



**Paedagogische studiën 1938 : maandblad voor onderwijs en
opvoeding : tevens orgaan van het Nutsseminarium voor
Paedagogiek te Amsterdam en van de Vereeniging voor
Paedagogisch Onderwijs aan de Rijksuniversiteit te
Groningen**

<https://hdl.handle.net/1874/205214>

455
Y. oct. 3583

PAEDAGOGISCHE STUDIËN

MAANDBLAD

VOOR ONDERWIJS EN OPVOEDING

TEVENS ORGAAN VAN HET NUTSSEMINARIUM VOOR
PAEDAGOGIEK TE AMSTERDAM EN VAN DE VEREENIGING VOOR
PAEDAGOGISCH ONDERWIJS AAN DE RIJKS-UNIVERSITEIT 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, Dr. A. DE FOUW, Drs. C. HARTOGH,
W. G. VAN DE HULST, Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM,
TH. LANCÉE, Dr. T. S. G. MOELIA, L. DE PAEUW, Dr. K. J.
RIEMENS, Drs. W. H. TEN SELDAM, W. L. VAROSSIEAU,
G. VAN VEEN, I. VAN DER VELDE, S. DE VRIES Jzn.,
P. A. DIELS, H. NIEUWENHUIS (tevens secretaris)

NEGENTIENDE JAARGANG

BIJ J. B. WOLTERS' UITGEVERS-MAATSCHAPPIJ N. V.
GRONINGEN — BATAVIA — 1938

RIJKSUNIVERSITEIT UTRECHT



0373 9525

BIBLIOTHEEK DER
RIJKSUNIVERSITEIT
UTRECHT.

INHOUD.

	Blz.
J. D. Brinksmā, Het Twentsch Instituut voor Opvoedingsvraagstukken	212
P. Bronkhorst en F. Evers, Intelligentiequotiënt en Schoolresultaten	356
L. Deen, Afwijkingen in het kinderhandschrift	225
P. A. Diels, De triomf van het stillezen	105
P. A. Diels, 10 October 1879—13 Juli 1938, door J. H. Gunnīng Wzn.	161
P. A. Diels. In memoriam van den Uitgever	163
Bij Diels' heengaan, door G. van Veen	164
J. Mart. Duiven, Het biologisch onderwijs op de lagere school gebaseerd op levensgemeenschappen	353
Dr. J. P. Duyverman, Gedachten over economisch onderwijs, oud doch niet verouderd	110
P. L. van Eck Jr., De Schoolopziener Visser	65
G. G. Ellerbroek, Philosophische propaedeuse	143
J. van Goudoever, Enkele opmerkingen over het volksonderwijs inzonderheid in Nederlandsch-Indië, I 51, II	84
J. A. vorder Hake, Over het rapport-Bolkestein	257
J. de Jager, Plaats en taak der locale geschiedenis, I 246, II	265
Drs. H. J. Jordan Jr., De betekenis van het experiment voor de zelfwerkzaamheid bij het natuurwetenschappelijk onderwijs op de Middelbare school, Algemeen gedeelte 330, Praktisch gedeelte	361
Ph. Kohnstamm, Het levenswerk van William Stern	97
Ph. Kohnstamm, Angst als paedagogisch probleem	175
Koningin Wilhelmina, 1898—1938 t. o.	193
A. A. Lamberts, Enige opmerkingen over sport en lichamelijke opvoeding	201
Dr. M. J. Langeveld, Piaget en zijn conceptie van de kindelijke geest	321

IV

	Blz.
Mededeeling van Redactie en Uitgever	193
J. A. Meijers, Frans op de lagere school	10
Dr. K. J. Riemens, Het onderwijs in levende talen bij het Middelbaar Onderwijs in Frankrijk	1
A. J. Schneiders, Ruim zicht	152
A. J. Schneiders, Voortgezet taalonderwijs	194
Ir. P. Schut, De betekenis van het leraarsambt in de tegenwoor- dige tijd	308
Dr. E. Slijper, Geen afbraak!	129
A. J. Straatman, Luctor et emergo. J. Geluk, 1835—1919 . .	179
Dr. B. Sijpkens, Het natuurlijke historie onderwijs en het nieuwe leerplan	119
G. van Veen, Jeugdorganisatie	33
I. van der Velde, Leidraad voor een leerplan voor de lagere school	289

KLEINE MEDEDEELINGEN.

De Conferentie van het Christelijk Onderwijs over onderwijs- vernieuwing, gehouden te Bilthoven, 27—29 October 1938 . . .	316
Corrigendum	224
v. E., Internationale inlichtingen over 't M.O.	122
P. L. van Eck Jr., Jeugd en bioskoop	349
B. Evers, Het onderwijs in Denemarken	221
G., De „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte”	283
H. N., Mededeling 1938/63/R. 985 van het „Bureau international d'éducation”	375
P. F. v. Overbeeke, Rectificatie	27
Richard Rothe in Nederland	59
I. van der Velde, Onderwijsvernieuwing	373
„Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs”	254
TIJDSCHRIFTEN	283, 350 376

BOEKBEOORDEELINGEN.

	Blz.
C. M. van Asch van Wijck, Door God samengevoegd	90
Eva Asscher, Een Meisjesleven	127
Dr. Bernhard Bosch, Grundlagen des Erstleseunterrichts. Eine psychologisch-didaktische Untersuchung	124
Hilbrandt Boschma, Het Wonderland der Ziel	192
Zr. Cecilia Maria, Blijmoedigheid in onze opvoeding	96
„Centre national de documentation pédagogique”. Publicatie no. 23	156
P. A. Diels en J. Nauta, Fundamenteel rekenen. Klassikale rekencartons, met toelichting	190
P. A. Diels en J. Nauta, Individuele rekenstof. Derde deeltje 190, Vierde en vijfde deeltje	350
B. J. Douwes, Paedagogische beschouwingen	60
Dr. J. P. Duyverman, Over den stand van ons Staatswetens- schappelijk Middelbaar Onderwijs	189
P. L. van Eck Jr., De Openbare Lagere School en de Bijbel in de 19e eeuw	159
Dr. A. L. W. de Gee, Scheikunde voor het Middelbaar en Gym- nasiaal onderwijs, I	94
Dr. A. Goote, Wij in Indië	158
Drs. P. H. van der Gulden, Philosophische propaedeuse	92
Prof. Dr. Hildegard Hetzer, Psychologische Untersuchung der Konstitution des Kindes	126
J. M. Hondius, Moeilijkheden in het gezin en in ons zelf	383
Dr. G. Horreus de Haas, H. Ploeg Jr. en Dr. G. Stui- ving, De Wijde Kim, Een bundel proza en poëzie	160
Mr. Roel Houwink, Erotiek en Evangelie	256
In Aandenken, van Eduard Peeters	127
L. Jonckers, E. van Hove, L. Noels, Uit de practijk van het stillezen, onder leiding van Dr. V. d'Espallier	187
R. Joosten—Chotzen, Montessori-opvoeding	351
Dr. W. J. Kolkert, Het Middelbaar onderwijs	255
Dr. G. van der Leeuw, De primitieve mensch en de Religie	378
Ph. Lersch, Der Aufbau des Charakters	384
Felix Mayer, Die Struktur des Traumes	31

VI

	Blz.
Prof. Dr. C. A. Mennicke, Sociale Paedagogie	92
J. Mulder, Pleidooi voor één Christelijke Volksschool	224
D. O. R. Mulock Houwer, Gestichtspaedagogische Hoofdstukken	320
Ons Kind, Gids voor jonge ouders, onder redactie van Prof. Dr. J. H. Gunning Wzn. en anderen	154
Dr. R. A. B. Oosterhuis, Comenius en zijn laatste rustplaats	127
Opvoedkundige Brochurenreeks onder leiding van Fr. S. Rombouts.	
Adr. Verhies, Kerkelijke opvoeding	95
Paedagogische Encyclopaedie, onder redactie van R. Casimir en J. E. Verheyen, afl. 4 62, afl. 5 en 6 128, afl. 7 en 8	286
Donald C. Paettie, De Natuur ontsloten	60
Parapsychologische Bibliotheek, onder leiding van Dr. Paul Dietz en Dr. W. H. C. Tenhaeff.	
Deel I: Dr. P. Dietz, Telepathie en helderziendheid	29
Deel II: Dr. W. H. C. Tenhaeff, Het Spiritisme	29
Dr. H. J. Pos, De zin der wetenschap	191
P. J. Rippe, Persoonlijkheid en beweging	383
Dr. H. Robbers S. J., Philosophie en Paedagogie	31
W. L. Schouten, Aanwensels en Hebbelijkheden bij Kinderen	189
Dr. F. E. Otto Schultze en medewerkers, Persönlichkeit und Kindesalter samt einer Theorie der Persönlichkeit	287
A. S. Steinberg, Die Idee der Freiheit. Ein Dostojewsky Buch	63
Dr. P. Sterkman, De beteekenis van Descartes' wijsgeerige methode	191
L. Szondi, Contributions to Fate Analysis. I: Analysis of Marriages, an attempt at a theory of choice in love	32
A. M. Vaz Dias en Jerohm Hartog, Amsterdam van Toen en Nu	318
Verslagboek der negende R.K. Paedagogische Week van de R.K. Leergangen	224
IJs Vissel, Tucht school	27
Wladimir Weidle, Das Schicksal der modernen Kunst	351
Johan Winkler, Jan	123

HET ONDERWIJS IN LEVENDE TALEN BIJ HET MIDDELBAAR ONDERWIJS IN FRANKRIJK

DOOR

Dr. K. J. RIEMENS.

Het is even moeilijk als interessant, zich een juiste voorstelling te verwerven van het onderwijs in den vreemde. In het eigen land is men er ingegroeid, en toch komen zelfs daar soms nog eigenaardige misvattingen voor wanneer het afdelingen betreft, waarmee men nooit direct in aanraking is gekomen. Hoeveel eerder kan dat gebeuren met de instellingen elders, waar naast sommige overeenkomstige dingen allerlei toch weer anders is dan bij ons. Pas langzamerhand, door allerlei onderzoek en navragen, kan het beeld een redelijke juistheid verkrijgen. Dat wetten en reglementen alleen daarvoor niet voldoende zijn, bleek mij opnieuw toen de voordracht, onlangs door den heer Ch. M. Garnier, oud-inspecteur van het M. O. in Frankrijk, gehouden allerlei verduidelijkte, wat mij uit geschriften reeds half bekend was. De spreker behandelde onder een enigszins andere titel het onderwerp, dat ik boven dit opstel plaatste en dat mij toescheen ook de lezers van dit tijdschrift te kunnen interesseren. Om daarbij de boven geschetste moeilijkheden zoveel mogelijk uit de weg te ruimen is het misschien goed, vooraf iets over de inrichting van het onderwijs — speciaal het middelbaar — daar te lande mee te delen.

Twee uitstekende bronnen staan ons daarvoor ten dienste: *L'Enseignement en France, Organisation, Répertoire des établissements*, par C. Richard (Paris, Armand Colin, 1925), en de zonder jaartal uitgegeven, maar nog recentere (het werk bevat gegevens tot en met 1932) *Atlas de l'Enseignement en France* (International Examination Inquiry; Commission française pour l'enquête Carnegie, sur les examens et concours en France). Zeer in het kort samengevat komt de organisatie op het volgende neer:

Frankrijk is verdeeld in 17 onderwijsinspecties, *Académies* genaamd; aan het hoofd van elke inspectie staat een *Recteur*, die gepromoveerd moet zijn en meestal hoogleraar geweest is. Het gehele onderwijs in de inspectie, van bewaarschool tot

Universiteit, — in elke „Académie” is er één — staat onder zijn toezicht. Hij wordt bijgestaan door enige *Inspecteurs d'Académie* (in 't algemeen één per departement), die zich uitsluitend met het middelbaar en lager onderwijs bemoeien, en die voor het laatste elk weer enige inspecteurs of inspectrices van het lager en het bewaarschoolonderwijs onder zich hebben.

Naast deze in bepaalde gebieden ingedeelde inspectie staat die van de *Inspecteurs généraux* direct onder den Minister van Onderwijs. Er zijn algemene inspecteurs voor het middelbaar en voor het lager onderwijs, en bovendien vier algemene inspectrices voor het bewaarschoolonderwijs; die voor het M. O. zijn gespecialiseerd naar de vakken. Terwijl de taak van de regionale inspecteurs voor een goed deel van administratieve aard is, houdt de algemene inspectie zich vooral met schoolbezoek bezig.

Een bijzonderheid van het Franse openbaar onderwijs is, dat het over de hele linie, lager, middelbaar en hoger, geheel of nagenoeg geheel kosteloos is. Aan de Universiteiten wordt wel een klein bedrag voor inschrijvingen en examens betaald, maar dit is toch ongelooflijk laag vergeleken bij wat de staat bij ons aan college- en examengelden eist, om van de examens voor lager en middelbaar onderwijs maar niet te spreken. Zo komt de volledige rechtenstudie met inbegrip van de promotie (natuurlijk zonder het proefschrift!) op f 260, die voor arts op f 350 en die voor doctor in de letteren op nog geen f 60! (Natuurlijk komen de kosten voor boeken, instrumenten en levensonderhoud hierbij). De enige uitzondering wordt gevormd door de lageronderwijsklassen, die aan middelbare scholen verbonden kunnen zijn (een standenschool dus naast de eenheidsschool) en de vervolklassen aan dezelfde inrichtingen.

Het middelbaar onderwijs is openbaar of bijzonder. Het laatste, dat gedurende de eerste helft van de 19e eeuw geheel onder staatstoezicht stond, is nagenoeg volkomen vrij verklaard door de wet-Falloux van 1850 en verdient dus de naam „libre”, waarmee het vaak wordt aangeduid. Voor de docenten bij het bijzonder M. O. is zelfs geen enkele bevoegdheid voorgeschreven; alleen de directeur moet hier in het bezit zijn van het *baccalauréat* (ongeveer ons eindexamen Gymnasium of H. B. S.) en een stage van vijf jaar bij het openbaar of bijzonder onderwijs hebben doorgemaakt. Daar echter

de leerlingen, om een geldig eindexamen te krijgen, verplicht zijn zich aan hetzelfde staatsexamen te onderwerpen als die van de openbare middelbare scholen, zijn toch de programma's in hoofdzaak gelijk.

De scholen voor openbaar M. O. heten *lycées* of *collèges*; de eerste zijn rijks-, de tweede gemeentescholen met rijkssubsidie en grote invloed van de staat, die o. a. het benoemingsrecht aan zich heeft gehouden. Beide scholen laten òf alleen jongens, òf alleen meisjes toe; trouwens, ook bij het L. O. komen gemengde scholen alleen in heel kleine gemeenten voor. Voor meisjes zijn er ook nog afzonderlijke scholen met een beperkter leerplan (*cours secondaires de jeunes filles*).

In veel groter omvang dan bij ons is het Franse M. O. tot ver in de 19e eeuw overheersend klassiek geweest: Latijn, Grieks en aanverwante vakken vulden met wat wiskunde het hele lesrooster; voor levende talen noch natuurwetenschappen was daarnaast een plaats. Wel kwam ook in Nederland de H. B. S. pas in 1863 onder Thorbecke tot stand, maar lang daarvoor had zich hier een maatschappijonderwijs aan instituten en „Franse scholen” ontwikkeld, terwijl ook meer en meer de Gymnasia een, zij het bescheiden, plaats aan de moderne talen inruimden. In Frankrijk deden deze omstreeks 1860 hun intrede aan de lycea; zo vinden wij in 1862 den dichter Stéphane Mallarmé als leraar voor Engels in Tournon (waar hij ook een collega voor Duits had) en later in verschillende andere plaatsen. Maar al had dus dit onderwijs een schitterend vertegenwoordiger — trouwens meer als dichter dan als docent — in aanzien stond het niet, waaraan ongetwijfeld ook de minder wetenschappelijke vorming van de docenten schuld had.

Nadat in 1865 minister Victor Duruy de eerste poging tot modernisering van lycées en collèges gedaan had, is er nog lang gestreden over de vraag, of niet alle moderne vakken bij het uitgebreid lager onderwijs moesten worden ondergebracht. Ten slotte is deze ontkennend beantwoord, en in 1890 vindt men op de lycea twee afdelingen: een klassieke, die toch nog in totaal 15 uur aan een moderne taal geeft, en een moderne zonder Latijn en Grieks, waar één moderne taal niet minder dan 25 uren, een tweede nog 10 uren krijgt.

De directe voorloper van de tegenwoordige toestand was de reorganisatie, die in 1902 door minister Georges Leygues

is tot stand gebracht. Bij ons te lande is hij vooral bekend geworden door zijn besluit, waarbij hij enige vereenvoudigingen toestond in de sacrosancte Franse spelling, die echter niet imperatief werden voorgeschreven en bij ons meer dan in Frankrijk werden opgemerkt. Zijn hervorming van het M. O., uitvoerig toegelicht in de *Instructions concernant les programmes de l'Enseignement secondaire* (Paris, Delagrave), was van meer ingrijpende aard. Gedurende de eerste vier leerjaren zullen er twee afdelingen zijn, een klassieke en een moderne, die beide reeds bestonden; maar beide geven voortaan aan één moderne taal 4×5 uren. Daarna komt dan in de laatste twee leerjaren een splitsing in vier afdelingen, die alle het onderwijs der moderne taal met 2 à 3 uur per week voortzetten, terwijl in twee van de vier afdelingen een tweede moderne taal 4 uur per week krijgt. Eén taal heeft dus in de klassieke afdeling een totaal van 24 uren, een getal dat bij ons zelfs op de Handelsschool of H. B. S. A niet gehaald wordt. Dat dit mogelijk is komt natuurlijk, doordat er maar één vreemde taal onderwezen wordt tegen drie bij ons. En in de afdeling waar een tweede moderne taal is, moet die het toch met beduidend minder doen dan bij ons.

De hervorming van minister Leygues betrof niet alleen het urenantal, maar evenzeer of liever nog meer de methode der moderne talen, waarin zij een totale ommekeer bracht. Tot nog toe waren de nieuwe talen ongeveer op dezelfde wijze onderwezen als de oude: een grammaticale grondslag volgens de deductieve methode — dus de regels vooropstellend —, vertalen in en uit de vreemde taal. Op grond van een ervaring met zijn dochtertje — zulke persoonlijke dingen spelen bij belangrijke maatregelen dikwijls een grotere rol dan men wel eens meent — was Leygues tot de overtuiging gekomen, dat zij volgens de directe methode onderwezen moesten worden, en hij vond in de algemene inspecteurs Firmery en Hovelaque de mannen, die dit idee geestdriftig uitwerkten. Hun uitvoerige aanwijzingen, in bovengenoemde „Instructions” vastgelegd, heb ik intertijd geresumeerd in het *Weekblad voor Gymnasiaal en Middelbaar Onderwijs* (15 Mei 1913). Ik kan niet dat hele artikel hier overnemen, en moet mij tot enkele hoofdpunten beperken. De aanwijzingen komen neer op een integrale toepassing van de directe methode, een term waarvan in de loop der jaren heel wat misbruik is gemaakt, maar die hier in zijn werkelijke betekenis

genomen is: van het begin af, vooral in het begin, moet de tussenkomst der moedertaal worden uitgesloten, de vreemde woorden of juistere zinnen — want niet het woord maar de zin is de kleinste eenheid — moeten door vertoning van voorwerpen, platen en handelingen begrepen worden. Slechts in uiterste noodzaak mag de leraar tot vertaling zijn toevlucht nemen. De leerlingen moeten allereerst leren horen en naspreken, ook de buigingsvormen worden op het gehoor geoefend en de regel pas na waarneming van een aantal gevallen, dus inductief, geformuleerd. Spreken, lezen, schrijven is de volgorde die in acht moet worden genomen. Spreken (en horen!) met daarbij aansluitende elementaire grammatica is dus in de eerste twee jaar de hoofdinhoud van het onderwijs. In de twee volgende jaren staat het lezen op de voorgrond: verklarend lezen met uitlegging in de vreemde taal gevolgd door vrije vertaling, cursorisch lezen haast zonder verklaring en spontaan lezen. In de twee laatste jaren komen dan schriftelijke vertaling in de moedertaal, en onderwijs in letterkunde.

Dank zij de sterke concentratie van het onderwijs in Frankrijk was het mogelijk, de nieuwe methode in drie jaar overal in te voeren. Natuurlijk ging dat niet overal zonder verzet, maar in het algemeen vond zij bijval bij leerlingen en leraren en leverde volgens het getuigenis van den heer Garnier uitstekende resultaten op, die bleken toen in de wereldoorlog Frankrijk behoefte aan goede tolken had. Toch had de critiek niet geheel gezwegen, en met name had Pinloche, die als voorzitter van de Vereniging van leraren in levende talen vrij veel invloed had, meermalen op tempering aangedrongen en voor een eclecticische methode gepleit. Vooral het onderwijs in het Duits, meer dan dat in het Engels, scheen de bezwaren van de streng doorgevoerde directe methode te ondervinden, wat door de veel moeilijker grammatica te begrijpen is. Voor een goed deel kwam het zeker door deze critiek, dat bij de onderwijshervorming van 1923—1925 ook het talenonderwijs herzien werd.

Die hervorming geschiedde in twee, elkaar gedeeltelijk tegensprekende, etappen. Op grond dat de splitsing te vroeg kwam en de specialisering te ver was doorgevoerd, maakte minister Léon Bérard de vier eerste leerjaren gelijk, met verplicht Latijn en Grieks, dus ongeveer ons Gymnasium. Daarna

kwam de splitsing in een klassieke afdeling met verplicht Latijn en facultatief Grieks, en een moderne met een diepgaande studie van de moedertaal en een tweede vreemde taal naast de reeds van het begin af onderwezene. Wis- en natuurkunde zouden in al de zes leerjaren voor allen gelijk zijn. Een grote eenheid dus in de opvoeding, maar die sterk deed denken aan de eenheid van vóór 1890.

Dit programma heeft echter nauwelijks anders dan op papier bestaan: in 1923 werd het afgekondigd, in 1924 werd reeds weer de splitsing in de eerste klasse toegepast. De maatregel was tegen de heftige critiek niet bestand gebleken, en het in 1925 aangenomen leerplan herstelde goeddeels de vroegere vrijheid van keuze. Echter met één wezenlijk onderscheid: terwijl onder de regeling van 1902 de twee afdelingen van meet af aan volkomen gescheiden waren — wat de moderne afdeling in discrediet bracht — ontvangen thans alle leerlingen in gemeenschappelijke klassen hetzelfde onderwijs in de „moderne” vakken (ongeveer $\frac{2}{3}$ van de lessen); daarnaast staan dan afzonderlijke uren voor Latijn en eventueel Grieks in de ene afdeling, en extra-uren voor Frans, Geschiedenis, Aardrijkskunde, Levende Talen en Natuurwetenschappen in de andere (B). (De klassieke afdeling is nog onderverdeeld in A, met Latijn in alle klassen en Grieks van af de derde, en A' met Latijn overal en Grieks alleen in III en IV).

Aldus beoogt men in het M.O. te waarborgen een werkelijke vorming van de geest met in hoofdzaak één stelsel van exacte en literaire vakken beide, en daarnaast een beperkte keus van of een of twee oude talen en één moderne, of twee moderne talen. Hierdoor worden de moderne humaniora volkomen op één lijn gesteld met de klassieke, een gelijkstelling die in de officiële toelichting bij de programma's onderstreept wordt.

Men vindt deze officiële toelichting met vele andere instructies verenigd in het *Statut des Langues vivantes en France* (Enseignement supérieur, Enseignement secondaire), dat gepubliceerd is door de Vereniging van Leraren in Levende Talen in Frankrijk.

We leren er allereerst het *urenaantal* der moderne taal of talen uit kennen: 3 gemeenschappelijke per week gedurende de eerste vier leerjaren, 3 extra per week in de twee laagste klassen der B-afdeling, die daarna 4 uur per week in klasse

III en IV aan de tweede vreemde taal geeft. In de beide hoogste klassen komt dan nog voor de eerste taal $1\frac{1}{2}$ uur gemeenschappelijk, in de A's en de B-afdeling 2 uur hiervoor extra, en in de B-afdeling 4 uur per week voor de tweede taal. Totaal dus 15 uur voor één taal in A en 25 uur in A' en B, en 16 uur voor de tweede taal in B. Op de meisjes-scholen met afzonderlijk programma zijn deze getallen iets lager.

Men zal opmerken dat de totalen lager zijn voor de eerste taal dan in 1902; ten dele moet dit aan de algemene vermindering van lesuren — door elkaar slechts ongeveer 22 per week — worden toegeschreven. Trouwens, de tweede taal heeft meer uren gekregen, hoewel dit nog beduidend minder is dan dat van de eerste. Aangenomen wordt, dat de meerdere rijpheid van de leerlingen hen in staat stelt in de tweede taal nu dezelfde resultaten te bereiken. De eisen die op het eindexamen worden gesteld zijn dan ook voor beide gelijk.

De talen die onderwezen kunnen worden zijn *Duits*, *Engels*, *Spaans* of *Italiaans*, met dien verstande dat in de beide laagste klassen of alleen Duits, of alleen Engels onderwezen wordt naar de keuze van de meerderheid der ouders bij de inschrijving, en dat een van die beide talen ook later voor de B-afdeling verplicht blijft.

Het doel dat nagestreefd moet worden is niet enkel het passief, maar ook het *actief* bezit der taal: de leerling moet leren spreken, lezen, schrijven en vertalen. Eigenaardig is, dat op de kweekscholen voor onderwijzer dit doel anders wordt gesteld: om zijn horizon te verruimen moet men aan den aanstaanden onderwijzer eerder de literaire taal dan de omgangstaal onderwijzen. De bedoeling zal wel zijn dat men zich hier in hoofdzaak met passieve kennis tevreden stelt. Op de middelbare school staat naast het taal- en letterkunde-onderwijs ook dat in de kennis van land en volk.

Over de te volgen *methode* worden uitvoerige voorschriften gegeven, die soms interessante opmerkingen bevatten. Allereerst deze, dat van het begin af aan de *uitspraak* met de grootste zorg moet worden onderwezen, waarbij men bedenke dat een vreemde klank eerst dan goed wordt waargenomen door het oor als de spraakorganen die tenminste éénmaal hebben voortgebracht. In de B-afdeling is in elke klas één uur per week voor „werken onder leiding” uitgetrokken; hier kan de leraar een leerling apart nemen om hem te laten

oefenen — wat althans enige compensatie vormt voor de veel te sterke bezetting der klassen (een getal leerlingen van 35 is normaal, daarentegen het aantal wekelijkse lessen per leraar meestal aanzienlijk beneden 20). Opgemerkt wordt, dat ook fonetiek, fonograaf en radio aan de uitspraak ten goede kunnen komen.

De *directe* methode, hier ook actieve methode genoemd, is in hoofdzaak gehandhaafd, speciaal voor de verwerving van de concrete woordenschat in de beide laagste klassen, maar toch met belangrijke moderaties: niet alleen wordt, evenals vroeger, toegestaan, dat het vreemde woord bij wijze van uitzondering soms vertaald wordt, maar toegegeven wordt ook dat de directe methode een heel uur lang te vermoeiend is voor leraar en leerling. Daarom wordt elke les verdeeld in drie stukjes van een klein kwartier, gescheiden door twee intermezzo's van 4 à 5 minuten; gedurende de eerste wordt alleen de vreemde taal, in de tweede alleen de moedertaal gesproken. Behalve voor ontspanning dienen deze intermezzo's voor controle op het pas behandelde en ter voorbereiding van wat komen gaat. De laatste 5 minuten kunnen aan spel of zang besteed worden.

Tegelijk met het onderwijs in *vocabulaire* moet dat in *grammaire* van meet af aan in het oog worden gevat. Beide worden geleerd door eenvoudige zinnestukjes, die de leerlingen moeten memoriseren en die gerust de paradigma der voornaamste tijden of lijsten van onregelmatige meervoudsvormen mogen bevatten. In de B-afdeling moet de grammatica nog met meer zorg worden behandeld, omdat men hier de steun van het Latijn mist. De leerlingen stellen zelf geleidelijk hun grammatica samen. Waar de etymologie verhelderend kan werken, wordt die, vooral in de hoogste klassen, te baat genomen, terwijl daar ook iets uit de geschiedenis der taal wordt behandeld. Ter toepassing kunnen ook enkele zinnen in de vreemde taal worden overgebracht, dus een eenvoudige *thema* worden gemaakt.

De grammatica speelt echter in de hogere klassen een zeer bescheiden rol, zij dient alleen ter correctie van fouten of ter verklaring van het gelezene. *Lezen* is hier de hoofdzaak, en wel de in het Franse onderwijs zo karakteristieke „*lecture expliquée*” (tekstverklaring): hoofddede (eventueel verband met groter geheel), onderdelen, bijzonderheden van taal en stijl. Ten slotte wordt de vreemde tekst *vertaald*, mondeling

of schriftelijk, en gelukkig wordt hier niet meer zoals vroeger van een vrije vertaling gesproken. De lectuur levert ook de stof voor een *opstel* in de vreemde taal. Ten slotte wordt op het nut van *schoolcorrespondentie* gewezen en een heel programma gegeven voor het onderwijs in de *vreemde beschavingen* (Duits en Engels).

Op het *eindexamen* wordt van de A-leerlingen de mondelinge verklaring van een stuk in de vreemde taal gevraagd, van de A-leerlingen bovendien een stuk schriftelijk werk: of opstel, of vertaling en thema, van de B-leerlingen dit schriftelijk werk in de ene taal en een mondelinge verklaring in de andere; door loting wordt elk jaar uitgemaakt, welke taal schriftelijk en welke mondeling zal worden geëxamineerd.

Wat ten slotte de *bevoegdheden* der leraren betreft, onderscheidt men de *licence*, een universitair examen waarvoor het eindexamendiploma vereist is, en het *certificat d'aptitude*, dat met ons B-examen voor vreemde talen te vergelijken is. Beide groepen, „licenciés” en „certifiés”, kunnen, indien ze bovendien nog eerst een ander voorgeschreven diploma behaald hebben, deelnemen aan het vergelijkend examen voor de *agrégation*, de hoogste bevoegdheid. De licenciés en de certifiés kunnen benoemd worden aan een collège, terwijl de betrekkingen aan de lycées in principe voor de agrégés gereserveerd zijn, met bijzondere selectie weer voor die te Parijs.

De kandidaten voor de *agrégation* moeten ook een pedagogische stage doormaken, die echter van beperkte omvang is: theoretisch in een cursus van minstens 20 lessen, praktisch in 3 weken hospiteren gevolgd door 2 weken waarin zij ook zelf les geven.

Alles te samen genomen mogen wij zeker vaststellen, dat het moderne-talenonderwijs in Frankrijk met grote zorg is geregeld en, afgescheiden van de vraag of de daar gevolgde methode of een andere de beste is, resultaten doet verwachten die de vergelijking met elders kunnen doorstaan.

FRANS OP DE LAGERE SCHOOL

DOOR

J. A. MEIJERS.

Het is mijn bedoeling, enkele opmerkingen te maken over de didactiek van het onderwijs in het Frans, dat op naast de school staande cursussen vooral aan die leerlingen der L. S. wordt gegeven, die voor het M. O. bestemd zijn. Het geleerde moet hen dan in staat stellen, het enigszins versnelde tempo van dit onderwijs gedurende het eerste jaar M. O. bij te houden.

Nu staat maar niet zonder meer vast, wat ze daarvoor moeten kennen, zoals dit wel het geval zou zijn, indien men op dezelfde wijze een vak als Algebra zou willen voorbereiden. Daarvoor lopen de methodes voor Frans op de M. S. in gebruik, te zeer uiteen, zowel naar de keuze der woorden als naar de onderdelen der grammaire, die worden behandeld.

Onafhankelijk van deze methodes moet daarom worden vastgesteld, wat er met dit Frans op de L. S. bereikt zal worden. Maar ook onafhankelijk van de traditie, al zullen we daar ook zoveel als mogelijk is, rekening mee willen houden. Wie vaart op het kompas der traditie, vaart zeker op een veilig kompas, mits hij maar niet verzuimt, af en toe bestek op te maken. Ik wil daar thans een poging toe doen en daarbij gebruik maken van de over het vreemde-talenonderwijs verschenen literatuur. In één opzicht stelt deze literatuur echter teleur. Men is er tot op heden nog niet in geslaagd, de psychologische processen, volgens welke het leren ener vreemde taal verloopt, voldoende duidelijk te maken. De tijd is dan ook nog niet gekomen, dat men een psychologisch verantwoorde didactiek van het vreemde-talenonderwijs kan schrijven.

Een eenvoudig antwoord op de vraag naar de omvang van de te behandelen stof zou zijn, te verwijzen naar de boekjes, die voor dit onderwijs gebruikt worden: De leerlingen moeten de stof kennen, die deze boekjes bevatten. Mijn vraag wil voorafgaan aan de keuze van de methode. Die keuze is dikwijls een kwestie van traditie en het onderzoeken van deze traditie is juist de bedoeling van deze opmerkingen.

Beter lijkt het me daarom, voorlopig althans, het doel van dit onderwijs algemeen en zonder te vragen naar de omvang der stof als volgt te formuleren:

De leerlingen moeten, bij het beëindigen van de cursus een eenvoudig stukje proza of een dito gedichtje vlot kunnen lezen.

Ze moeten er voldoende aanknopingspunten in kunnen vinden om de algemene zin ervan te begrijpen.

Met behulp van een woordenlijst of een woordenboek moeten ze het in redelijk Nederlands kunnen overzetten.

Met deze formulering blijven we op 't gebied der passieve taalbeheersing. Te weinig houdt nog steeds de praktijk van het vreemde-talenonderwijs rekening met het feit, dat het kennen van een taal twee verschillende, hoewel natuurlijk onderling niet onafhankelijke zijden heeft: enerzijds de passieve en anderzijds de actieve beheersing, een onderscheiding, waarop in talrijke werken van de laatste jaren, aan het talenonderwijs gewijd, wordt gewezen, o. a. in het Bronnenboek van dr. G. J. Nieuwenhuis. Ik wijs er terloops op, dat de term: passieve kennis niet wil zeggen, dat bij lezen en luisteren de geest passief zou blijven.

In 1915 reeds formuleerde I. Epstein (*La pensée et la polyglossie*) zijn ideaal wel zeer extreem: „Polyglossie impressive et monoglossie expressive”. Te extreem, naar ons aller mening, maar het is toch nog een open vraag, of de gebrekkige beheersing der eigen taal, (ik bedoel niet spelling) die men constateert bij zovelen, wier dagelijks bedrijf het schriftelijk formuleren hunner gedachten is, (het is mijn dagelijks bedrijf niet; dit ter verontschuldiging) niet voor een deel wordt veroorzaakt door onze bekende veeltaligheid. Afgezien van de gedachtencombinatie en andere geesteswerkzaamheden, die bij beide vormen een rol spelen, berust de passieve beheersing in hoofdzaak op herkenning, terwijl bij de actieve beheersing, spreken en schrijven, zich veel ingewikkelder denkprocessen afspelen, die wij nog wel niet in hun geheel kennen en overzien, maar waarbij de geest toch veel meer dynamisch en scheppend werkzaam is.

„La compréhension déborde l'élocution. L'établissement de la voie sensori-intellectuelle précède et déborde l'établissement de la voie intellectuelle-motrice. Il nous est plus facile d'aller de la perception du signe à la signification, que d'aller de l'intention de signifier à l'expression articulée... Le système moteur est plus difficile à manier que le système perceptif... Il est plus facile de percevoir que d'agir”. (H. Delacroix: *Le langage et la pensée*).

Dit geldt reeds voor het aanleren der moedertaal, waarbij het passieve verstaan steeds enkele maanden aan het actieve spreken voorafgaat, terwijl het verschil in omvang bij verdere ontwikkeling voortdurend groter wordt. Prof. v. Ginneken schat het passieve bezit van 6-jarigen op 2000 woorden, waarvan 1700 actief gebruikt worden; voor een eerstejaarsstudent geeft hij de getallen 20.000 passief en daarvan 4.000 actief. Normaal lijkt hem de verhouding 1 actief op 10 passief (Onze Taaltuin, Dec. 1935).

Voor een vreemde taal geldt het verschil tussen passieve en actieve beheersing in nog veel sterkere mate, want hier komen er ook nog de structuurverschillen, de grammaticale moeilijkheden bij. Voor het begrijpen van een stuk Frans is het, t. a. v. de subjonctif bijv. voldoende, de psychologische nuances te kennen, die daardoor worden weergegeven, en die men dikwijls ook zonder dat uit de context wel kan opmaken. Bij het actieve gebruik ontkomt men niet aan de noodzaak, alle geldende regels met uitzonderingen te kennen en vooral: ze te kunnen toepassen, wat nog niet hetzelfde is.

Op verschillende eindexamens, Gymnasium, H. B. S., Kweekschool wordt geen vertaling in de vreemde taal gevraagd. Niet, omdat een vertaling in een vreemde taal, kortweg vertaling, altijd moeilijker zou zijn dan een vertaling uit een vreemde taal, overzetting. Dat is natuurlijk niet het geval. Het is oneindig veel moeilijker, een fragment uit een moeilijk auteur als Renan goed over te zetten dan het vertalen van een eenvoudige Hollandse tekst. Maar door het laten vallen van de eis der actieve beheersing op het schriftelijk examen kunnen aan de passieve kennis veel hogere eisen worden gesteld. Onbegrijpelijk lijkt het me, dat de Mulo-eindexamens niet alleen nog steeds vertalingen laten maken, maar vooral dat deze vertalingen aan de actieve kennis ongeveer dezelfde eisen stellen als de overzettingen aan de passieve. Tenzij men het bij de correctie op een accoordje gooit.

Verreweg het grootste deel der leerlingen M. O. heeft bij verdere studie en in het leven voldoende aan een gedegen passieve kennis der vreemde talen: studiewerken en literatuur, film en toneel, radio en conférenciers, dat alles ligt daarmee onder hun bereik. Enkele beroepen slechts eisen een actieve taalbeheersing, die dan meestal pas in het beroep zelf voltooid wordt; handelsscholen en derg. moeten hun onderwijs daarop inrichten.

Ik bepleit hier niet een totale verwaarlozing van de actieve beheersing, dat zou eenvoudig al om de aard van deze kennis onmogelijk zijn. In het reeds genoemde „Bronnenboek” spreekt dr. Nieuwenhuis van een lang incubatietijdperk, waarin de taal passief op de geest inwerkt, het taalreservoir onophoudelijk gevuld wordt, totdat op zekere dag het opstuwende water moet overlopen.

Het beeld heeft, zoals ieder beeld, z'n tekorten. Wil men het zonder beeldspraak?

„Een der beginselen van elke methode, die op natuurlijke grondslag rust, is: nooit te verwachten of aan te moedigen actieve weergave van enig taalmateriaal, voordat de leerling gelegenheid heeft gehad, het passief te leren kennen.” (H. E. Palmer: *The scientific study and teaching of Languages*).

We zullen op een natuurlijke basis blijven, indien we bij ons onderwijs rekening houden met de volgende elementen en deze verzorgen:

Goede uitspraak, kennis van het werkwoordensysteem in de meest gebruikte tijden; van de meest voorkomende eenvoudige partikels; beheersing van de eenvoudige zinschema's en kennis van een beperkte hoeveelheid dagelijkse woorden en uitdrukkingen.

Het eminent belang van een goede uitspraak is voor een ieder duidelijk. Toch zal het misschien verwonderen, dat iemand, die zozeer het accent legde op het belang der passieve taalbeheersing, de uitspraak vooropstelt. De zaak van het begrijpen ener vreemde taal is echter veel gecompliceerder dan een eenvoudige associatie tussen twee woorden. Flagstad, daarbij steunend op Wundt, definieert een woordvoorstelling als een complicatie van geluidsvoorstelling, articulatiegewaarwording, schriftbeeld en schrijfbeweging. (Chr. B. Flagstad: *Psychologie der Sprachpädagogik*). Hij had er ook nog de betekenis en enkele andere dingen bij kunnen noemen (zie dr. A. Reichling: *Het Woord, of de inleidende studie van dr. M. Langeveld in de Nieuwe Taalgids 1936*), maar het is zo ook al ingewikkeld genoeg. Voor wie tot een bepaald voorstellingstype behoort, is één der genoemde elementen belangrijker dan de andere, het onderwijs moet echter met alle rekening houden, om tot een zo compleet mogelijke kennis

van het woord te geraken. Het is daarom op z'n minst eenzijdig, uitsluitend op een correcte schrijfwijze te letten. Een leerling, die een 30-tal woorden te bestuderen krijgt (Ned.-Fr.) en ze dan alle 30 vertaalt, zonder een enkele schrijffout te maken, krijgt voor deze flinke prestatie een 10, ook al spreekt hij de woorden nog zo kreupel uit. Ik gun hem graag dat mooie cijfer, het is een verdiende beloning voor zijn ijver, maar zijn woordkennis is daarmee veel te hoog gewaardeerd. Een ander maakt een achttal schrijffouten (hij is nogal slordig) en krijgt natuurlijk(?) een 2, maar hij kent toch alle woorden en kan ze zeer behoorlijk uitspreken. Een dergelijke waardering kent aan de spelling een veel te hoge waarde toe en — de leerlingen houden er rekening mee. Onze ijverige vriend van daarnet heeft waarschijnlijk alle woorden geleerd met een zuiver Hollandse uitspraak van alle letters, om er toch maar vooral bij het opschrijven geen enkele te vergeten, de ander heeft zich in z'n naïveteit de woorden in hun Franse uitspraak eigen gemaakt, en dan vergeet je wel eens een lettertje!

Nu concludere men uit het bovenstaande niet, dat dús de orthografie niet belangrijk zou zijn — ik kom daarop terug — maar wel, dat de uitspraak ook belangrijk is. Het verwaarlozen of achteruitstellen van de uitspraak heeft nog een ander gevolg dan een kromme, kreupele uitspraak. De z.g. „directe methode” heeft in ons land bij het onderwijs maar weinig consequente aanhangers meer. Men heeft ingezien, dat het moedertaalwoord, al werd het ook niet genoemd, zich toch niet liet elimineren, aanvankelijk althans niet. Maar het nam toch in de reeks: woordklank — schriftbeeld — voorwerp of betekenis — (moedertaalwoord) geen overwegende plaats in en de vertaling handhaafde zich daarbij niet zolang als bij de reeks: schriftbeeld vreemd woord — moedertaalwoord. In het reeds geciteerde academisch proefschrift van I. Epstein (*La pensée et la polyglossie*) wordt aan de hand van een uitgebreide enquête aangetoond — de auteur is een Frans sprekende en schrijvende Rus, die in internationaal milieu studeerde — dat de vertaling lange tijd blijft overheersen, wanneer de taal uitsluitend of in hoofdzaak uit een boek is geleerd. Het auditieve element elimineert veel beter en vlugger de vertaling dan het visuele. Kan men nu bereiken, door meer aandacht aan de uitspraak te besteden, dat de leerling er vlugger toe komt, zich een situatie te denken zonder eerst de

zin in z'n eigen taal overgezet te hebben, dan zal ieder dat gaarne als een voordeel aanvaarden.

Het is zeer wel mogelijk, een veel groter deel van de tijd, dan thans gebruikelijk is, aan de uitspraak, aan mondelinge lessen te besteden, zonder dat daardoor het doel, zoals ik dat hierboven formuleerde, te kort wordt gedaan. Uitspraakoefeningen bevorderen niet slechts het verkrijgen van een goede uitspraak — op zich zelf reeds een belang van de eerste orde — ze zijn tevens werkelijke taal oefeningen, hoewel dan niet in de dagelijkse betekenis van dat woord (spellingoef.). Ter motivering hiervan beroep ik me niet op de bekende leus: „Taal is Klank”, zelfs niet: „Taal is allereerst Klank”, maar ik vrees geen tegenspraak als ik zeg: „Taal is òok Klank”.

Een enkel woord over het verloop van deze lessen. Men begint dan, waarschijnlijk, de nieuwe woorden van een les naar uitspraak en betekenis bekend te maken om dan de fonetische moeilijkheden van sommige woorden door herhaald voor- en nazeggen te overwinnen, waarbij dikwijls het wijzen op speciale mondstanden succes heeft. Maar het is eerst in de zin, onder invloed van liaison en accent, dat een woord z'n eigenlijke klank krijgt. Daarom ga men, na de inleidende oefeningen, zo spoedig mogelijk over tot het lezen van zinnen. Een zin wordt voorgelezen, door een leerling of in koor herhaald, allerlei variaties zijn hierbij mogelijk. Veel plezier zal men ervan beleven verschillende zinnen of accent-eenheden, wanneer ze de leerlingen naar uitspraak, liaison en accent goed in de mond liggen, te laten herhalen en daarbij het tempo steeds iets vlugger te nemen, zòdat het geheel ten slotte een enigszins Franse allure krijgt. Wie dit nooit geprobeerd heeft, zal verrast zijn over de resultaten: het vluggere tempo maakt de uitspraak veel lichter, vlotter, vloeiender. Tegen het accent wordt trouwens maar al te veel en te lichtvaardig gezondigd: bij het opzeggen van rijtjes woorden, zoals de dagen der week hoort men steeds een Hollandse accentuering van de tegenstellingen lündi, màrdi. Pourquoi pas wordt doorgaans uitgesproken als waaròm niet.

Het nuttig effect van deze oefeningen zal nog groter worden, indien men de zinnen ook eens met gesloten boek laat zeggen. Beter nog: eens een lesje of versje laat memoriseren, vooral wanneer ze een dialoogje bevatten of op een eenvoudige wijze gedramatiseerd kunnen worden, zodat een bescheiden actie het opzeggen kan begeleiden. In hoever deze werkwijze

zich verdraagt met het handhaven van de orde in de tegenwoordige grote klassen is een probleem, dat ik hier niet heb te bespreken. Maar bij veel schriftelijk werk vormt immers ook de correctie een probleem.

Het dictee als uitspraak oefening, het klinkt wel vreemd, gewoon als we zijn bij een dictee aan die series uitgezochte spellingmoeilijkheden te denken. Niet vreemd, wanneer we bedenken, dat dicter terug gaat op een werkwoord, dat een herhaling van de handeling uitdrukt, een frequentatief, dictare, dus zoiets als herhaald zeggen.

Een zin wordt voorgezegd in z'n geheel, vervolgens door de leerlingen nagezegd. Aanvankelijk zijn ze natuurlijk van bescheiden omvang, na enige training kan men ze telkens iets groter maken. Men kan na het zeggen en herzeggen ook de zin laten opschrijven, maar zij dan spaarzaam met het rode potlood; voldoende contrôle heeft men reeds, wanneer alleen de Hollandse vertaling wordt genoteerd. Het gaat er niet om, bij deze dictees de orthografie te controleren, wel om te zien of de leerlingen de gesproken taal verstaan. (Ontleend aan O. Jespersen: How to teach a foreign language).

Een welkome afwisseling geeft het, ook eens een Frans liedje te laten zingen, maar men zal dan goed doen, daarvoor teksten te zoeken, waarbij de melodie de uitspraak niet al te zeer deformeert, zoals dat juist bij Franse liedjes nogal eens het geval is. Een gramfoonplaat kan daarbij goede diensten bewijzen.

De werkwoorden met hun steeds wisselende vormen eisen een voortdurende speciale beoefening, welke den leerling bekwaam moet maken, uit de vorm de tijd en, althans bij benadering, de infinitif te herkennen. Men zal ook verlangen, dat ze de vormen zelf kennen en een nuttige oefening is daarvoor de vervoeging, maar zij is niet voldoende: Leerlingen, die in een vervoeging geen fouten meer maken, geven nog dikwijls een onjuiste vertaling van een in een tekst voorkomende tijdvorm, bijv. présent voor imparfait. Zij letten op de stam, maar bekommeren zich niet om de uitgang. Bij deze vervoegingen is n.l. het gevaar van „overschematisering” lang niet denkbeeldig, vooral niet, wanneer de leerlingen het op hun bekende, van hun standpunt zeker efficiënte manier doen: verticaal, d. w. z. eerst alle personen onder elkaar, dan alle stammen, en tenslotte de uitgangen er naast. Mijn leerlingen

toonden zich maar weinig ingenomen met het denkbeeld, dat ik op een dag opperde, maar liever na iedere Franse vorm op de volgende regel de Hollandse vertaling te schrijven.

Ook daarmee is 't gewenste doel nog niet bereikt. Het gaat er mee als met de tafels van vermenigvuldiging die ook niet op zichzelf het einddoel zijn. Niet de tafels, maar de afzonderlijke uitkomsten moeten paraat zijn (prof. Kohnstamm: Parate kennis). De vervoeging wordt reeds minder mechanisch, wanneer men elke vorm laat aanvullen met een steeds veranderende tekst, bijv.: *Je vais à la Haye, tu vas à l'école, le paysan va à la ville, enz.* Wanneer de leerlingen uit de woordenschat, waar ze over beschikken, naar een gegeven voorbeeld zelf deze aanvullingen kunnen kiezen, valt geen machinaal werken meer te vrezen. De vertalingen horen er bij. Men laat toch ook geen tafels opschrijven zonder de uitkomsten! Er is nog een andere oefening, die ik mag aanbevelen: uit een lesje worden alle werkwoordsvormen genoteerd met het bijbehorende onderwerp, de inifinitif, de tijd en de vertaling. Dus uit een zin als: *Est-ce que le jardinier cueillait les cerises?* wordt genoteerd: *Le jardinier cueillait — cueillir — imparfait — de tuinman plukte.* Vooral ook de inifinitif er bij, al zullen daarbij dikwijls fouten gemaakt worden. Het geeft immers de zo nodige routine, om er achter te komen, welke vorm in het woordenboek moet worden opgezocht. Ik geef altijd de raad: als je 't niet precies weet, dan schrijf je maar op, wat het zou kunnen zijn (*cueiller — cueillir*). Dezelfde methode passen wij immers ook toe, wanneer we voor een vorm van een ons onbekend werkwoord komen te staan, dat we in het woordenboek moeten opzoeken: onmiddellijke zekerheid is dan voor ons ook niet mogelijk.

Een vlotte kennis van de meest voorkomende partikels geeft een stevig houvast. Zij zijn, voor het begrijpen of vertalen van een zin niet doorslaggevend, maar ze geven wel dikwijls richting aan het denken, bij het zoeken van betekenis of vertaling, vooral wanneer ze in zinsverband, (in een zinschema, zie hieronder) worden gekend. Woorden als *pourquoi — ici* laten slechts één vertaling toe, de meeste van deze woorden vertonen echter betekenis of gebruiknuances, die alleen in de zin duidelijk blijken en dan ook van een bepaald zinschema uit gekend moeten worden, waarna ze dan op hun

beurt dat schema mee bepalen. Hoe lang sukkelen de leerlingen anders niet met de vertaling pour + infinitif: pour aller à = voor te gaan naar. Of ze corrigeren zichzelf en maken er behoorlijk Hollands van, waardoor het nog erger wordt: voor het gaan naar (historisch, op toelatingsexamen M. T. S.).

Er is reeds verschillende malen sprake geweest van zinschema's. Naar mijn mening zijn ze dan ook wel van zeer grote betekenis. De term lijkt wat abstract en men zou kunnen vrezen, dat hiermee werd bedoeld een aantal formules te geven, zo in de geest van sujet — prédicat — etc. Dit zou echter een regelschema en geen zinschema zijn. Ik kan op deze kwestie, waarbij het gaat om „de weg van de bewuste gedachte naar den gesproken of neergeschreven volzin” (van Ginneken) of omgekeerd niet uitvoerig ingaan. Er wordt over de theorie van de zin en het zinsprimaat („wij kiezen eerst de zinvorm voor wij tot de woordkeus komen; de zinvorm is primair, de woordkeus is secundair”) over het woord en zijn zakelijke en functionele betekenis een debat gevoerd door de taalgeleerden, waarbij, als ik het goed zie, nog geen van hen buiten gevecht is gesteld. Dus doen wij, de belangstellende toeschouwers, er verstandig aan, buiten de ring te blijven en daarom verwijs ik den geïnteresseerden lezer liever naar enkele deelnemers aan dit debat: Karl Bühler: Sprachtheorie, M. J. Langeveld: Taal en Denken, A. Reichling: Het woord, studie omtrent de grondslag van taal en taalgebruik en J. van Ginneken: Het woord (Onze Taaltuin, 5e jg.).

Ik wend mij eerst eens tot een andere autoriteit op het gebied van taal, vooral van taalgebruik: onzen melkboer, een man, die veel en graag praat en vraag hem, mij eens zijn mening over taal te zeggen.

— Nou, da's nogal eenvoudig hè, woorden natuurlijk.

— En zet men die dan zo maar achter elkaar, die woorden?

— Nee meneer, daar hebben de geleerden regels voor uitgevonden. M'n zoon, die is op de M. U. L. O., noemt dat spraakkunst. Hij heeft een boekje, dat heet Hoogduitse spraakkunst.”

Onze melkboer blijkt dus een aanhanger te zijn van die oude taaltheorie, volgens welke zoveel leerboeken voor de vreemde talen werden samengesteld: een rijtje woorden, een regel, en begin dan maar aan je legkaart: de thema. Tegenwoordig

weten we wel, dat deze methode niet deugt, „want” ze is deductief en de spraakkunst moet inductief behandeld worden (het kan ook omgekeerd zijn; ik heb altijd moeite met die twee termen in dit verband, begrijp n.l. het verschil niet zo erg goed). Dus inductief: eerst een stukje lectuur, waar enkele vormen in voorkomen, waarop men de aandacht wil vestigen. Daaruit kunnen de leerlingen dan zelf de regel afleiden, die er trouwens ook al vet gedrukt onder staat, en begin dan maar aan je thema. Want: deductief of inductief, de legkaart blijft.

Ik spreek hier over het Frans op de lagere school. Of het voor de M. S. mogelijk is, heel de taalstructuur van de schema's uit te onderwijzen, weet ik niet, want ik heb hiervan geen ervaring, maar voor de lagere school weet ik het wel: daar behoeft men geen enkele spraakkunstregel te formuleren, nog minder te laten leren om het doel, zoals het omschreven werd, te bereiken.

Mogen thans enkele citaten de betekenis van de zinschema's toelichten en verduidelijken. Ze zijn ontleend aan een artikelenreeks van prof. dr. J. van Ginneken: Het woord. Hij resumeert daarin nog eens de taalavonturen van Keesje uit zijn Roman van een kleuter en formuleert dan een aantal conclusies, waarvan hier enkele, ter oriëntatie, volgen:

„Het bestaan, ook bij zeer primitieve volken van een vastgestelde en vaak zeer ingewikkelde woordvorming, grammatica en syntaxis, die in de praktijk van jaren en jaren moeten worden ingeoeffend, en grootendeels onbewust en ongeweten, maar over het algemeen zeer regelmatig functioneeren, wordt oorzakelijk verklaard door de schema's van het zoowel in spreker als toehoorder werkende Analogie of Regelbewustzijn, dat de heele taalstructuur omvat....

Alle taalregels bestaan dan ook uit oningevulde schema's, terwijl daarnaast een goed geordend arsenaal van woorden, woordstammen, woordstukjes en functiedragende phonemen ter invulling aanwezig is....

Een volzin is elke gewilde en als Kundgabe bedoelde taaluiting, die volgens een syntactisch schema uit meer dan één woord is opgebouwd, en de woorden, die in dat schema worden ingevuld, zijn slechts secundaire middelen om die taaluiting te verduidelijken....

De heele taal is dus analogie in deze beteekenis: dat naar een reeksje voorbeelden, telkens in een schema

samengevat, alle verdere formaties worden opgebouwd.
(Onze Taaltuin, 5e jg.).

Het taalgebeuren kan voor den daarbij betrokken persoon vier aspecten hebben: als spreker of schrijver, als lezer of hoorder kan hij erbij betrokken zijn. Voor de eerste twee vormen is het zinschema zeker primair: men heeft niet eerst een aantal woorden, die in syntactisch verband worden geordend, maar uit een vaag schema met een enkel woord, soms, niet altijd, het belangrijkste komt de zin tot stand. Men kan dit procédé zeer merkwaardig beschreven vinden bij Jules Romains in het 12e deel van *Les hommes de bonne volonté: Les Créateurs*. Hij toont in hoofdstuk XIV een dichter aan de arbeid: Strigélius applique sa méthode. Ziehier enkele regels, zoals hij ze eerst in gedachte heeft:

ta ta ta ta ta ta ta toum abeille
ta ta ta ta ta ta tère des jours.

Dat wordt vervolgens:

ta ta ta toum un fantôme d'abeille
et ta ta ta qui ressemble à des jours.

Tenslotte ontstaan de volgende versregels:

Le songe y loge un fantôme d'abeille
Et ce parfum qui ramasse les jours.

Dit is dan, indien Romains in zijn Strigélius ons Paul Valéry tekende, wat wel waarschijnlijk is, de werkmethode van een zeer intellectuelen dichter.

Voor den lezer lijkt het resultaat op andere wijze tot stand te komen, men zou kunnen menen, dat hier in ieder geval de woorden primair zijn. Dat is ook het geval, indien de bouw der zinnen zo eenvoudig is, dat ze onmiddellijk aansluiten bij ons bekende en vertrouwde schema's. Bij ingewikkelder proza als dat van Potgieter bijv., is kennisneming van de woorden niet toereikend om tot verstaan te komen. Gaat men dan, op schoolse manier, de samengestelde zinnen ontleden in hoofd- en bijzinnen en deze weer in zinsdelen? Of herleest men zo'n zin enkele malen, totdat ons eindelijk het een of ander schema duidelijk wordt? Ik kan slechts voor me zelf spreken en voor enkele vrienden, wier mening ik vroeg. Zij bevestigden mij mijn opinie, dat bij zeer moeilijk proza van sommige klassieke auteurs bijv. naar redekundige functies werd gezocht, maar dan ook pas, wanneer het herkennen van een schema onmogelijk was gebleken.

Voor den hoorder zijn er weer andere moeilijkheden.

Kan men hier ook ter verklaring het zinschema gebruiken? Het luisterproces verloopt in de tijd en een schema is aan de ruimte gebonden. Voor de eenvoudige spreektaal geldt zo ongeveer hetzelfde als voor ongecompliceerde schrijftaal: de schema's zijn zo evident, dat de gedachte onmiddellijk duidelijk is. En de oratorische taal? Men stelle zich eens een redenaar voor, die een Potgieter-proza over zijn gehoor zou uitstorten. Een goed redenaar kan zoeken naar pakkende beelden, scherpe contrasten, maar hij zal een ingewikkelde zinsbouw vermijden, indien hij tenminste niet over voldoende zeggingskracht bezit om door intonatie en accentuering zijn schema's doorzichtig te maken.

Het is nu voldoende gebleken, waar en hoe deze zinschema's bij het vreemde-talenonderwijs gebruikt kunnen worden, het passieve verstaan zowel als het actieve taalgebruik eisen, dat een groot aantal van deze schema's paraat zijn. De geschetste uitspraak-oefeningen helpen hier reeds aan mee, zoals ook de vervoegingen in zinnen verschillende schema's paraat maken. Maar ook de thema kan hier een taak vervullen. Een voorbeeld, en vervolgens een aantal naar dat schema gevormde zinnen ter vertaling. Dat is mechaniseren, zal men zeggen, maar hier moet juist gemechaniseerd worden. Deze methode is dezelfde, die zo dikwijls bij het rekenonderwijs, het oplossen van vraagstukken, noodgedwongen wordt toegepast: de oplossing van een vraagstuk wordt gegeven, een aantal vraagstukken wordt naar dit voorbeeld opgelost en de oplossingsmanier is paraat. Hier behoorde het te zijn: denken en het wordt mechanisatie, bij het taalonderwijs moest het mechanisatie zijn en men wil laten denken.

Wie eens, uit allerlei taalvormen, een aantal van deze schema's vastlegde en ze op grond van hun frequentie ging rangschikken, die zou voor de didactiek van dit onderwijs zeer belangrijk werk verrichten.

Spreeken we over de te leren woorden, dan is de eerste vraag deze: welke woorden zullen worden geleerd? Dit wordt wel in de eerste plaats en in hoofdzaak bepaald door de boekjes, die gebruikt worden. De schrijvers van de verschillende methodes zijn het er natuurlijk over eens, dat de woorden eenvoudig behoren te zijn en binnen de denksfeer der leerlingen moeten liggen. De moeilijkheid begint pas bij de vraag: welke woorden zijn dat? In een veel gebruikte methode komt in het

eerste deeltje voor: gediensig — complaisant. Maar de examencommissie Frans L. O. 1937 klaagde, dat vele kandidaten o. a. het woord complaisant niet kenden. Toen ik eens, jaren geleden, een klas overnam, moest ik daar een vrij gebrekkige kennis van het Frans constateren. Alle leerlingen wisten evenwel, zonder uitzondering: goochelaar=prestidigitateur!

Dit zijn excessen, die vermeden kunnen worden, indien men zich baseert op een lijst, zoals die in Amerika werd samengesteld door G. E. vander Beke (French Word Book), waarin een 6000-stal woorden, met aanwijzing van hun frequentie voorkomen. Wenselijk zou zijn, dat deze woorden volgens de methode van dr. Palmer (zie Bongers en De la Court: Rationeel Taalonderwijs) naar opklimmende moeilijkheid in klassen werden gerangschikt.

Een volgende vraag is: Hoe moeten de woorden geleerd worden? Zeer gebruikelijk is nog steeds het memoriseren van rijtjes woorden, waarvan eens, door Koffka als ik me wel herinner, gezegd werd, dat na dat memoriseren de leerlingen in staat zouden zijn . . . die rijtjes te reproduceren.

Daar zal een flink stuk overdrijving bij zijn, zal men geneigd zijn te zeggen: allen, die thans een vreemde taal onderwijzen, hebben immers een groot gedeelte van hun woordenschat op deze moeizame manier verkregen. Dat is dan echter geen argument, om er mee voort te gaan, wanneer gebleken is, dat daarvoor heel wat tijd en energie gebruikt worden, die nuttiger waren te besteden. Trouwens, heel dat gememoriseer van bladzijden na bladzijden met woordjes zou ons maar bitter weinig gebaat hebben, indien niet daarnaast de lectuur de kennis dezer woorden had vastgelegd. Kijkt iemand een vocabulaire nog eens door, die hij een tiental jaren geleden bestudeerd en goed gekend heeft, dan zullen hem die woorden vrijwel onbekend zijn, die hij bij zijn verdere lectuur nooit meer is tegengekomen. Als deze feiten vaststaan, waarom zouden we dan maar niet direct beginnen, de stof vorm te geven, ze te „gestalten”, door de woorden niet afzonderlijk, zonder verband, maar in eenvoudige, tekenende zinnen te laten leren? (Nog eens: ik spreek over het lager onderwijs). Niet: avoir peur de — bang zijn voor, ook niet: L'enfant a peur, maar een zinnetje, dat het woord in een situatie vastlegt, bijv.: La petite fille a peur du grand chien.

Memoriseren is meer dan associëren, dat maakte Koffka:

Die Grundlagen der psychischen Entwicklung wel duidelijk. Het van=buiten=leren van rijtjes woorden berust op de associatie van twee woorden: het vreemde woord en het moeder=taalwoord en omgekeerd. Zolang dus de associatie=psychologie het laatste woord sprak, kon men deze methode verant=woorden. De associatie=psychologie spreekt echter, in de theorie althans, het laatste woord niet meer. Wel komen bij het memoriseren ook allerlei associaties tot stand, maar er spelen zich daarbij ook nog andere processen af. Welke deze processen zijn, is nog steeds niet helemaal duidelijk geworden. De gestalte=psychologie heeft evenwel met voldoende zeker=heid aangetoond, dat reproductie moeilijk is, wanneer de stof bij het memoriseren stof (stuiven!) is gebleven. Er moet een gestalte ontstaan, de stof moet vorm krijgen, dan kan de geest ze opnemen en vasthouden.

N. Ach stelde vast, dat associatie tussen woord en voorwerp (vreemd woord) alleen de betekenis niet kan voortbrengen, maar dat even noodzakelijk is een associatie tussen woord en voorwerpsvoorstelling (Über die Begriffsbildung). Deze voorwerpsvoorstelling zal eerst levendig worden, wanneer het woord in verschillende „gestalten” is ingevoegd.

De uitspraak oefeningen geven trouwens alle nieuwe woorden reeds in zinnen, zodat opzettelijk memoriseren daardoor vrijwel overbodig wordt. Met een geregelde herhaling kan men verzekerd zijn, dat de betekenis vastligt. Als contrôle op de woordbetekenis heeft men dan nog een paar aardige oefeningen: Van enkele zinnen wordt een woord weggelaten, dat ingevuld moet worden. Of men schrijft enkele woorden op en laat er zinnetjes mee maken.

Men verzuime vooral niet, die woorden, die daartoe aan=leiding geven, met woorden uit de eigen taal te vergelijken. Uit eigen ervaring weet ik, dat zulks met veel meer woorden mogelijk is, dan men zo oppervlakkig zou denken. Ook, dat de leerlingen er belangstelling voor hebben en graag zelf naar overeenkomsten zoeken. Maître — meester, daar heeft ieder wel eens op gewezen, al was het alleen maar, om die bekende aardigheid over dat accent als grafzerk te kunnen debiteren. Mag ik nog een paar voorbeelden noemen, zonder daarmee op lange na de lijst uit te putten; alleen maar om de richting te wijzen: fenêtre (venster), vitre (vitragedijnen), manche (manchet), bouteille (bottel, bier bottelen), apporter (de hond apporteert), chercher (rechercheur) enz. enz. In een lesje,

dat ik met m'n leerlingen (6e kl. L. S.) las, kwam de uitdrukking voor: en se tenant les côtes. Na verklaring werd mij door één der leerlingen de vraag gesteld: Heeft dat iets te maken met ons woord coteletten?

Dat ook de correcte spelling der woorden belangrijk is en dus bij 't onderwijs niet verwaarloosd mag worden, dat volgt niet rechtstreeks uit de doelstelling, zoals ik die formuleerde. Het is wellicht als reactie tegen de overheersende plaats, die het spellingonderwijs, ook en vooral bij het Ned. Taalonderwijs inneemt, dat ik er het laatst over spreek. Zonder klankbeeld is geen volledige kennis van het woord mogelijk, maar ook onmisbaar is daarvoor het schriftbeeld. Het beste middel om dit vast te leggen is lezen en overschrijven. Dit geldt reeds voor de eigen taal (zie de studie van I. v. d. Velde: Luisteren of zien, over de auditieve of visuele grondslag van het Spellingonderwijs), in nog veel sterkere mate geldt dit voor de spelling van een vreemde taal, die voor ons geen enkele overeenkomst met de uitspraak vertoont. Vooral in het begin is dus veel overschrijven noodzakelijk. Het is duidelijk, dat in een paar weken geen goede uitspraak kan worden bereikt, een goede spelling evenmin. Het is immers voor de leerlingen helemaal niet zonder meer vanzelfsprekend, dat de hun reeds bekende klanken uit de moedertaal nu plotseling op zo geheel andere wijze geschreven moeten worden, voor de vreemde klanken zijn de moeilijkheden nog groter. Het overschrijven heeft trouwens een dubbel voordeel: evenals bij het aanvankelijk lezen in de moedertaal zullen de leerlingen zich hier bij het overschrijven van een woord, waar het lezen aan voorafgaat, ook het klankbeeld realiseren, wanneer tenminste bij de eerste kennismaking met de woorden voldoende aandacht is besteed aan het auditieve element.

Af en toe een dictee is dan een uitstekende contrôle. Maar bij de correctie van deze dictees bedenke men dan wel, dat corrigeren eigenlijk wil zeggen: verbeteren en niet: het aanstrepen en optellen van de gemaakte fouten. Contrôle moet er zijn, maar is het mogelijk een dagelijkse contrôle uit te oefenen, zoals de chemici dat doen, die van dag tot dag het suikergehalte van het riet in een regelmatig stijgende curve kunnen vastleggen? Het leerproces verloopt toch wel enigszins anders. Dat weet ieder van zichzelf, die wel eens dagen met een probleem, dat hij maar niet kan oplossen, heeft gezeten en dan bij dagelijkse contrôle een reeks nullen zou hebben

gekregen, totdat hij het eindelijk meester was. Het vele cijfergeven lijkt mij volstrekt geen voordeel voor het onderwijs.

Welke eisen mag men aan een methode voor een vreemde taal stellen? Het zijn er vele, maar de allereerste eis is toch wel deze: dat de taal, die de leerlingen wordt aangeboden, ook werkelijk taal is, idiomatisch verantwoord en zonder syntactische curiositeiten. Hier wordt helaas maar al te dikwijls tegen gezondigd. Ik bezorgde eens een Parijsen vriend een vrolijk oogenblik, toen ik hem uit een methode, die nog gebruikt wordt, de zin las: *Le pantalon est un habit*. Een andere methode geeft bij de vragende vorm van de *présent*, om volledig te zijn waarschijnlijk, ook de vorm *parlé=je?* waarvan de *Grammaire de l'Académie française* zegt:

L'e muet la 1^o personne du présent se changeait anciennement en é fermé quand le verbe était conjugué interrogativement: parlé=je? Cette vieille forme ne s'est conservée que dans les subjonctifs, puissé=je, dussé=je."

Anciennement en vieille forme, doch dat bleek geen bezwaar te zijn om de vorm er toch maar bij te vermelden. Dergelijke tekortkomingen wat de taal betreft kunnen kwaliteiten van methodiek en derg. toch niet vergoeden.

Degenen onder mijn lezers, die mij met instemming gevolgd hebben, zullen mij vragen een methode te noemen, waarmee de hierboven ontwikkelde beginselen toegepast kunnen noemen. Als ik die vraag beantwoord, dan doe ik dat niet om reclame voor die methode te maken — dat is de taak van den uitgever — maar wel, omdat het onderwijs in het Frans een zaak is, die mijn belangstelling heeft en mij ter harte gaat. Zijn er andere methodes, die de geschetste werkwijze mogelijk maken, dan zal ik er gaarne kennis van nemen en ze, als ik er gelegenheid voor krijg, aanbevelen. Er bestaan veel methodes, waaruit een keuze, niet alleen *kàn*, maar *moët* gedaan worden. Van de ouderen zijn velen, bij hun eerste pogingen op het gladde ijs van het Frans, geholpen door de heren de Bock en Leeman: *La pipe de Papa, Papa fume une pipe*. De tegenwoordige methodes zijn, dat spreekt vanzelf, veel moderner; de pijp is ouderwets geworden: *Papa fume maintenant une cigarette!*

De verschijning, nu omstreeks zes jaren geleden van de methode *En Français* (J. B. Wolters) van dr. Jolmers en dr. Riemens maakte een ontwerp, dat ik zelf in portefeuille had, overbodig: Hier vond ik alle beginselen toegepast, vol-

gens welke naar mijn mening het beginonderwijs in een vreemde taal gegeven moet worden, en die ik in deze bijdrage ontwikkelde. De titel: En Français, resumeert het beginsel der passieve taalbeheersing, de tekst van alle lesjes is Frans. Vele lesjes met samenhangende tekst leggen situaties uit het kinderleven vast, waardoor de taal stevig aan de werkelijkheid wordt verbonden. Tekeningen verduidelijken deze situaties, waardoor ze meer dan illustratieve waarde hebben. De spraak-kunst wordt gegeven in zinschema's, die vervolgens in enkele series losse zinnen worden herhaald, welke zinnen teruggrijpen op de in vorige lesjes behandelde situaties. De opgaven luiden dan: Lees en Vertaal of: vertalen en terugvertalen. Men bedenke, dat dit vertalen en terugvertalen ook mondeling kan geschieden.

De invuloefeningen, die bij het Amerikaanse vreemdetalenonderwijs zo geliefd zijn, dienen, om het woordgebruik te activeren. Voor een juiste invulling is allereerst nodig het passief begrijpen van de gegeven tekst en de losse woorden. Bovendien vormt het combineren van mogelijkheden voor de voltooiing van de zin een overgang naar het actieve woordgebruik. Werkwoord-oefeningen en dictees vindt men bij iedere les.

Thema's bevatten de boekjes niet. Wie ze toch wenst te laten maken, vindt in de series zinnen voldoende materiaal, om een aantal zinnen naar een gegeven schema te rangschikken en te laten vertalen. Zo opgevat kunnen ze er toe meewerken, talrijke zinschema's paraat te maken, wat zeker ten goede komt aan de passieve taalbeheersing.

De schrijvers hebben één concessie moeten doen: ze hebben een losse woordenlijst toegevoegd, waarin de nieuwe woorden van iedere les voorkomen. Wie geen voldoende vertrouwen heeft in de aanbevolen manier, om de woorden in tekstverband te laten leren, kan dan deze lijst gebruiken, de anderen, ik hoop velen, bergen ze op.

* * *

Een ervaring van jaren geleden bracht mij tot het inzicht, dat er iets niet in orde was met het onderwijs in het Frans, zoals ik het toen op de gebruikelijke manier: woordjes leren, spraakkunstregels, thema's maken gaf. Ik toonde toen eens mijn leerlingen van de hoogste (7e) klas een paar boekjes, die in Frankrijk bij het aanvankelijk leesonderwijs gebruikt

worden, zo in de geest van onze Hoogeveenboekjes. Algemene verbazing. „Kunnen die dat al in de eerste klas lezen? Wat knap!” Aan hun verbaasde ogen merkte ik, dat ze zich geen ogenblik hadden gerealiseerd, hoe het hier bij het Frans om een werkelijkheid ging, om een taal, waarin kinderen in de wieg door hun moeder worden toegesproken en waarin ze later ruzie maken met hun vriendjes; een taal, die ook de slagersjongen spreekt en de werkster. Voor hen was het Frans een vervelend gepeuter met allerlei gekke woorden en constructies, waarmee ze een paar uur per week verveeld werden. Dat werd voor mij de aanleiding, naar andere beginselen te zoeken, waarnaar ik mijn onderwijs moest inrichten. Beginselen, die ik later in de methode *En Français* verwerkt heb gevonden.

KLEINE MEDEDEELING.

RECTIFICATIE.

In Valcoogh van 2 Febr. '38 maakt de heer K. Zeeman mij attent op een fout, die ik maakte in mijn artikel over Concentratie in Paedagogische Studiën van 1 Febr. 1937. Ik schreef daar over de plaatsen Orange en Dillenburg: „Ook thans ontbreken beide plaatsen op alle gangbare schoolkaarten.”

De atlassen van Luinge en Stegeman, 14e druk van 1934 en de kaarten van Bos—Zeeman, 3e druk, welke ik bij mijn onderwijs gebruik, vertonen de omissie, waarover ik schreef. De latere druk der kaarten vertonen deze plaatsen wel, zodat mijn uitspraak onjuist is, waarvoor ik belanghebbenden excuus aanbied.

P. F. v. OVERBEEKE.

BOEKBEOORDEELINGEN.

Ijs Vissel, *Tuchtschool*. Bussum. Van Dishoeck, 1937. Ing. f 2,90, geb. f 3,90. 230 bl.

De schrijver, die, blijkens door hemzelf gehouden „lezingen” over dit boek, er allerminst een geheim van maakt, dat hij identisch is met de hoofdfiguur, den tuchtschoolonderwijzer Bouwkes, poseert hier als kenner van „de”¹⁾ Tuchtschool en acht zich geroepen zijn landgenooten

¹⁾ Ik vergeet niet, dat de schrijver dit, door mij tusschen aanhalings-teekens geplaatste, lidwoord, weglaat. Maar dat maakt de zaak juist nog erger.

in te lichten omtrent wat deze eigenlijk is. Met welk recht? Men oordeele, De kinderwetten zijn in 1905 ingevoerd — niet onder minister Cort van der Linden, zooals op bl. 76¹⁾ staat, maar onder zijn opvolger, minister Loeff — en de eerste tuchtschool, die te Nijmegen, is geopend 1 Dec. 1905. Spoedig kwamen er drie bij voor jongens, te Ginneken, Haren en Velsen. De beide laatste zijn in 1922 opgeheven en zijn nooit erg fortuinlijk geweest; met name heeft Velsen een tijdlang gestaan onder een directeur, die bij uitzondering achteraf geen gelukkige keuze der Regeering bleek te zijn, al is het beeld, dat de heer Bouwkes, pardon, de heer Vissel, hier van hem ontwerpt, ontegenzeggelijk een caricatuur, even als dat van den hoofdonderwijzer Laver. Juist onder dezen directeur nu heeft de heer Vissel gediend, maar *alleen gedurende het jaar 1914*, nadat hij in 1913 reeds enkele weken als hulpbeambte in Haren werkzaam was geweest. De tuchtscholen waren toen nog in hun kinderjaren, hun proeftijd. Daarna is hij tot het onderwijs teruggekeerd. Toen hij dit boek schreef, was het dus 22 jaar geleden, dat hij den dienst verliet en daarna heeft hij geen bemoeienis met de tuchtscholen meer gehad. Hoe kan hij dan voorgeven een beeld te ontwerpen van wat „de” ²⁾ Tuchtschool — niet was, maar — is? Gesteld, dat zijn schets van 1914 juist was, wat beslist ontkend moet worden, hoeveel is er sedertdien niet veranderd, en ten goede veranderd? Trouwens, de schr. zelf moet, als *à son corps défendant*, bekennen, dat „de tuchtscholen (sic) volkomen aan hun doel beantwoorden” en dat „de milioenen (sic), aan de opvoeding der misdadige jeugd besteed ³⁾, hoge rente opbrengen voor de maatschappij” (bl. 213 v.). Maar waarom ontwerpt hij daarvan dan een beeld, dat bij den onkundigen en oningewijden, maar goedgelovigen lezer slechts den indruk kan nalaten, dat de tuchtscholen een soort paedagogisch pandaemonium waren, resp. zijn, overweld door een stikdonkeren hemel, waaraan slechts één heldere ster schitterde, de groote paedagoog Bouwkes, die 't er echter — natuurlijk — niet kon uithouden? ⁴⁾

Ongetwijfeld liggen aan dit boek persoonlijke herinneringen ten grondslag. Maar, met alle achting voor 's schrijvers geheugen, zij zijn belletristisch opgepoetst. Dit blijkt overtuigend hieruit, dat hij allerlei bijzonderheden mededeelt, die alle op onderstelling of fantasie kunnen berusten, bijv. waar hij vertelt, hoe Willems ouders samen „hardop”

¹⁾ Het tweemaal op die bladzijde voorkomend „idieel” (sic) zullen we maar voor een drukfout houden, evenals „étonné” op bl. 178 voor „étonnés”. De „steige” timmerman van bl. 165 zal ook wel een „stevige” moeten zijn.

²⁾ Zie noot 1) pag. 27.

³⁾ Dit is in dezen samenhang onjuist. De Tuchtscholen zijn in wezen geen opvoedingsgestichten, en van de Rijks- (en andere) opvoedingsgestichten maakt de schr. geen gewag, doelt er zelfs niet op, zoodat hij den schijn wekt, alsof de tuchtscholen de eenige rijks-opvoedingsgestichten waren.

⁴⁾ Of de manier, waarop de onderwijzer Bouwkes—Vissel aan het eind van het jaar zijn ontslag kreeg (bl. 219 vv.) historisch juist is, kon niet meer worden nagegaan, maar vermoedelijk behoort ook dit tot de romantische inkleeding.

in bed lagen te huilen en „samen den nacht doorwaakten, kreunend, pratend, huilend en overlegend"! (bl. 193, en zoo vaak). Ten overvloede wordt het boek op den omslag door den uitgever een „roman" genoemd.

Belletristisch beschouwd zijn deze, tamelijk los aaneengeregen ¹⁾, schetsen lang niet onverdienstelijk en getuigen van onmiskenbaar schrijftalent. De inhoud is ook dikwijls treffend, ja ontroerend. Maar met dat al zijn het toch slechts portretten van enkele tuchtscholieren uit den jare 1914; het tuchtschoolleven wordt er slechts in geschetst in zooverre als die knapen — en natuurlijk ook de paedagoog Bouwkes — er in betrokken zijn; een groot gedeelte van het verhaalde speelt zich bovendien, men merke dit wel op, *buiten de tuchtschool* af; herhaaldelijk brengt de schr. ons in de gezinnen.

Toch zou dit boek, met al zijn genoemde en nog niet genoemde gebreken, sympathiek aandoen, wanneer de schr. niet alles bedierf door zijn kwalijk verbloemde, neen, naief=onverbloemde, zelfverheerlijking.

Onder deze omstandigheden kan het eindoordeel slechts luiden: letterkundige waarde: veelbelovend; documentaire waarde: zeer gering; strekking, gewild of ongewild, verkeerd en schadelijk; paedagogisch rendement: nihil.

G.

Parapsychologische Bibliotheek, onder leiding van Dr. Paul Dietz en Dr. W. H. C. Tenhaeff.

Deel I. *Telepathie en helderziendheid* door Dr. P. Dietz, 201 p. f 2.90.

Deel II. *Het Spiritisme* door Dr. W. H. C. Tenhaeff, 264 p. f 2.40.

Beide Den Haag, Leopold's Uitg.=Mij., 1936.

De tijden zijn voorbij, dat de mensheid waande het reeds zo „heerlijk ver gebracht" te hebben in haar wereldkennis, dat daarin niets principiëel nieuws te vinden zou zijn. In 't bijzonder de zogenaamd „occulte" gebieden mogen zich verheugen in rijkelijke belangstelling. De parapsychologie heeft, in de personen van de redacteuren dezer reeks, aan onze Universiteiten haar intrede gedaan; de eerste der genoemde redacteuren=auteurs is *privaat=docent* te Leiden, de tweede te Utrecht.

Met deze standing zijn de hier genoemde boeken dan ook in elk opzicht in overeenstemming. Wat ons hier geboden wordt is allerminst sensationeel; het heeft alle kenmerken van een kritisch=wetenschappelijke publicatie.

Dietz geeft, na een Inleiding over de Society for Psychical Research in een zevental hoofdstukken een overzicht over de verschillende vormen van telepathie, waarbij de bekende proeven van Heymans=Brugmans=Weinberg een belangrijke plaats innemen. Daarna bespreekt hij kryptoskopie (waarneming van objecten op groten afstand of in de nabijheid, maar zo dat normale perceptie als uitgesloten mag gelden, bijv. het lezen van gesloten brieven) en paragnosie of helderziendheid

¹⁾ Als de uitgever dit bedoelt, wanneer hij op den omslag „het rapsodisch karakter van dezen roman" prijst, dan heeft hij gelijk.

voor zover ze overbrugging van de ruimte is in anderen vorm dan „gedachtelezen”; gevallen als die van Dunne in zijn Experiment on Time, waarin vooruitzien in den tijd optreedt, worden hier dus nog niet besproken. [Ondanks de pogingen van den schr. om een nauwkeurige terminologie te vormen, heb ik zijn bedoeling niet volkomen begrepen. Uit de opsomming p. 5 zou ik opmaken, dat hij de paragnosie verdeelt in twee hoofdstukken, telepathie en helderziendheid in tijd en ruimte. Het inhoudsoverzicht en de daar voorkomende titels schijnen echter telepathie en paragnosie als *gecoördineerde* begrippen aan te wijzen]. In dit deel trekken vooral de proeven van Bender, Miss Jephson, den schr. en van J. B. Rhine de aandacht. De laatsten zijn gepubliceerd met een voorbericht van niemand minder dan Mac Dougall; met den schr. acht ik door deze proevenserie de realiteit van het onderzochte verschijnsel bewezen.

In scherpe tegenstelling met deze uitkomst omtrent de realiteit van het verschijnsel, staat de volledige afwezigheid van gegronde verklaringshypothesen en het gebrek aan kennis omtrent de psychische voorwaarden dezer uitzonderlijke waarnemingen. Misschien is het enige vaststaande feit (reeds gebleken bij Heymans' telepathieproeven) dat er spoedig „vermoedheid” bij den paragnost optreedt. Terecht spreekt de schr. dan ook (p. 183) aan het slot van zijn hoofdstuk: Psychologie der paragnosie over de „uiterst schamele gegevens, die wij bezitten omtrent de psychologie van den paragnost en de paragnosie”. Wellicht zou hij dan ook juister, zeker voorzichtiger, hebben gehandeld als hij op deze constatering dan toch niet gissingen over het wezen der paragnosie als hoofdstuk XIV van zijn overigens zo zeer objectief boek had laten volgen.

Zeker is het, dat op 't ogenblik alle uitzicht op „practische” resultaten nog even ver verwijderd lijkt als die op praktische toepassing van de electriciteit, in de tientallen van jaren toen men zich als „physique amusante” placht bezig te houden met de aantrekking van lichte voorwerpen door aan kattevellen gewreven glasstaven.

Wanneer deze negatieve uitkomst reeds geldt ten opzichte der zoveel gemakkelijker hanteerbare verschijnselen van telepathie en helderziendheid, behoeft het ons niet te verwonderen, dat het tweede der bovengenoemde boeken, dat over het Spiritisme handelt, veel minder houvast biedt. Al schijnen de ook hier zeer objectief gehouden beschrijvingen wel aan te duiden dat er bij sommige „mediums” bovennormale kennisbronnen aanwezig zijn, alles blijft hier m. i. veel meer onzeker. En dus a fortiori de verklaring, die aan de hier aan de orde gestelde verschijnselen zou moeten worden gegeven. Zeer terecht drukt de schr. zich dan ook in zijn slotbeschouwing zeer voorzichtig uit ten opzichte van de aanvaarding van wat hij de geesten-hypothese noemt. Leest men, wat in de laatste pag. van het boek door niemand minder dan Bergson als argument voor die hypothese wordt aangevoerd (het geval van de vergissing van den doodgraver met den grafsteen) dan bemerkt men wel hoe gemakkelijk in de keuze der theorieën hier emotionele invloeden insluipen. Ik althans vermag niet in te zien, waarom hier niet een paragnostisch-niet spiritistische verklaring precies evenzeer voor de hand ligt als een spiritistische.

Dr. H. Robbers S. J., *Philosophie en Paedagogie*. Secretariaat der Kath. Paed. Vereniging, Tilburg, z. j., 16 p. f 0.25.

Als publicatie No. 3 der bovengenoemde Ver. geeft deze brochure een Referaat, gehouden op de eerste jaarvergadering der Ver. te Nijmegen op 21 Aug. '36.

Met de hoofduitkomst van den schr. dat paedagogiek niet los van filosofie beoefend kan worden, verenig ik mij van harte, gelijk de lezers van dit tijdschrift weten. Zijn bestrijding der zogenaamde Ervaringsopvoedkunde, voor zover daaronder verstaan wordt een opvoedkunde, die zich niet op haar vooronderstellingen en normen zou bezinnen, onderschrijf ik. Bezwaar rijst bij mij echter wanneer ik lees, dat het hoogste zijn een noodzakelijk zijn is. Hier lopen m. i. Aristotelisch Thomistische en Reformatorische beschouwing uiteen.

Terwijl dan ook nauwelijks verwacht mag worden, dat schr. en recensent het op dit punt eens zullen worden, zou ik den schr. wel de vraag willen voorleggen, of het wel houdbaar is, wanneer hij schrijft, dat „men in de wiskunde van geen tweedracht verneemt omtrent de substituten der mathematische wetenschap” en dat „de biologie het in groote trekken eens is omtrent de opvatting van het leven”? Ik meende, dat onder de wiskundigen een sterke verdeeldheid te bemerken is tussen formalisten en intuïtionisten en dat ook onder de biologen, al is hun aantal aan het verminderen, de aanhangers van de theorie nog niet uitgestorven zijn, dat er tussen levende en dode materie geen wezensverschil bestaat. De schr. laat er op volgen, dat biologie en wiskunde „als particuliere wetenschappen die moeilijkste vragen omtrent dat wat leven en getal is niet zelf behoeven te stellen en op te lossen.”

Maar nog afgezien van de vraag of deze scheiding mogelijk en wenselijk zou zijn is het immers een vaststaand feit, dat ze door de beoefenaars dier „particuliere wetenschappen” de facto niet wordt aanvaard.

Ph. K.

Felix Mayer, *Die Struktur des Traumes*. Den Haag. Mart. Nijhoff, 1937, 55 p. f 1.80.

De schr. kan zich noch verenigen met de droomtheorie van Freud, noch met de opvatting, dat de droom een toestand van lageren bewustzijnsgraad zou zijn, in den zin van de participation mystique, die Levy-Brühl aan primitieven toeschrijft. Hij wil derhalve een nieuwe droomtheorie baseren op de onderstelling, dat de droom vergelijkbaar is met den toestand van een mens, die niet meer volledig over klanktaal beschikt maar alleen over gebarentaal. Als argument voert hij o. a. aan dat in dromen dikwijls verbindingen voorkomen, die slechts schijnen te berusten op niet zinvolle klankovereenkomst. „Als Beispiel möchte ich nennen einen mir mitgeteilten Traum, der von einem Flugzeug Ente, von einem Luftschiff in England, schliesslich vom Ende handelt. Ebenso wirkt der Stabreim bahnend in einem eigenen Traum, der enthält München, das Freiburger Münster, die Stadt Münster” (p. 16).

Het komt me voor, — ook door vergelijking met eigen ervaring —, dat deze klankreminiscenties en wat er mee samenhangt, vermoedelijk

een rol spelen in een aantal dromen, en dat de schr. gelijk heeft dat dit ten onrechte verwaarloosd wordt bijv. in Freuds theorie. Maar de beschrijving van klanktaal en gebarentaal is zeker niet juist; reeds het voorbeeld van Dikkie Nanninga weerlegt de bewering, dat doofstommen alleen door de klanktaal tot een hoger geestelijk niveau komen (p. 4). Ook zonder dit voorbeeld te kennen had de schr. uit nieuwere taalpsychologische onderzoeken (bijv. K. Bühler) zich kunnen vrijwaren voor de identificatie van klank met abstractie en gebaar met concreetheid. Maar men krijgt den indruk, dat hij ook met deze onderzoeken niet bekend is. Wanneer men echter deze onjuistheid uit zijn opzet verwijderd, komt men zeer dicht bij de door hem in den aanhef bestreden theorie, dat de slaap (droom) een toestand is van uitschakeling der dragers van de hogere geestelijke functies: vergelelijk, verbinding naar zinvollen samenhang, kritiek. Ik heb althans in zijn uiteenzettingen niets gevonden, dat positief in andere richting wijst.

Ph. K.

L. Szondi, *Contributions to Fate Analysis I Analysis of Marriages, an attempt at a theory of choice in love*. Den Haag, Mart. Nijhoff, 1937. 80 p. f 2,80.

Wie op grond van den ondertitel en van een aantal uitingen in het geschrift zelf, verwacht hier iets van analyse van huwelijkskeuze en van liefdebinding of zelfs maar van sexueele attractie te vinden, zal bedrogen uitkomen. Het doel van den schr. is iets geheel anders. Hij gaat uit van een onderstelling, die ik zo fantastisch acht, dat ik haar liever in des schr. eigen woorden, dan in de mijne weergeef om mij tegen verkeerde interpretatie te vrijwaren. In de Zusammenfassung (p. 77) geeft hij zijn werkhypothese aldus aan: Die Objektwahl in der Liebe wird von den gemeinsamen wiederkehrenden und verdrängten Ahnen, von den gemeinsamen latent-rezessiven Genen bestimmt. Wie verschieden auch die Partner in der Liebe oder Ehe hinsichtlich ihrer äusseren Erscheinung seien, sie werden von ihren „gemeinsamen Ahnen“ zusammengeführt."

Door de beschrijving van 23 huwelijksgechiedenissen en enkele gevallen van verkrachting en bloedschande tracht de schr. zijn stelling te bewijzen. Reeds de verbinding van „choice in love" en de laatstgenoemde misdrijven doet wonderlijk aan; nog merkwaardiger is het dat in de huwelijksgechiedenissen — zover ik ze heb nagegaan — nergens iets wat op „liefde" of zelfs „verliefdheid" wijst wordt medegedeeld. Wij ervaren alleen dat een huwelijk gesloten wordt, zonder enige mededeling over de motieven. Over het erotische en sexueele leven der betrokkenen horen wij niets; evenmin wordt nagegaan of de erfelijkheidsbetrekkingen, die hier worden vermeld niet procentueel even talrijk zijn, waar men niet gemeenschappelijke voorvaderen kan aanwijzen.

Ik kan dan ook niet zien, dat dit geschrift nieuw licht werpt op het behandelde onderwerp.

Ph. K.

JEUGDORGANISATIE ¹⁾

DOOR

G. VAN VEEN.

Inleiding.

Het is slechts mogelijk dit onderwerp in kort bestek enigszins baas te worden, als ik mag beginnen met wezen en zin van de puberteit bekend te veronderstellen. Om een basis van verstandhouding te leggen, is 't goed dan nog even te zeggen, dat ik mij op dit terrein den dankbaren leerling van Eduard Spranger voel, wiens inzichten, in zijn boek „Die Psychologie des Jugendalters” neergelegd, ik met voorliefde onder de ouders breng ²⁾).

Om een uitgangspunt te hebben, lijkt 't mij voor 't ogenblik genoeg, er aan te herinneren, dat we de puberteit hebben te zien als een emancipatieperiode, waarin de jonge mens zich losworstelt van zijn ouders, van wie hij in stoffelijke en geestelijke zin tot nog toe afhankelijk is geweest. Als de laatste phase der puberteit, die der adolescentie is doorlopen, willen wij dus graag een jongen man of een jonge vrouw zien, toegerust met verantwoordelijkheidsgevoel en bekwaam, om op eigen benen te staan. De negatieve kant van de opgave voor den pubescent is: de snoeren, die hem tot een onvrij wezen maken (zo ze niet vrijwillig losgemaakt worden door het ouderlijk gezag) stuk te trekken, de positieve is de verbindings tot stand te brengen met de wereld buiten het gezin, opdat zijn scheppend vermogen wordt gevormd en toepassing kan vinden tevens. Voor dit laatste is nodig, dat wij nog een ander milieu scheppen naast „het eerste” (het gezin) en „het tweede” (school, werkplaats): de pubescent heeft een „derde milieu” nodig, waarin hij zich in te verantwoorden vrijheid onder genoten kan bewegen en zichzelf worden. Als wij hier spreken van „te verantwoorden vrijheid”, dat wil dat zeggen, dat, zij 't ook achter de coulissen, de

¹⁾ Dit artikel bevat de hoofdinhoud van een rede op 22 Januari te Hilversum gehouden op een cursusvergadering van den Bond van Leraren en Leraressen bij het Nijverheidsonderwijs.

²⁾ Zie mijn boekske: „Jeugd in de Branding”, als no. 3 van de serie: „Tot geluk geboren” door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen uitgegeven.

ouders o.i. tot aan het eind der puberteit verantwoordelijk blijven en niet moeten aarzelen hun volle gezag in de weegschaal te werpen, als hun ouderlijk geweten, dat van hen eist.

De jeugdorganisatie, waarover wij hebben te spreken, is nu niet anders dan het georganiseerde derde milieu, dat aan zekere eisen heeft te voldoen, wil de jeugdige persoonlijkheid daarin veelzijdig en harmonisch gedijen.

A. De taak van de jeugdorganisatie.

De functionele eisen, aan de jeugdorganisatie te stellen, lijken ons 't gemakkelijkst te overzien, als wij ze in verband brengen met wat er in de ziel van den jeugdige zelf werkt. Wij hebben die ziel daarbij te zien als een niet te localiseren organisatiepunt, in 't welk uit velerlei gebied prikkels samenkomen, waaruit als een ondeelbare eenheid het Ikbewustzijn opstaat. Wij kunnen deze prikkels kwalitatief onderscheiden volgens niveaus, die ons in staat stellen ze te sorteren en voor ons doel hanteerbaar te maken.

1. De leefgemeenschap.

Het eerste niveau is het zgn. „vegetatieve”. De invloed van de primaire functies (spijsvertering, bloedsomloop, ademhaling) op de toestand van onze ziel, is bekend genoeg. Ieder weet, hoe noodlottig een maagkwaal, een verstopte poortader, een gestoorde ademhaling werken op onze geestelijke gesteldheid en hoe ze in veel gevallen de sociale verbindingen met onze natuurgenoten plegen te blokkeren. Omgekeerd stralen goed werkende primaire functies uit in levensmoed en levensdurf, als geen remmingen van andere aard optreden. Het is dus een taak van de jeugdorganisatie zo mogelijk de fysieke gezondheid van onze jeugd op te voeren, omdat dit op hun karaktervorming gunstig werkt, hun zelfvertrouwen versterkt, hun behoefte uiting te geven aan wat hen beweegt, verlevendigt. Deze uiting is „aanstekelijk” en geeft ook de binding in de leefgemeenschap, want dit met natuurlijke middelen onderling reageren op natuurlijke impulsen, blijkt voor de ontwikkeling van het gemeenschapsgevoel van geheel enige betekenis. Naar onze mening ligt hier in eerste en diepste instantie het geheim van de binding tussen echt-

genoten, tussen broers en zusters, tussen „potbroers” van dezelfde opleidingsschool en... tussen den gewezen soldaat, die een mijnheer werd en zijn „slapie”, die een proletariër bleef. Niemand moge groot zijn voor zijn kamerdienaar, voor leeftijdsgenoten uit dezelfde leefgemeenschap is hij het zeker niet. Mijnheer X mag later professor worden of zelfs minister, maar zijn potbroers weten, dat hij een bijzonder model teen heeft en een moedervlek op zijn kuit en, dat hij geen bieten lust, maar lyrisch wordt als hij karbonade ruikt. En die wetenschap blijkt een afdoend middel tegen het ontstaan van minderwaardigheidsgevoelens, die vaak ten gevolge van conventie en omgangstechniek plegen te ontstaan bij hen, die ze niet beheersen. Ze hebben hier hun kracht verloren, want de „potbroer” heeft den ander te goed zonder conventioneel masker gekend, heeft hem op de bodem van de ziel gekeken, waar diens natuurlijke geaardheid voor hem open lag.

Zelfs onze geestelijke gemeenschappen, de kerken b.v., hebben dé werking van de leefgemeenschap op hun leden doorzien¹⁾. Zij doen hun best in „broederschapshuizen” hun lidmaten zo mogelijk dagen lang samen te brengen, om de conventionele barrières af te breken. Mensen, met wie men enige dagen gezellig heeft gegeten, gezwommen en gewandeld, met wie men „gek” heeft gedaan (d. w. z. weer even kind is geweest en dat kind is in ons allen bewaard gebleven, al komt het te weinig aan het woord), heeft gezongen en gelachen, deze mensen blijken pas écht onze broeders te worden en, als wij straks in ernstig gesprek met hen raken over principiële vraagstukken, dan nog valt uit onze hartelijkheid de r niet weg, dan vinden we het best, dat zij zichzelf blijven, alleen wij voelen 't wat anders dan zij. Maar zij proberen ons toch te naderen, zoals wij ongemerkt zelf wat opschikken en er ontstaat een wederzijds begrip, dat ons in de stedelijke vergaderzaal nooit opengaat. Wij weten van kampen, waar fascistien en communisten tot wederzijdse verbazing ervoeren, hoe goed ze 't met elkaar konden vinden uit geen andere oorzaak dan dat hun onder veel conventionele haat bedolven natuurlijke menselijkheid openging. Zou hier ook niet goeddeels 't geheim van de werking der Houseparties der Oxford

¹⁾ Het symbool der geestelijke broederschap, het Avondmaal, is in de vorm van het samen breken van het brood aan de leefgemeenschap ontleend.

beweging moeten worden gezocht, een werking te sterker naar mate men meer eenzaam heeft geleefd, zodat 't lijkt alsof de hemel opengaat?

Hoe 't zij — als de werking van de leefgemeenschap op ons ouderen reeds zo sterk is, hoeven wij wel nauwelijks te zeggen, wat zij voor onze jongeren moet betekenen. Het dient dus den ouders te worden gezegd: er is geen beter middel, om uw kinderen open te maken, dan hen nu en dan enige tijd aan 't kampleven met hun leeftijdsgenoten te laten deelnemen.

Wij zullen verderop zien, dat, ofschoon dit kamperen meer en meer gewoonte is geworden, toch maar een betrekkelijk klein deel van de jeugd hiervan profiteert. En waarschijnlijk zullen degenen, die een dergelijke leefgemeenschap van jongeren voor hun vorming het meest behoeven, daarvan nog geheel verstoken blijven.

Daarom zouden wij alles voelen voor „sociale leerplicht”, een denkbeeld, dat overigens in de lucht hangt. Wat zou het nog immer zwakke saamhorigheidsgevoel in ons volk meer kunnen verhogen, dan jongens van een jaar of achttien — een aantal zoveel ouder, als hun carrière wenselijk zal maken — een maand of vier van staatswege samen te brengen in kampen, waar ze — van elke rang en stand — zullen moeten arbeiden aan werkobjecten van algemeen nut, die met goede wil in overvloed zijn te vinden? Wij praten zoveel over democratie en het grote goed, dat ons met die democratie gegeven is — laten wij deze democratie wat minder belijden in woorden en wat meer metterdaad. Laat de ontwikkelde jongen van goede stand onder natuurlijke verhoudingen leren omgaan met jongens uit de volksklasse — laat de proletariër ervaren, dat er onder de jongens van „de bourgeoisie” „fijne kerels” zijn en laten ze gezamenlijk, voordat ze voor grote sociale opgaven staan, een basis van onderlinge waardering hebben gelegd, waarop samen te werken valt. Wil men deze sociale opvoeding meteen gebruiken, om deze leeftijd de zo hoog nodige geestelijke verdieping bij te brengen, wij zullen 't toejuichen. Meent men, dat daarvoor „richtingskampen” nodig zijn, om belijning mogelijk te maken, wij zouden er ons niet tegen verzetten, mits men op neutraal terrein de contacten niet afsnijde. Men roepe niet te spoedig, wat wij reeds beluisterden, dat wij hiermee op Duits-militaristische weg zouden geraken. Als twee hetzelfde doen, is het daarom

nog niet hetzelfde. En, als mocht blijken, dat dit wat millioenen zou moeten kosten¹⁾, late men dan overwegen, of zij niet goed belegd zouden zijn in een verbeterde geestelijke volksgezondheid, meer kansen voor geestelijke arbeid onder de jeugd na deze „kuur”, vermindering van parasitaire neigingen en verhoging van werkelijke productiviteit.

2. *De werkgemeenschap.*

Het tweede niveau, heet officieel het animaal-instinctieve. Het hoeft in een tijd, dat het Freudianisme zoveel geesten in zijn ban houdt, geen nader betoog, dat onze instincten op ons zieleleven zeer veel invloed hebben. De vraag, of deze instincten sterk zijn of zwak en hoe onderling hun sterkteverhouding is d. w. z. welke van deze instincten domineren en of dit instinctieve leven zuiver en gezond is, dan wel of het denaturatie of erger degeneratieverschijnselen vertoont, al deze vragen zijn voor de toestand van ons zieleleven veelszins beslissend. Deze instincten zijn de voedingskabels voor onze hogere functies en de bronnen van een veelzijdige activiteit, omdat zij in ons de „Aktionslust” wakker maken en houden.

Deze dadendrang kent bij het dier in natuurlijke verhoudingen geen andere dan ook weer instinctieve remmen, bij den mens is „een spanningsboog” tussen begeerte en begeertebevredestiging. Een mens moet leren wachten, moet zelfbeheersing leren, om boven het dierlijke niveau uit te komen. Dit tweede niveau stelt het derde milieu voor tweesterlei opgave: ruimte maken voor veelzijdige activiteit en tevens deze activiteit te brengen op menselijk plan d. w. z. haar onder geestelijke tucht stellen. De wijsheid eist hier, een schadelijke uitleving van het ene instinct te voorkomen of te onderdrukken door het doelbewust prikkelen van een ander instinct, dat het eerste afremt. Een voorbeeld. De jeugdorganisatie moet de bewegingsdrang van de jeugd ruimte geven door middel van lichaamsport. Hierdoor worden impulsen afgereageerd, die o. a. uit sexuele prikkels opkomen en die anders het zieleleven van den jeugdige in hun ban

¹⁾ De nuchterheid gebiedt te erkennen, dat met de verlenging van de dienstplicht tot 11 maanden en de kosten, daaraan verbonden, de plannen voor sociale leerplicht voor den pubescent practisch van de baan zijn. Om die reden heb ik op de paedagogische mogelijkheden gewezen in de militaire dienst zelf in een artikel „Militie en sociale Opvoeding”, dat 7 April in „Volksontwikkeling” zal verschijnen.

kunnen slaan. Zo zal prikkeling van het nieuwsgierigheidsinstinct door middel van het wekken van geestelijke belangstelling mede vele „inferieure” prikkels „afleiden” en ten slotte zullen de sociale instincten kunnen worden benut, om de activiteitsdrang in een bedding van behoorlijkheid te brengen. Dit sociale instinct kan dan weer aangewend worden, om de smaak voor orde en tucht te ontwikkelen. Zij, die menen, dat deze leeftijd van nature onordelijk is, hebben zeker ongelijk. Wie deze leeftijd brengt tot selfgovernment en de jeugdigen smaak geeft in bestuurtje spelen en reglementen maken, zal zelfs moeten waken, dat ze zich niet al te sterk in een corset pennen. De buitenlandse bewegingen, die de jeugd politiek exploiteren, maken misbruik van de overprikkeling hunner sociale instincten in de sfeer van een romantisch heroïsme, waartegen deze jongelui zich nog niet met kritiek kunnen wapenen. Wij moeten deze kant niet op, omdat het persoonlijk verantwoordelijkheidsbesef op deze wijze geen ontwikkelingskansen krijgt en de tot geweld neigende groepsinstincten in wezen een bedreiging zijn van alle cultuur. Alles intussen, wat in deze sfeer activiteit oproept, stempelt de jeugdorganisatie tot werkgemeenschap. Dat hier een zo veelzijdige activiteit moet zijn, dat ieder type het scheppende vermogen, dat in hem tot uiting dringt, bevredigen kan, spreekt van zelf.

3. *De belangengemeenschap.*

De mens is een sociaal wezen. De krachten en gaven, die in den mens wonen, kunnen slechts in de sociale gemeenschap worden ontwikkeld. Omgekeerd wordt de waarde van den mens gemeten naar de betekenis, die hij heeft voor de sociale gemeenschap. Dat wat wij „belang” noemen wordt op het sociaal-humane niveau beheerst door de verhouding tussen individu en gemeenschap. Waardering heeft niet alleen een stoffelijke maar ook een morele zijde, welke laatste voor de karakterontwikkeling het belangrijkste is. Want als de gemeenschap dat individu waardeert, gaat pas dit individu open, wordt het innerlijk bekwaam zijn vermogen te ontplooiën en tot waarde te brengen. Lukt dat niet, doordat er geen positieve verhouding tussen individu en gemeenschap ontstaat, dan loopt het vast in „minderwaardigheidscomplexen”, die tot antisociale reacties brengen en oorzaak zijn van veel persoonlijk leed.

Gedurende de puberteit, waarin een innerlijk zeer onvaste jeugd zich tegenover een wereld van overmachtige volwassenen voelt gesteld, kunnen uiteraard deze minderwaardigheidsgevoelens zich gemakkelijk ontwikkelen. Het middel bij uitnemendheid om den jeugdigen zelfvertrouwen te geven is hen onder gunstige omstandigheden samen te brengen met kameraden van dezelfde leeftijd. Tegenover hen is uiteraard veel meer onbevangenheid. Botsen ze met dezen en leren ze daarbij hun grenzen kennen, waarbinnen ze zich slechts met nuttig en moreel effect kunnen blijven bewegen, dan laten deze schermutselingen geen blijvend letsel achter, zoals ze vaak bij ouderen oplopen. En brengen ze zichzelf hier tot waarde, dan heeft de waardering door haar natuurlijkheid meer vormende kracht, dan als er door den opvoeder lof wordt toegekend. Die laatste lof werkt bovendien niet altijd gunstig op de verhouding tussen deze jeugdigen onderling.

Het spreekt nu van zelf, dat in de gemeenschap de jeugdigen zich zullen inspannen dat te doen, wat in het individu wordt gewaardeerd en een verrijking betekent voor het gemeenschapsleven. Ook, dat hier een veelzijdig program kan worden gemaakt, waartoe ieder naar aard en aanleg zijn bijdragen kan leveren. Juist, omdat ten slotte wat tot algemeen nut strekt, pas van waarde wordt voor de groep, wordt hier de ikerigheid, waartoe deze leeftijd neigt, teruggedrongen.

Ik acht mij ontslagen van de taak hier een program te ontwerpen. De principiële richtlijnen komen trouwens pas in het volgend hoofdstukje aan de orde. Maar ik moet nog wel opmerken, dat ook in de sociale omgang der jeugdigen de idealiseringstendens, die zulk een machtige hefboom is, om de jeugdigen tot hoger niveau te brengen, ruimte moet hebben. Daarom moeten door deze jeugdgemeenschap volwassenen heen gaan, die ieder op eigen gebied, iets van betekenis hebben te geven. Ieder type van jeugdige moet zich op deze wijze kunnen vormen naar een model, waarmee hij naar aard en aanleg verwant is, dat in hem scheppende vermogens prikkelt, ontboeit en leidt en dat hem later als een inspirerend voorbeeld voor de geest blijft staan¹⁾. De ervaring heeft mij geleerd, dat werkelijk belangrijke mensen, zich immer

¹⁾ Wij praten op didactisch gebied veel over mogelijkheden van zakelijke transfer, veel belangrijker lijkt mij intussen de persoonlijk-psychische transfer voor de opvoeding, speciaal bij deze leeftijd.

gelukkig prijzen op een zekere gevoelige leeftijd één of meer personen te hebben ontmoet, die hen aan zichzelf hebben ontdekt en die voor hen een lichtend voorbeeld zijn gebleven. Natuurlijk denk ik mij de aanraking tussen deze belangrijke volwassenen en de jeugd in het derde milieu in volkomen onschoolse verhouding. Juist in een sfeer van schoolse tucht heeft de volwassene, zoals de ervaring leert, weinig kans geïdealiseerd te worden. Overigens acht ik den proletarischen jongen vooral in dit opzicht misdeeld, dat hij zo weinig met werkelijk belangrijke mensen in aanraking komt en zou ik wenschen, dat volwassenen, die deze jeugd wat te geven hebben — en zo zijn er duizenden — dat niet verzuimden.

4. *Geestelijke gemeenschap.*

We komen aan de hoogste étage, waar de wonderlijke werking van de menselijke geest onze aandacht vraagt, welks mysterieuse diepten, volgens Kant, heel de cosmos weerspiegelen. De Bijbel, welke ons een Geest achter het wereldplan doet kennen, die heel dat wereldplan opbouwt, doorwoont, drijft en reguleert, laat ons tevens den mens zien als schepper van de tweede orde. „God schiep den mens naar Zijn beeld” wil ook zeggen: Hij gaf, om hem tot scheppende arbeid bekwaam te maken, den mens in zijn geest de antennedraden, die hem in rapport met het scheppingsplan stelden, als hij zich de moeite wilde geven te luisteren naar wat tot hem kwam.

Hij gaf hem allereerst het logische geweten, afgestemd op de Logos, welke de mens in staat stelde na te denken, wat hem in de logische bouw van het heelal was vóórgedacht. Het hoort tot de taak van de opvoeding het logische gevoel tot steeds grotere zuiverheid te brengen en op de basis van dit gevoel de denkkraft te ontwikkelen door het werken van kennis, waarin 's mensen rede moet blijven werken. Het is een belangrijke opgave voor de jeugdorganisatie de verstandelijke gaven van deze jeugd te ontwikkelen. Het is niet het laatst een godsdienstige opgave, in positieve zin God lief te hebben met het verstand, in negatieve zin door middel van het critische vermogen de onredelijkheid te signaleren en terug te dringen. Men mag zich in de jeugdorganisatie dus niet verliezen in onkritische gevoelszwelging, waarbij de werkelijke verhoudingen worden genegeerd en uit een roman-

tische fictie wordt geleefd, welke in een logische orde geen rechtspositie heeft. Wij zullen onze jeugd in dit domein van de geest niet tot de top kunnen leiden, waarop eens een Socrates stond — wie zijn wij zelf? — maar wij kunnen hen iets van de grootheid van dezen vromen denker doen verstaan, die liever de gifbeker dronk dan de zuivere rede te doen capituleren voor menselijk onverstand. Hij zou door middel van een Paulus zijn aandeel leveren in het latere Christendom, dat in eigen gelederen tegen de gevaren van een dyonisisische extase zwaar te kampen had. Ook over ons moge de geest van Socrates waken.

Ten tweede kreeg de mens het zedelijk richtingsgevoel, het besef van goed en kwaad. Het gaat hier om het geweten, het mysterieuse weten, dat de ene gedragslijn in de toekomst doodloopt, al is zij voor het ogenblik voordelig en dat aan de andere het heil der mensheid hangt, al kan men haar voor het ogenblik slechts met schade en schande vasthouden. Dit geweten werkt sterk in deze jongeren, al moet het vaak worden gezuiverd, omdat instinctieve neigingen het plegen te vertroebelen. Moeilijker is nog de opgave, de jeugd te leren voelen de spanningsverhouding, die steeds blijft bestaan tussen het individuele geweten van de besten en de algemene neerslag der gewetens, de maatschappelijke moraal, die de algemene sociale opvattingen beheerst. Zij zullen als individuen moeten leren enerzijds, dat het leven in zedelijke zin een compromis is, omdat er aan het zedelijk individu grenzen zijn gesteld, die het niet dan tot de prijs van zelfvernietiging kan overschrijden, anderzijds, dat de mens de inwendige zedelijke stem moet laten klinken, omdat uit de spanningsverhouding tussen het zedelijk geweten van de besten en de door de maatschappij gewoontematisch aanvaarde zedelijke gedragslijn, de stuwung naar hoger en beter opkomt. Wij hebben er ook voor te zorgen, dat het gevoelige geweten dezer jeugdigen zich niet in een onvruchtbaar revolutionair pathos verliest. Wij hebben hen dus gevoelig te houden door de zuivere stemvork in hun oren te laten klinken, die nog immer in het Oude Boek is te horen in een sfeer, waartegen die der moderne maatschappij wel zeer schril afsteekt.

Als derde is de mens begaafd met rechtsgevoel. Ook dit gevoel spreekt in den jeugdige zeer krachtig en wij zullen goed doen het niet te smoren, wel het in redelijke banen te leiden. Want het is den jeugdige van huis uit niet duidelijk,

dat in concreto het recht steeds een zekere evenwichtsstand heeft te registreren tussen individueel recht en het recht der collectiviteit, welke te vaak op elkaar botsen. En dat die evenwichtsstand naar gelang van de sociale verhoudingen een wijziging ondergaat. Tevens, dat elke wijziging, die het algemeen belang nastreeft, steeds met het offer van individuele rechten wordt betaald. Maar ook dat er aan de rechten der sociale gemeenschap grenzen zijn gesteld, die dáár liggen, waar de achtbare conscientie de spanning niet meer dragen kan. Want ten slotte klinken zowel in het rechtsgeweten als in het logische en het zedelijke geweten *van de individuen* de stemmen, die de gemeenschap moeten behoeden wegen te bewandelen, welke op de chaos uitloopen. Het is aan ons intussen enerzijds aan Russische en Duitse verhoudingen te demonstren, op welke wijze de grenzen van het geoorloofde door het zgn. gemeenschapsbelang overschreden kunnen worden, anderzijds om te waarschuwen tegen uitleving van individuele impulsen, die de algemene rechtsorde niet zonder voorbereiding verwerken kan en waarmee men de geleidelijke doorwerking van het recht op breder en hoger plan dreigt te schaden. Hier ligt voor de leiding een belangrijk terrein, om te verkennen, al zal men te slotte in hoogste instantie het individu zijn verantwoordelijkheid moeten laten.

De vierde ontvanger ten slotte is op de licht-, kleur-, lijn- en geluidsharmoniën van de schepping afgestemd en geeft daarmee richting aan ons schoonheidsgevoel, dat ontwikkeling eist, niet het laatst, omdat het de meest koninklijke der menselijke gaven de *fantasie* levendig en zuiver houdt. Hier betreden we het domein der aesthetische opvoeding, waarbij de jeugdigen zowel moeten leren waarderen, wat hun door anderen, liefst begaafden, geboden wordt, als eigen aanleg actief aan te wenden. Kan het, in dienst van hun gemeenschap. Dat dit alles een grote verrijking van hun leven kan betekenen, is duidelijk, dat hier een gelegenheid open komt voor veelzijdige activiteit tevens en dat op het hele terrein der geestelijke werkzaamheid plaats is voor leiding van volwassenen, die met gaven zijn toegerust, welke op een der vele gebieden aanwending kunnen vinden, hoeft verder geen uitvoerig betoog.

Met dit korte overzicht, waarbij wij ons van elke détailbeschouwing moesten onthouden, kunnen we dit overzicht van de functionele betekenis der jeugdorganisatie besluiten. Alleen mogen wij nog wijzen op het feit, dat we de vierde

étage een puntig dak zouden willen geven. Wij zijn n.l. van mening, dat pas van ware geestelijke opvoeding sprake is, als de lijnen, waarbinnen de verschillende gebieden besloten liggen, convergeren naar één punt d. i. naar de Geest, die wij achter het wereldplan voelen en denken, Geest, waarvan wij slechts de kleine filialen zijn. Zo moet dus achter al deze werkzaamheid van 's mensen kant steeds verondersteld worden een *dienende gezindheid*, een behoefte, om in de oude ver-
trouwde taal te spreken, alle cultureel werk te doen strekken „ter ere Gods” of, om het eenvoudiger te zeggen, het alles te doen plaats hebben in roepings- en verantwoordelijkheids-
besef, zonder welke alle opvoeding met onvruchtbaarheid is geslagen. Het richten van deze dienende gezindheid is essen-
tiel de taak van de godsdienstige opvoeding, zonder welke geen jeugdwerk af is.

B. De principiële kant van de jeugdopvoeding.

Tot zoverre kunnen alle richtingen — vermoedelijk — samen gaan. Betreden we echter het terrein der praktische uitvoering van het schema, dat wij in het voorgaande ont-
wikkelden, dan zal blijken, dat onze levensbeschouwingen een stevig woord mee gaan spreken, omdat, al naar gelang van die levensbeschouwingen, het ene of het andere niveau tot do-
minante in de opvoeding zal worden gemaakt.

Dat belet ons intussen niet zekere onderscheidingen in het oog te vatten, die èn onze eigen keuze kunnen ver-
gemakkelijken, èn voeren tot het inzicht in de redelijkheid van andere standpunten. We zouden dan willen beginnen met op te merken, dat de paedagogische aardbol, waarop wij domicilie hebben te kiezen, twee polen heeft: de pool van het absolute gezag en de pool van de absolute vrijheid. Beide polen zijn principieel onbewoonbaar. Wie het gezag absoluut stelt, laat geen plaats meer voor de verantwoordelijk-
heid van den mens, dus ook niet voor opvoeding, want opvoeden betekent: leiden tot een verantwoordelijke levens-
houding. Waar het gezag absoluut is, is een overspanning van eerbied, die den mens in 't aangezicht van zijn vererings-
object tot as doet verteren, zoals tot as verteerde, wie het aangezicht van Zeus te zien kreeg. Laten wij — als humanist —
mogen zeggen, dat eerbiedig zijn betekent: de eerste en belang-
rijkste, de onmisbare voorwaarde voor de opvoedbaarheid

in zich dragen, maar dat men zelfs van dit goeie naar onze mening te veel kan hebben. Wij hebben studenten gekend, die zich zó klein voelden tegenover hun hoogleraar, dat hun gaven en krachten, die ze stellig hadden, daardoor verlamd raakten. Een godsdienst, die de mens alleen maar zou leren knielen en kruipen en niet ook den mens zou veroorloven in fierheid zich op tijd „medewerker Gods” te weten, die godsdienst zou ons niet helpen, omdat wij daardoor ons zelfvertrouwen, ons verantwoordelijkheidsgevoel en ons creatief vermogen zouden voelen geknot, terwijl ons godsdienstig ideaal moet zijn in ons ter ere Gods de volle psychische kracht te mobiliseren.

Maar de tegenpool van de absolute gezagspool, die van de absolute vrijheid, is zeker nog minder bewoonbaar. Daar is de mens zichzelf genoeg. Daar stelt hij zichzelf tot doel van zijn armzalig leven. Daar draaien, om met Staring te spreken, zijn gedachten en gevoelens slechts om het centrum van zijn eigen dierbaar ik. Daar is de mens tot een Narcissusfiguur geworden, die op zijn eigen wezen verliefd werd en in ontroering aan zichzelf gekluisterd bleef, tot de dood er op volgde. Wij kennen in onze letterkunde een figuur, die eens tot onze verrukking zong: „Ik ben een God in het diepst van mijn gedachten” en die ten slotte zijn groot talent in zelfaanbidding zag ondergaan. De homocentrische mens, die aan een overspanning van zijn zelfgevoel is gaan lijden, houdt op creatief te wezen en is bovendien een blinde wachter bij de richtlijnen van het leven. Wij — gewone — mensen kiezen dus ons domicilie ergens tussen de twee polen en wonen dan — laat ons zeggen — tussen de twee poolcirkels over de hele aarde verspreid. Toch kan men zeggen, dat er globaal gesproken, twee paedagogische halfronden zijn. Op het ene legt men de voornaamste nadruk op het transcendente gezag, op het tweede op de immanente vrijheid. Het eerste zouden wij het Confessionalistische halffrond willen noemen. Daar is het eerste opvoedingsdoel in gehoorzaamheid tot de Waarheid te leiden en deze Waarheid in te prenten. Het tweede zou dan het Humanistische kunnen heten. Daar is opvoeding naar Gunning's definitie: „Hulp geven bij zelfontwikkeling” en ook al huldigt men zeker niet de valse leuze „Alles vom Kinde aus”, men laat zich toch goeddeels leiden door de behoeften en neigingen, die het kind uit zichzelf toont, voorzover ze „gezond” worden geoordeeld.

Het is mijn persoonlijke mening, dat in elk gezond stelsel voor beide richtingen ruimte moet zijn. Beide hebben hun sterke en zwakke kanten. Het Confessionele systeem staat normatief zeer sterk, maar de geschiedenis der paedagogiek bewijst, dat het onderhevig is aan verkalking. Het Humanistische systeem kan zeer dynamisch zijn, maar het is onderhevig aan een verzwakking van het normbesef, wat zich in tijden als deze pijnlijk voelbaar maakt. Maar waar beide richtingen krachtig op elkaar inwerken houden ze elkaar in evenwicht.

In de jeugdorganisatie nu vinden we de twee principes duidelijk terug. In de Confessionele organisatie treden de Rooms-katholieken en de orthodox-protestantse organisaties sterk op de voorgrond.

De eerste is onderworpen aan het gezag der Kerk, de tweede aan het gezag der Heilige Schrift. Toch denke men niet, dat de jeugd hier ook geen belangrijke mate van vrijheid geniet. Daaraan is voor de leiding reeds om praktische redenen niet te ontkomen. Wie voor het jeugdige initiatief niet in belangrijke mate ruimte zou laten, zou eenvoudig de jeugd niet krijgen. Bekend is de moeite, die de katholieken hebben, de jeugd uit de industrieplaatsen te binden.

Wij laten hier de Confessionalistische organisaties verder buiten beschouwing, deels, omdat we ze niet uit eigen directe aanschouwing kennen, deels, omdat ze in de praktijk buiten het terrein van onze bemoeiingen liggen. Wij mogen alleen zeggen, dat, voor zover het toeval ons met leidende jeugdige elementen uit deze organisaties in aanraking bracht, wij de indruk kregen van een goede geestelijke georiënteerdheid en van strijdbaarheid tevens. Zo vonden wij onder deze jongelui b.v. een inzicht in het wezen van de Aufklärung, van het materialisme en zelfs van het marxisme, als wij maar te weinig bij de jeugdige humanisten hebben aangetroffen, die bij ons dikwijls de indruk van grote vlakheid of van grote eenzijdigheid hebben achtergelaten. Wij krijgen — niet tot ons genoegen — de indruk, dat in „rechtse” jeugdkringen veel meer en ernstiger wordt gelezen dan in „linkse”.

Wij bepalen ons dus tot de humanistische organisaties. Ze zijn te onderscheiden in:

- a. Vrijzinnig-godsdienstig georiënteerde jeugdverenigingen.
- b. politiek georiënteerde jeugdverenigingen.
- c. „neutrale” jeugdverenigingen, die sociaal-ethisch zijn ingesteld en zich onafhankelijk van de volwassenen wensen te houden.

d. neutrale jeugdverenigingen, die in hoofdzaak aan de activiteitsdrang der jeugdigen tegemoet willen komen.

Groep a toont dezelfde verscheidenheid als de vrijzinnige kerkgenootschappen. Ieder kerkgenootschap heeft de neiging zijn jeugdigen in eigen verband te organiseren, wat door de jongelui zelf nog wel eens als separatisme wordt gevoeld. Het verenigingsleven is in de betrekkelijk kleine kringen vaak vrij mat, ofschoon de kringen onderling duidelijke verschillen tonen. Zo kennen wij b.v. een Remonstrantsche kring, die zeer pittig is. Uiteraard hangt hier veel af van de leiding. Onze indruk is, dat de jongelui op de godsdienstige problematiek zeer zwak reageren en dat als gewoonlijk, waar het godsdienstig leven zwak is, de sociaal-ethische problemen de plaats van de godsdienstige gaan innemen. Deze problemen (b.v. het „geweldprobleem”) vormen dan een onderwerp van eindeloze en steeds herhaalde discussie, zonderdat men er ooit mee klaar komt. Deze vrijz. gods. jeugdverenigingen hebben twee centrales, een voor de stedelijke jeugd, de V. C. J. B., en een voor de plattelandsjeugd „De Rijzende Kerk”. De leiding dezer centrales doet uitstekend werk en velen bewaren aan kampen en conferenties de heerlijkste herinneringen.

Groep b toont dezelfde verscheidenheid als de linkse politieke partijen, zij 't ook, dat de kleinste partijen het nog niet tot een jeugdbeweging hebben gebracht. We vinden dus de Jonge Liberalen, de Vrijzinnig Democratische Jongeren, de sociaal-democratische, t.w. de „Arbeiders Jeugdcentrale”, ook de communistische jeugdgroepen vertegenwoordigd. De A. J. C. is van deze numeriek de sterkste, haar arbeid het veelzijdigst. Ook, al vindt men haar politiek-paedagogische grondslag misschien niet sympathiek, dan zal men toch moeten toegeven, dat zij voor vele der zusterorganisaties een model heeft geleverd, dat tot navolging heeft geprikkeld. Ofschoon, getoetst aan wat wij functioneel nodig achten, haar programma niet af is, willen wij graag zeggen, dat wij grote bewondering voor haar leiding hebben. Er is veel minder bewustzijnsvernauwing dan de buitenstaander geneigd is aan te nemen, omdat het socialisme door deze jongeren niet slechts politiek, maar ook geestelijk wordt beleefd, zodat aan de humanoria op het program een ruime plaats wordt ingeruimd.

Groep c dankt zijn ontstaan aan de propaganda voor de

geheelonthouding. Hiertoe behoren o.m. de N. B. A. S. (Nederl. Bond voor Abtinentstuderenden, hoofdzakelijk bestaande uit leerlingen en oudleerlingen van Middelbare en Ulo-scholen) en de J. V. O. (Jeugdbond voor Onthouding). De geheelonthouding houdt de geesten steeds minder bezig. Men vindt dit gebied te eng — en dat is gelukkig — maar daarmee is de bewustzijnsvernaauwing nog niet overwonnen. Blijkens onze ervaring neigt men gemakkelijk tot een zeker ethisch extremisme, dat zich in het pacifisme kan uitleven, b.v. in de vorm van propaganda voor dienstweigering.

Waar deze jongeren te weinig tegenwicht hebben in de leiding van bezonnen volwassenen, dreigt hier het gevaar van een oncritische levenshouding, een overschatting van eigen denkkraft en eigen morele consistentie. Velen van hen zijn al praatvirtuozen geworden, voordat het denken zich heeft ontwikkeld. Wij volwassenen komen er moraliter in de regel kaal af bij deze jongelui. Hier klemt de eis, die wij stelden, dat er belangrijke volwassenen van velerlei type door de levens dezer jeugdigen horen heen te gaan, opdat deze jeugdigen hun eigen grenzen leren kennen en geen slachtoffer worden van een imperialisme, dat zij in politieke zin verafschuwen, maar dat zij in morele zin druk beoefenen.

Groep *d* vindt haar typische vertegenwoordigster in de padvinderebeweging. Deze beweging heeft zich paedagogisch zeer verdienstelijk gemaakt, omdat zij internationaal bij uitstek de gedachten van de leefgemeenschap en van de werkgemeenschap in praktijk heeft gebracht en gepropageerd.

Met haar jamborees heeft ze ongetwijfeld de volkeren dichter bij elkaar gebracht en de gedachte, dat het volkseigene recht en waarde heeft in het grote verband verlevendigd. Ze heeft haar aanpassingsvermogen getoond door afzonderlijke principiële georiënteerde groepen binnen haar verband op te nemen (b.v. een Katholieke en een orthodox-protest. groep), waarmee uiteraard de idee, dat de jeugdbeweging vóór alles moet zijn leef- en werkgemeenschap niet wordt prijsgegeven. De hele beweging is van de gedachte ener *positieve* neutraliteit doortrokken.

Als we nu nagaan, welke positie de humanistische groepen kwantitatief in het geheel der jeugdorganisaties innemen, dan spiegelt zich ook hier de zwakte van het huidige humanisme duidelijk af. Men mag gerust aannemen, dat dit humanisme

nog immer over de meerderheid van ons volk zou kunnen beschikken, als het zijn beginselen in het volk opnieuw tot leven zou weten te brengen en haar aanhang organisatorisch zou zijn te rangeren. Maar op het al te voorspoedig en te gemakkelijk leven in de 19e eeuw, toen dit humanisme bijna onbestreden heer en meester was, is de scherpe inzinking gevolgd, die de straf voor een te grote gemakzucht pleegt te zijn en zo zwak van fundering en zo mat van gebaar is dit humanisme geworden, dat godsdienstig, politiek en pædagogisch zijn stem niet meer doordringt tot de massa, welke daardoor van een hopeloze gedésoriënteerdheid blijk geeft op al deze gebieden. Wij mogen in dit verband herinneren aan de onkerkelijkheid van de grote massa en, daarmee samenhangende, aan het feit, hoe weinig richtingsbesef humanisten bij hun schoolkeuze tonen. Algemeen werkt een sterke angst, zich principiëel te oriënteren („Zalig die slapen, want ze geven geen moeite”), en juist daardoor valt een steeds sterkere wegvloeiing der onbewusten naar richtingen, die positief stelling nemen in principiële vragen, te constateren. Ook politiek. De massa verdraagt geen vacuum en liever dan innerlijk leeg te blijven, vult ze zich met sentimenten, die haar in diepste wezen vreemd zijn, maar die het ondraaglijk gevoel van leegte ten minste verdrijven. Dit is m.i. het geheim van successen als die van Hitler en Mussolini.

Nu de cijfers, zoals wij die vinden in de „Statistiek van de Vrije Jeugdvorming”, uitgegeven door het Centraal Bureau voor de Statistiek.

Met de onvermijdelijke dubbeltellingen staan genoteerd:

De R. K. organisaties voor vrije jeugdvorming	met 327873 leden.
De orthodox=prot. christelijke	met ± 200000 ¹⁾ „
Hiertegen steekt wel heel scherp af:	
De vrijz. christelijke jeugdbeweging:	
V. C. J. B. (in de steden)	3415 leden.
Rijzende Kerk (op 't platteland)	3565 „
Bond van Jonge Liberalen	2847 „
Vrijz. Democratische jongeren organisatie	1200 „

¹⁾ Opgegeven worden 213873 leden. Protest. Christel. leden, maar hiervan moeten de vrijzinnige groepen worden afgetrokken, die in de hoofdrubriek niet afzonderlijk zijn gehouden.

A. J. C.	8103 ¹⁾ leden.
(van deze blijken slechts 4909 leden tussen 14 en 20 jaar, de eigenlijke puberteitsleeftijd).	
Ned. Bond voor Abtinent Studerenden	643 „
Jeugdbond voor Onthouding	2386 „
Padvindders (niet kerkelijk)	14000 „

Als men nu b.v. = bedenkt, dat het Ned. Verbond van Vakverenigingen zeker 300 000 leden telt, dan voelt men, hoe weinig zelfs een in zijn soort uitstekende jeugdvereniging als de A. J. C. er in geslaagd is, de arbeidersjeugd te organiseren, en dan moet men constateren, dat over de hele linie het Humanisme de greep op „de massa” is kwijt geraakt en een kennelijk onvermogen toont de jeugd aan zijn beginselen te binden en haar te inspireren.

Dit onbarmhartig vast te stellen, opdat dit humanisme tot principiële zelfinkeer kome, speciaal op paedagogisch terrein, achten wij een voornaam deel van onze taak. Wij hopen, dat ons functionele schema enige aanwijzingen geeft, waar het hapert bij de humanistische groepen.

C. Twee belangrijke strijdvragen.

Een belangrijk probleem voor de jeugdorganisaties blijft de vraag, of de geslachten gescheiden zullen worden gehouden dan wel of er coëducatie zal worden toegepast. Over 't algemeen zijn de confessionele groepen gebaseerd op scheiding van jongens en meisjes. De humanistische daarentegen passen over 't algemeen coëducatie toe.

Wat dadelijk opvalt, is, dat hier over 't algemeen het aantal meisjes, dat der jongens overtreft en vaak zeer belangrijk. Het aantal meisjes en jongens is achtereenvolgens in de V. C. J. B. (2332—1083), „De Rijzende Kerk” (2237—1328), J. V. O. (1313—1073), A. J. C. (4139—3964,) N. B. A. S. (397—246). Dit roept reeds de vraag op, of bij de bestaande getalsverhoudingen het geestelijk klimaat voor veel jonge mannen wel aantrekkelijk kan zijn. Er bestaan te dien op

¹⁾ De afzonderlijke, bij het N. V. V. gesloten vakbonden hebben in totaal nog 12000 jeugdigen in vakgroepjes samengebracht, maar, terwijl het A. J. C. leven ten minste opgewekt mag heten, leiden de meeste van deze groepen merendeels een kwijnend bestaan in kleine over vele plaatsen en vakverenigingen verspreide groepen.

zichte twee standpunten. Het eerste, b.v. door den bekenden A. M. V. J. leider Dr. J. Eykman aangehangen, is, dat de jeugdorganisatie tot taak heeft in jongemannen door ernstige mannelijke leiders een mannelijk afgestemd ideaal te doen oprichten, en het vrouwelijke ideaal bij meisjes ter verzorging aan ernstige vrouwen toe te vertrouwen. Dr. E. is te zeer van het wezensverschil en het verschil in levensbestemming tussen man en vrouw overtuigd dan dat hij meent, dat beiden op de basis van één en hetzelfde opvoedingsprogram gevormd kunnen worden. Er is nu eenmaal arbeid en er zijn nu eenmaal kwesties, die de speciale belangstelling hebben van de vrouw en die ook alleen maar onder vrouwen „geregt und gepflogen” kunnen worden. Zo hebben ook de mannelijke jongelui speciaal dingen, die ze onder mekaar kunnen doen (zwaardere sport) en openhartig onder mekaar kunnen bespreken, (principiële stellingname tegenover geestelijke, maatschappelijke en persoonlijke vragen). Brengt men jongens en meisjes samen, dan moet veel nagelaten worden en daarnaast veel gebeuren in een sfeer, die niet bevredigt, en misschien niet juist is, als men wenst, dat jongens en meisjes tegenover elkaar de gepaste reserve in acht nemen, welke tot beider welzijn strekt. Hiertegenover staat het standpunt van iemand als de heer Vorrink, die samengaan van jongens en meisjes van grote betekenis acht, juist, omdat onbevangenheid tussen jonge mensen van deze leeftijd beider karakterontwikkeling zo zeer ten goede komt en enerzijds de ruwheid van de jongens en anderzijds de gekunsteldheid van zoveel meisjes tegengaat. Deze jeugdleider heeft, naar zijn zeggen, de allergunstigste ervaringen, waaraan natuurlijk het voortdurend bezig zijn met werkzaamheden, die de aandacht in beslag nemen, in gunstige zin meewerkt. Wij kunnen dit probleem hier niet verder behandelen, maar het wil ons schijnen, dat de waarheid in 't midden ligt en dat een verbinding van de twee principes hier gunstig zou werken. Wij zouden dus jongens en meisjes voor een deel van het programma samen willen laten werken, maar menen met Dr. J. Eykman, dat en de jongens en de meisjes er zeer prijs op zouden stellen een ander deel onder elkaar te kunnen uitvoeren.

Over het laatste punt kunnen we kort zijn; het betreft de behandeling van politieke vraagstukken. Aan de ene kant moeten wij ernstig waarschuwen niet te veel van de belang-

stelling in politieke aandelen te beleggen. Onze vervaring leert ons, dat jongelui, die zich gedurende een deel van hun leven aan politiek hebben overeten, daar later zeer onverschillig voor worden, waarmee de leiders waarschijnlijk hun doel hebben gemist. Ook hoede men zich voor oververhitting en eenzijdigheid, want deze leeftijd heeft juist sterk de neiging, om bij een kleine verandering van inzicht, die onvermijdelijk is, geheel overstag te gaan en te gaan loochenen, wat men hun aanpraatte op een moment, dat zij de vraagstukken niet in hun volle consequentie konden overzien.

Aan de andere kant heeft ons steeds bijzonder getroffen, dat zij, die in onkunde en onverschilligheid voor politieke vraagstukken zijn opgegroeid, heel gemakkelijk tot extremisme neigen, als daarvoor hun belangstelling ontwaakt. Dit extremisme wordt dan gevoed door een zekere wrevel, die de ouderlijke apathie en onkunde opwekt en wordt uiteraard niet door inzicht en ervaring getemperd. Wij zouden dan ook in elke kring voor politieke voorlichting willen pleiten en die liefst door bekwame voorlichters uit verschillende kring willen zien gegeven, mits deze dan ook voorlichting zij en geen propaganda.

ENKELE OPMERKINGEN OVER HET VOLKS- ONDERWIJS INZONDERHEID IN NEDERLANDSCH-INDIE¹⁾

DOOR

J. VAN GOUDOEVER,

Directeur der Christelijk Hollandsche Kweekschool te Solo.

I.

In de laatste jaren heeft het koloniale Volksonderwijs en de problemen, die daarmee samenhangen, ongetwijfeld de belangstelling van velen gehad.

Ik herinner in dit verband slechts aan de Commissie Simon, die tot taak had het instellen van een onderzoek naar de groei van het onderwijs in Brits-Indië, en aan verschillende

¹⁾ Oorspronkelijk een voordracht, gehouden voor den Cultureel-wijsgeerigen Studiekring te Soerabaya.

artikelen van Dr. Kraemer in „De Opwekker” en andere tijdschriften, aan de discussie tussen de heren Kraemer en Schrieke, destijds Directeur van Onderwijs, over het Volksonderwijs en een publicatie van den heer Post hierover. Ook in Nederland bestond er in paedagogische kringen een zekere belangstelling voor dit onderwerp, zoals bleek uit het feit, dat op het tweede Nederlandsch Paedagogisch Congres, in 1930 te 's-Gravenhage gehouden, enkele der vele voordrachten gewijd waren aan het volksonderwijs en de betekenis van den onderwijzer voor de ontwikkeling van dit onderwijs.

En tenslotte mag ik niet nalaten het belangrijke werk te noemen van den heer De Kat Angelino, die in zijn „Staatkundig beleid en Bestuurszorg” belangrijke hoofdstukken over deze tak van Overheidszorg schrijft, terwijl eindelijk evenzeer in Afrika en Amerika dit onderwerp voorwerp van overdenking uitmaakt.

Ik meen, dat dit voldoende motief is om ook in deze kring dit onderwerp eens aan te snijden. Wanneer ik dit doe, dan begin ik met de opmerking te maken, dat hier inderdaad niet meer sprake zal zijn dan van een „aansnijden”; het probleem is te veel omvattend en te wijd van omvang, dan dat ik verder zou mogen en kunnen gaan dan het maken van enkele opmerkingen over dit onderwerp.

De eerste vraag, die ons in dit verband dient bezig te houden, is m.i. wel die naar het recht van bestaan van het volksonderwijs.

Enerzijds wordt gezegd, dat de resultaten van dit onderwijs zo gering zijn, dat het alleen daarom al onverantwoord zou zijn de millioenen, die er aan besteed worden, nog langer te vóteren.

In wezen is dit argument tegen het volksonderwijs „an sich” zinloos. Het heeft alleen in zoverre betekenis, dat men niet accoord gaat met de heersende doelstelling van dit onderwijs, dan wel dat men van oordeel is, dat de resultaten meer in overeenstemming zouden moeten zijn met de kosten en de verbruikte energie. Men kan het met deze uitspraken eens zijn, maar toch tegelijkertijd de betekenis en het recht van het Volksonderwijs als zodanig erkennen.

Iets anders staat het met de bewering, dat het volksonderwijs ontwrichtend zou werken op de agrarische inheemse maatschappij, een argument dus van economischen aard. Als ook met de paedagogische stelling, dat de school

dient tot instandhouding van maatschappij en cultuur en dat derhalve eerst dan de school recht van bestaan heeft, wanneer de gemeenschap zelf haar taak in dezen niet meer kan vervullen, maar de hulp der school nodig heeft tot het instandhouden van haar maatschappelijk en cultureel leven.

Inderdaad lijkt vooral dit laatste argument steekhoudend; men kan moeilijk beweren, dat een betrekkelijk eenvoudige, weinig gecompliceerde, agrarische gemeenschap de school nodig zou hebben voor de instandhouding van haar maatschappelijk en cultureel bestaan.

Ook het economisch argument heeft meer kracht, dan 't op het eerste oog wellicht scheen. Men zou immers hiertegen kunnen aanvoeren, dat de school een meer manueel-agrarisch karakter zou moeten dragen dan het zuiver intellectuele, dat zij thans vertoont. Hier zou dus slechts de doelstelling van de school veranderd behoeven te worden, maar de school zelf bleef ongeschokt. Toch is dit voor de volksschool, zoals wij haar kennen, met haar leerlingen van 6 à 7 tot 10, 11 en 12 jaar slechts zeer ten dele waar. Een inrichting van onderwijs met die zuiver manueel-agrarische instelling, die nodig ware om haar aan de economische behoeften van het volk te doen beantwoorden, is uit praktisch en uit psychologisch oogpunt beschouwd niet meer dan „Spielerei”. Practisch, omdat inderdaad de vraag gesteld mag worden of op die leeftijd van 6 à 7 tot 10—12 jaar nu werkelijk die nuttige arbeid verricht kan worden, welke betekenis heeft voor het maatschappelijk leven. En psychologisch, omdat het m.i. zeer onzeker is of een gemeenschap met haar verering en cultivering van het oude en van wat de ouden als de hoogste wijsheid hebben verkondigd, zou aanvaarden wat de jeugd haar door de school als nieuwe wijsheid zou aandienen.

Inderdaad schijnt het derhalve alsof wij hier een tweetal argumenten vinden, die het recht van bestaan van volks-onderwijs ernstig aantasten.

En toch: niet alleen heeft het volksonderwijs recht van bestaan, maar er aan mede te werken is zelfs de plicht van ieder mens, die in deze wereld bewust leeft en werkt.

Dat recht en die plicht hangen niet af van economische of paedagogische overwegingen, maar van een zuiver ethisch motief, dat zijn grond vindt in wat Kraemer in een zijner nieuwste brochures noemt: „de ontmoeting tussen Oost en West.”

Die ontmoeting betekent — en nu citeer ik Kraemer — „dat Europa het bewustzijn van de immer wassende beheersing van geestelijke en stoffelijke krachten ervoer als een goddelijk recht, de vorstin onder de continenten der wereld te zijn en deze te doordringen als geestelijke, economische en politieke macht, waarvan een gigantische verstoring van het eeuwenoude evenwicht van werelddelen en mensenrassen het gevolg, bewust of onbewust, gewild of ongewild, was.

Het Westen is zo, ongewild, de veroorzaker van een nieuw Oosten, dat hetzij passief en onbewust dan wel actief en bewust, de nieuwe wereld met haar totaal-nieuwe elementen zich toe-eigent.”

Deze inwerking — waarvan ik straks enkele componenten wil noemen — is een historisch feit van de allereerste orde en geen mens zal er aan denken dit alles ongedaan te willen maken of zelfs ernstig de mogelijkheid daarvan willen of kunnen overwegen, want dit hele gebeuren draagt, zoals Kraemer zegt, „daartoe veel te sterk den stempel van buiten de greep van het menselijk willen, zinnen en krachten te liggen;” anders gezegd wij bevinden ons hier niet langer op het terrein van het rationele, maar achter dit alles schouwen wij het irrationele gebeuren. De oudtestamentische profeet Daniël zegt het op deze wijze: dat God de tijden verandert en de stonden, dat Hij de koningen afzet en ze bevestigt.

Contingentering dan wel sluiting der grenzen is op dit gebied onmogelijk. Verkeer, handelstechniek, technisch kunnen, bestuursvoering, Europese rechtspraak behoren evenzeer tot de componenten van die niet te contingenteren inwerking als de bioscoop, de suikerfabriek, de tabaks- en rubberonderneming, ja, iedere vorm van kennen en kunnen. die het Westen hier brengt, alle instroming van hetzij goede of kwade, geestelijke en stoffelijke krachten.

In dit geheel van niet te keren werkelijkheden heeft een ieder de plicht zich te realiseren of hij aan deze supra-rationele inwerking ten goede dan wel ten kwade meewerkt.

Maar behalve deze scheidingslijn van goed en kwaad zie ik nog een andere. Deze inwerking brengt naast componenten, die met haar als het ware gegeven zijn, die het rechtstreekse gevolg zijn van de aanraking met de nieuwe wereld, en die nòch weloverwogen nòch welbewust worden toegepast, ook zodanige mede, waarbij dit wel mogelijk is, om zodoende de verstoring van het „eeuwenoude evenwicht van werelddelen

en mensenrassen" zo rustig mogelijk te doen verlopen, of althans regulerend op die verstoring in te werken. In het volksonderwijs nu zie ik een dier componenten, die enerzijds ondernemend werkend, anderzijds tegelijkertijd met een weloverwogen, rustig-overdacht plan kunnen en derhalve behoren te komen, teneinde iets te kunnen doen tot herstel en redding en wederopbouw.

Ik meen, dat, aldus gezien, meewerken aan een juiste opbouw van het volksonderwijs niet alleen gerechtvaardigd is, maar zelfs tot zedelijke plicht wordt voor een ieder, die aan de ontmoeting tussen Oosten en Westen bewust of onbewust deelneemt.

Het zijn dus noch sociaal-economische noch sociaal-paedagogische overwegingen, die ten deze beslissend zijn, — het eenvoudige „Du sollst" is het, dat in deze geweldige botsing voor iedere zedelijke persoonlijkheid de richting bepaalt.

De tweede vraag, die ons thans bezig dient te houden, is deze: wat kan het volksonderwijs aan het volk brengen?

Voor wij tot de bespreking van dit punt overgaan wil ik mij enige beperking opleggen. Allereerst wel deze, dat ik alleen spreek over het volksonderwijs, niet over de volksschool, een begrenzing die trouwens reeds in de titel van mijn voordracht lag opgesloten. Buiten bespreking blijven dus de pedagogische waarden, die de school behoort te brengen, ja, in elk geval brengt. Want daar, waar contact bestaat tussen geestelijk rijperen en geestelijk onrijperen, zoals dit het geval is op iedere school, is steeds ook sprake van pedagogische inwerking. Het zou te wensen zijn, dat een ieder zich daarvan meer bewust ware — wellicht zou dan bedacht worden, dat die pedagogische inwerking *steeds ten goede behoort te zijn*, maar niet altijd vanzelf is.

Ten tweede spreek ik niet over wat het *onderwijs* op de volksschool kan bijdragen tot de bewaring van de eigen culturele schatten van het volk. Het komt mij voor, dat dit een onderwerp van bespreking zou zijn voor een Oosters paedagoog en daaraan wil ik mij niet wagen.

Natuurlijk niet omdat ik de zo juist genoemde gebieden niet belangrijk vind. Integendeel, ik acht ze beide uitermate belangrijk, maar mijn onderwerp is reeds zo veelomvattend, dat ik mij deze begrenzing wel moet opleggen, temeer, daar ik het juist acht, dat deze terreinen afzonderlijk worden behandeld.

Ik bespreek nu dus alleen de vraag: wat kan het Westers

onderwijs aan het volk brengen? Trouwens, als ik dat doe sluit ik m. i. geheel aan bij de bestaande toestand. Alle onderwijs, dat hier gebracht wordt, tot op de allerkleinste des school, is Westers georiënteerd. In de onderscheiding Westers lager onderwijs en Inlands onderwijs ligt geen wezenlijke tegenstelling; zij is allereerst van formele aard, wegens de taal, waarin het onderwijs wordt gegeven. Want wel is het ontegenzeggelijk waar, dat door de taal hetzij de Westerse dan wel de Oosterse inslag meer geaccentueerd kan worden, maar primair is toch m. i. wel dit: welke gedachtenwereld wordt door de taal in het onderwijs gebracht?

En dan kunnen wij toch wel dit zeggen: de inhoud van het gehele onderwijs is volkomen Westers. Dit geldt zeer zeker van de scholen met Westerse onderwijzers, waarvan vrijwel niemand ook maar enigermate op de hoogte is van de Oosterse cultuurwaarden en de Oosterse gedachtenwereld. Maar evenzeer geldt dit van de scholen met Oosterse onderwijzers, bij wie dit alles door hun opleiding niet bewust geworden is, die integendeel door die opleiding geheel in Westerse zin ontwikkeld zijn.

De vraag wordt nu deze: wat brengt het Westen in zijn ontmoeting met het Oosten *door zijn onderwijs* als de beste van zijn cultuurgoederen?

Het zou mij te ver voeren hier een doordringende analyse van de Westerse geest, die in de wetenschap spreekt, te beproeven, maar toch meen ik wel dit te mogen zeggen, dat wij, Westerlingen, allen nog steeds de invloed ondergaan van de Renaissancistische idee, dat de mens het middelpunt der wereld is en die wereld in al haar uitingsvormen wil kennen en beheersen.

Deze levenshouding brengt mede, dat de moderne mens tracht te komen tot distancieering en objectivering ten opzichte van de wereld der verschijnselen, om op die wijze de krachten te leren kennen, die daarin te voorschijn komen en de wetten, waarnaar alles verloopt. In het kort is daarmee de moderne natuurwetenschap getypeerd. In laatste instantie tracht zij het wereldgebeuren mathematisch uit te drukken in het getal en het valt niet te ontkennen, dat daardoor schone resultaten deel der mensheid zijn geworden en de mens tot grote macht over de natuur gekomen is. Deze formulering geeft zeer zeker de geesteshouding van den modernen mens beter weer, dan wanneer ik gezegd zou hebben, dat hem daardoor macht *gegeven* is.

Diezelfde distanciërende en objectiverende houding heeft men nu ook gepoogd aan te nemen ten opzichte van de levensverschijnselen, zo, wel bij de studie van de biologie als van de psychologie. Ongetwijfeld heeft men op dit gebied daardoor resultaten behaald, maar men heeft toch al spoedig beseft, dat men de wereld der levensverschijnselen op deze wijze niet restloos kan verklaren, zoals men dat meende te kunnen doen met de wereld der fysieke feiten. Op onze navolgbare wijze heeft ons medelid de heer Jonkman ons doen zien, dat het in de wereld van de levensverschijnselen niet gaat om distanciëring en objectivering, maar juist om benadering en subjectivering, om inleven en invoelen, om daardoor tot het zinvolle begrijpen te komen, waardoor de moderne mens tot macht gekomen is over de levende wereld en de levensverschijnselen.

Wij vinden ook deze gedachte reeds in embryonale vorm in de Renaissance, wanneer het individu zich losmaakt van talloze bindingen van kerk, maatschappij, stand, corporatie en overgeleverde wetenschap om tegenover dit alles een eigen positie te gaan innemen.

De verrassende resultaten, die de mens bereikte door zijn objectieve houding tegenover de fysieke wereld, bracht hem er toe deze houding als de enig ware te aanvaarden, maar zodra de teleurstelling kwam, heeft hij zichzelf hervonden en is voortgegaan op het pad der subjectivering. De resultaten van zijn arbeid ten deze laten zich niet uitdrukken in getal, maar veeleer in het begrip ontwikkeling in de gang der verschijnselen, waarin men het zinvolle tracht op te sporen door die houding van het begrijpen.

Door deze twee begrippen, de in getal uitgedrukte wetmatigheid en de zinvolle ontwikkeling, heeft het Westen een positie verkregen, waarmee het Oosten voortdurend door het onlosmakelijke contact dier twee werelden in aanraking komt, en daardoor ongetwijfeld ook met de schoonste cultuurgoederen en waarden van de Westerse wereld.

Zonder nu te willen beweren, dat het Oosten de betekenis van de in getal uitgedrukte wetmatigheid en de gedachte van procesmatige strijd niet kent, meen ik toch wel, dat het deze begrippen niet in de nuchtere, zakelijke zin als klaarblijkelijk opvat, zoals de Westerse geest gewoon is te doen.

Zoals ik in het begin heb opgemerkt, werkt de aanraking tussen West en Oost als „een geweldige verstoring van het

evenwicht van werelddelen en mensenrassen." Het gaat hierbij niet meer om de vraag, of de ene wereld beter zou zijn dan de andere; het feit ligt er, dat een bepaalde wereld op bijna gewelddadige wijze wordt opgedrongen aan een andere.

Door ons onderwijs kunnen wij nu welbewust en weloverwogen die inwerking (zij het ook slechts zeer ten dele) zo doen verlopen, dat wij op regelmatige, systematische wijze opbouwend werken, regulerend, en niet, door min of meer gewelddadig opdringen, ruïnerend. Anders gezegd: het onderwijs breekt evenzeer het oude stuk, werkt evenzeer ontwrichtend als alle andere componenten der Westerse beïnvloeding, maar er is een diepgaand verschil: het onderwijs doet dit alles opzettelijk en welbewust en vervangt alle oude waarden zoveel mogelijk door nieuwe van een zakelijk en nuchter karakter, waardoor een nieuwe positie in het gehele wereldgebeuren mogelijk wordt.

Zo wordt het onderwijs dienstbaar gemaakt aan een bepaalde ideologie, teneinde mede te werken de wereld om ons heen in de zin van deze ideologie te reformeren. Dat is toch wel gans iets anders dan wat de verschillende andere componenten van Westerse beïnvloeding hier verrichten, die hun arbeid hier goeddeels alleen om hun zelfs wil verrichten. Al is daarmee niet gezegd, dat occasioneel geen goede arbeid kan worden verricht.

Nu zal men wellicht de opmerking maken, dat mijn betoog alleen betrekking heeft op het Middelbaar en Hoger Onderwijs, maar volstrekt niet geldt voor het volksonderwijs. Toch meen ik, dat er in dit opzicht geen principieel verschil bestaat tussen de verschillende onderwijstakken. Het niveau moge verschillend zijn, de aanpak is overal dezelfde. Een duidelijk voorbeeld hiervan geeft ons wel wat Kruyt in een van zijn werken vertelde over de rijstbouw in de Toradja-landen. Voor ons Westelingen is de rijstbouw een zakelijk gegeven, dat geheel wetmatig verloopt en dat wij door de kennis van die wetmatigheid volkomen menen te beheersen. In deze landen draagt de rijstbouw ongetwijfeld ook een zakelijk karakter, maar daarnaast ligt er de godsdienstige ceremonie en de mystiek in. Op iedere Westers georiënteerde school — en dat is de desso school evenzeer als de Universiteit — wordt daarentegen over de rijstbouw gesproken of gehandeld op de objectieve wijze, zoals de Westerse wereld dit met al de feiten uit de omringende wereld doet. Zelfs is het zo, dat in dit

opzicht geen principieel verschil bestaat tussen het algemeen vormend en het vakonderwijs; in beide onderwijsvormen bedoelt men te komen tot omzetting van een bepaalde levenshouding. Secundair is, of dit geschiedt langs de weg der algemene dan wel langs die der bijzondere of vakvorming. In deze laatste wordt die omzetting op gans bijzondere wijze beleefd.

(Slot volgt).

KLEINE MEDEDEELING.

RICHARD ROTHE IN NEDERLAND.

Cursussen te Amsterdam en te Rotterdam — Voorjaar 1938.

In het voorjaar 1938 zal Richard Rothe wederom een cursus leiden, evenals in 1937.

Als uitgangspunt voor het opbouwen van zijn methode zal hij in deze cursussen spreken over de kindertekening en haar ontwikkeling. Bij het samenstellen van zijn programma zal hij rekening houden met de belangen van tekenonderwijs, voorbereidend onderwijs en onderwijs in handenarbeid. De inleidingen en de daarbij behorende oefeningen zullen voor alle deelnemers dezelfde zijn, daarna krijgt iedere groep de passende opgaven, individueel of als groepsarbeid. Tot slot zal een gemeenschappelijk werk ondernomen worden door alle deelnemers te zamen.

Het programma omvat:

„Het vormgeven door het kleine kind, in verband met tekenen, schilderen, knippen, omnaaien, boetseren en bouwen.

„Oefeningen in tekenen op het bord, versieren van het klasselokaal, het maken van eenvoudig speelgoed.

„Handenarbeid als basis voor een wederopleven van de volkskunst. Ornament en handenarbeid. Het vormgeven als voorname factor voor handenarbeid.

„Als gemeenschappelijk werk: Versieringen voor schoolfeesten, toneelvoeringen, poppenkast, schimmenspel.

Te *Amsterdam* zal een cursus gehouden worden van Dinsdag 26 April tot en met Zaterdag 21 Mei, op Dinsdag en Donderdagavond van half 8 tot 10 uur en op Zaterdagmiddag van 2 uur tot half 5, dus twaalf maal, in de lokalen van de Vereniging voor Handenarbeid, Passeerdergracht 25.

Te *Rotterdam* zal een cursus gehouden worden van Woensdag 27 April tot en met Maandag 23 Mei, eveneens twaalf maal, op Maandag, Woensdag en Vrijdagavond van half 8 tot 10 uur, in de lokalen van de Gemeentelijke Kweekschool voor het Voorbereidend Onderwijs, Jan van Loonslaan 7.

Het aantal cursisten is voor de beide steden beperkt tot 40 personen.

Het *cursusgeld* bedraagt f 12.50, vermeerderd met (geringe) kosten voor materiaal.

Inlichtingen zijn te bekomen:

te Amsterdam bij Mej. S. E. Verrijn Stuart, Emmastraat 32.

te Rotterdam bij Mej. A. S. van der Hoop, 's-Gravendijkwal 26.

BOEKBEOORDEELINGEN.

B. J. Douwes, *Paedagogische beschouwingen*. Zutphen, Thieme, 1937. 316 p.

De schr. behoort tot de „oude garde”, die liever sterft, dan zich over te geven. En zo verdedigt hij dan ook in deze gebundelde *Vacaturejournalistiek* de denkbeelden, die hem dierbaar zijn, tegen alle moderne „nieuwlichterij”. Van Montessori over Helen Parkhurst naar Decroly, Groeneweg en velen meer zien wij hier op pagina na pagina den droevigen stoet zich voortslepen van hen, die het niet met den schr. eens zijn. Ook de schr. dezer regels krijgt rijkelijk zijn deel. En hij bevindt zich daarbij zeer wel, in de overtuiging gesterkt, dat hij in goed gezelschap is.

Er zou dus weinig reden zijn, dit betrekkelijk onschuldige spel te signaleren, als het toch niet ook zijn ernstige en bedroevende zijde had. Op de laatste N. O. G.-vergadering werd, gelijk ik in een nieuw *Vacature*-artikel van den schr. lees, gewaarschuwd tegen de laatlunkenheid waar mede dokters, ingenieurs, dominé's en andere academisch gevormden zich over den onderwijzer en zijn ambt uitlaten. Dat is inderdaad een ernstig kwaad. Maar waarom zou men het dan stijven door de uitgave van geschriften, die bij den outsider den waan moeten versterken, dat de gemiddelde Nederlandse onderwijzer niet op het peil staat om een wetenschappelijk betoog te volgen en in de plaats daarvan bezig moet worden gehouden met wat holle retoriek? Ph. K.

Donald C. Paettie, *De Natuur ontsloten*.
(Green Laurels). Vertaling van Y. Foppema.
H. P. Leopold's U.M. — Den Haag.

In dit werk, voor een algemeen publiek bestemd, tracht de schrijver een karakteristiek te geven van den persoon en het werk van een aantal biologen. Hij beperkt zich daarbij tot wat hij „veldbiologen” noemt, voor welke categorie hij een duidelijk uitgesproken voorkeur heeft. „De natuuronderzoekers, schrijft hij in zijn voorrede, over wie ik schreef, zijn de veldbiologen, te onderscheiden — voor zover dit mogelijk is — van de laboratoriumbiologen. De laatsten zijn de thuiszitters: de natuuronderzoekers zijn dan degenen, die er op uit trekken.” Die laboratoriumbiologen komen er bij hem niet al te best af! Op pag. 105 lezen we, in een beschouwing over Linnaeus en zijn tijd: „En wat is natuurlijker, vraagt u, dan dat een botanicus botaniseert? Een plantkundige stelt men zich immers altijd voor als een man met een botaniseertrommel, die van alle planten op het eerste gezicht de naam kan noemen? Eilaas, welk een ouderwetse voorstelling hebben sommige mensen toch nog! De moderne botanie bemoeit zich haast niet meer met levende planten. Op tal van plaatsen en vooral in Duitsland is de „beminnelijke wetenschap”, zoals Goethe haar noemde, een zaak geworden van titreebuizen, spectroscopen, microtomen en genetische berekeningen. De biologie is een verlengstuk van de natuur- en scheikunde geworden. Alle plantenweefsel gaat door de wetenschappelijke molen als ruwe grondstof voor het laboratorium. In de meeste gevallen is het van zo weinig belang de namen te kennen of de levensgewoonten van de levende planten die het materiaal

verschaffen waarmee wordt geëxperimenteerd, dat men een jong professor in de botanie kan zijn met een schildpadden bril op zonder ook maar tien planten te kennen zo als zijn groeien en bloeien." En iets verder heet het: „Wie, die plantkunde heeft gestudeerd, heeft niet het genoegen gesmaakt van een paar excursies onder leiding van een bioloog met een huiskleurtje? Weet u het nog — hoe de groep achter hem aan sukkelde en luisterde zonder belangstelling? Zij voelden zich niet op hun gemak zo in de open lucht te midden van die liefelijke natuurlijke chaos, en de docent, die hier en daar een organisme aanwees dat zich moeilijk in het laboratorium laat brengen, evenmin." Of dit oordeel juist is? Generaliseren is altijd onbillijk! Wij kunnen er alleen uit afleiden, dat de schrijver het in zijn eigen opleidingstijd wel erg slecht getroffen heeft en dat zijn ietwat dichterlijke natuur zich slecht kon voegen aan de eisen van laboratoriumstudie. Want uit het hele boek blijkt dat de schrijver een emotioneel aangelegd mens is, die erg van het buitenleven houdt, daarvan bijna sentimenteel geniet en tracht zijn verhaal met poëtische natuurbeschrijvingen op te sieren, waarbij hij natuurlijk onherroepelijk in geijkte beeldspraak vervalt! Zo volgt op de boven aangehaalde boutade b.v. „En intussen voer er een lokkende wind door het gras en fluisterde een geheimzinnig: „Zie-ie, zie-ie". Een leeuwerik strooide ergens haar lied in het zonlicht, en u hebt u gebukt om een bloem te plukken die op een slanke sterke stengel uit den grond rees en zwaar van bloei overboog aan den top, misschien hebt u haar openlijk bewonderd, en de anderen waren een beetje verlegen om uw kinderlijke geestdrift." Dit enthousiasme maakt zijn boek evenwel zeer leesbaar en het tegendeel van „droog". Zijn stijl is vlot en niet van humor gespeend en de schrijver weet zijn lezers te boeien, al prikkelt hij soms wel eens tot tegenspraak, doordat hij zo duidelijk zijn sympathie en antipathie ten opzichte van de door hem beschreven biologen als mens laat blijken. Enkel en alleen kunnen weinig goed bij hem doen, vooral niet wanneer hij ze het etiket „hofbioloog" kan opdrukken. Zo blijkt hij een bepaalde tegenzin te hebben tegen Buffon en een sterke voorkeur voor diens tijdgenoot Reaumur. Zo wekt Cuvier zijn antipathie op en Lamarck, dien hij door den eersten teruggedrongen acht, zijn sterke sympathie. „Cuvier — zo lezen wij op pag. 152 — had de fortuinlijke eigenschap dat hij studenten en lectoren in zijn dienst wist te stellen: zij gaven hem het resultaat van hun onderzoekingen, hij vatte samen, vergeleek, en publiceerde de uitkomst als zijn eigen werk; Lamarck daarentegen was het type van het zachtmoedige, nerveuze oude heertje, dat zijn deur dicht doet opdat niemand zal zien dat hij zelf een punt aan zijn potlood slijpt. Omdat hij nooit blafte dachten de mensen, dat hij niet kon bijten." Doch doordat de schrijver zo vaak „persoonlijk" wordt, houdt hij van den leek juist de aandacht gespannen, omdat die toch eigenlijk meer belang stelt in de menselijke persoonlijkheid van een beroemde geleerde en in diens strijd om erkenning, dan in de groei der abstracte denkbeelden en de evolutie van het wetenschappelijk denken op een of ander gebied. Het menselijke trekt ons allen, vooral op het gebied waarop wij leken zijn, het meest aan. En dit boek bevredigt dit instinctieve verlangen.

Toch tracht de schrijver eigenlijk juist de evolutie van het biolo-

gische denken te schetsen. Na een inleidend hoofdstuk over „Scholastieken en herbaristen” zien we in het levenswerk van Malpighi, Swammerdam, Leeuwenhoek, Buffon en Reaumur, Linnaeus, Artedi, Cuvier en Lamarck, Goethe, Wallace en Darwin de biologische ideeën zich ontwikkelen en groeien, soms weer verschrompelen en weer uitbotten en de idee der evolutie veld winnen. Of de groei nu wel precies zo verlopen en zo eenvoudig te schetsen is, is een andere vraag! Doch dit geldt feitelijk voor elke korte populair-wetenschappelijke uiteenzetting, op welk gebied dan ook. Zodra de specialist van zijn detailonderzoek opkijkt en „de grote lijnen” gaat schetsen, loopt hij gevaar zijn subjectieve oordeel, afhankelijk van zijn toch steeds beperkte ervaring en van zijn persoonlijke levensopvatting, als volstrekt objectief-geldend te beschouwen en met zijn gezag als deskundige den lezer op te dringen. De schrijver weet dit natuurlijk ook wel. Hij wijst de weg alleen in het verleden aan en laat de ontwikkelingsgang in het heden als het ware vastlopen. Op pag. 214 schrijft hij: „De moderne onderzoeker is een specialist en specialisatie is het tegendeel van universaliteit. Er is niet één logisch einde; de draad loopt niet uit in een stevige knoop, maar rafelt uiteen in talloze fijne einden waarvan wij het verband slechts kunnen vermoeden — en soms zelfs dat niet.” Zou dit niet komen omdat wij er midden in staan en zou een vroegere geleerde, indien hij zulk een overzicht moest schrijven, voor zijn tijd niet dezelfde opmerking gemaakt hebben? De schrijver wordt zelfs zo skeptisch, dat hij schrijft dat „het er naar uit (ziet) dat de veldbiologie in de nabije toekomst minder behoefte zal hebben aan grote leiders dan aan trouwe dienaren.” En als zulk een trouwe dienaar wordt ons dan tot slot nog Fabre geschetst.

Hoe dit echter ook zij, het boek verdient wel gelezen te worden. De levendigheid van stijl en het talent grote persoonlijkheden te doen „leven”, maken het tot een aangename lektuur, en bijzonder geschikt voor de schoolbibliotheek.

TEN S.

Paedagogische Encyclopaedie, onder redactie van R. Casimir en J. E. Verheyen, afl. 4. Uitgave J. B. Wolters' U. M., Groningen, Batavia; De Sikkell, Antwerpen.

Van de *Paedagogische Encyclopaedie* verscheen de vierde aflevering. Men vindt er korte biographieën en overzichten van de arbeid van *Bavinck*, *Becker* (den schoolhervormer der Duitse Republiek), *Behn* (den Duitsen Katholieken wijsgerigen paedagoog), *Behrend* (den Duitsen sociaaldemocratischen pleiter voor het arbeidsprincipe bij het onderwijs).

Goede algemeen-oriënterende artikelen zijn die over *Begaafdheid* (en Aanleg), *Begeren*, *Behaviourisme*, *Belangstelling*, *Belangstellingscentra*. Met een uitgebreid artikel over het onderwijs in België wordt in deze aflevering een begin gemaakt: het historisch overzicht werd reeds voltooid: de schets van de „hedendaagse toestanden” zal in de volgende aflevering nog voortgezet worden; iedere Nederlandse schoolman zal in dit artikel, interessante bijzonderheden vinden: ik noteerde een zin uit de toelichting van de Belgische onderwijswet van 1884: „de Staat moet inzake Onderwijs zijn ontslag (sa destitution) voorbereiden”.

Tot twee algemene opmerkingen geeft deze vierde aflevering aanleiding;

ik maak ze ten behoeve van alle volgende afleveringen. Er is een artikel over *Begaafdenscholen*; dit geeft stof tot de eerste opmerking. In het voorbijgaan moge ik vragen, dat de leiding der Encyclopaedie voor een enigszins gelijk stijlniveau waakt: het huisjasje van sommige zinnen in dit artikel misstaat. Maar de eerste opmerking-zelf is deze: Er dient gezorgd te worden, dat de artikelen, al naar den schrijver, niet te eenzijdig Belgisch of te eenzijdig Nederlands georiënteerd zijn. Op het eerste vestigde is reeds de aandacht, toen ik in de „Paedagogische Studiën” van 1 December j.l. het Encyclopaedie-artikel „*Aesthetische Opvoeding*” besprak: te eenzijdig Nederlands daarentegen is dit artikel over „*Begaafdenscholen*”: de Apeldoornse Rijkskweekschool voor meisjes, een volksschool te Enschede, een H. B. S. te Amsterdam; minister De Visser, Luning Prak, Douwes; de Belgische lezer zal zich wat onzorgvuldig hierbij gevoelen. (Had, toen in dit artikel de tegenstanders van „begaafdenscholen” genoemd werden, ook niet even moeten vermeld worden de kostelijke uitval van prof. Bongers in zijn voordracht op het eerste „Paedagogisch Congres”: „een school voor begaafden, door den een of anderen onbegaafde uitgevonden”?).

Nog een tweede opmerking tot de leiding der Encyclopaedie. Nodig is in een werk als dit een *eenheid* in de uiterlijke bewerking der artikelen. Deze ontbreekt soms. Is vastgesteld, hoe men citaten (o, die zinstorende citaten!) zal behandelen: vertalen of niet vertalen? Niet vertalen, denkt de lezer, wanneer hij aan het artikel over *Belangstelling* begint, en hij aan Decroly toe is; neen, toch wél vertalen, meent hij bij Claparède; ook het Duits wordt hier vertaald, daar onvertaald gelaten. Of een ander voorbeeld; voortreffelijk is het systeem: de gehele bibliographie na het artikel-zelf; het voorkomt dat onaanname (1), (2), (3) enz. in de tekst, en bijna alle artikelen zijn aldus behandeld; maar het laatstgenoemde handelt anders: de nodige bibliographie staat in stukjes onder elke kolom, en als het artikel uit is: „zie de in deze bijdrage vermelde artikelen en de bijbehorende bibliographie”. Tegen deze incongruentie wake de leiding, ook als de overtreder in dezen één der Redacteuren is! Zat er een „schoolmeester” in de leiding, hij zou bovendien opmerkelijk maken op een ongemotiveerd 't naast *het*; *we* (ze) naast *wij* (zij); *z'n* naast *zijn*; maar wie vreest die naam niet!

Dit belangrijke werk is een nauwgezette zorg waard.

G. B.

A. S. Steinberg, *Die Idee der Freiheit. Ein Dostojewsky Buch*. Luzern, Vita Nova Verlag, 1936; 159 p. Zw. Fr. 6.

De centrale bedoeling van dit boek is ons Dostojewsky te laten zien als den nationalen filosoof van Rusland, en daarmee als den waren filosoof zonder meer, want het ware wezen der werkelijkheid is in Rusland belichaamd. Natuurlijk moet men dan onder filosofie niet verstaan, wat in Dostojewsky's tijd op het continent van Europa en speciaal in Duitsland alleen daaronder werd begrepen: kennistheorie en geschiedenis van het wijsgerig denken. Het is veelal een personalistische metafysica, die zich minder van het logisch-wetenschappelijk denken dan van den romanvorm der fantasie bedient om zich gestalte te geven.

Haar programma moet men eigenlijk begrijpen uit den diepen afkeer dien Dostojewsky tegen het hem bekende 19e eeuwse denken voelde: tegen zijn intellektualisme, individualisme, positivisme. Daarmee gaat gepaard, dat het een louter zakelijke wereld is, wier eigenlijke categorie de eigendomsverhouding is. „Die Welt des westlichen Individualisten, die Welt des Fichte-abhömmlings Stirner, der sich zum „Einzigem“ proklamierte ist sein Eigentum, seine Sache.... Mit anderen Worten: für das westliche Bewusstsein ist das einzige reale Verhältnis das Eigentumsverhältnis, ein possessives, eigensüchtiges Verhältnis.” (p. 100).

En deze verhouding van Rusland tot het Westen wordt als wezenlijk en onveranderlijk opgevat, niet slechts door Dostojewsky, maar — wat moeilijker is — ook door den hedendaagsen vertolker. Zou men hem te gemoet willen voeren, dat het in de huidige wereld heel anders lijkt, dan is zijn antwoord: „Wir wissen, dass Russland bis auf den heutigen Tag sein Wort noch nicht gesprochen hat.” Dat is ongetwijfeld een mogelijkheid, maar aan de discussie van de werkelijkheid ervan zal ik mij niet wagen. Wat mij wel uit deze bladzijden tegemoet komt is integendeel een overeenkomst van Dostojewsky met het huidige Duitsland, zij het ook niet in zijn ontstellendste vormen. Die overeenkomst is te vinden ook wel, maar toch niet in de belangrijkste plaats, in de verering van den bodem, (p. 46 seq), begrijpelijk overigens, waar op den achtergrond van al deze beschouwingen staat de tegenstelling boer — intellektueel of stadsmens.

Veel sterker is echter de overeenkomst in het vrijwel ongebreidelde nationalisme of chauvinisme, dat hier tot uiting komt; het gaat zo ver dat niet slechts Konstantinopel, maar zelfs Palestina Russisch worden moet, omdat het Heilige Rusland het Heilige Land behoort te bezitten. En als derde, en wellicht meest gewichtige punt noem ik de verheerlijking van den mens, die zich hier uitspreekt. De leer van de laatste dingen, die wij hier vinden is die van den „nieuwen mens”, „die reine Idealgestalt eines freien Menschen”, die met zich mee zal brengen de verlossing (Verklärung) der wereld (p. 83) of: „In der Gestalt Dostojewskys hat Russland bereits sein erstes Wort gesprochen, ein Aufruf gleichsam und eine Predigt; es hat verkündigt, dass alle alten Götter nur noch Götzen sind, dass zur Verwandlung, Erneuerung und Verklärung der Welt nicht der Übermensch berufen ist, dass die Zukunft der Menschheit nicht an ihm hängt, sondern am — Menschen” (p. 158).

Ik zal mij, met mijn bescheiden Dostojewsky-kennis wel wachten, hier den schr. te willen corrigeren. Wel weet ik zeker, dat als deze beschouwing den echten Dostojewsky weergeeft, de deemoed, die in verband met D. zo vaak wordt genoemd en die ook in dit boek een grote rol speelt, slechts den naam gemeen heeft, met wat het Christendom deemoed noemt. Ook dat hier niets te vinden is van de Oud-Testamentische gedachte, in 't bijzonder van Jesaja, in wiens gezelschap de schr. op p. 149 D. plaatst. Daarentegen is hier wel heel duidelijk een zekere Platonische trek, die in verband met de onsterfelijkheidsleer vooral in het eerste hoofdstuk sterk onderstreept wordt.

In mijn eigen taal zou ik dan ook de hier besproken leer niet een personalistische, maar een humanistische metafysica noemen, want van kreatuurlijk denken vinden wij hier niets. Maar zou dat werkelijk den gehelen Dostojewsky weergeven?

DE SCHOOLOPZIENER VISSER

DOOR

P. L. VAN ECK Jr.

H. W. C. A. Visser, geboren 1773, gestorven 1826, was predikant. Hij werd in 1804 schoolopziener, en in 1815 bovendien sekretaris van de provinsiale kommissie van onderwijs — dat was 't kollege van schoolopzieneners — in Friesland.

We zullen hem hier vooral leren kennen uit de denkbeelden, die hij over onderwijs en onderwijzer had, en die hij ter verbetering van beiden in verschillende geschriften heeft uiteengezet. Toch is van hem ook eenen ander mee te delen uit z'n praktijk als schoolopziener. Dit zal ik aan 'n overzicht van z'n pedagogische geschriften laten voorafgaan.

De „Commissie van Onderwijs in het Departement Vriesland” richtte de 16e van Grasmaand 1812 'n missive aan de onderwijzers in dat departement. De redaktie van de *Bijdragen* achtte deze van zoveel belang voor alle departementen, dat ze die afdruckte ¹⁾. 't Stuk was ondertekend door de sekretaris Visser.

Deze missive geeft eerst 'n terugblik over de ruim 10 jaar schoolwetgeving en somt daarbij alle verbeteringen op onderwijsgebied op. En nu, bij de inlijving, had de keizer alle wetten en verordeningen bekrachtigd: men mocht dus 't beste van de toekomst verwachten. De kommissie verzekerde, voor de belangen van de onderwijzers te zullen blijven waken — maar 't welslagen zou afhangen van hun ijver en plichtsbetrachting. Daarom werden hun enige wenken gegeven. Dan volgde nog 'n aansporing om de Onderwijzersgezelschappen te bevorderen en de vergaderingen daarvan bij te wonen. Daar moesten de leden zich vooral gaan toeleggen op de beoefening van de franse taal, omdat deze verplicht zou worden gesteld. Vervolgens werden opmerkingen gemaakt betreffende de schooldidaktiek.

¹⁾ *Bijdragen betrekkelijk den staat en de verbetering van het schoolwezen*, 1812, „Schoolwezen binnen Holland”, blz. 174 vgg.

In de *Bijdragen* van 1814¹⁾ schreef Visser 'n „Overzicht van den staat van het Lager Schoolwezen” in zijn distrikt, als resultaat van schoolbezoek; waarbij hij op en aanmerkingen ten beste gaf over 't onderwijs in verschillende plaatsen. Maar ook oefende hij kritiek op de „bekrompene omstandigheden” waarin veel onderwijzers moesten leven. Hij zag dan ook drie oorzaken als „de voornaamste hindernissen, die den snelleren voortgang der schoolverbetering vertragen”; n.l. „sommige onverbeterlijke Onderwijzers, verscheidene slechte en geheel ongeschikte schoolgebouwen en bekrompene daglooners-tractementen”.

In de *Bijdragen* van datzelfde jaar²⁾ staat de redevoering afgedrukt, door Visser gehouden de 2e Juni 1814, bij de opening van de vergadering van afgevaardigden uit de Onderwijzersgezelschappen in zijn distrikt. Hij bespreekt daarin 1^o. wat deze Gezelschappen zijn, 2^o. wat ze worden moeten om aan hun doel te beantwoorden, 3^o. welke verwachtingen hierover gekoesterd mogen worden. Sub 1 wijst hij op de gemakkelijke manier, om van de aanschrijvingen en verordeningen van de regering kennis te nemen; op de band tussen de onderwijzers; op 't geregeld beschikken over stof tot nadenken en oefening, en gelegenheid tot 't raadplegen van werken; voorts op enkele minder belangrijke zaken. Bij 2 geeft hij als hoofddoel aan: „*de opvoeding en het onderwijs der jeugd op eene gemakkelijker, aangename en volkomener wijze te helpen bereiken*”. Daarom moeten de Gezelschappen dus, meer dan 't geval is, stof geven tot nadenken en oefening, en vooral onderlinge voorlichting. Ook 't raadplegen van werken moet worden bevorderd. Voorts moeten de Gezelschappen worden: „*kweekscholen voor aankomende Onderwijzers*”; en ook dienen „*tot het gemeenschappelijk overwegen van de belangen van het onderwijs*” in 't betreffende distrikt. Hier zien we — 't zij terloops opgemerkt — de kiem, waaruit later de onderwijzersvakvereniging zou groeien. Sub 3 wekt hij op, ernaar te streven dat de Gezelschappen worden, zoals ze behoren te zijn. Ter typering van deze redevoering moge 't volgend citaat uit 't slot ervan dienen. Visser schetst daarin, hoe 't worden zal.

1) „Schoolwezen binnen Holland, blz. 1 vgg.

2) „Onderwijs en opvoeding”, blz. 93 vgg.

Alle onderwijzers zullen zich, voorheen afgezonderd levende, in één ligchaam vereenigen, en dat ligchaam zal, even¹⁾ daardoor, achtungswaardiger in aller oogen worden. Naar mate de gezelschappen meer worden, hetgeen zij zijn moeten, naar die mate zal deze achting toenemen. Uwe werkzaamheden, uw gedrag, uw ijver, uwe eensgezindheid zullen, des blijve ik u borg, de aandacht van den Vorst, die het onderwijs en de opvoeding zoo hoog waardeert, niet ontglippen. Het Gouvernement zal dezelve goedkeuren en belooenen. Gij zult aanmoediging vinden, waar gij dezelve nog niet genoot, en uw geweten zal het u zeggen, dat gij achtung hebt verdiend, door den vasten moed, ernstigen wil, welberaden ijver en onveranderlijke liefde voor orde en vrede, waar mede gij hebt medegewerkt, ter vestiging en volmaking van eene inrigting, die, ook voor volgende geslachten, nuttig zal blijven, en van uwe nakomelingen uit het rechte licht beschouwd zal worden.

We zullen nu kennis maken met 'n tweetal cirkulaires, die Visser tot de onderwijzers in z'n distrikt richtte. De eerste is van de 24e Maart 1815²⁾. De schoolopziener begint met te herinneren aan z'n cirkulaire van de 12e van Wintermaand 1812³⁾. Dan volgen opmerkingen naar aanleiding van z'n laatste schoolbezoek. Vooreerst heeft hij 't „*over de leer-methode van den onvergetelijken Nieuwold*”; en hij verzoekt te herlezen, wat daarover in de vorige missive stond. Hij toont zich verheugd over de goede gevolgen daarvan. Door velen was die methode goed toegepast; zodat de kinderen o. a. soms binnen 3 maanden „duidelijk en verstaanbaar leerden lezen en leesbaar schrijven”. Maar er waren ook onderwijzers, die de methode niet hadden toegepast; en Visser wekt deze met aandrang op, dit wel te doen. Verder waarschuwt hij voor enkele gebreken, die bij 't gebruik van de methode voorkwamen. Hij geeft de raad „*allen noodeloozen omslag*” te vermijden, en „de hoogstmogelijke *eenvoudigheid*” te betrachten. Deze raad gaat van enkele voorbeelden vergezeld. Voorts moest ervoor gezorgd worden, geen twee tegenstrijdige methodes met elkaar te verwarren. Vervolgens geeft hij als z'n mening te kennen, dat 't eerste begin van 't lezen leren, niet voldoende wordt aangewend „als middel tot verstandsontwikkeling” — zoals de bedoeling van Nieuwold was. En ten slotte dringt hij aan op nauwkeurigheid, in 't bezonder wat de uitspraak betreft.

Er volgen nog andere algemene opmerkingen. Er waren

¹⁾ 'n geliefd germanisme van deze schoolopziener! v. E.

²⁾ afgedrukt in de *Bijdragen* van April 1915, blz. 216—247.

³⁾ Deze heb ik niet kunnen raadplegen; in de *Bijdragen* komt zij niet voor.

onderwijzers die om partikuliere redenen de school lieten „stilstaan”, zonder kennisgeving; zodat 't gebeurd was, dat de schoolopziener in sommige scholen „bij herhaling te vergeefs” was gekomen¹⁾. Ook 't telaar komen van de onderwijzer en van de leerlingen wordt afgekeurd. 'n Ander punt was de soms gebrekkige klassificatie. Visser wijst hier op 't doel van 't klassikale onderwijs. En nu was 't voorgekomen, dat in de een-of-andere school 'n te klein aantal leerlingen 't zelfde onderwijs kregen. Ook werd in verschillende scholen 't klassikaal onderwijs alleen bij 't leren lezen toegepast. Dan moesten de onderwijzers zich stipt houden aan de boekenlijst, en aan 't aangewezen gebruik van de boeken.

De schoolopziener vestigt voorts de aandacht op 't gebrek aan duidelijke en zuivere uitspraak bij de leerlinen; en hij geeft in overweging meergevorderde leerlingen te gebruiken, om de minder gevorderde te onderwijzen.

Het onderwijs zal er door bevorderd, onderlinge dienstvaardigheid, liefde en vrede er door aangekweekt worden, en geheel uwe school allengs de gedaante aannemen van één groot huisgezin, waarin het eene lid het andere ten dienste staat en de een voor den ander onontbeerlijk wordt.

Dan keurt hij af, dat er nog onderwijzers waren, die op de oude manier lieten spellen; en dat er waren, die lieten lezen van 't begin van 'n bladzij af, onverschillig of die bladzij al-of-niet met 'n nieuwe zin begon. En hij voegt eraan toe:

Ik schaam mij zoodanig iets openlijk te moeten zeggen, en nogtans ben ik dit verplicht, opdat, onder zoo vele beter ingerigte scholen, deze enkele mij voortaan geene stof tot ergernis en droefheid mogen geven.

1. Verdere opmerkingen betreffen 't niet natuurlijk lezen; 't verstandig lezen; de noodzakelijkheid om met de leerlingen over 't gelezene te spreken, en ernaar te vragen.

Wat 't schrijven aangaat, Visser achtte 't meer nodig duidelijk en vlug, dan „fraai” te schrijven. Er moet niet alleen werktuigelijk, er moet ook verstandig schrijven geleerd worden. Hij geeft dan aanwijzingen voor 't leren van schriftelijke gedachteuiting.

Aangaande 't rekenen meende hij dat er in 't algemeen te

¹⁾ Die ervaring hadden ook andere schoolopzieners in zijn tijd opgedaan.

weinig werd gerekend, te weinig ook gebruik gemaakt van rekenboekjes; gewezen wordt op 't klassikaal gebruik daarvan.

Hij prijst 't, dat sedert jaren geen spraakkunst meer in de scholen wordt aangetroffen: dwaas toch is 't leren „van afgetrokkene taalregelen”. In plaats van „dezen nutteloozen en schadelijken omslag” is 't beter oefeningen te laten maken in 't zuiver schrijven. Merkwaardig, maar geheel naar de toen gangbare opvatting, is hierbij nu weer, dat hij daarvoor aanbeveelt 't afschrijven van „een opstel vol fouten”!

Voor de aardrijkskunde maakt Visser de opmerking, dat deze moet dienen „ter ontwikkeling van het verstand en vorming van het hart”, en niet om geleerdheid opte doen. Bij 't zingen moet niet geschreeuwd worden; de onderwijzers moeten leren zingen „met *uitdrukking* en met *gevoel*”. „Zonder dat mist hetzelfde doel en zin, en blijft het niets meer dan het gezang der vogelen”.

Wildet gij nu dit beginnen met het *leeren van de noten*, dan zoudt gij dit onderwijs op eene even onverstaanbare wijze aanvangen, als het leeren lezen met het van buiten leeren van de 24 letteren van het *abc*.

Met nadruk wees hij er vervolgens op, ervoor zorg te dragen dat de kinderen geen „*gebrek aan werkzaamheid*” hadden — wat hij wel eens had opgemerkt. Ook moest er voldoende gelucht en schoongemaakt worden in de scholen; terwijl 't ongeoorloofd was om in de school voor 't gezin van de onderwijzer „*te vuren en te koken*” — wat zelfs wel in de zomer gebeurde. Voorts moesten de onderwijzers, kinderen met besmettelijke ziekten weren; in 't biezonder die met pokken. De inenting moesten ze bevorderen. Voor de jongste kinderen raadt de schoolopziener schoolpauzen met spel aan. Ruwheid en woestheid onder de leerlingen mocht niet geduld worden; en bij de meester geen stok of bullepees. Er volgt nu 'n bespreking over 't straffen. 't Beste was, om 'n goede geest in de school te brengen: zachtheid, liefde, ernst, orde. Wat 't Bijbel-lezen betreft, dit moest „*op de regte wijze*” geschieden: alleen wat voor de kinderen „verstaanbaar en nuttig” is; en daarna bespreking en verklaring. ¹⁾ De schoolopziener eindigt met 'n algemene opwekking, om z'n raadgevingen op te volgen.

¹⁾ Er is wel beweerd, dat de Bijbel in die dagen op de openbare school verboden zou zijn geweest! Zie m'n onlangs verschenen „*Losse paed. studie*” over *De openbare lagere school en de Bijbel in de 19e eeuw*.

'n Andere cirkulaire van Visser aan de onderwijzers is van 3 Mei 1824¹⁾). De schrijver begint met te herinneren aan z'n cirkulaires van 1812 en 1815. Sindsdien is 't onderwijs verder ontwikkeld. Maar onder al 't goede waren er ook minder goede dingen. Daarom zou hij enige opmerkingen laten volgen over: 1^o. 't doel van alle onderwijs en opvoeding; 2^o. de vorming van de jeugd in de scholen; 3^o. wetten en verordeningen, die niet altijd werden nageleefd, en biezonderheden die 't onderwijs belemmerden.

1. In 't begin stond 't doel niet duidelijk voor de geest. Eerst langzamerhand kwam er meer klaarheid. Veel was er voorgesteld en beproefd. De Onderwijzersgezelschappen hadden zich voortdurend ermee beziggehouden. Wat daar werd overwogen, werd ook in de praktijk beproefd. Zo ontstond 't goede denkbeeld aangaande doel en middelen. 't Doel, zoals 't in de wet was uitgedrukt, was dus niet enkel onderwijzen, maar ook opvoeden. Visser treedt dan in biezondere beschouwingen over onderdelen.

2. A. Hier heeft hij 't over de algemene middelen voor de jeugdvorming in de scholen, en over beloningen en straffen — geheel in de geest als in de zo pas besproken missive van 1815. 't Zelfde is 't geval met 2. B., waar hij handelt over de biezondere middelen: de leervakken, en de zedelijke en godsdienstige vorming.

3. Ook z'n opmerkingen over bepaalde vakken, n. a. v. schoolbezoeken, geven na de vorige cirkulaire geen nieuws. Voorts herinnerde de schoolopziener aan de voorschriften betreffende de te gebruiken boeken; 't aannemen van ondermeesters, en wat daarmee verband hield, n. l. dit:

En, bijaldien nu sommigen, door het houden van ondermeesters in den waan geraken, dat zij nu zelve niet verplicht zijn zoo bestendig in de school te zijn, maar somwijlen het werk op den ondermeester mogen laten staan, dien herinnere ik, dat de tegenwoordigheid van ondermeesters den onderwijzer zelve geenszins ontslaat van de verplichting, om den geheelen schooltijd, van het begin tot aan het einde, in de school tegenwoordig te zijn, en zich met *niets anders* dan met onderwijzen bezig te houden.

¹⁾ Ik gebruikte de cirkulaire zelf; 't stuk staat niet in de *Bijdragen*. Erop stond *geschreven*: „Deze Circulaire blijft, bij vertrek of versterf, het eigendom van de school en gaat over op den volgenden onderwijzer.” 't Stuk telt 72 blzn. 't Werd ook, zonder 't laatste gedeelte, afzonderlijk uitgegeven onder de titel *Wenken en onderrigtingen voor onderwijzers*. Sneek. F. Holtkamp. 1824. Deze brochure telt 63 bladzijden.

Dan herinnert hij nog aan 't letten op 't gedrag van de kinderen buiten de school; en 't leiden van hun spelen. Aan 't slot waarschuwde hij voor twee dingen; voor *overdrijving* en *zwakheid*.

Na 't overzicht van deze circulaires moet ik nog even stilstaan bij wat Visser als schoolopziener gedaan heeft voor 't onderwijs in de stad Sneek. Daar was de toestand zeer treurig: op de „openbare school” was 't onderwijs ongeschikt, en de „armenschool” was sedert 1796 „vernietigd”. Op zijn voorstel, en door zijn bemoeiingen kwam daarin verbetering. Na óntslag van de onderwijzer kon er 'n oproeping voor de vakante betrekking verschijnen¹⁾; en wel voor 'n onderwijzer aan de „openbare school” op 'n traktement van 550 gld. met vrije woning en 100 gld. voor 'n ondermeester. Bovendien voor 'n onderwijzer aan de opgerichtte „armenschool” op 'n traktement van 600 gld. met vrije woning. Dit waren voor die tijd toch wel behoorlijke bedragen! Van 't onderwijs op die armenschool heeft Visser in later jaren 'n vrij uitvoerige en gedetailleerde beschrijving gegeven, die er ons 'n tamelijk goed beeld van geeft.²⁾

Hij was 'n groot bewonderaar van Pestalozzi en van Nieuwold. En wat hij voor deze laatste gedaan heeft, deed hij wel als partikulier; maar toch in zekere zin ook gedeeltelijk als schoolopziener. Want in elk geval drong hij ook bij z'n onderwijzers erop aan, dat ze de leerwijze van Nieuwold zouden volgen. Drie afzonderlijke publikaties heeft Visser aan de nagedachtenis van deze gewijd.

In 1814 verscheen van hem *Herinnering aan J. H.*

¹⁾ In de *Bijdragen* van Dec. 1815, blz. 797 vgg. geeft hij 'n uitvoerig verslag van 't examen voor onderwijzer in die plaats, toen 't onderwijs er opnieuw georganiseerd zou worden. Voor de twee betrekkingen hadden zich 48 sollicitanten aangemeld (3 van de 1e rang, en 45 van de 2e). Door dit groot aantal werd er vooraf 'n schifting gehouden; waarna er 26 werden opgeroepen (de 3 eerste-rangers, en dus 23 tweede-rangers). Na 'n zeer zorgvuldig examen, en 'n nauwgezette beoordeeling van 't geleverde werk, was de uitslag dat uit de 3 van de 1e rang en 9 anderen de keuze zou worden gedaan. Deze was, ook na ingewonnen inlichtingen, uiterst moeilijk. Ten slotte werd er 1 van de 1e, en 1 van de 2e rang benoemd. — In de *Bijdragen* van Febr. 1816, blz. 95 vgg. staat 'n verslag van Visser over die verbetering van 't onderwijs in Sneek.

²⁾ *Beknopte beschrijving van de armenschool te Sneek*. Sneek. F. Holtkamp. 1824. 39 blzn. Vgl. ook nog 't hierachter op blz. (77) vgg. behandelde geschrift.

Nieuwold.¹⁾ In de „Voorrede” deelt hij o. a. mee, dat hij in dit werk niets heeft vermeld „als na een zorgvuldig onderzoek, en na onderscheidene geloofwaardige berigtgevers gehoord te hebben.” ’t Boek geeft eerst de „Redevoering ter gedachtenis van J. H. Nieuwold, uitgesproken den X van Sprokkelmaand 1813, in het departement Leeuwarden, der Maatschappij tot nut van het algemeen”. Daarop volgen „Levens- en opvoedkundige bijzonderheden omtrent J. H. Nieuwold”. In ’t gedeelte dat Nieuwold’s „bestaan en karakter” schetst, wijst de schrijver er ook op, dat hij meermalen getroffen was door „de in het oog loopende overeenkomst tusschen den voortreffelijken Nieuwold en den niet minder voortreffelijken grijzen Zwitser Pestalozzi”. Hij stipt tot staving hiervan enkele bijzonderheden aan, en geeft enige citaten uit *Briefe aus Burgdorf uber Pestalozzi, seine methode und anstalt* van A. Gruner²⁾. Verder behandelt hij uitvoerig Nieuwold’s werkzaamheden voor en denkbeelden over onderwijs en opvoeding, en besluit z’n belangrijk geschrift met „berigten en getuigenissen, aangaande het nut, door Nieuwold in het onderwijs en de opvoeding gesticht”.

Visser gaf in 1822 ’n verslag uit over de *Plegtige toewijding van het monument, gestigt in de groote kerk te Leeuwarden, aan J. H. Nieuwold, in leven Predikant en Schoolopziener te Warrega. Op den 12 October 1820*³⁾.

Belangrijk is z’n derde publikatie betreffende Nieuwold; n.l. de uitgaaf van de *Nagelatene verhandelingen van den heer J. H. Nieuwold, in leven Predikant en Schoolopziener te Warrega*, eveneens in 1822 verschenen⁴⁾. Hoewel Visser in ’n woord „aan den lezer” voor ’t tweede deel schreef, dat ’t derde in de loop van ’t volgend jaar zou verschijnen, is ’t echter bij twee delen gebleven. Waardoor, is me niet bekend.

De stukken, hier uitgegeven, waren geschreven door Nieuwold in 1796. Ze zijn niet alleen belangrijk voor de

¹⁾ te Sneek bij F. W. v. B. Smalenburg, „voor rekening van den schrijver”. (187 blzn.)

²⁾ Frankf. a. M. 1806.

³⁾ te Amsterdam bij G. J. A. Beyerinck.

⁴⁾ te Amsterdam bij G. J. A. Beyerinck. Ze verschenen in 2 edities: met en zonder ’n portret van Nieuwold.

Van enkele leesboekjes van Nieuwold bezorgde Visser de herdrukken.

kennis aangaande z'n pedagogische denkbeelden en opvattingen, maar vooral ook in ruimer verband voor de geschiedenis van de nederlandse pedagogiek en didaktiek. Ik meen dat Nieuwold's betekenis daarvoor nog te weinig bekend en dus erkend is! En 't is zeer zeker de grote verdienste van Visser, dat hij getracht heeft door de zoeven beschreven drie publikaties, dit voor zijn tijd en voor zijn deel te hebben verholpen.

In 1822 gaf Visser 'n boekje uit getiteld *Plegtige viering van het vriesche volksfeest aan het onderwijs en de opvoeding in Vriesland gewijd, gevierd te Leeuwarden op den XVIII October 1821*¹⁾. Waartoe dit feest? De deelnemers aan de plechtige onthulling van 't monument voor Nieuwold hadden 't verlangen te kennen gegeven „dat een gelijksoortig feest jaarlijks terug mogt keeren”. En nu was 't doel geweest „om van deze plegtigheid te maken een Feest voor Vriezen, aan het onderwijs en de opvoeding des Volks in Vriesland gewijd, en waarin men wenschte, dat allen zouden deelen, welke enig belang in de groote en goede zaak der volksopvoeding stellen.” Zo lezen we in de eerste van de „Aanteekeningen” die in 't boekje voorkomen. 't Is door de schrijver opgedragen aan Jr. J. Aebinga van Humalda, de toenmalige „gouverneur” van Friesland. 't Verscheen, volgens 'n meedeling in de voorrede, op 't eenparig verlangen van de feestvierenden. 't Is, evenals dat over de onthulling van 't Nieuwoldmonument, voor ons vooral 'n kurioziteit.

In z'n rede bij die gelegenheid schetste hij 't karakter van 'n „waarlijk wijs, goed en sterk Volk”, en gaf „eenige gedachten omtrent de vorming van hetzelfde” ten beste. Dat volk zag hij als 'n groot, ideaal huisgezin; en vanaf dat gezichtspunt gaf hij aan, hoe dat te vormen. Vermelding verdient nog, dat hij in de aantekeningen ook wees op 't belang van de „kinderschooltjes”; en als z'n mening te kennen gaf, dat er nog veel te weinig gezorgd werd voor de jeugd die de lagere school had verlaten.

We laten nu 'n overzicht volgen van de algemeen pedagogische geschriften van Visser; die dus niet direkt 'n kijk op hem geven als schoolopziener, maar waardoor we toch

¹⁾ Amsterdam. Schalekamp en Van de Grampel. (104 blzn.)

de inzichten van deze schoolopziener op 't gebied van onderwijs en opvoeding leren kennen¹⁾.

Als bekroond antwoord op 'n prijsvraag, door 't Nut uitgeschreven, verscheen in 1806 *De voor- en nadeelen der middelen ter opwekking van den najver overwogen; de voordeelen der eersten(1) betoogd, en derzelve juiste grenzen aangewezen*²⁾. In 't voorbericht van 't Nut wordt de schrijver alleen maar voorgesteld als „Leeraar bij het Gereformeerde Kerkgenootschap te Warns”, terwijl hij toch al in 1804 tot schoolopziener was benoemd. Voorts wordt erin meegedeeld, dat de prijsvraag werd uitgeschreven, om ouders en onderwijzers met de bedoelde voor- en nadelen bekend te maken, en hun de gulden middenweg daarbij aantewijzen.

De vraag luidde: „Welk voordeel is 'er van het uitdeelen van Prijzen en andere middelen, ter opwekking van den najver op de Scholen, te hopen? welk nadeel daar van te vreezen?” En 't antwoord hierop is buitengewoon grondig en tamelijk breedsprakig — zoals 't in die dagen gebruikelijk was — uitgewerkt in 142 blzn. druks.

De schrijver verdeelde z'n stof over twee hoofdvragen: „I Is het uitdeelen van Prijzen en andere middelen, ter opwekking van den najver, aan te prijzen? II Zoo ja, onder welke voorwaarden? en welke regelen zijn daar bij in acht te nemen, ten einde alle gevreesd nadeel geweerd, en het beoogd voordeel bereikt worde?”

Ter beantwoording van de eerste vraag gaat de schr. dan

¹⁾ Terloops vermeld ik hier z'n *Handleiding voor houderessen van kleine kinderscholen*, in 1823 van wege 't Nut verschenen. Dit was dan ook geen algemeen pedagogies werk, maar alleen bestemd voor 'n bepaalde kring. Ik schreef erover in 't weekblad „School en huis” VIII (1928), nrs. 23 en 25.

In 1824 verscheen te Sneek bij F. Holtkamp de 3e druk van z'n *Eerste leesboekje voor kinderen ter ontwikkeling van hunne kinderlijke begrippen en pligten*. 't Bevat eenvoudige lesjes en versjes: de kinderen moesten er „wijzer” en „beter” door worden. 't Is enigste schoolboekje dat Visser heeft vervaardigd.

En dan wijs ik nog op z'n vertaling van 'n *Verhandeling over de behandeling van kinderen van zwakke zielsvermogens* (Amst. 1821), uit 't Duits van Traugott Weisse. Visser schreef er enige belangrijke aanmerkingen bij. Ik besprak dit boekje in 't „Tijdschr. voor buitengewoon onderwijs” XIV (1933), 218 vgg.

²⁾ te Amsterdam bij Cornelis de Vries enz. Ik wil er even de aandacht op vestigen, dat 't woord *najver*, hier en in 't hele boekje, enkel de betekenis heeft van *ijver*.

achtereenvolgens na, wat 't hoofddoel bij prijsuitdelingen moet zijn; welke soorten van prijzen er waren, en hoe ze gewoonlijk werden uitgereikt; in hoever ze bevorderlijk of nadelig waren met 't oog op 't hoofddoel; of 't voor- dan wel 't nadeel overwegend was.

Als hoofddoel van de opvoeding noemt schr., „redelijk geborene kinderen tot waardige en nuttige leden van deze en eene toekomstige wereld te vormen.” Alle middelen van onderwijs en opvoeding — dus ook de prijzen — moeten daarom hierop gericht zijn. Ik herinner er hier even aan, dat de prijsuitdelingen in die dagen voornamelijk plaats hadden bij gelegenheid van de openbare schooleksamens. Wel werden er ook op school soms beloningen gegeven: kleine geschenken, als papier, prenten, pennen, dan was er 'n ere- (maar ook 'n schand-)bord, en 'n z.g. „conduitenboek”, 'n „boek van goed en kwaad”. In dit geschrift gaat 't echter vooral om de prijsuitdelingen. En hierbij bestonden de beloningen uit versnaperingen, verplaatsing naar 'n hogere klas, getuigschrift, en voorts ook prenten, kaarten, boeken.

Visser nu geeft, 'n soms van juist opvoedkundig inzicht getuigende bespreking van de voor- en nadelen. De eerste zijn, volgens hem, zeer zeker van belang. Maar door de wijze, waarop de prijsuitdelingen plaats hebben, worden die voordelen door de nadelen overtroffen. Vandaar de tweede hoofdvraag. Hij geeft dan aan, hoe de prijsuitdelingen moeten geschieden, met 't bovengenoemde hoofddoel van de opvoeding voor ogen. Ook hier treffen we weer juiste pedagogische beschouwingen aan. Eén voorbeeld. Als nadeel noemt de schr. o. a. dit, dat bij de uitdeling van 'n prijs teveel de indruk werd gevestigd, alsof deze 'n *beloning* zou zijn; m. a. w. dat 't gevaar bestond dat 't kind de opvatting kreeg, dat daarmee z'n vlijt en moeite *betaald* werd. En daarom moest men er 't karakter aan geven van „een getuigenis der gemaakte vorderingen, en van het genoegen hunner vaderen en meesteren over dezelve”. Vermelding verdient ook nog, dat de schr. de instelling van schoolfeestjes bepleitte. Schooleksamen en prijsuitdeling vorderden maar 'n deel van de dag; de rest daarvan hadden de kinderen vrij. „Hunne door het werk van den morgen opgeruimde zielen zoeken naar werkzame vreugde. Intusschen vinden zij ledigheid en stilte!” Daarom moest men zo'n dag voor hen tot feestdag maken.

'n Volgend geschrift, eveneens als bekroond antwoord op 'n prijsvraag van 't Nut verschenen, draagt tot titel *Het wijze en weldadige der schoolverordeningen, door 's lands hooge magten, vastgesteld in het jaar 1806*. 't Werd in 1810 uitgegeven¹⁾. Nu wordt in 't „Voorberigt” de schrijver niet enkel voorgesteld als „Leeraar der Hervormde Gemeente” toen te Ijsbrechtum; maar ook als schoolopzieder, bekend „van wege zijne kunde in hetgene het Schoolwezen betreft en zijnen, daarin aan het ligt gebragten, nuttigen arbeid.” Met deze uitgaaf zat bij 't Nut de bevordering voor van „de verlichte en verlichting bedoelende oogmerken van het Gouvernement.”

De vraag luidde: „Een betoog van het heilzame oogmerk der, door 's Lands Hooge Magten, verordende bepalingen, ter verbetering van de orde en leerwijze in de lagere Scholen” — die Visser hier in 109 bladzijden druks beantwoordde.

De behandeling splitste hij in 'n beantwoording van 'n viertal vragen: „I. Welk is het doel van het Gouvernement? II. Welke zijn de middelen, die men aanwendt tot bereiking van dat doel? III. Van hoe veel noodzakelijkheid zijn deze maatregelen? IV. Welke gevolgen heeft dit tot dus verre gehad?”

Als hoofddoel van de regering noemt schr. de ontwikkeling van de verstandelijke vermogens van de kinderen; en daarnaast, door dit onderwijs, die tot alle maatschappelijke en kristelijke deugden, terwijl die geschieden moet onder 't aanleren van de nodige kundigheden. Een=ander wordt natuurlijk uitvoerig door hem toegelicht. Aardig is b.v. te lezen, hoe hij hierbij de gelegenheid aangrijpt, 'n schets te geven van „den verstandigen Schoolonderwijzer”²⁾.

Voor de beantwoording van z'n tweede vraag, geeft hij 'n duidelijk overzicht van de schoolwet.

Om de noodzakelijkheid van deze wet te betogen, schetst Visser 't vroegere schoolwezen: de scholen, de onderwijzers, 't onderwijs. En ook om „*het diepe verval der zeden*” te beteugelen was die wet nodig.

Dan gaat hij de invloed ten goede na, die deze op de school, de onderwijzers en de kinderen gehad heeft — al

1) te Amsterdam bij Corns. de Vries enz.

2) blz. 20 vgg. De periode is te lang om hier overtenemen.

was nog lang niet alles in 't reine. Integendeel; er was nog veel te verbeteren. Maar er waren dan ook pas zeven jaar sedert 't begin van de verbetering verlopen, en bij dat begin stond men voor grote moeilijkheden.

Menigvuldig en groot waren de tegenkantingen, waarmede men te strijden, de vooroordeelen, die men te overwinnen had. Onberekenbaar groot en algemeen was het verval, hetwelk er plaats had; groot het aantal van Onderwijzers, waarmede men niets kon vorderen: en nog worden er gevonden, die voor geenerlei verbeterd Onderwijs geschikt zijn. Groot en algemeen was de onkunde aan eene doelmatige leer- en opvoedingswijze, en het ontbreekt, tot dus ver, aan genoegzame ondervinding, om daarover met zekerheid te beslissen.

'n Soort van toegift is 't Ve hoofdstuk: „De geschiedenis van het dorp zonder orde”¹⁾. 't Bedoelt 'n „oplossing van zwarigheden” te geven, ondervonden bij de invoering van 't „verbeterd onderwijs” op 'n achterlijk dorp.

In 1816 verscheen²⁾ 'n *Verhandeling over den aard en de vereischten van, en het hoog belang der maatschappij in een doelmatig volksonderwijs, met eenige aanmerkingen, ter nadere ontwikkeling en opheldering*. Dit stuk met 't voorwerk is VIII en 65 blzn. groot; en daarachter volgen dan nog 75 blzn. met „Aanmerkingen en ophelderingen”.

Als motto geeft hij 'n citaat van Pestalozzi, over de mogelijkheid, de beletselen tegen de ontwikkeling van de menselijke aanleg te overwinnen. Hij droeg 't op aan de koning, die de „grondige verbetering van het onderwijs en de opvoeding des volks, te Sneek” tot stand had gebracht. Immers, zijn „ernstige en welberadene wil” „tot herstelling van het lager onderwijs”, had 't gemeentebestuur van Sneek aangevuurd om gehoor te geven „aan de voorstellen door mij gedaan”, om dit grote volksbelang ter harte te nemen en te bevorderen.”³⁾

In 'n „Voorrede” deelt hij mee, deze verhandeling te publiceren, ter verheldering van de denkbeelden aangaande volksonopvoeding en onderwijs. Blijkens de 2e aanm.⁴⁾ werd ze 't eerst door hem uitgesproken bij de opening van de twee nieuw gestichte scholen te Sneek.

¹⁾ blz. 73 vgg. Zeker in navolging van Pestalozzi met z'n dorp Bonnal — al vertoont dan ook verder de „geschiedenis” geen enkel punt van overeenkomst.

²⁾ te Zutphen bij H. C. A. Thieme.

³⁾ vgl. boven blz. (71). ⁴⁾ blz. 69.

Visser begint met „den aard en de strekking van een doelmatig volksonderwijs” aantegeven. „Lager, algemeen, of volksonderwijs” omschrijft hij aldus: ¹⁾

zoodanig onderwijs, het geen alle leden der maatschappij, zoo wel het kind van den geringsten daglooner, als de telg des vorsten, behooren te genieten; ten einde die kundigheden, geschiktheid, en geneigdheid van den wil te erlangen, welke alle leden der maatschappij behooren te bezitten, zal de maatschappij zelve, in den staat van beschaving, waarin zij is, en waarin zij behoort te zijn, met betrekking tot andere volken, het doel harer onderlinge vereeniging bereiken.

Dan wijst hij op de vooruitgang aan beschaving en verlichting, en op de grote en algemene drang naar ontwikkeling. Ook geeft hij (in 'n aanm.) ²⁾ 'n overzicht van de verbetering van 't onderwijs in Europa. Hij ziet — optimistisch — de vooruitgang in Europa in *allerlei* opzicht. En al dat goeds „is in den meesten nadruk, toepasselijk op ons vaderland”. Gezien nu deze toestand, is 't mogelijk te bepalen welk onderwijs „gevorderd wordt voor alle standen des volks”, ten einde die verschillende standen in harmonie bijeentehouden ³⁾.

Nu is 't in 't belang van de maatschappij, dat de gehele mens ontwikkeld wordt (schr. herinnert hier aan Pestalozzi en Nieuwold) gelijkmatig lichamelijk, zedelijk, en verstandelijk; en tevens op doelmatige wijze. Hiertoe noemt hij in de aanm. ⁴⁾ 'n aantal mannen uit de laatste halve eeuw, die zich in dit opzicht verdienstelijk maakten, en geeft over elk enkele korte aantekeningen (hieronder natuurlijk ook weer Pestalozzi en Nieuwold).

De menselijke aanleg moet door „ware godsdienstige en zedelijke verlichting en beschaving” versterkt worden.

En eindelijk is nodig 'n „zekere mate van wetenschappelijke beschaving”. Vooral hier moet de „evenredigheid” tussen de verschillende standen in 't oog worden gehouden — al moet de mogelijkheid niet uitgesloten zijn voor wie in lagere standen zich onderscheidt „door uitstekende hoedanigheden van verstand en hart” „in eenen ruimeren kring, ten algemeensten beste te kunnen werken”.

¹⁾ blz. 6.

²⁾ blz. 81.

³⁾ Uitvoerig behandelt hij de kwestie van verschil in stand bij onderlinge waardering in aanm. 18, blz. 94.

⁴⁾ blz. 105.

Voor wie al deze eisen, aan goed volksonderwijs gesteld, te overdreven mochten klinken, stelt Visser nog eens tegenover elkaar: hoe treurig de vroegere schooltoestanden waren, hoe die al veel verbetering hadden ondergaan, en hoe dit nog meer 't geval zou moeten worden. In de aanm.¹⁾ ondersteunt hij dit betoog door citaten van Nieuwold en van Herzberg²⁾.

De schrijver gaat nu over tot 't tweede gedeelte, waarin hij zich ten doel stelt de lezers van „dit hoog belang der maatschappij, gelegen in zoodanig doelmatig volksonderwijs” te overtuigen. Hier omschrijft hij nog eens 't hoofddoel van dit onderwijs, nu met deze woorden:

om de jeugdige leden der maatschappij in staat te stellen, om het ware en goede, in elke betrekking, waarin zij zijn, en komen kunnen, te kennen, te kunnen en te willen.

In dit gedeelte spreekt hij in 't biezonder over 't belang dat de maatschappij heeft bij beter ontwikkeling van de „armen en behoeftigen”; en over 't belang dat deze zelf daarbij hebben — ongeveer in de geest van Pestalozzi. Hij houdt ook de hogere standen hier hun schuld en hun plicht voor, met betrekking tot de toestand van verwaarlozing waarin de armen verzonken waren. Met nadruk herhaalt hij dit nog eens in de aanm.³⁾, waarin we o. a. lezen:

Men heeft hen [de armen v. E.] gevoed, maar het brood, hetgeen men hun gaf, werd hun met verachting toegeworpen. Uit nood gebruike men hunne diensten, maar men betaalde dezelve dikwerf ten halve.

In 1820 verscheen⁴⁾ weer 'n bekroond antwoord op 'n prijsvraag van 't Nut⁵⁾. De titel luidde *Verhandeling over de volstrekt noodzakelijke kundigheden, welke in de openbare en armenscholen in het koninkrijk der Nederlanden behooren medegedeeld te worden, en de beste leerwijze voor*

¹⁾ blz. 121.

²⁾ in *Ueber die neue Leselehrart des Herrn Prof. Olivier*. Berlin 1813.

³⁾ blz. 131. ⁴⁾ te Leyden enz. bij D. du Mortier en Zoon, enz.

⁵⁾ Er waren daarop vijf antwoorden ingekomen; dat van Visser werd bekroond, terwijl dat van de onderwijzer P. K. Görlitz 'n biezondere prijs verwierf. Ook dit werd uitgegeven als *Prijsverhandeling over den omvang en de inrigting van het onderwijs in de openbare en armenscholen, vergeleken met dat volgens de Bell-Lancastersche leerwijze*. Rotterdam. A. May van Vollenhoven. 1820. XI en 133 blzn. 't Werk is aan 't Nut opgedragen.

dezelve, benevens eene vergelijking daarvan met de Bell-Lancastersche schoolinrigting. 't Boek bevat VIII en XI en 178 blzn. 't Is 'n degelijk stuk werk, en nu nog van belang, vooral om wat hij schrijft over 't onderwijs in ons land in zijn tijd. Hier kan ik er echter kort over zijn. Na in twee hoofdstukken te hebben vastgesteld 1^o. welke die „volstrekt noodzakelijke kundigheden” zijn, en 2^o. dat „hoogere kundigheden” op de lagere school niet wenselijk zijn — komt hij tot 't voornaamste gedeelte van z'n verhandeling. Hier geeft hij voor de methode van de verschillende leervakken, voor de schoolinrichting, voor de schooltucht telkens 'n uiteenzetting, hoe een=en=ander bij ons geregeld is — waarna hij dan schetst, hoe dit 't geval is bij Bell=Lancaster. Hij komt nu ten slotte tot de konklusie, dat de laatste methode 'n vooruitgang is, vergeleken bij de zeer slechte onderwijstoestand in Engeland; maar dat die voor ons land niet is aantebevelen.

We zijn nu gekomen tot 't laatste van Visser's pedagogische werken. 't Is 't omvangrijkste, en zou genoemd kunnen worden 'n samenvatting en tevens uitbreiding van wat hij in z'n vorige geschriften had uiteengezet. En bovendien nog iets anders — zoals we zullen zien. Hij droeg 't op aan A. R. Falck, „Ambassadeur van Zijne Majesteit, den Koning der Nederlanden, aan het Hof van London.”¹⁾ 't Verscheen in 1824²⁾ en was getiteld *De vorming der jeugd, door openlijke en vergelijkende belooningen en straffen, met eer en schande, getoetst aan de grondbeginselen van menschelijke vorming, en in vergelijking gebragt met eene meer redelijke wijze, gestaafd door meerjarige beoefening van vele onderwijzers. Eene theoretisch=praktische verhandeling voor school- en huisopvoeding.* 't Boek telt XIV en 328 blzn.

Er zijn drie gedeelten te onderscheiden: 1^o. de theorie (tot blz. 105); 2^o. de praktijk van de onderwijzers, die volgens deze theorie werkten (blz. 105—285); 3^o. bedenkingen van anderen tegen enkele van z'n opvattingen, door hem weerlegd (blz. 285—eind).

De theorie stemt overeen met wat we in z'n vorige ge=

¹⁾ Hoewel minister van openbaar onderwijs en van koloniën, was Falck in 1824 bovendien als buitengewoon gezant naar Londen gezonden, om onze gezant bijtestaan in de moeilijke onderhandelingen over de teruggave van onze koloniën. Eigenaardig, dat Visser z'n boek opdroeg aan de gezant, en niet aan de minister van onderwijs!

²⁾ te Amsterdam bij P. Meyer Warnars.

schriften daarover hebben leren kennen; en ook de beantwoordingen van de bedenkingen zijn in diezelfde geest.

't Belangrijkste — zeker ook voor ons — van dit werk is dan ook 't middengedeelte, dat de hoofdstukken 3 en 4 omvat.

In 't derde hoofdstuk vertelt de schrijver „de geschiedenis der invoering van deze wijze van vorming en opvoeding, en de wijze van uitvoering in eenige scholen”. Hij wilde aantonen, dat zijn opvattingen niet alleen uitvoerbaar, maar ook van gunstige werking waren. Daartoe waren proeven nodig. Van de minister, onder wie onderwijs ressorteerde, kreeg hij voor dat doel 'n geldelijke bijdrage „ter aanmoediging en voortzetting dezer proeve en ter goedmaking van eenige onkosten”. Voor de onderwijzer of onderwijzers, die de proef 't best hadden genomen, was 'n totaalbedrag van 75 gld. bestemd. De proef moest geheel vrijwillig genomen worden, meende hij: „daar, waar het hart alleen moet werken, behoort de grootste vrijheid plaats te hebben, en alles, wat naar dwang zweemt, geheel uitgesloten te worden”. Daarom richtte hij tot de onderwijzers in z'n distrikt 'n cirkulaire¹⁾, waarin in 't kort z'n denkbeelden aangaande deze aangelegenheid werden uiteengezet. Verder werd verzocht, vóór 1 December (1819) bericht te willen zenden, als men aan 't nemen van de proef wenste deeltenemen. Dit laatste zou dan geschieden tot aan 't eerste schoolbezoek van de schoolopziener in 't volgend jaar.

De grondslagen voor deze proef²⁾ laat ik hier in hun geheel volgen — al kennen we ze al uit Visser's geschriften. Maar ik doe dat, om nog eens duidelijk z'n grote pedagogische kennis en intuïtie te doen uitkomen — die hem ertoe bracht, te trachten die eenvoudige opvoedkundige denkbeelden in de school ingang te doen vinden; en ook, zich hiertoe te bepalen: dus geen schoolwereldschokkende hervorming te willen invoeren, waarmee hij praktisch niets zou hebben bereikt. Overigens spreken deze simpele, en toch zo belangrijke dingen voldoende voor zichzelf³⁾.

¹⁾ in z'n geheel in 't boek afgedrukt, blz. 108 vgg.

²⁾ t. a. p. blz. 110 vg.

³⁾ Men zal begrijpen dat 't er hier niet om gaat, of we 't met Visser's beschouwingen al of niet eens zijn — al mag ik dan misschien wel even wijzen op de „gulden regel” sub 4.

1^o. Dat er geene eigenlijke en openlijke straffen of belooningen in zoodanige school plaats hebben, hetzij die in uitdeelingen, eerekaartjes, opschrijvingen van namen, te pronk staan, of waarin ook bestaan.

2^o. Dat er insgelijks geene openlijke goedkeuringen of afkeuringen geschieden.

3^o. Dat de onderwijzers zich eeniglijk bezig houden met alleen dan¹⁾, wanneer het gedrag van een kind daartoe regtstreeksche aanleiding geeft, het, op de meest doelmatige wijze, zijne goedkeuring of afkeuring, hetzij mondeling hetzij in geschrifte, te kennen te geven, doch dat niemand daarvan eenige kennis drage, behalve alleen de onderwijzer en het kind, en, zoo noodig, de ouders.

4^o. Dat alzoo ieder kind steeds met zich zelve, en niet met anderen, ten aanzien van zijn gedrag en vorderingen, verzeleken worde.

5^o. Dat de onderwijzers de bewaring der orde vooral zoeken in het verschaffen van onafgebrokene en afwisselende werkzaamheden voor alle kinderen, daarbij gebruik makende van de hulp van grootere leerlingen.

Vijf onderwijzers toonden „dadelijk moeds genoeg” om de proef te nemen. Deze werd nader mondeling besproken in 'n samenkomst. Er werd daar besloten, om tweemaal per jaar bijeentekomen, en dan schriftelijk z'n ervaringen meetedelen. Bij de eersten voegden zich nog vijf onderwijzers.

In de nazomer van 1820 had de eerste vergadering plaats. 't Resultaat van de genomen proef bleek gunstig te zijn. De vergaderende onderwijzers die alleen „uit belangstelling in de vorming der jeugd” de proef hadden genomen, verzochten dan ook de toegekende geldelijke bijdrage, na aftrek van enige onkosten, te mogen bestemmen voor de Maatschappij van weldadigheid”. De proefneming werd voortgezet; de proefnemende onderwijzers hadden zich tot 'n vereniging gevormd — waartoe in 1821 zes nieuwe leden toetraden, terwijl in 1822 't ledental tot 23 klom. En geen van deze onderwijzers dacht er zelfs maar aan, weer op andere wijze in school optetreden.

't Vierde hoofdstuk geeft nu „bijzonderheden, opmerkingen, en gedachten der onderwijzers; gevolgen der ingevoerde opvoedkundige proeve” — die ontleend zijn aan 't door hen geregeld bijgehouden „Journaal”. Om deze goed te kunnen beoordelen geeft Visser in 'n tabel²⁾ vooraf enige biezonder-

1) Visser's stijl is niet altijd even onberispelijk! v. E.

2) tegenover blz. 116.

heden aangaande de betrokken onderwijzers, hun scholen, en de aard van de bevolking der gemeente. Wat ook weer pleit voor z'n inzicht!

't Hoofdstuk is in vier afdelingen gesplitst: 1. „bijzondere voorvallen en derzelve behandeling”; 2. „gedachten en gevoelens der onderwijzers over de door hen genomen proeve”; 3. „uittreksels uit de deswege bij het Gouvernement [door Visser als schoolopziener] ingediende verslagen”; 4. „gedachten, onderwijs- en opvoedkundige opmerkingen en middelen, van de onderwijzers zelve, welke de opvoedkundige proeve namen”.

Dit hoofdstuk is buitengewoon interessant: vooreerst uit historisch pedagogisch, en ten tweede uit algemeen pedagogisch oogpunt. Maar al kan ik daarom de kennismaking ermee ten zeerste aanbevelen — dit alles houdt ons nu hier niet bezig. Voor ons doel hoeven we alleen te konstateren, dat 'n dergelijke (en serieus uitgevoerde) proeve plaats had op initiatief en onder leiding van 'n schoolopziener — we zien hem dus hier ten slotte weer in z'n werk! — met gunstig resultaat voor dit geval in 't bijzonder; maar ook zeer zeker van gunstige invloed op de geest van 't onderwijs in z'n gehele distrikt¹⁾, ja in 't hele land. Dit laatste sluit in zich, dat z'n initiatief in deze strekte tot betere vorming van de onderwijzers. En ook doet deze proefneming, en de resultaten ervan, ons zien, hoe ontzaglijk 't onderwijs, en met name de onderwijzers, in nog geen 20 jaren waren vooruitgegaan. Vóór onze schoolwetgeving zou zo'n proef ondenkbaar geweest zijn; omdat er toen geen onderwijzers bestonden ('n enkele uitzondering daargelaten), die in staat waren zich daartoe optewerken. Nog geen 20 jaren na de invoering van 't „verbeterd onderwijs” leverden in een enkel plattelandsdistrikt 23 onderwijzers uitstekend materiaal voor 'n praktisch pedagogisch rapport.

En 't was de schoolopziener die dit resultaat bereikt had²⁾.

¹⁾ Op blz. 253 schrijft hij: „Hetgeen mij bovenal verblijdt is, dat terwijl ik mij ten regel heb gesteld, geenen onderwijzer tot het volgen dezer wijze van handelen opzettelijk en meer ernstig op te wekken, echter de overtuiging van derzelve deugdelijkheid zich meer en meer begint te verspreiden, en verscheidenen vrijwillig tot deze wijze van handelen zijn togetreden, of daarom verzocht hebben.”

²⁾ „Allen ontvingen zij in mijn distrikt en meestal onder mijn oog hunne vorming.” t. a. p. blz. 241.

Ik spreek hier nu niet van *die*, maar van *de* schoolopziener. Want, in 't algemeen, heeft 't onderwijs, hebben de onderwijzers uit de eerste decennia van onze nationale schoolwetgeving veel aan hem te danken. We hebben nu 't werk van Visser enigszins leren kennen. Zeer zeker behoorde hij (met z'n ambtgenoot Ferf¹) tot de allerbesten van de toenmalige schoolopzieners. Maar als we eens bladeren in de jaargangen van de *Bijdragen*, dan komen we ook namen van anderen tegen, die blijkens hun verslagen, hun verhandelingen, hun wenken, zelfs hun levensbeschrijvingen van onderwijzers²) evenzoveel bewijzen gaven van toewijding aan hun ambt, van — naast kritiek op — ook waardering voor de arbeid van hun onderwijzers, en van meelevens met hun gewoonlijk verre van rooskleurige geldelijke omstandigheden. Dit alles — we weten 't — schreef hun instructie hun voor; maar 'n instructie alleen vermag toch nog weinig: hart voor de zaak kan ze niet geven, want dat moet van binnenuit komen. En zonder dat, schiet ook 'n plichtmatige naleving van de voorschriften te kort. De schoolopziener, waarvan Visser 'n voorbeeld was — eigenlijk en figuurlijk, heeft echter ons nationaal onderwijs mee kunnen helpen organiseren en verder opbouwen — doordat hij er hart voor had.

ENKELE OPMERKINGEN OVER HET VOLKS- ONDERWIJS INZONDERHEID IN NEDERLANDSCH-INDIE

DOOR

J. VAN GOUDOEVER,

Directeur der Christelijk Hollandsche Kweekschool te Solo.

II.

Het zal thans wel onnodig zijn lang stil te staan bij de kwestie van den onderwijzer~~s~~goeroe. Inderdaad moet gesproken worden van den onderwijzer~~s~~goeroe. Zijn taak is niet alleen

¹) Zie wat ik schreef over hem in *Paed. Stud.*, XVII, 76 vgg. 111 vgg.

²) In de *Bijdragen* III (1803) schreef de schoolopziener te Leiden, Jan van Geuns, 'n uitvoerig en warm gesteld „Bericht aangaande het leven van wijlen Jan Brunt, Stads-Onderwijzer op het algemeen Armschool, in de kaarssemakerstraat, bij het magazijn, te Leyden." Brunt, 'n veel belovend onderwijzer, was jong gestorven. Van Geuns stelde z'n „vriend" Brunt ten voorbeeld aan de andere onderwijzers.

maar zijn leerlingen onderwijs te geven in de nieuwe wereld van gedachten en begrippen, maar ook, hen in die wereld rond te leiden, opdat zij daarin de weg leren vinden en die nieuwe gedachtenwereld leren aanvaarden als een totaal nieuwe levenshouding. Zijn eigen opleiding moet derhalve doortrokken zijn van de geest van het Westen. Zij moet hem een ruimer uitzicht geven op de wereld. In velerlei opzicht. Allereerst een bewust begrijpen van de noden van de wereld van zijn volk, waarin hij straks zal moeten arbeiden. Hij zal de zwakke punten moeten kunnen zien van de samenleving, waarin hij geplaatst is; de daar vaak heersende wantoestanden zullen niet zijn aandacht mogen ontsnappen. Tevens zal hij in staat moeten zijn te beoordelen, of deze punten, uit strategische overwegingen bezien, al dan niet rijp zijn aangepakt te worden, en zo ja, op welke wijze dit zal moeten geschieden. Hij zal op de hoogte moeten zijn van de Westerse wijze van aanpakken van dingen, en moet in staat zijn deze wijze op de meest juiste manier over te brengen in het schoolleven. Hij moet beseffen, dat de school tenslotte slechts een deel is van de inwerkende Westerse wereld, tegenover allerlei remmende invloeden van de oude wereld, een deel, dat wegens het feit, dat kinderen van 7 tot 11 of 12 jaar haar bevolking uitmaken, op zichzelf nooit de wereld der volwassenen tot hervorming zal brengen. In verband daarmee zal hij zijn taak wijder moeten zien: hij behoort te zijn, wat de oude Westerse schoolmeester in vroeger dagen was: de vraagbaak en wegwijzer voor de ouders van zijn kinderen. Daarom behoort hij zich niet buiten het leven te plaatsen, maar hij moet het volle leven van de gemeenschap, waarin hij geplaatst is, meemaken. Slaagt hij daarin, dan heeft er tegelijk een wisselwerking plaats tussen school en leven.

De maatschappij leert den goeroe zien haar kwalen en gebreken, haar misstanden en haar fouten, en hij kan de school gebruiken als hulpmiddel in de strijd daartegen, tegelijkertijd een geslacht opvoedend, dat voor hem en zijn opvolgers meer open zal staan voor medewerking om dit alles te hervormen in het leven zelf. En tevens heeft hij in het leven de gelegenheid te wijzen op datgene, wat er in zijn school gebeurt, aldus demonstrend dat het leven ook mogelijk is op een wijze, die niet de van ouds gegevene is.

Hij moet de mogelijkheden zien, die er liggen in de schakel tussen schooljeugd en volwassenen, nl. de rijpende jeugd,

en deze jeugd aanwenden voor een dienende en vernieuwende functie in de gemeenschap. Ook behoort hij kennis te hebben van de methoden, die het meest geschikt zijn om zijn leerlingen tot zelfstandig arbeiden te brengen in de taak, die de school zich stelt, terwijl hij eveneens in staat moet zijn, zijn leerlingen op de meest doeltreffende wijze de nodige technieken bij te brengen.

In één woord: zijn vorming dient zodanig te zijn, dat hij zich bewust is van zijn verantwoordelijkheid ten opzichte van zijn taak als onderwijzer en goeroe aan een school, die een der instrumenten is, waardoor we pogen de Oosterse wereld haar plaats te geven in de grote wereld van het heden.

Thans nog een enkele opmerking over inhoud en omvang van het onderwijs. Deze worden door verschillende factoren bepaald. Men kan maar niet zo simplistisch vaststellen, dat zij bepaald worden door het doel, dat wij willen bereiken. Dit is ook bij ons onderwijs in West-Europa niet het geval. De factor, waarmede daar steeds rekening wordt gehouden, is het kind zelf, namelijk de mogelijkheden, die in het kind liggen om tot verwerkelijking van het doel te komen. Daardoor worden inhoud en omvang in de allereerste plaats bepaald, maar tevens beperkt. In deze maatschappij zijn meer factoren, die even zoveel beperkingen van ons onderwijsdoel zijn en die daarom den inhoud en de omvang van onze onderwijsstof mede bepalen.

Het is gemakkelijk om van achter de schrijftafel een leerplan samen te stellen, uitgaande van de gedachte, dat het onderwijs een middel moet zijn om de funderingen van deze maatschappij te wijzigen, om haar zodoende tot levensvernieuwing te brengen. Evenzeer kan men als eis stellen, dat door ons onderwijs de kinderen moeten worden opgeleid tot bewuste medewerkers aan de taak der vernieuwing van de hen omringende wereld. Maar in het een en in het ander ligt een te grote spanning, zowel voor de oude maatschappij als voor het kind.

Voor de oude maatschappij — omdat een te groots opgezet leerplan enig en alleen maar theoretisch onderwijs kan blijven en geen mogelijkheden tot onmiddellijke verwerkelijking in die maatschappij kan bieden.

Voor het kind — omdat het èn psychologisch èn paedagogisch onverantwoord zou zijn kinderen van 7 tot 14 jaar tot maatschappijhervormers te willen maken. Voor het kind be-

hoef ik dit niet nader uiteen te zetten. Wat de beperking, opgelegd door de maatschappij aangaat, moge ik met een eenvoudig voorbeeld een verduidelijking geven, ontleend aan ervaringen van den Schoolbeheerder van de Zendingscholen op Nieuw-Guinea, den heer Kijne. Hij wijst er op, dat hij het rekenonderwijs in zijn ressort niet kan aanprijzen als voor de volkswelvaart van het grootste gewicht. Het rekenen, zegt hij, behoeft in de Papoea-maatschappij nog niet zoveel toepassing te vinden. Evenmin is het rekenen als vaardigheid de grondslag van de handel. Wel is het een belangrijk hulpmiddel.

De mening, dat het rekenen nodig is om de Papoea's voor bedrog te behoeden, is foutief, want ook een Papoea, die niet kan rekenen, zal zich niet zo gauw laten bedriegen. Hun bekwaamheid om schulden te onthouden blijkt wel bij het uitzoeken van de oude bruidschatperkara's. Dat de mensen slachtoffer worden van handelaren (en dat niet alleen de Papoea's), ligt hieraan, dat een ogenblikkelijk te behalen schijnvoordeel veel meer indruk op hen maakt dan een moeizaam verkregen werkelijk voordeel. Men laat zich leiden door gevoelens, en dat het nog lang kan duren, voordat handelsinzicht en economie de leiding krijgen, blijkt wel uit het gedrag van niet-Papoease goeroe's, die, ondanks het meer uitgebreide rekenonderwijs, dat zij genoten, telkens weer bezwijken voor de aanblik van door handelaren aangeboden goederen. Kijne wijst er dan ook op, dat het rekenonderwijs o. a. moet leren, wat men met een bepaald bedrag kan doen en dat zo voordelig mogelijk. Dit is alleen maar mogelijk, wanneer dit practisch beoefend wordt, want ook hier zal het inzicht alleen zeker niet tot deugd voeren.

Ook in ander opzicht heeft hij bezwaren tegen het rekenonderwijs. Door de geringe economische mogelijkheden voor den Papoea en door de zeer kleine geldcirculatie komt de Papoea in zijn leven nooit verder dan tot rekenen beneden 100. Kijne acht dan ook verder-rekenen, ook in verband met de moeite, die dit onderwijs kost, onnodige ballast, die overboord geworpen moet worden teneinde meer tijd voor belangrijker dingen vrij te krijgen.

Niettegenstaande dat kan ik mij voorstellen, dat er onderwijsmensen zijn, die, de mening toegedaan zijnde, dat men in drie of vier jaren tijds ieder normaal kind rekenen kan leren tot 1000, oordelen, dat zulks ook moet geschieden in Papoea-scholen. Maar zulke mensen gaan, bewust of on-

bewust, uit van het beginsel: „Voor de school, niet voor het leven leren wij,” een beginsel, gehuldigd zolang de school bestaat en ook sindsdien steeds weer bestreden.

Dat ook leeftijd der kinderen een rol speelt bij de bepaling van inhoud en omvang van ons onderwijs, behoeft geen nader betoog. Ik noem deze factor opzettelijk even afzonderlijk, maar feitelijk kunnen wij hem rekenen tot de algemene factor: gesteldheid der maatschappij, voor welke de school een kweekbed zal zijn.

Hoewel het onderwijs derhalve het doel nooit uit het oog mag verliezen: een mogelijkheid te zijn tot het aankweken van een geest, die de groeiende omvorming van het leven in deze landen bevordert en daartegenover sympathiek en begrijpend staat, worden wij in sterke mate beperkt door de factoren kind en bestaande werkelijkheid. Dit betekent, dat wij in ons onderwijs moeten uitgaan van bepaalde situaties, die wij in het oog moeten vatten, waarbij wij de mogelijkheden tot beïnvloeding van het milieu moeten nagaan, om daarvan uitgaande te komen tot de opbouw van een leerplan, waarin inhoud en omvang van het onderwijs zijn beschreven. De eis mag en móet daarbij gesteld worden, dat die onderwijsstof niet als het gegevene wordt vastgelegd, maar veranderlijk zij naar de mate van verandering, die de maatschappij heeft ondergaan en meegemaakt.

Dit impliceert allereerst, dat van een vaststelling van een algemeen geldende onderwijsstof nooit sprake kan zijn. Elke vaststelling daarvan wordt bepaald door de ogenblikkelijke constellatie van een bepaalde maatschappij. Vrijheid van beweging is in dit opzicht een sociaal-paedagogische eis. En ten tweede houdt die eis ook in, dat de schoolleiding in een bepaald gebied een open oog moet hebben voor de nieuwe mogelijkheden, die een veranderende situatie hem biedt voor de onderwijsstof. Iedere verstarring van de school is in dit verband uit den boze. Dat zulks hoge eisen stelt aan de onderwijsleiding in een bepaald gebied, behoef ik niet uiteen te zetten. Niet alleen, dat zij haar terrein uitnemend moet kennen, maar zij moet zich voortdurend en blijvend op de hoogte stellen door persoonlijk contact van wat er groeit en verandert.

Er behoren derhalve voor inhoud en omvang van de onderwijsstof niet meer dan algemene regelen vastgesteld te worden en een gestandaardiseerd onderwijs is fataal. Dit impliceert een grote mate van vrijheid en in dit opzicht verkeren wij

hier te lande wel in zeer ongunstige omstandigheden, waar hier de sterke neiging bestaat alles van bovenaf te regelen en voor geheel deze landen een zekere standaardmaat voor onderwijs voor te schrijven. In Brits-Indië gaat men in dit opzicht geheel anders te werk en bestaat er een grote vrijheid en een grote verscheidenheid, aangepast aan de onmiddellijke situatie van een bepaald gebied of een bepaalde groep der bevolking.

Deze modificaties der algemene regelen — die ik hier om niet te veel in details te treden niet nader wil uiteenzetten — ontstaan evenzeer, zodra men met hogere onderwijsvormen te maken krijgt, zoals in de hoogste leerjaren voor de lagere school en bij het voortgezet en middelbaar onderwijs.

Boven heb ik gewezen op de geweldige macht, die de moderne wetenschap de moderne mens gebracht heeft. Voor velen is het verkrijgen van die macht het laatste en hoogste streven, ja, in talrijke gevallen is zij schier tot bezetenheid geworden. Dit doet onmiddellijk de vraag oprijzen: aan wie is deze grote macht gebonden? Immers, waarheen deze macht voert, waarin zij zich verantwoordelijk gevoelt, dat leert ons het moderne Europa, waar wij zien, hoe de natuurtechniek de mens slaaf maakt van zijn eigen kunnen en kennen.

De moderne wetenschap heeft de mens grote macht geschonken, maar zij maakt hem tevens los van Hogere Macht. In het Oosten wordt deze echter nog wel gekend en speelt zij juist in het leven *de* belangrijkste rol. Hier is nog de eerbied, die in het Westen in menig opzicht verdwenen is. Met alle waardering voor de schoonheid en het nut van de Westerse wetenschap: een onderwijs, dat alleen maar brengt ontwrichting en losmaking zonder iets in de plaats te geven van de eerbied, die daarmee tevens verdwijnt, kan ik slechts verderfelijk achten.

Ik ben overtuigd, dat achter de verwerving van de grote macht van het Westen door de moderne wetenschap een irrationeel moment ligt en dat die macht daarom ten verderve voert, wanneer niet beseft wordt, dat zij *geschonken* is en dus verantwoord dient te worden — en alleen maar op de juiste wijze verantwoord kan worden, wanneer zij voert tot *dienen* — aan die Hogere Macht, Die Haar Wijsheid en Goedheid in dit alles toont en iets daarvan ons, mensen, wil openbaren, wanneer Zij ons toestaat wetenschap te beoefenen. Als wij

't zo zien en voelen, dan komen wij juist door beoefening der wetenschap tot de *eerbied* voor Hem, Die het al geschapen heeft en draagt door Zijn grote Wijsheid.

Waar volksonderwijs kan alleen maar zulk een onderwijs zijn dat in laatste instantie terugvoert tot en bindt aan de Macht, aan Wie alle machten op aarde onderdanig zijn, en wanneer het kweekt eerbied voor en verantwoordelijkheidsbesef aan die Hoogste Macht.

BOEKBEOORDEELINGEN.

C. M. van Asch van Wijck, *Door God samengevoegd*. Boekencentrum 1936, Den Haag. 250 p. f 1,90.

Te dezer plaatse heb ik herhaaldelijk (Zie P. St. XIII, p. 209, XIV, p. 82, XV, p. 163) literatuur over het vrouwenprobleem besproken. Van al deze boeken was dan het huwelijksvraagstuk het centrum. Het boek, dat thans voor mij ligt heeft een wijdere strekking. Misschien kan men het beste zijn bedoeling weergeven door te zeggen, dat het vraagt naar aard, waardij en taak van de vrouwelijke helft der menschheid. Natuurlijk speelt het huwelijk daarbij een rol, maar niet de hoofdrol, laat staan de enige.

Tot het stellen van het probleem in dezen omvang brengt de schr., presidente van de Wereldfederatie van Christen-Jonge-Vrouwen-Verenigingen, aanleg en rijpe ervaring mede. In de functie, die ik noemde, is tevens aangeduid waar zij het fundament vindt, waarop haar waarden en beslissingen steunen. De vier hoofdstukken van haar boek, die op de Inleiding volgen (De Scheppingsgeschiedenis, In Israël, Jezus en de Vrouw, De Vrouw in de brieven van Paulus) houden zich dan ook allereerst bezig met een onderzoek naar wat de Bijbel over de twee-eenheid van het menselijk geslacht leert.

Terecht wijst de schr. er op, dat Gen. 1 volstrekt onverenigbaar is met de principiële ondergeschiktheid van de vrouw aan den man, die velen uit het geboorte-verhaal van Eva willen afleiden. En haar verdere analyse van wat Oud en Nieuw Testament ons brengt, bevestigt deze uitkomst der gelijkwaardigheid, die in het bijzonder in Jezus' houding ten opzichte van mannen en vrouwen uitkomt, en haar klassieke uitdrukking vindt in Paulus' woord: In Christus is noch man, noch vrouw (Gal. 3. 28). Natuurlijk betekent dit niet, dat de verschillen over het hoofd gezien, laat staan geloochend worden, maar wel, dat wij man en vrouw moeten zien als elkaar aanvullende en op elk levensgebied gelijkwaardige wezenheden. In dit licht moet ook de titel gelezen worden.

Het hier gewonnen inzicht wordt nu gebruikt als maatstaf om er de reële verhoudingen over de ganse wereld aan te meten, waartoe de schr., gelijk reeds gezegd, een ervaring mede brengt, die slechts door heel weinigen wordt geëvenaard. Haar uitkomst is helaas weinig optimistisch.

Aan een wezenlijke erkenning der vrouwelijke gelijkwaardigheid blijkt bij mannen, maar ook bij vrouwen nog zeer veel te ontbreken.

Tot voor een jaar of vijftien zou ik geneigd zijn geweest, die uitkomst al te pessimistisch te achten. Want ik ben zelf opgevoed in een sfeer — ik durf niet uit te maken of hier invloed van de Aufklärung en van de traditie van Joods familieleven of individuele omstandigheden de grootste rol speelden, maar het feit staat vast — waarin de denkbeelden, door de schr. verdedigd, zij het dan met andere herkomst of wellicht juist zonder motivering als onbetwistbaar werden aanvaard. Het heeft mij dan ook veel moeite gekost te leren inzien, dat niet alleen in enkele achterlijke landen en kringen, maar vrijwel algemeen de opvattingen nog gelden, die de schr. zo terecht afwijst. Ook daarin heeft zij, naar ik vrees, gelijk, dat juist in het Christelijk gezin in dit opzicht nog veelal voor-Christelijke opvattingen bestaan. En zeker is het, dat de nieuw opkomende surrogaat-religies van geweld-verheerlijking, gelijk in Duitsland en Italië, juist in den jongsten tijd ook in dit opzicht veel afgebroken hebben van wat gewonnen scheen.

Men mene echter niet, dat alleen daar, of alleen in de mannen-wereld de waan van de mannelijke superioriteit bestaat. Ik kan een hoofdresultaat in dit opzicht, waartoe de schr. komt, mijnerzijds bevestigen door te wijzen op het feit, dat juist in de jongste meisjes-studenten-generatie van een onzer Universiteiten veel meer dan onder de mannelijke collega's in dit opzicht het vrouwen-vraagstuk een probleem is.

Trouwens, hier en daar biedt zelfs dit boek — waar men ze wel het allerminst verwachten zou — nog reminiscenties van een houding van overgevoeligheid en daardoor, naar ik althans zou menen, te grote emotionaliteit in de formulering. Wanneer ik bijv. op p. 158 als rhetorische vraag lees: „Wat zou er bijvoorbeeld van den man gezegd worden, die weigerde een eervolle functie te aanvaarden, omdat dat hem zou noodzaken al zijne avonden van huis te gaan?” kan ik daar in alle nuchterheid alleen op antwoorden, dat hij dunkt me vanzelfsprekend handelt, door zulk een functie af te wijzen, wanneer hij daartoe enigszins in de materiële mogelijkheid is. En ik meen te mogen ontkennen, dat ik in die mening een uitzondering ben. Of wanneer ik op p. 142 iemands bewering aangehaald vind, dat „de Spaansche vrouwen te veel vrouw zijn om in de sport iets te kunnen presteeren”, ben ik persoonlijk veel eer geneigd, die bewering als afkeer van modern-specialistisch wedstrijd-gedoe met al zijn decadenties op te vatten, dan als een uitlating „kenmerkend, maar diep vernederend voor de vrouw”. En ik denk aan de m.i. voortreffelijke bestrijding van dit soort wedstrijd-prestaties, die bijv. een deskundige op dit gebied als Mevr. Weinberg (Verg. P. St. XV, p. 368) pleegt te geven. En wanneer ik ten slotte op p. 149 lees: „dat voor elk levensgebied (ik cursiveer) de doorenmenging van mannelijke en vrouwelijke factoren noodzakelijk is om een zoo hoog mogelijk opgevoerde menschelijke praestatie te verkrijgen”, dan moet ik daartegen opmerken, dat er m.i. een aantal levensgebieden zijn, zo specialistisch en zakelijk ingesteld, dat ik ze als zeer overwegend „mannelijk” en andere, die ik uit haren aard als zeer overwegend „vrouwelijk” zou qualificeren. En dat daartussen tal van overgangsgevallen liggen. En ik zou eraan willen toevoegen, dat ik er al een bedenkelijk afglijden naar „mannelijke” eenzijdigheid in meen te bespeuren, als men de Praestatie — gelijk ook

wel op andere plaatsen in dit boek — relatief een zo grote waarde en dientengevolge aan het Zijn een te kleine betekenis toekent.

Maar afgezien van enkele plaatsen van dezen aard, waarin de schr. m. i. niet consequent genoeg aan haar standpunt vasthoudt, kan ik haar uiteenzettingen ten volle onderschrijven. Mogen ze de aandacht vinden, die ze in ruime mate verdienen. Ph. K.

Drs. P. H. van der Gulden, *Philosophische propaedeuse*. Uitg.: Van Gorcum en Co., Assen. z. j. 30 p. f 0,75.

De schr. geeft een pleidooi voor wijsbegeerte als afzonderlijk nieuw leervak op de scholen, die voorbereiden voor de Universiteit; hij geeft ook aan hoe hij dit vak behandeld zou willen zien. Bij alle sympathie met het een en het ander moet ik toch het bezwaar opperen, dat de schr. te ver af staat van de realiteit. Met „realiteit” bedoel ik hier, wat er in het huidige schoolregime omgaat in de hoofden van 5e en 6e klassers. Ik heb deze propaedeuse vroeger zelf gegeven in een school, waar zij voor alle leerlingen verplichtend was. En ik heb het met veel genoegen gedaan. Maar nu ik — bijv. door Funke's studie en dergelijke onderzoekingen — wat nauwkeuriger zie, hoe het met het begrijpen van een niet moeilijken vaktekst bij den gemiddelden leerling gesteld is, zou ik het niet meer durven.

Overtuigender dan enige lofzang op de wijsbegeerte, of beschrijving van de methode elders, zou ik een klein empirisch onderzoek gevonden hebben, waaruit bleek dat althans een niet al te klein percentage van de leerlingen, om die het gaat, in staat mogen geacht worden om zulk onderwijs te volgen. Ph. K.

Prof. Dr. C. A. Mennicke, *Sociale Pädagogie*. Uitg.: Erven J. Bijleveld, Utrecht 1937. 219 p. f 2,90.

Bij de bespreking van schr.'s *Sociale Psychologie* (P. St. XVII, p. 378) heb ik de wens uitgesproken, dat de daar geboden diagnose van de ernstige impasse, waarin onze kultuur is geraakt, zou aangevuld worden door een bespreking van de perspectieven om uit die impasse te geraken. Die wens is door velen gedeeld, gelijk de eerste zin van het Woord Vooraf ons reeds meedeelt. En in het thans verschenen boek wordt die aanvulling gegeven, of althans beproefd.

Reeds op p. 15 van de Inleiding zien wij, dat dit alleen mogelijk is met behulp van een „paedagogische ideologie, een beschrijving van de verschillende opvoedings- en ontwikkelingsidealen en van de geestelijke grondslagen waaruit deze voortkomen. Hierbij moet de wetenschappelijke beoefenaar van de wetenschap der opvoeding zich volgens mij in alle belangrijke ontwikkelingsidealen inwerken en onderzoeken, in hoeverre bepaalde vormen en middelen aan bepaalde idealen beantwoorden en in hoeverre niet”.

De schr. onderscheidt nu allereerst twee „sectoren” der huidige maatschappij: het Christelijke en het „geseclariseerde” deel. In de eerste sector bespreekt hij de R. Katholieke, de Lutherse en de Calvinistische maatschappijopvatting; de laatste wordt klaarblijkelijk met de Anglikaanse geïdentificeerd. Voor de eerstgenoemde is kenmerkend de aanvaarding

van een „natuurlijke moraal”, die even stelselmatig door de Lutherse beschouwing wordt afgewezen. Veel meer dan tot een van deze voelt hij zich klaarblijkelijk tot de Calvinistische aangetrokken, die hij terecht als de groeibodem ziet waarop in de Nederlandse, Engelse en Amerikaanse geschiedenis de democratie zich heeft ontwikkeld.

In de andere „sector” der maatschappij, waartoe de schr. blijkens zijn uiteenzettingen op p. 79 zichzelf rekent, beschrijft hij dan het humanistische (rationalistisch-idealistische) gemeenschapsideaal, dat van een wereldbeschouwing, die op natuur en geschiedenis steunt, en dat van een „synthetische wereldbeschouwing”. Onder de tweede naam duidt hij de nationaal-socialistische en fascistische stromingen in hoofdzaak aan; waarom hij hier ook aan Stahl een plaats geeft is mij niet duidelijk geworden.

Het grote bezwaar dat hij heeft tegen de eerste dezer drie gesecculariseerde beschouwingen is haar eenzijdig intellektualisme, daardoor heeft zij als het ware zelf haar tegenvoeter in 't leven geroepen, die dwang en dressuur in de plaats van vrijheid en opvoeding moet stellen. Den uitweg uit de daardoor geschapen impasse ziet hij in een synthetische opvoeding, die ook voldoende met de gevoels- en wilskrachten rekening houdt. In dat verband wijst hij enerzijds op de betekenis van vroegtijdige sociaalpaedagogische vorming en op de jeugdbeweging, anderzijds op de noodzakelijkheid een duidelijke bewustwording van het ideaal met een grondige studie der werkelijkheid te verbinden.

Natuurlijk volg ik hem gaarne in dit alles. Toch moet ik mij rekenen tot hen, waarvan de schr. reeds op p. 1 zegt dat deze Sociale Paedagogie „misschien menigeeen teleurstelt”. Want al valt er op allerlei punten in details zeker veel te leren, het geweldige probleem, dat de Sociale Psychologie ons had voorgelegd, lijkt mij hier nauwelijks meer in 't oog gehouden. Dat komt m. i. reeds aan de dag bij de indeling in de boven genoemde twee sectoren. Op p. 51 lezen wij, dat de scheiding „vooral te wijten is aan het zondebegrip, dat in de gesecculariseerde sector min of meer bewust afgewezen wordt”. Maar is nu niet juist de opkomst van de demonische machten, die thans onze gehele cultuur bedreigen, een empirisch bewijs, dat dit zondebegrip uitvloeisel is van een zeer diepe visie op den mens, waaraan een realistisch-synthetisch gemeenschapsideaal niet zou mogen voorbijgaan? Zou niet op dit punt iets verwezenlijkt kunnen worden van de „verregaande samenwerking met de Christelijke geloofsgenootschappen”, die de schr. op p. 79 als mogelijk noemt, zonder die gedachte verder uit te werken? Want wat hij op p. 209 en vlg. over Suggestie en Symbolen zegt zal hij zelf toch nauwelijks voldoende kunnen achten om de houvasten terug te winnen, die verloren gingen.

Verbaasd heeft het mij ook, zo weinig aandacht te zien gegeven aan die grote structuurverandering in onze maatschappij, die samenhangt met de aflossing van het armoede-probleem als centrale sociale probleem door het werkeloosheidsprobleem. Wel lezen wij op de laatste bladzijde de gecursiveerde stelling, dat de ordening van het economisch leven op den duur de *conditio sine qua non* is van de culturele vrijheid — en ik ben het daar hartelijk mee eens. Maar juist daarom zou ik zo graag scherper belicht hebben gezien, welke lijn de schr. ons wil doen volgen om ons te behoeden voor een woekering van de agressieve tendenties in onze huidige maatschappij, die die gehele ordening alleen maar willen gebruiken voor de organisatie van geweld. Dit toch was in den grond

het probleem, dat in de Sociale Psychologie alles beheerste. En op dit punt heeft dit vervolgwerk ons, dunkt me, niet verder gebracht.

Ph. K.

Dr. A. L. W. de Gee, *Scheikunde* voor het Middelbaar en Gymnasiaal onderwijs.

Deel I: *Eerste beginselen*, 86 blz. Ing. f 1.10, geb. f 1.30. J. B. Wolters — Groeningen, Batavia.

Volgens het Koninklijk Besluit van 27 Mei 1937 zijn in het leerplan van de H. B. S. verschillende veranderingen aangebracht; deze betreffen ook de scheikunde. Was dit vak tot dusverre in de twee hoogste klassen geconcentreerd, voortaan zal in de 3e klasse een inleiding in de scheikunde worden gegeven, waarop het onderwijs in de hogere klassen van de H. B. S. A en de H. B. S. B moet voortbouwen.

Het nieuwe leerboek van Dr. de Gee is aan deze regeling aangepast. Het eerste deeltje, bestemd voor de derde klasse (en tevens voor de vierde klasse van het gymnasium) ligt ter bespreking voor ons; in bewerking zijn tweede delen, zowel voor de H. B. S. A als voor de H. B. S. B.

Als leerstof voor de 3e klasse schrijft het genoemde K. B. voor: „Experimentele inleiding. Fundamentele scheikundige verschijnselen. Eigenschappen van enige belangrijke elementen en verbindingen, in het bijzonder oxyden, zuren, basen en zouten. Eenvoudige kwantitatieve wetmatigheden. Formules en vergelijkingen.”

Dit voorschrift laat dus den docent nog veel vrijheid in de keuze van de leerstof, die hij in dit eerste jaar wil behandelen. Men kan een concentrische leergang volgen en in eerste ronde de leerlingen een idee van de scheikunde trachten te geven; men kan ook een fundament leggen, waarop dan later min of meer uitvoerig kan worden voortgebouwd.

Dr. de Gee doet het laatste, en dat op voorbeeldig strenge wijze. Een samenvatting van de inhoud moge een indruk van de opzet geven: Hoofdstuk 1 en 2: inleiding, verbrandingstheorie, wetten van Lavoisier, Proust en Dalton; hoofdstuk 3: oxyden, zuren, basen en zouten; hoofdstuk 4: atomen en moleculen, wet van Gay Lussac, wet van Avogadro en al wat daaruit volgt, nauwkeurige atoomgewichtsbepaling, bepaling van empirische formules; hoofdstuk 5: gramequivalent en valentie van elementen, basen en zuren, eenvoudige gevallen van acidimetrie, structuurformules, isomerie.

Men ziet: de inhoud van dit deeltje vormt een goed samenhangend, afgerond geheel. Zonder omwegen stuurt de schrijver op het doel aan: het inzicht in de bouw van de stof, zoals dat in de structuurformule is vastgelegd. Het komt mij echter voor, dat Dr. de Gee, door de zeer exacte opzet van zijn inleiding het de 3e klassers niet gemakkelijk maakt. Aan de „kwantitatieve wetmatigheden” lijkt mij wat veel plaats ingeruimd. Zouden de leerlingen zich niet meer vertrouwd met het vak gaan voelen, indien we dit hoofdstuk 5 b.v. tot later zouden uitstellen en de daarmee gewonnen tijd aan wat concreter zaken zouden wijden?

Minder gelukkig acht ik ook, dat in het derde hoofdstuk oxyden, zuren, basen en zouten uitvoerig worden behandeld, terwijl de formules

dezer verbindingen eerst aan het einde van het vierde hoofdstuk worden bekend gemaakt. Het doet wat vreemd aan te lezen van fosforpentoxyde, zwaveltrioxyde, sulfaat naast sulfiet, als men nog niet weten mag, hoe men aan deze namen komt.

Aanvaarden wij de door den schrijver gekozen indeling van de leerstof, dan kunnen wij niet dan veel waardering hebben voor de wijze, waarop hij ons die opdient. Het boekje is prettig en opmerkelijk helder geschreven, vraagstukken steunen telkens het betoog en 't was ook een goede gedachte meer dan wij gewoonlijk in een chemie-leerboek aantreffen, van de ontwikkelingsgeschiedenis van begrippen als valentie en verbranding op te nemen.

Tenslotte nog deze opmerking: het lijkt mij twijfelachtig, of het de bruikbaarheid van dit deeltje ten goede zal komen, dat de schrijver, om zijn leerlingen in de les tot goed waarnemen te dwingen, weinig tekeningen van toestellen heeft opgenomen. Wij moeten het nu, behalve met 9 portretten en een grafiek, met drie weinig sierlijke schema's van zeer eenvoudige apparaten doen.

H. J. DEN HERTOOG Jr.

Kerkelijke opvoeding, door Adr. Verhiel.
Opvoedk. Brochurereeks onder leiding van
Fr. S. Rombouts. Nr. 93. Prijs f 1.40.

Elke geestelijke gemeenschap heeft haar eigen taal en in deze taal leeft de ziel der gemeenschap. Als men met de eigen ziel min of meer antithetisch staat tegenover de ziel van een andere gemeenschap, pleegt de taal van deze min of meer affectief te werken, wat het denken niet ten goede komt. En dat kan dan heel jammer zijn, vooral als er vraagstukken aan de orde zijn, die naast de speciale betekenis voor de kring, waarvoor zij behandeld worden, ook *algemene* betekenis hebben.

Het zou een lang verhaal worden, als ik zou proberen duidelijk te maken, wat speciaal de christen-humanist naar mijn mening uit dit boekje zou kunnen leren en waar hij in de godsdienstige opvoeding te kort schiet. In de katholieke kerk zijn paedagogische ervaringen van eeuwen samengetrokken, die de protestant niet achteloos mag voorbijgaan. Speciaal het vrijzinnig protestantisme heeft alle redenen zich ernstig op zijn paedagogische oriëntering te bezinnen en het ware te wenssen, dat vele humanisten de traditionele tegenzin tegen lectuur uit andere kring leerden overwinnen en hun voordeel deden met wat andere richtingen hebben te zeggen.

Of ik mij nu ook principiëel in dit boekske thuis voel? Natuurlijk niet. Reeds in de inleiding strepte ik dit zinnetje aan:

„Genesis bewijst ons onomstootbaar, dat het individu primair, de gemeenschap secundair is; de gemeenschap is er voor de mens en niet de mens voor de gemeenschap.”

Men voelt de ietwat ondeugende vraag in zich opkomen, of het katholicisme in alle tijden en onder alle omstandigheden deze waarheid metterdaad heeft beleden en of het katholicisme in Nederland niet bevoorrecht is geweest in het Calvinisme zulk een goede exegeet van dit deel van Genesis te hebben gevonden, toen zijn eigen exegeet van dit kort schoot. Zoals die in katholieke landen nog lang te wenssen heeft overgelaten en overlaat.

Maar zulke vragen zijn al meer gedaan en hebben niet zoveel zin. Ietwat vreemd is echter, dat de schrijver deze interpretatie van Genesis al geeft, als hij nog geen twee volle bladzijden geschreven heeft na dit zeer uitvoerige motto, waarmee zijn boek opent:

Ik ben onderwijzer; dat betekent: mij is toevertrouwd de kweekschool der gemeente, mijn leerlingen zullen later de bevolking uitmaken. Allen verwachten van mijn werk veel goeds: de ouders gehoorzame kinderen, de meesters bekwaam en ijverig dienstponeel; de geestelijkheid bekwame en leergierige toehoorders, de overheid volgzame onderdanen, de gemeente goede en geschikte arbeiders, trouwe echtgenoten en ouders, die voor het heil hunner kinderen bezorgd zijn; de Kerk vrome leden, rechtschapen Godvereerders, trouwe navolgers van Christus, de Zaligen des Hemels toekomstige medeburgers en mede-erfgenamen van hun zaligheid. Tot dit alles dien ik door mijn ambt te helpen bijdragen. (Bernard Overberg).

Ligt het aan mij, of zijn hier de bewogen, gezuiverde en... *verantwoordelijke* zielen der individuen vergeten, die in spanning dienen te geraken, als onvolmaakte gemeenschappen (en die schijnen te bestaan) niet beantwoorden aan wat het individu aan norm van waarheid, recht en schoonheid van Godswege in de ziel is gelegd?

Het is misschien maar een kleinigheid, maar naar die kant vind ik 't beroep op Genesis in dit boekske te weinig doorgevoerd en op dit punt begrijp ik iets van de trots van het Calvinisme, dat weet, dat zijn Kleine Luyden immer zijn beste en zijn sterkste luiden zijn geweest volgens de bedoeling van Genesis, terwijl, naar men zegt — ik meen dit zelfs wel eens in Katholieke lectuur te hebben gelezen — de individuele verantwoordelijkheid niet de sterkste kant is van het katho-
licisme.

Men vatte dit niet op als een hatelijkheidsje, hoogstens als een aanduiding, waarom de protestant in het klimaat van dit overigens ver-
dienstelijke boekje zich niet helemaal lekker voelt. G. v. V.

Blijmoedigheid in onze opvoeding, door
Zr. Cecilia Maria. Drukkerij-Uitgeverij
„Nieuwvoorde”. Rijswijk Z. H.

Dit is no. 4 van de Brochurereeks U. V. O. S. (Uren Van Opvoedkundige Studie). De schrijfster geeft hier in een 50 bladzijden een mooi geheel.

Zij spreekt eerst over: Wat is vreugde en Waar vinden wij de ware vreugde? Dan betoogt ze de noodzakelijkheid der vreugde in het kinderleven. Kind en blijheid behooren bijeen en daarom moeten opvoeders zelf blijde mensen zijn.

Als bronnen van vreugde worden genoemd: de godsdienst, in 't bijzonder het bidden tot Maria en het kind Jezus, de natuur, het gemeenschappelijk leven, St. Nicolaas, Missieliefde, Verjaardagen en Naamfeesten, Vastenavond, Kermis, Zang, Spel, Dans, Sport, Lezen, Arbeid, Zelfverloochening, Offerzin.

Ook voor wie het Katholieke standpunt van de schrijfster niet deelt, valt er toch veel uit het boekske te leeren.

Gr.

G. M.

HET LEVENSWERK VAN WILLIAM STERN

DOOR

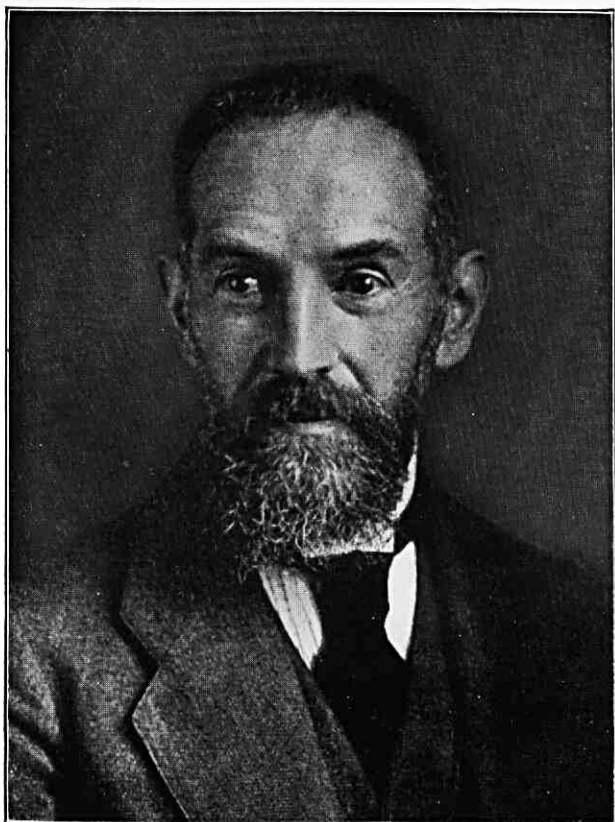
PH. KOHNSTAMM.

Uit Durham in de Verenigde Staten, waar Duke University den „heimatlos" gewordenen een werk- en schuilplaats bood — hoe zeer zijn hart nog hing aan het vaderland, dat hem uitstiet en verloochende, toont de datering van de voorrede van zijn laatste grote werk, Hamburg, zur Zeit Duke University, Durham N.C. — komt het bericht van het heengaan op 27 Maart l.l. van William Stern. Bijzonderheden ontbreken mij nog, terwijl ik deze bladzijden schrijf; zo goed als zeker is dit einde zeer onverwacht gekomen; althans in twee brieven, gedateerd 21 Maart, die ik ontving van den leider van het „department" van Duke University, waartoe Stern behoorde en van een van diens leerlingen, wordt zijn werkzaamheid gemeld, zonder dat enig gewag wordt gemaakt van een minder goeden gezondheidstoestand.

Maar het is ook niet mijn bedoeling in de navolgende bladzijden in een bespreking te treden van persoonlijk karakter. Want al mocht ik Stern herhaaldelijk, ook als gast te mijnen, ontmoeten en vooral het voorrecht genieten, een paar maal als gast van hem en Clara Stern te vertoeven in dat milieu, zo vol van de beste traditie en de fijne kultuur der 19e eeuw, in dat huis op het rustige plein Bei Sankt Johannis in Hamburg, ik zou mij toch niet durven vermeten een schets te geven van zijn persoon; die taak blijve, naar ik hoop, aan een meer bevoegde overgelaten.

Maar zijn werk meen ik goed te kennen, want ik heb er zelf veel van geleerd. En daarom vervul ik graag het verzoek, door onze redactie tot mij gericht, hier enkele hoofdlijnen ervan aan te geven.

Van de psychologen-generatie, die in het eerste tiental jaren dezer eeuw tot stand brachten, wat ik in *Persoonlijkheid in Wording* de revolutie in de psychologie heb genoemd, was Stern een der voormannen. Toen hij in den herfst van 1888, als zeventienjarige, student werd aan de Berlijnse Universiteit, was daar de experimentele psychologie onder Ebbinghaus in haar bloeiperiode en Stern erkent in zijn levensschets in *Die Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen* met dankbaarheid, hoeveel hij van dezen leermeester heeft geleerd, niet



slechts in de techniek van nauwkeurig experimenteel werk, maar ook in het zoeken naar de verbindingen tussen psychologische en algemeen-fysiologische en biologische verschijnselen.

Toch zijn er reeds voor den eerstejaarsstudent een aantal problemen, waaraan deze psychologie voorbijgaat; aan de Duitse Universiteiten, en vooral in Berlijn, ontbreekt zoals Stern het uitdrukt de moed om te filosoferen. Vooral de diepere, metafysische vragen worden ontweken; men heeft de overtuiging dat de laatste levensvragen buiten den kring der Universiteit moeten blijven; naturalistische kunst, marxistische maatschappijleer en materialistische wereld- en levensbeschouwing moeten het antwoord geven. Maar Stern voelt zich daardoor niet bevredigd; hij wil zijn studie en zijn levensbeschouwing niet splitsen. Integendeel, hij wil er eenheid in brengen door de filosofie, en zo besluit hij dan de taalstudie, waarvoor hij eigenlijk aan de Universiteit is gekomen, te laten varen. De psychologie zal het vakgebied zijn, dat hem als speciaalstudie verder voorbereidt, maar in den grond is het metafysische belangstelling die hem drijft. Als negentienjarige beëindigt hij zijn dagboek met deze, zoals hij later zegt „mit jugendlichem Überschwang ausgesprochene Entscheidung: „Es ist nun vorbei. Alle Brücken sind abgebrochen und es gibt kein Zurück mehr. In der Philosophie muss ich mein Heil finden, oder untergehen.”

In moeizame, slechts zeer ten dele gepubliceerde onderzoekingen over de opvatting der verandering schoolt zich nu zijn psychologie. De probleemstelling, bij het begin op het voetspoor van Fechner en Ebbinghaus sensualistisch geformuleerd, blijkt onvoldoende om de veelheid van veranderingsbewustzijn te omvatten. En zo gaat hij „verandering” onder verschillende gezichtspunten beschrijven, kwalitatieve, quantitative, ruimtelijke verandering, maar ook verandering van lagere en hogere orde. Wat men later fenomenologische beschrijving is gaan noemen, is hier reeds in kiem aanwezig; de poging, door aanwijzing van alle op een bepaald ogenblik waarneembare psychische *elementen* het zieleleven te verklaren, blijkt schipbreuk te lijden.

In deze laatste formulering ligt reeds aangeduid, dat het bewustzijn niet alleen een steeds veranderende *stroom* kan zijn; er is iets blijvends, of zoals we thans zeggen: er is integratie in den tijd. En op dit vraagstuk van de tijd-beleving richt zich dan ook het tweede grotere onderzoek. Het psycho-

logische „nu” blijkt daarbij gans iets anders te zijn dan een mathematisch punt, een grens zonder uitgebreidheid tussen verleden en toekomst. En alle pogingen om wat men beleeft bijv. bij het horen van een rythme, samen te persen in een enkel punt, moeten als onzinnig worden afgewezen. Het is duidelijk, dat hier een hoofdstelling van de latere Gestaltpsychologie aan den dag komt; dat tevens de aandacht gevestigd wordt op wat Bergson als het verschil tussen temps en durée in het middelpunt van zijn beschouwingen zal gaan plaatsen.

En op een derde punt overschrijdt Stern reeds hier de grens der kategoriën, waarmede de associatiepsychologie werkt. De menselijke reactie wordt iets anders dan een doorgangspunt van werkingen, vergelijkbaar met de ontploffing bijv. van een knalgasmengsel waar een electriche vonk doorheenslaat. De spontane activiteit van den mens wordt erkend en ingeschakeld, de passiviteitspsychologie, die alleen een komen en gaan van gewaarwordingen, gevoelens en voorstellingen kent — eigenlijk deze elementen min of meer personaliseert ten koste van den mens zelf — wordt uitdrukkelijk losgelaten.

Maar in die overschrijding van de grenzen van wat omstreeks dien tijd wetenschappelijk toelaatbaar wordt geacht, blijft Stern vrijwel alleen staan. Weliswaar nodigt zijn leermeester Ebbinghaus, in 1894 hoogleraar te Breslau geworden, hem in 1897 uit zich daar als privaatsdocent te vestigen, maar dat betreft alleen den exaktgeschoolden waarnemer; voor de diepere problemen, die Stern bezighouden, heeft men ook te Breslau nog geen oog. Stern zegt er later van „Das Verlangen nach einer Überzeugung von den „letzten Dingen”, nach der Erarbeitung einer neuen Weltanschauung musste zunächst ganz mit sich allein fertig werden; ich wusste, dass ich mich mit diesen Bestrebungen für Jahre, ja vielleicht für Jahrzehnte „ohne Hass vor der Welt verschliessen” musste, und nahm dies gern auf mich; denn die Aufgabe war nur zu lösen durch Unempfindlichkeit gegenüber der Verständnislosigkeit und dem passiven Widerstand der wissenschaftlichen Mitwelt. Es bestand lange Zeit in mir geradezu eine Hemmung, mit anderen über philosophische Fragen zu diskutieren, da ich doch wusste, dass ich für meine Art, die Dinge zu sehen, kein Verständnis zu erwarten hatte; es wäre doch nur ein AneinanderVorbeireden geworden. Und so was mir die philosophische Isolierung in Breslau die durch das Fehlen

anderer philosophischer Privatdozenten und durch die kühle Reserviertheit der Fachordinarieen bedingt war, fast willkommen."

Zo komt het, dat Stern's filosofie — ofschoon het eerste deel van zijn hoofdwerk reeds in 1906 verscheen — tot na den oorlog volstrekt onbekend bleef; toen ik zelf in '19 in mijn rede over Staatspaedagogiek of Persoonlijkheidspaedagogiek voor 't eerst personalistische en idealistische wereldbeschouwing tegenover elkander stelde, was het mij nog geheel onbekend, dat Stern, die als psycholoog zo bekend was, reeds het tweede deel van een systeem van personalisme had laten verschijnen.

Twee, of als men wil, drie onderdelen der psychologie waren het terrein, waarop Stern de bekendheid verwierf, waarvan ik zoëven sprak. Het eerste was dat der toepassing van de psychologische inzichten op andere takken van wetenschap en de praktijk. Uit geheugenproeven kwam het probleem van de betrouwbaarheid van getuigenissen naar voren; het eerste onderzoek daarover verschijnt in 1901 als *Angewandte Psychologie, Beiträge zur Psychologie der Aussage*. Met Otto Lipmann, eerst zijn leerling, later zijn medewerker, sticht Stern dan in 1906 het *Institut für Angewandte Psychologie* in Berlijn en in het jaar daarop de *Zeitschrift für Angewandte Psychologie*, die met haar *Beihefte* gedurende zo langen tijd het middelpunt van publicaties op dit gebied is geweest. Ze is aan de lezers van *Paed. St.* uit vele recensies bekend; het mag overbodig heten in dit bestek daarbij verder stil te staan.

Maar de psychologie van de getuigenis heeft nog andere vertakkingen; de betrouwbaarheid van het kindergetuigenis wordt de brug naar algemener kinderpsychologische problemen. En hier opent zich nu voor Stern, die in 1899 getrouwd is, een gebied van *empirische* psychologie, waar het experiment — omdat het *ernstsituaties* van de persoon betreft — de plaats moet ruimen aan de stelselmatige observatie. Aan de hand der dagboeken, die Clara Stern over de ontwikkeling van Hilde en Günther opstelt, worden de twee beroemde *Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes* geschreven. De titel van de tweede: *Erinnerung, Aussage und Lüge* herinnert nog aan de herkomst uit de getuigenisexperimenten; het eerste deel later in bijgewerkten vorm verschenen, wordt een van de standaardwerken over de *Genese der kinders taal*. En in de *Psychologie der frühen Kindheit*, voor 't eerst

in 1914 verschenen, vindt al dit studiemateriaal zijn gekristalliseerden neerslag. Het boek is, naar ik mag aannemen, aan alle lezers van Paed. St. welbekend; ik wijs er daarom slechts op, hoe hier in die kleine, nauwkeurige en levensgetrouwe instantanéetjes, die in kleine letter de algemeenwetenschappelijk gehouden tekst illustreren een gans andere begripsvorming haar werk verricht, dan in de experimentele psychologie mogelijk is. Het gaat hier alleen in zover om de momenten, die uit het geheel te abstraheren vallen, als men daardoor het geheel in zijn structuur beter verstaat. En zeer terecht zegt Stern dan ook van zich zelf: „Das Grundmotiv meines Philosophierens — damals wie heute — ist das *Streben nach konkreter Einheit.*” Maar vooral geldt die stelling juist van zijn psychologie. Streven naar een concrete eenheidsbeschrijving, dat kenmerkt inderdaad de kinderpsychologie, waarvan Stern een van de baanbrekende mannen is. Eerst heel veel later heeft hij dit denken ook op den leeftijd van puberteit en adolescentie toegepast, zonder echter in dit opzicht tot een zó klassieke samenvatting en weergave te komen als voor den kleuterleeftijd.

Ik liet zo even in het midden of men spreken moet van twee, dan wel van drie onderdelen der psychologie, waar Stern baanbrekend werk verrichtte. Die onbepaaldheid hangt er mee samen, dat ik niet weet of Stern zelf zijn geschriften over „differentiële psychologie” als een afzonderlijk terrein beschouwd wil zien, of slechts als den overgang, de brug van de algemene psychologie naar die concrete, individuele onderzoekingen waarvan wij spraken. In den laatsten zin spreekt hij zich uit in de *Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage*, het rijpe, samenvattende werk van zijn ouderdom. „Die differentielle Psychologie will nicht eigentlich Psychologie der Individualitäten sein, sondern die Wissenschaft von den wesentlichen Differenzierungen seelischer Funktionen und Eigenschaften — damit freilich eine *Brücke* zwischen der allgemeinen Psychologie und der psychologischen Erfassung der Individualitäten” (t. a. p. p. 41). De afgrenzing tegenover wat wij nu typologie of(en) karakterologie noemen, is hier heel onscherp. En Stern heeft op dit laatste gebied in hoofdzaak alleen refererend werk verricht.

Misschien hangt het samen met een ook bij hemzelf niet overwonnen onbepaaldheid in de probleemstelling, dat hij t. a. p. de beide takken van wetenschap, die zich met het

denken bezighouden, als generaliserend en differentiërend tegenover elkaar plaatst. „Jedes seelische Funktionsgebiet erhielt nun neben der generellpsychologischen seine differentiellpsychologische Behandlung; so trat neben die (generelle) Denkpsychologie die (differentielle) Intelligenzforschung.“ Dat deze tegenstelling zakelijk moeilijk houdbaar is, heeft de school van Jaensch ondertussen wel geleerd, die immers juist met de hulpmiddelen van de psychologie van het denken haar typologie bouwt. En in de praktijk heeft deze scheiding er toe meegewerkt, dat toen na den oorlog het begaafdheidsprobleem zich uit sozialen noodzaak sterk op den voorgrond drong en om snelle oplossingen vroeg, het Hamburger psychologische instituut, door Stern aan de juist gestichte Universiteit sedert 1919 als hoogleraar geleid, uitsluitend in de „Intelligenzforschung“ de hulpmiddelen zoekt, die hij behoefde. Ongetwijfeld heeft hij, met zijn levendige belangstelling voor het persoonlijke, zich altijd vrij weten te houden van de overschatting van massale tests; en herhaaldelijk heeft hij gewaarschuwd tegen een te beslissende waardering van het „intelligentiequotient“, dat hij het eerst heeft gedefinieerd. Maar het bleef aan een van zijn meest begaafde leerlingen — door hem zelf zo hoog gesteld, dat hij aan haar nagedachtenis en die van Otto Lipmann zijn Allgemeine Psychologie opdroeg — het bleef aan Martha Muchow voorbehouden, om het eerst te zien en uit te spreken, dat door die splitsing de Intelligenzforschung „durch den Mangel an einem ausreichenden denkpsychologischen Unterbau“ in een impasse moest geraken. Maar ik mag den lezer over dit punt verwijzen naar wat ik hieromtrent reeds in Paed. St. XVII p. 12 seq, 34 en 144 schreef.

Hier dienen wij nu weer terug te komen tot het voor Stern meest centrale deel van zijn levenswerk; zijn filosofie. Wij hebben boven gezien, dat zij, vele jaren na het verschijnen van het eerste deel in 1906, nog niet erin geslaagd was de wetenschappelijke belangstelling te wekken. Voor verreweg het grootste deel lag dit ongetwijfeld aan een omstandigheid, even fnuikend voor een werelds succes, als betekenisvol voor de originaliteit en zelfstandige kracht van haar ontwerper, nl. aan het feit, dat zij „te vroeg geboren“ werd, in een tijd toen bijkans niemand rijp was om haar te verstaan.

Toch, om billijk te zijn tegenover de tijdgenoten, moeten wij op twee omstandigheden wijzen, die in het werk zelf tot dien voorlopigen uitslag meewerkten. De eerste is de

zwakke kennistheoretische grondslag, die in het eerste deel wordt gelegd. Stern zegt daarvan zelf: „Mir persönlich lag — gegenüber der erkenntnistheoretischen Hypertrophie der Zeit — mehr am Herzen, den materialen Gehalt der personalistischen Theorie zu klären; immerhin sind die Richtgedanken zu einer künftigen personalistischen Erkenntnistheorie an vielen Stellen von I und III (voor 't eerst in 1924 gepubliceerd) bereits zu finden.”

En nu moet men bedenken, dat het hier om niets minder gaat, dan om de invoering van zuiver persoonlijke categorieën in de grondslagen der wijsbegeerte, naast de zakelijke, op de Newtonse filosofie der anorganische natuurwetenschap gebaseerde, door Kant in de Kritik der reinen Vernunft behandelde grondbegrippen. Hoe radicaal Stern hier te werk gaat, beseft men het best als men bedenkt, dat zelfs de leiders der Badense school, Windelband en Rickert, die toch waarlijk wel belangstelling voor en begrip van individualiteit hadden, zich op dit punt nooit geheel hebben kunnen ontworstelen aan de Kantiaanse traditie van een te eng systeem van categorieën.

En dan is er nog een ander punt, waar Stern's personalisme breekt met bijkans geheiligde traditie: nl. dat van de „objectieve” wetenschap, die zonder enige vooronderstelling haar taak begint. Daartegenover qualificeert Stern zijn stelsel als „kritisch dogmatisme”, d. w. z.: „das Apriori alle Erkennens besteht nicht in Akten, die selbst erkenntnismässiger Natur sind, sondern in grundlosen Glaubenssetzungen. Nur insofern der Mensch an eine seiende und werthaltige Welt glaubt, ist Erkenntnis mehr als blosses Verweilen in Sinnenschein und Begriffsspielerei.” De lezer weet, dat ik hier geheel naast Stern sta, maar ik moet erkennen, dat wat daarmee wordt gezegd voor wie opgevoed is in 19e eeuwse traditie zò radicaal moet klinken, dat men sterker fundering mag verwachten, dan het eerste deel van Person und Sache biedt.

En dan komt daarbij de tweede omstandigheid, waarop ik reeds doelde. De uitwerking van dit personalistische stelsel blijft, ook in zijn twee verdere delen, de leer van de menselijke persoonlijkheid, en de waardeleer, veel formeler, dan men juist van een stelsel van personalisme en een auteur als Stern niet zonder reden zou kunnen verwachten. Het merkwaardige feit doet zich voor, dat het Streben nach konkreter Einheit, dat gelijk wij zagen door Stern zelf het Grundmotiv van zijn

filosoferen wordt genoemd, in zijn psychologie heel veel sterker aan den dag treedt dan in zijn filosofie. Naast de Psychologie der frühen Kindheit doet Stern's filosofische anthropologie en zijn aethetica uiterst abstract en algemeen aan. Wij horen in de laatste van zulke onderscheidingen als Selbstwert, Strahlwert, Dienstwert, maar wij dringen niet in in de waardewereld zelf, de schoonheid bijv. van Natuur of Kunst.

Bedrieg ik mij niet, dan raken wij daarbij aan dezelfde grens van Stern's denken, die ook voor zijn laatste samenvattende psychologische hoofdwerk kenmerkend is. In mijn bespreking daarvan (Paed. St. XVII, p. 142) heb ik gezegd: „Nergens treft men een bespreking aan van wat de persoon in haar diepste beslissingen leidt. De woorden geweten, norm, God, religie, zedelijk oordeel ontbreken in het register; onder „verantwoordelijkheid” wordt naar één enkele plaats verwezen. Nu is het natuurlijk allerminst mijn bedoeling, het verschil tussen een normatieve beschouwing en een descriptieve uit te wissen. De psychologie moet niet trachten tussen haar werk door een ethiek te geven. Maar een fenomenologische beschrijving van wat met de boven genoemde woorden als *bewustzijnsinhoud* wordt bedoeld, zou m. i. in een Personalistische Psychologie niet mogen ontbreken.”

Wat voor de psychologie als descriptieve wetenschap geldt, geldt a fortiori voor de anthropologie, de leer van den mens als deel van een personalistisch stelsel van wijsbegeerte. Ik heb t. a. p. de onderstelling uitgesproken, dat het wellicht een daad van wijze zelfbeperking was, die Stern deed zwijgen over kanten van het menszijn, gelijk de godsdienstige ervaring. Zeker is het, dat hij slechts in enkele woorden zich heeft geuit, over wat hij in een publicatie van de Kantgesellschaft zijn „personaler Pantheïsmus” noemt. In die samenvoeging ligt een problematiek, misschien een tegenstrijdigheid.

Wij zullen niet meer van hem horen, hoe hij deze vragen zag en wilde oplossen. Maar wij blijven dankbaar voor het vele, dat hij heeft geboden. „Lebe nach deiner Berufung”, zo formuleert hij aan het einde van zijn autobiografie den zedelijke imperatief, die aan zijn leven inhoud gaf. Die imperatief heeft hem staande gehouden, ook in de vijf laatste moeilijke jaren. De strijd is thans volstreden; het „zaaduitstrooien voor anderen”, dat hij in zijn voordracht van 1 Maart 1928

te Amsterdam „mein Glaube und meine Hoffnung” noemde¹⁾, is geschied. Een deel van het zaad is wel gevallen op steenachtigen grond; de meeste boeken, die thans verschijnen in Stern's moedertaal over de onderwerpen, die hij aan de orde stelde, mogen zijn naam zelfs niet meer noemen. Maar zo God wil, zal zelfs in dezen verwarden tijd een ander deel van het zaad elders in goede aarde blijken te zijn gevallen en rijke vrucht gaan dragen.

DE TRIOMF VAN HET STILLEZEN

DOOR

P. A. DIELS.

Meermalen heb ik, ook in dit tijdschrift, mijn instemming betuigd met wat men in de laatste jaren stillezen of denkend lezen noemt [een der vormen van wat men elders silent reading noemt]. Vooral door de ijverige propaganda van den adjunct-directeur van het Nutsseminarium, den heer G. van Veen heeft het stillezen terrein gewonnen, al was de tegenstand in verschillende kringen nog vrij groot. In het algemeen kan men het stille lezen beschouwen als reactie op de sinds een kwart eeuw ingetreden vervlakking van het lager onderwijs. De overdreven waarde aan dressuur gehecht, heeft vooral op het rekenonderwijs een funesten invloed uitgeoefend, maar ook het taalonderwijs heeft daaronder te lijden gehad. Het mondeling behandelen van een pittig stukje proza of poëzie ging uit de mode. Het leesonderwijs was meer een wedloop naar de laatste bladzijde dan een belangrijk deel van ontwikkelend onderwijs; het taalonderwijs was ontaard in zuiver-schrijven-acrobatiek, waarin het dictee een succesnummer vormde. De taalmethodiek was in handen van onbevoegden, die zelfs niet in staat waren eenvoudige zinnen als oefenstof bedoeld neer te schrijven. Na den Hertog en Lohr en Lancée maakten onze taalmethoden ten opzichte van het buitenland een poover figuur. Denken behoeft de leerling niet meer; ondanks de met de lippen betuigde instemming met Herbarts leer volgde men liever de gemakkelijke propaganda van kortzichtige volkstribunen, die in het onderwijs den weg van den minsten weerstand aanbevalen. Het Nutsseminarium heeft sinds zijn oprichting af zijn verheven

¹⁾ Zie De Puberteitsleeftijd. Losse Paed. Studiën, p. 58.

leiderstaak begrepen en als voornaam punt op zijn programma gezet: op welke wijze kunnen wij bevorderen dat er weer ontwikkeland onderwijs wordt gegeven. Als strategisch punt van aanval werd de aansluiting-kwestie genomen en in haar verschillende facetten bestudeerd. Daarbij werd het stil-lezen zeer nauwkeurig bekeken: we hebben onze lezers daarvan uitvoerig melding gemaakt, n.l. in *De opkomst van het stil-lezen* (XV Jrg. bldz. 216 e. v.) en in *De fundeering van het stil-lezen* (XVI Jrg. blz. 245 e.v.). Door een gelukkige omstandigheid kan de titel van dit artikel aangeven, dat de aangeuide climax thans als bereikt kan worden gemeld. Die omstandigheid is het in Maart l.l. verschenen nieuwe K. B. betreffende de toelating tot de H. B. S. B. Voor den insider zal het duidelijk zijn, dat de eischen in dit K. B. gesteld, beslissend zullen zijn voor het Lager Onderwijs. Want het is nog altijd zoo, dat via de z.g. opleidingsscholen het geheele Lager Onderwijs den invloed van de toelatingseischen zal ondervinden, zoowel ten goede als ten kwade. Men behoeft geen „examenidoot” te zijn, om dit te erkennen. Er is dus alle reden om dit nieuwe K. B. eens onder de loupe te nemen en aan te geven waar de winst te vinden is. Maar vooraf dient hier hulde gebracht worden aan de leden der Commissie Bolkestein, die de richtlijnen voor het nieuwe K. B. hebben aangegeven en bovenal aan Prof. Kohnstamm, die hiermede een nieuwe lagere-school-didactiek heeft grondvest, zij het nog slechts partieel. Om meer dan één reden kan Kohnstamm thans den Nederlandschen Herbart genoemd worden, al is zijn psychologische grondslag verschillend van dien van den Duitschen grootmeester. En wanneer ik Kohnstamm iets mag toewenschen, dan is het de hoop, dat hij bewaard mag blijven voor het lot van Herbart, die zooveel is misverstaan en door zijn epigonen is misbruikt. Hij houde het contact met de practici daarom steeds levendig.

Het eerste artikel van het K. B. doet terstond een Kohnstammiaansch geluid hooren. Het luidt:

Om als leerling tot de eerste klasse te worden toegelaten, moet de candidaat zich onderwerpen aan een onderzoek naar zijn geschiktheid tot het volgen van middelbaar onderwijs en in het bijzonder naar zijn kennis en inzicht in de vakken: Nederlandsche taal, Rekenen, Aardrijkskunde en Geschiedenis.

Het verschil met het vorige K. B. is de eisch van inzicht. In de verdere artikelen wordt die wel nader gepreciseerd voor de vakken Ned. Taal en Rekenen, maar niet voor Aardrijkskunde en Geschiedenis. M. i. terecht. Want de proeven voor Aardrijkskunde en Geschiedenis in het Rapport-Bolkestein hebben nogal aan critiek blootgestaan, omdat het hoogst moeilijk is op dit gebied het „inzicht” van twaalfjarigen op kinderlijk niveau te toetsen. Nog afgescheiden van de vraag of er zoiets als aardrijkskundig of geschiedkundig inzicht voor lagere of middelbare schoolleerlingen bestaat. Op dit gebied zijn de eischen dus dezelfde gebleven. Alleen is voor Geschiedenis nu kennis van de geheele vaderlandsche geschiedenis voorgeschreven. Tot nu toe werd slechts kennis van den tijd na 1500 verlangd. Men mag, daar elke motiveering ontbreekt, zich afvragen waarom de gravenhuizen van Dirk I tot en met Philips II tot de noodzakelijke geestelijke uitrusting van een H. B. S. candidaatje behoort. Is deze uitbreiding niet in strijd met den eisch van inzicht? En wat inzichtvragen op aardrijkskundig gebied betreft: in de Aardrijkskundige Werkschriften van Bakkum c. s., hebben wij getracht het aardrijkskundig inzicht, waar het kon, aan te brengen. Het is ons erg tegengevallen. Veel van wat als inzicht werd voorgesteld bleek bij nader onderzoek op kennis en niet op inzicht te berusten, zoodat we hier geen verandering in de eischen kunnen zien.

Voor Rekenen luidt het nieuwe programma:

- a. de toepassing der vier hoofdbewerkingen met geheele getallen, gewone en tiendeelige breuken;
- b. de kennis van wettelijke lengtes, oppervlaktes, inhoudsmaten, munten, gewichten en van de procentrekening;
- c. de toepassing van getalbewerkingen in niet te ingewikkelde vormen en van eenvoudige kenmerken van deelbaarheid, mede ter bepaling van het kleinste gemeene veelvoud en den grootsten gemeenen deeler;
- d. het juist zien van de betrekkingen tusschen de gegevens in eenvoudige denkvragestukken, blijkende uit de toepassing der voor de oplossing vereischte bewerkingen, waarbij het gebruik van de in de wiskunde gangbare verkorte schrijfwijze is toegestaan.

Het nieuwe in deze omschrijving is te vinden onder *d* de kwestie van de eenvoudige denkvragestukken. Hoewel met

U-389
 niet zooveel woorden gezegd mogen we verwachten, dat nu althans de beruchte kraansommen e.d. verdwenen zijn. Of we nu lange lintwormsommen moeten verwachten? De ontvangst van de voorbeelden in het Rapport-Bolkestein en de imitaties hiervan was niet zeer gunstig. Nog in het Februarinumnummer (p. 392) vermeldden we uit het Rapport der Haagsche Toelatingscommissie de ervaring met een „afwijkend type”. De formulering laat echter ook toe een aantal korte denkvragestukken op te geven meer in overeenstemming met wat de experimenteele psychologie leert. En waarom uitdrukkelijk vermeld wordt dat het gebruik van de in de wiskunde gangbare verkorte schrijfwijze is toegestaan? Dat kan dus betekenen algebra op de lagere scholen voor de liefhebbers. Mocht men tegenwerpen, dat de bedoeling is Kapitaal door K voor te stellen, lengte door L, Oppervlakte door O enz. dan trapt men een open deur open. Maar blijkens de enkele uitvoeringen in de practijk bedoelt men het eerste halfjaar algebra van de middelbare school over te hevelen naar de lagere school. Ik kan me voorstellen, dat daar wettelijke bezwaren tegen bestaan. Ik geloof niet, dat dit de bedoeling is geweest van de Commissie-Bolkestein. Een dergelijke onzijdige vervroeging is zoozeer in strijd met eenvoudige paedagogische axioma's, dat een verstandig mensch zijn schouders zal ophalen. Ik wil er op deze plaats niets meer van zeggen.

De beste en diepstingrijpende hervorming is te vinden in de formulering der eischen betreffende de Nederlandsche taal:

Volgens het nieuwe besluit is voor de Nederlandsche taal de nieuwe omschrijving als volgt:

1. Een schriftelijk onderzoek naar aanleiding van een stuk proza, dat een gesloten verhaal bevat. Zonder dat hem daarbij hulp wordt verleend, krijgt de candidaat gelegenheid, dit stuk gedurende een vooraf bepaalden tijd door te lezen. Het eerste deel van dit onderzoek, waarbij het stuk ter beschikking van den candidaat blijft, geschiedt door middel van opdrachten, die ten doel hebben vast te stellen:

a. of de candidaat uit de tekst zelfstandig gegevens weet te vinden;

b. of hij de daarin voorkomende gegevens met elkaar in verband weet te brengen en daaruit juiste gevolgtrekkingen kan maken;

c. of hij bepaalde woorden en uitdrukkingen juist heeft opgevat.

Het tweede deel van dit onderzoek omvat het zelfstandig weergeven van den hoofdinhoud van het bij het eerste deel gelezen en bewerkte stuk, hetwelk dan niet meer ter beschikking van den candidaat blijft.

2. Een schriftelijk en zoo noodig mondeling onderzoek naar:

a. den woordenschat van den candidaat, waarbij afzonderlijk aandacht wordt geschonken aan het gebruik van werkwoorden, zelfstandige naamwoorden, bijvoeglijke naamwoorden en voorzetsels;

b. zijn kennis van de zinsverbindingen, waarbij zoowel een juiste keuze der voegwoorden ter verbinding van twee eenvoudige zinnen, als het aanvullen van een samengestelden zin aan de hand van een gegeven voegwoord, wordt geëischt:

de zinsdeelen: werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde, lijdend voorwerp, medewerkend voorwerp, bijvoeglijke en bijwoordelijke bepaling (zonder nadere onderscheiding);

de woordsoorten: zelfstandige naamwoorden (zonder nadere onderscheiding), bijvoeglijke naamwoorden, werkwoorden (sterke en zwakke, overgankelijke en onovergankelijke), hulpwerkwoorden (zonder nadere onderscheiding), koppelwerkwoorden, bijwoorden (zonder nadere onderscheiding), lidwoorden, voornaamwoorden (persoonlijke, bezittelijke, aanwijzende, vragende, betrekkelijke), telwoorden, voorzetsels, voegwoorden, de spelling.

Zoals de lezer wel begrijpen kan begroet ik dit programma met instemming. Onder 1 is het stil-lezen tot zijn officieele erkenning gekomen in eenige onderdeelen. Het moet dienen als voornaam onderdeel van het *geschiktheids*-onderzoek. Het zal wel niet noodig zijn, na de verschillende pleidooien in den loop der tijden dit thans nog te verdedigen. Een waarschuwing mag hier wel geplaatst worden. Van zeer veel belang is de keuze van het stuk proza (waarom geen vrijheid gelaten ook een vers te geven?) en de belichaming van de vragen. Wie wel eens belast is geweest met deze vorm van stil-lezenopgave weet hoe moeilijk dit werk is. Daarom is bij hetzelfde K.B. een commissie van advies ingesteld, die op gaven als bedoeld onder 1 zal moeten samenstellen ten dienste van de toelatingscommissies, die dit wenschen. Het zou ge-

wenscht zijn in de commissie personen te benoemen, die verstand van dit werk hebben.

De overige punten omtrent „parate taalkennis” brengt uitdrukkelijk naar voren het belang van het vocabulaire, waar door thans officieel het groote belang der „oude” stijl-oefeningen wordt vastgesteld. Onder 2a treffen de eenigzins vreemde zinsnede aan „waarbij afzonderlijk aandacht wordt geschonken aan het gebruik van werkwoorden, zelfstandige naamwoorden, bijvoeglijke naamwoorden en voorzetsels”. Wat bedoelt men hiermee? Een onderzoek naar „standing expressions”? Onder *b* treffen we aan een examen in het juiste gebruik der voegwoorden, dus bedoeld als onderzoek naar het logisch denken.

Het onderdeel, dat het examen in Ned. Taal regelt is zeer uitvoerig omschreven, hetgeen in deze dagen wel noodig is. Het gevolg zal wel zijn, dat de in het leerplan vastgelegde uren niet meer toereikend zullen zijn en dus vermeerderd moeten worden. De noodige vermeerdering zal ten koste van andere vakken moeten gevonden worden b. v. door vermindering van het aantal rekenuren. (In dit verband zij hier verwezen naar het artikel van I. van der Velde, Cultuurniveau's op de lagere school, Jrg. XVII, 303 e. v.).

GEDACHTEN OVER ECONOMISCH ONDERWIJS, OUD DOCH NIET VEROUDERD

DOOR

Dr. J. P. DUYVERMAN.

Wie heden „ziet” wat er na vijftig jaar gebeurt, wie stelt een ideaal, niet stoffig nog na drie kwart eeuw, wie honderd jaren terug een plan maakt, dat nu is te overwegen, heeft recht op het oor van het nageslacht.

Dat recht komt toe aan SLOET.

SLOET „ziet” — in 1859 — een economische faculteit ontstaan;¹⁾ onderricht in wereldburgerschap is van zijn idealen er één, reeds in '60;²⁾ een plan van '53 voor economisch

¹⁾ „Staathuishoudkunde . . . , welke wetenschap . . . wel verdiende eene afzonderlijke faculteit in een vernieuwd universiteitswezen uit te maken.” *Tijdschrift*, 18^o deel 1859, p. 170.

²⁾ „Wij kunnen ons een tijd voorstellen, dat men op de scholen het wereldburgerschap zal leeren, als thans de vaderlandsliefde.” *Tijdschrift*, 19^o deel 1860, p. 163.

onderwijs is aan moderne ideeën verwant. Daarover straks.

Mr. BARTHOLOMEUS WILLEM ANNE ELISA BARON SLOET TOT OLDHUIS (14 October 1808—17 Juni 1884), na Utrechtsche studie burgemeester (van Hengelo), van de Zwolsche rechtbank lid en later voorzitter, als man van liberale politiek lid van Gemeenteraad, van Provinciale Staten (Overijssel) en van de Tweede Kamer (1840, '48, '49—'60) was een veelzijdig schrijver.¹⁾

Voor het onderwijs vol belangstelling (hij is schoolopziener geweest), genoot de economie zijn toewijding en liefde het geheele leven. Voorvechter van economisch onderwijs aan brede lagen des volks was hij vroeg (in '41) en bleef hij steeds.

Het Tijdschrift voor Staathuishoudkunde en Statistiek, in '41 door hem opgericht, geredigeerd tot het einde — in '75 — en goeddeels volgeschreven, telt 13000 à 14000 blz. Van zijn visie op de Staathuishoudkunde geeft het een helder beeld. Het doel van economisch onderwijs is dàar bij herhaling aangewezen. De wijze van onderrichten wordt ook dàar uiteengezet.

Die visie (a) is typisch midden-19^o eeuwsch, het onderwijsdoel (b) (met die visie uiteraard samenhangend) nochtans allerminst geheel verouderd. Belangstelling voor zijn uiteenzetting van de wijze waarop economisch onderwijs kon worden gegeven (c), kan ook in onze dagen worden verwacht.

a) Zijn visie. Ter vergadering van 9 Juni 1848²⁾ aarzelde Aartsbisschop RICHARD WHATELY niet, om „na onze heilige godsdienst aan de gezonde staathuishoudkunde in de reeks der wetenschappen, die het welzijn van het menschelijk geslacht bevorderen, de eerste plaats toe te kennen.”³⁾ In '50 staat SLOET dicht bij hem. Hij bekent dan: „Daar zijn twee zaken, die volgens den uitslag onzer over-

¹⁾ Literatuur: J. Nagel Jr. in *Eigen Haard* 1884, p. 429—432; *De Economist* 1885, Dl. I p. 205—210; *Nieuw Nederlandsch Biografisch Woordenboek* 1912, p. 1326; *Winkler Prins Geïllustreerde Encyclopaedie* 4^o druk 1922, Dl. 15, p. 301.

²⁾ Van de „Maatschappij voor de Statistieke Wetenschap”, opgericht in November 1847.

³⁾ *Tijdschrift*, 5^o deel 1850, p. 51.

denkingen, het volksgeluk alleen duurzaam bevestigen kunnen; de eene is van Hemelschen, de andere van aardschen oorsprong; het Christendom en de Staathuishoudkunde." 1)

Uit den mond „van „arbeidslieden, maar ook van hunne kinderen" vernam hij vaak heilzame staathuishoudkundige beginselen. En dat verwonderde hem niet, „want het streven der wetenschap is geen ander, dan om den natuurlijken loop der zaken te herstellen, die toch in waarheid eene verordening Gods is, die ieder wel geplaast hart moet gevoelen en en wenschen." 2)

Reeds eer — in 1853 — geneigd zijn lievelingswetenschap een tak der zedekunde te noemen, 3) komt hij in '60 tot een speciaal aan „Het verband tusschen Staathuishoudkunde en Zedekunde" gewijde verhandeling. 4) Daar heet het: „De wetten, die de voortbrenging, de verdeeling en het verbruik van den rijkdom regelen . . . zijn even onstoffelijk, als de wetten der zedekunde, even eeuwig en onveranderlijk; zij zijn uit dezelfde bron der eeuwige Wijsheid en Goedheid voortgevloeid, en hieruit moet men al dadelijk het besluit trekken, dat daartusschen hetzelfde schoon en wonderlijk verband bestaat, dat de vorschende blik in de zichtbare schepping ontwaart." Fier luidt dan zijn besluit: „Wij drukken ons niet te stout uit met te zeggen, dat daarom de Staathuishoudkunde eene Goddelijke wetenschap is."

SLOET's slotconclusie: „voeg de . . . aethetica bij de zedekunde en staathuishoudkunde en het heilvolle trias is gevonden, om de maatschappij tot . . . hoogere volmaking op te voeren," 5) herinnert aan:

b) het doel met economisch onderwijs beoogd.

Reeds in de Voorrede van het eerste deel in 1841 lezen wij, dat als de natie met economische beginselen doortrokken raakt, „heilzame gevolgen op het maatschappelijke leven" te wachten zijn. 6) En de revolutionaire bewegingen elders, de invoering van rechtstreeksch kiesrecht hiër, blazen — tegen 1850 — wind in SLOET's zeilen.

1) t. a. p. p. 78.

2) Tijdschrift, 10^o deel 1854, p. 472.

3) „ , 19^o deel 1860, p. 160—173.

4) „ , 9^o deel 1853, p. 269.

5) t. a. p. p. 173.

6) Tijdschrift, 1^o deel 1841, Voorrede p. II.

In een voorrede van zijn vertaling van JOSEPH DROZ' „Staathuishoudkunde of beginselen van de leer des rijkdoms” heet het: „Toen nu in onze dagen de bitterste vijanden der Staathuishoudkunde in Frankrijk aan (de) menigte leerden, dat de eigendom een roof was, toen is de vulkaan losgebarsten.” „DROZ zag geen . . . krachtiger middel om dit gevaar te bezweren, dan door het onderwijs meer algemeen te maken, . . . dat der jeugd in het algemeen, maar die der arme standen in het bijzonder, de voordeelen uit den eigendom voortspruitend, werden ingeprent. Hij houdt het voor eene even gemakkelijke als heilzame taak om de Staathuishoudkunde tot een element van het lager onderwijs te verheffen¹⁾; en ook wij”, zegt SLOET „scharen ons hier aan de zijde van dit gevoelen; ook wij moeten het voor ongenoegzaam houden, dat onze Godsdienst den eigendom heiligt, en achten het noodzakelijk, dat de oorsprong en de aard van den eigendom en de voordeelen daarvan ook voor alle hare leden, althans voor het grootst mogelijke getal hunner, op onze aanstaande staats- of volksscholen worde ontwikkeld”.²⁾

Vijf, zes jaren achtereen, van 1850 tot '55, wordt SLOET niet moede, steeds weer het doel van staathuishoudkundig onderwijs aan te geven en altijd blijft hij zichzelf trouw. Steeds gaat het tegen socialisme en communisme, zijn LOUIS BLANC en PROUDHON de zondebokken. Altijd verwacht hij van enig onderricht in zijn immers „Goddelijke wetenschap” rust, tevredenheid, zelfs dankbaarheid van de aldus verlichte volksmassa.

¹⁾ Lager economie-onderwijs werd destijds algemeener voorgestaan, ook elders. In Engeland zou op de BÖRBECK-scholen (begonnen in 1848 te Edinburg) „zuiver maatschappelijk onderwijs” worden gegeven. WILLIAM ELLIS, bevorderaar dezer (lagere) scholen, schreef een boekje ten dienste ervan. Omstreeks 1850 werd dit onderwijs op 4000 scholen in Groot-Brittannië aan de armste bevolking gegeven. WATHELY prees dit onderwijs zeer. De vrouwelijke economen MARCET en MARTINEAU schreven al tientallen jaren eerder eenvoudige economische handleidingen. In Frankrijk was DROZ gelijk wij zagen voorstander van vroegtijdige popularisatie. Hier te lande ijverde SLOET voor het denkbeeld, schreef het „NUT” een prijsvraag uit om een „Staathuishoudkundig Volkshandboek” te verkrijgen, en in 1849 hield ook een vergadering van het GENOOTSCHAP VAN ONDERWIJZERS te Utrecht zich bezig met de vraag, in hoeverre de economie in het l. o. ware te introducereen. Zeker met dat doel volgden zij al spoedig afzonderlijke lessen over de „wetenschap des rijkdoms” van Prof. ACKERSDIJK.

²⁾ Tijdschrift, 5^o deel 1850, p. 83.

In 1853 en '55 stelt hij Engeland ten voorbeeld. Daar doorgrondt men algemeen „dat het verspreiden van staathuishoudkundige beginselen onder de mindere klassen een krachtig middel is . . . om de maatschappij te behoeden voor socialistische en communistische aanvallen.”¹⁾ „In Engeland”, zegt hij, „tracht men niet bloot door constables maar ook en vooral door nuttige en bevattelijke volksschriften het socialisme en communisme te bestrijden.”²⁾

Waarschuwend vermaant hij: economische waarheden „zijn alleen de geschikte wapenen, om bij tijds de beginselen van communisme en socialisme te bestrijden, die nog (1854 D.) in de maatschappij rondwoelen, en deze wapenen zijn krachtiger dan kanonnen en bajonetten. Een Staat, die niet bij tijds aan het volk eene oeconomische opleiding weet te geven, verdient om ter eeniger tijd de uitspattingen van de theoriën van LOUIS BLANC en PROUDHON te ondervinden, en dit zal ook wel niet achterwege blijven.”³⁾

Ook op minder negatieve wijze weet SLOET over economisch onderricht te spreken. Dit volksonderwijs zal strekken „om de menschen dankbaarder, verstandiger en verdraagzamer te maken”.⁴⁾ In 1854 de dwaling bestrijdend, als zou de regeering den prijs der goederen, vooral der levensmiddelen in haar macht hebben, vindt hij zónder woorden nog: „In tijden van schaarschte zijn het altijd die middelen, welke de kwaal verergeren, waartoe de onwetende hoop zijne toevlugt genomen wil hebben; men moet daarom zorgen, dat men van den onwetenden en daarom gevaarlijken, eenen verstandigen en daarom rustigen hoop vorme⁵⁾, en waarom niet? er bestaat eene gelijke verdeling van gezond oordeel onder alle standen van menschen.”⁶⁾!

Bekend nu met SLOET's typisch liberalen kijk èn op de economische wetenschap èn op het nut van haar onderricht, vragen wij geïnteresseerd:

c) op welke wijze meent hij de „staathuishoudkundige formules” in het jeugdig verstand (en gemoed, denkend aan den zedekundigen inslag) te gieten? Wij behoeven daarnaar

1) Tijdschrift, 9^o deel 1853, p. 111.

2) „ , 11^o deel 1855, p. 253.

3) „ , 10^o deel 1854, p. 477.

4) „ , 9^o deel 1853, p. 270.

5) Spatieering van mij. D.

6) Tijdschrift, 10^o deel 1854, p. 475/476.

niet te gissen. SLOET koestert „den levendigen wensch, dat deze wetenschap op onze lagere scholen worde ingevoerd”,¹⁾ „men kan haar op de avond- en Zondagscholen (! D.) invoeren.”²⁾ Het boek van Mevrouw MARCET: „Rijk en arm”, verlangt hij als „leesboek op de scholen in onze koloniën van weldadigheid, op Nederlandsch Mettray, op het gesticht te Montfoort, op de Gods-, wees- en armescholen.”³⁾ De departementsscholen van het „Nut” mogen daarmee het voorbeeld geven.⁴⁾ Koesteren van wenschen is hem niet genoeg, hij geeft ook practischen raad.

Behalve een geheel pasklaar plan zijn van hem bovendien eenige algemeen onderwijskundige denkbeelden, een en ander maal geuit, bewaard.

De Socratische leerwijze, die men van niemand beter kan afzien dan van Mevrouw MARCET”,⁵⁾ laat zich nergens beter gebruiken dan in de staathuishoudkunde.⁶⁾ Geen onderwijs ook kan beter gebruik maken van de aanschouwing⁶⁾, vandaar zijn frissche raad, „de maatschappelijke verschijnselen zelve te gaan bespieden en buiten het studeervertrek te gaan oeconomiseeren, evenals de kruidkundige zich in het veld begeeft, om te gaan herboriseeren.”⁷⁾ Vandaar ook zijn advies: „Er moet bij den mensch een begin zijn om te leeren nadenken; daartoe moet men geene zaken en voorwerpen kiezen uit lang vervlogene tijden en op verre afstanden, maar dicht bij en rondom u heen.”⁸⁾

Dat hij een uitgewerkt plan opstelde, danken wij aan Burgemeester HENGST van Boxmeer, die in zijn gemeente het eerste voorbeeld van lager volksonderwijs in de Staathuishoudkunde wilde geven. De Heer HENGST, die SLOET persoonlijk kende als mede-Kamerlid, liet zich nu gaarne

1) Tijdschrift, 9^o deel 1853, p. 60.

2) „ „ „ „ 10^o deel 1854, p. 479. Op Zondagscholen? Maar wij bedenken toch hoezeer hij Goddelijke waarheden hier meent opgestapeld, hoezeer de zedekunde de staathuishoudkunde de hand reikt!

3) Tijdschrift, 11^o deel 1855, p. 254.

4) „ „ „ „ 14^o deel 1857, p. 363.

5) „ „ „ „ 9^o deel 1853, p. 266.

6) „ „ „ „ 10^o deel 1854, p. 475/476.

7) „ „ „ „ 20^o deel 1861, p. 105.

8) Een woord tot sluiting der vijftiende vergadering van het Westelijk Genootschap van onderwijzers in Overijssel, 1861, p. 8. (Het exemplaar van de Rijks-Univ. Bibl. te Leiden moest in 1938 nog gedeeltelijk worden opgesneden!)

adviseeren, hoe dit onderwijs in te richten. Met zeker zooveel animo werd hem het advies verstrekt. Een gedeelte van den langen brief, met dit doel naar Boxmeer verzonden, is in het 9^o deel van het Tijdschrift (1853) opgenomen (p. 258—270). Het hier voorgestelde klinkt zoo weinig verouderd, huidige denkbeelden als die van ARTHUR SALTER in *Education for citizenship in secondary schools* (1936)¹⁾ komen zoo dicht erbij, dat omstandiger weergave gewettigd lijkt. Dan springt vanzelf in het oog, hoe consequent de methode van directe aanschouwing hier wordt doorgevoerd.

* * *

Als de Commissie BOLKESTEIN (Rapport 1938) hoofdstuk IV over de opleiding en vorming der leeraren gaat schrijven, komt haar dezen eersten zin uit de pen: „De resultaten van alle onderwijs hangen uiteraard ten nauwste samen met de hoedanigheid der docenten, die het moeten geven.”²⁾ Zoo begint ook SLOET zijn omstandig verhaal met welhaast hetzelfde, nl.: „Gij zult met mij toestemmen, dat het eerst vereischte van een deugdelijk onderwijs moet zijn de ervarenheid van den onderwijzer zelve.”³⁾ De onderwijzer moet het vak eerst zelf kennen. Wel vordert naar zijn inzicht de Staathuishoudkunde „weinig van het geheugen”, en zijn haar beginselen „uit de alledaagsche verschijnselen geput, . . . eenvoudig en voor allen bevattelijk”, in weerwil daarvan „zal de onderwijzer aanvankelijk in de beoefening der wetenschap vele zwaarigheden moeten overwinnen.” „Hij moet zich vooral de . . . definities der wetenschap goed eigen maken . . .” (Volgt een literatuuropgave van Engelsche, Fransche en Nederlandsche auteurs, waarbij SLOET de namen van SMITH en SAY, wier werken dan juist in vertaling ter perse zijn, niet vergeet).⁴⁾

Aldus voorbereid kan de onderwijzer aanvangen. Hij leze en herhale in de hoogste klasse en passe de Socratische methode toe („een beginsel dat men zelf vindt, prent zich dieper in de ziel, dan dat men op gezag van anderen

1) Daarover nader in mijn „De Staatswetenschappen in het Middelbaar Onderwijs en het Middelbaar Onderwijs in de Staatswetenschappen”, 1936, p. 216/217.

2) Rapport, p. 120.

3) Tijdschrift, 9^o deel 1853, p. 261.

4) t. a. p. p. 263/264.

aanneemt.") „Deze wijze ontwikkelt het verstand, en houdt meer dan eenige andere de aandacht gaande." Bovendien leent dit vak „boven vele andere wetenschappen" zich tot deze methode. En omdat SLOET's inzicht hem leerde, dat de bevattelijkheid van eenige leerstof wordt verhoogd, indien de leerlingen worden gewezen „op verschijnselen en feiten . . . , die onder hun oog voorvallen", stuurt hij den onderwijzer met zijn discipelen naar de Boxmeersche steenfabriek, die Burgemeester HENGST had opgericht. Zoekend naar den steen der (didactische) wijzen, treft hij hier, gelijk wij zullen zien, zeer leerzame steenen toch aan. Luisteren wij.

„De onderwijzer wil zijne leerlingen een denkbeeld geven van voortbrengen in den Staathuishoudkundigen zin, en in zijn gesprek leidt hij hen naar uwe tigchelbaan. Waaruit wordt de steen gevormd? — uit de klei. Zie hier de grondstof.

Voor dat de klei in steen overgegaan is, moet hij vele veranderingen ondergaan, hij moet worden fijn gemaakt, gevormd en gedroogd, verschillende personen houden zich met deze werkzaamheden ieder in het bijzonder bezig, kleigravers, karrelieden, vormers, stokers, enz.: de verdeeling van den arbeid.

De steenen worden in den oven gebragt en door vuur gehard. De mensch vermag in de nijverheid niets zonder de natuur; de aanwending van hare krachten is eigenlijk wat men den arbeid noemt. Wind en vuur zijn alzoo de krachten, die de mensch hier tot zijn doel gebruikt.

Zie daar den aard van den arbeid!

De klei is eindelijk in steen veranderd; deze heeft de geschiktheid om den mensch te dienen, heeft eene bruikbaarheid gekregen, want men gebruikt die om molens, huizen, sluizen, enz. van te bouwen.

Dit is de grondslag der waarde.

De fabrikant verkoopt de steenen bv. tegen f10.— de duizend stuks; deze tien gulden, zijnde de waarde in geld uitgedrukt. Dit is, wat men den prijs noemt.

Is deze prijs willekeurig? geenszins, hij steunt op wederzijdsche overeenkomst tusschen den verkooper en koper. De verkooper, tevens de fabrikant, verlangt vergoeding voor hetgeen hem de grondstof, de brandstof, de dagloonen gekost hebben en bovendien eene winst voor zich zelve. De koper raadpleegt met de prijzen, welken de steenen elders

gelden, en deze mededinging noopt den steenbakker zoo goedkoop mogelijk zijne steenen te vervaardigen, hij kan dus alleen die dagloonen geven, welke hem in staat stellen de onzichtbare magt der mededinging het hoofd te bieden.

De leerling bekomt hierdoor een denkbeeld van den noodzakelijken prijs, en de mededinging, die den marktprijs bepaalt.

Een molenaar koopt de noodige hoeveelheid steenen om eenen korens, runs of cementmolen op te rigten. De steenen zijn dus dienstbaar om een nieuwe waarde in meel, run of cement te scheppen, want dit alles gebruikt de mensch.

Zie hier het voortbrengend verbruik.

Wil men den leerling aantoonen, op welke wijze de handel gezegd kan worden voort te brengen, men verwijze hem op de meerdere waarde, die de veenstof verkregen heeft, toen zij in den vorm van turf aan de fabriek afgeleverd is, of de steenen verkrijgen zullen, wanneer die op eenen afstand zullen zijn vervoerd, waar men behoefte daaraan gevoelt. Hierin vindt de onderwijzer weder aanleiding om over het eigenaardige van de ruilwaarde, het nut van goede middelen van vervoer en gemeenschap met de jeugd te spreken; — en nu zal ik niet verder al de staathuishoudkundige leering aantoonen, die alleen uwe steenoven aan de hand geeft.

Dit komt mij voor de ware wijze te zijn, om der jeugd de beginselen van de Staathuishoudkunde regt duidelijk te maken.”¹⁾

Deze woorden zijn over vijftien jaren woorden van een eeuw terug. Dan zal de visie op de economie, op de didactiek, op de psyche dezer hier bedoelde jonge jeugd, van die uit SLOET's dagen zeer verschillen. Dat is reeds nu zoo. Maar wien zou het verwonderen, als daar een eeuwfeestredenaar zeggen ging: „Dit komt mij voor” een „ware wijze te zijn om de jeugd de beginselen van de staathuishoudkunde . . . duidelijk te maken”?

Leiden, 8 April 1938.

¹⁾ Tijdschrift, 9^o deel 1853, p. 206/208.

HET NATUURLIJKE HISTORIE ONDERWIJS EN HET NIEUWE LEERPLAN

DOOR

Dr. B. SIJKENS.

In het Febrúarinummer van dit tijdschrift gaf de heer Buzeman een overzicht van de gevolgen van de laatste wetswijziging M. O. voor de H. B. S. B.

Na eenige algemeene beschouwingen wijdt hij zijn aandacht aan elk der leervakken afzonderlijk, waarbij de wis- en natuurkundige vakken het leeuwenaandeel krijgen. Dit is verklaarbaar, omdat de wijzigingen voor deze vakken het meest ingrijpend zijn geweest en omdat de heer B. zelf mathematicus is.

De natuurlijke historie moet het, als meer andere vakken, stellen met een paar regels:

„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.”

Dat de aangebrachte wijziging geen verbetering is, is voor mij geenszins twijfelachtig.

Het hiaat op zich zelf kan ik ook niet bewonderen, maar het zwaartepunt ligt voor mij niet zoozeer in het hiaat, alswel in de verdeeling van het totaal aantal lesuren en van de leerstof over de onderbouw en de bovenbouw.

Ons totaal van 8 lesuren hebben we behouden en die lijken me ook wel voldoende.

Tot dusver was de verdeeling:

in de onderbouw 5 uren ($2 + 2 + 1$),

in de bovenbouw 3 uren ($1 + 2$).

Het is mij niet opgevallen, dat er veel klachten geuit zijn, dat de 3 lesuren in de bovenbouw niet voldoende waren. We zouden natuurlijk heel goed meer uren kunnen gebruiken, maar contenti estote, er zijn meer vakken.

Temeer kunnen we dan thans met 3 lesuren tevreden zijn in de bovenbouw, nu de leerlingen, die in de IVe klasse komen, de eerste leergang voor natuurkunde reeds geheel

achter den rug hebben en bovendien al een jaar scheikunde hebben geleerd.

De heeren, die de nieuwe tabel van lesuren en het nieuwe leerplan hebben moeten opstellen, hebben op een verschrikkelijke manier moeten plooiën en schikken. Ik krijg dan ook niet den indruk, dat het hun er om te doen geweest is ons meer tijd in de bovenbouw te geven, want met het lesuur van klasse III is tevens de leerstof van klasse III naar IV gegaan, en dit juist vind ik een groot bezwaar.

Er gingen aan het eind van de derde klasse altijd al heel wat leerlingen naar allerlei andere inrichtingen van onderwijs of wel direct in de maatschappij. Vooral op het platte land is dat een heel groot percentage. Deze leerlingen kregen van de natuurlijke historie slechts een brokstuk en dit wordt nu nog weer zooveel kleiner gemaakt door de verschuiving van de leerstof van III naar IV.

Tegelijk wordt het aantal leerlingen, dat slechts dat kleinere brokstuk geniet, in den laatsten tijd zooveel grooter door de oprichting van vele Afdelingen, die vooral op het platte land goed bezocht schijnen te worden en waar in IV en V geen natuurlijke historie meer onderwezen wordt.

Voor de natuurkunde heeft men twee concentrische leer- gangen ingevoerd. Daarbij moge dan de overweging van de commissie—Fokker, dat „een eerste kennismaking met de natuurverschijnselen, en een diepere doordringing en vast- legging der kennis niet tegelijkertijd kunnen geschieden” de doorslag gegeven hebben, een verblijdend gevolg is in allen gevalle, dat de leerlingen aan het eind van de derde klasse een afgerond geheel gehad hebben.

Voor de natuurlijke historie zou ik een dergelijke regeling wenschen. 't Liefst zou ik het naar de vierde klasse verschoven uur weer in de onderbouw terugzien; maar ook zonder dat uur zou ik aan een dergelijke behandeling de voorkeur geven. We zouden ons in de onderbouw wel erg moeten beperken, maar de talrijke leerlingen, die daarna geen onderwijs in de natuurlijke historie zouden genieten, zouden dan tenminste eenig idee krijgen van onderwerpen, waar ze anders nooit van zullen hooren, die hen ook wel interesseeren en die bij een behoorlijke algemeene ontwikkeling toch ook wel erg onmis- baar zijn.

Ik beschouw het als de plicht van iemand, die aanmerkingen maakt, dat hij ook de weg naar verbeteringen aangeeft. Ik heb daarom een verdeeling der leerstof ontworpen, die ik hier laat volgen. De redactie is zoodanig gesteld, dat een ieder, wat betreft de methode van behandeling, zoo vrij mogelijk blijft. De omschrijving per leergang en niet per klasse (zooals ook voor natuurkunde in het algemeen leerplan) is daaraan nog zeer bevoororderlijk.

De eerste leergang.

Plantkunde: plantbeschrijving (vormleer); een eenvoudig overzicht van de inwendige bouw, de levensverrichtingen en levensverhoudingen van de plant; beknopt overzicht van het plantenrijk.

Dierkunde: beknopte behandeling van het menschelijk lichaam; beknopte systematische behandeling van de gewervelde dieren; de meest belangrijke ongewervelde dieren.

De tweede leergang.

Plantkunde: uitbreiding van het overzicht van het plantenrijk; uitvoerige behandeling van bouw en levensverrichtingen van de plant.

Dierkunde: samenvattende herhaling van de gewervelde dieren; uitbreiding van de ongewervelde dieren; uitvoerige behandeling van het menschelijk lichaam.

Algemeen=biologische problemen.

Ongetwijfeld zal het een paar jaar zoeken en tasten worden, hoe we de voorgeschreven leerstof in het keurslijf van den beschikbaren tijd plooiën moeten en hoe we dien tijd het best productief maken. Voor de overige vakken, waarvoor belangrijke wijzigingen zijn ingevoerd, zal dat evenzeer het geval zijn.

Het gymnasium staat er ontegenzeggelijk veel beter voor; daar zijn 5 lessen in de onderbouw en nog eens 5 in de bovenbouw. Voor de H. B. S. met haar vele vakken is dat natuurlijk uitgesloten. —

In onze bovenbouw zullen we ook geen tijd te kort komen; als het 4e uur daar gehandhaafd blijft zeker niet; maar ook

de oude 3 uren zullen daar voldoende zijn, als tot dusver. De leerstof zou er niet vermeerderen; de eenige wijziging is, dat de samenvattende herhaling der gewervelde dieren in de plaats komt van dat deel der ongewervelde dieren, dat naar de onderbouw is verschoven.

In de onderbouw zullen we ons beperking moeten opleggen, tenzij we het uur van de vierde klasse daar „ergens” terug kunnen krijgen; dan hebben we evenveel tijd als ook nu en ook als het gymnasium. 't Liefst zou ik het uur in de derde klasse terughebben, om het hiaat weer te verdrijven; maar desnoods in de tweede, of zelfs in de eerste klasse. — Misschien zien anderen een andere oplossing, maar mij lijkt vooralsnog het minst bezwaarlijk een ruiling met geschiedenis. Dit vak beschikt in de onderbouw over 7 uren ($3 + 2 + 2$) en in de bovenbouw over 4 uren ($2 + 2$). Ik acht het zeer wel mogelijk de geschiedenis tot 1789 nog te bekorten, zoodat die in 6 uren ($2 + 2 + 2$) afgehandeld wordt. Tot mijn genoegen heb ik kunnen constateeren, dat er meerdere vakmensen zijn, die er evenzoo over denken. Heeft men aan 4 uren in IV en V voor de nieuwste geschiedenis genoeg, des te beter; maar anders zie ik geen bezwaar het uur in de 4e klasse weer terug te geven; ik denk, dat de historici een dergelijke ruil met beide handen zullen aangrijpen. —

Resumeerende zijn dus mijn wenschen: *Indeeling der leerstof in twee concentrische leergangen, met of zonder teruggave van het uur in de onderbouw, desnoods in de eerste klasse, door ruiling met geschiedenis.*

KLEINE MEDEDEELING.

Internationale inlichtingen over 't m. o.

Vanwege 't „Institut international de coopération intellectuelle” te Parijs is verschenen *La coordination des enseignements du second degré.* (280 blzn.) Aan 'n begeleidend schrijven is 't volgende ontleend. Ten gevolge van de veranderingen van de levensvoorwaarden in de moderne maatschappij houdt de hervorming van 't m. o. terecht opvoeders en schoolautoriteiten bezig. De „Commission consultative des travailleurs intellectuels du Bureau international du travail” en 't „Comité des organisations internationales d'étudiants” hadden, in 't bijzonder met 't oog op de werkloosheid van verschillende kategoriën van intellectuelen, de wens geuit dat 't Inst. internat. de coop. intellect. 'n studie

zou wijden aan de verschillende zijden van 't vraagstuk van de samenhang van de onderwijsmogelijkheden bij 't m.o.: 't Nu verschenen werk bevat de resultaten van de werkzaamheden van de commissie van deskundigen, voor dit doel door de organisatie van de Coop. intellect. ingesteld. 't Bevat 'n uiteenzetting van de uitwisseling van inzichten die tussen de deskundigen hebben plaats gehad over de waarde van de methodes van selectie en van voorlichting bij beroepskeus; 't specifiek karakter van de verschillende onderwijsmogelijkheden van 't m.o.; klassiek en technisch; de plaats die ze geven aan de algemene ontwikkeling; de vorming van de leraren voor de algemene cursussen van 't middelbaar technisch onderwijs; de mogelijkheid van de invoering van op^eeen^evolgende periodes („cycles”) in de onderwijsmogelijkheden van 't m.o., en er aanpassings- of doorgangsklassen in te vormen. Voorts vindt men in dit werk 'n uiteenzetting van de organisatie van 't m.o. in twee^endertig landen, benevens hervormingsvoorstellen voor de studie in de Verenigde Staten.

v. E.

BOEKBEOORDEELINGEN.

Johan Winkler, *Jan. N. V. Arbeiderspers*, Amsterdam.

Blijkens het voorwoord een jeugdautobiografie, maar als zodanig slechts een onsamenhangende reeks momentopnamen uit Jans leven. Elke opname omvat maar enkele korte bladzijden. Toch is het boek met benijdenswaardige vlotheid geschreven en men mag den auteur de lof niet onthouden, dat hij zelfs bij deze elliptische opzet sfeer wist te scheppen.

Een andere deugd is de eerlijkheid van dit boek. De schrijver hoort — gelukkig — niet tot dat soort van autobiografen, die sentimenteel worden, als ze hun jeugdverleden bepeinen en wier beschrijvingen dan zo gemakkelijk een narcistische trek krijgen.

Elk instantaneetje wordt voorafgegaan door een aantal suggestieve regels, waarvoor telkens een hele bladzijde is gereserveerd en dat gebeurt in totaal 36 maal. In de aanvang zijn ze diepzinnig en min of meer visionair, later worden ze nuchter^ezakelijk en korter. Ze zijn kennelijk bedoeld (aangenomen althans, dat het niet geschiedde, om het getal 200 bij de paginering te halen), om de sfeer van het boek te verdiepen. Ik vrees echter, dat de lezer ze spoedig zal overslaan.

Zal dit boek voor ons als paedagogen waarde hebben, dan moet het een werkelijke bijdrage leveren tot de kennis van de kinderziel. Wij kunnen van de litteraire verdiensten, die het ongetwijfeld heeft, niet bestaan. Wat heeft het ons te bieden? Eigenlijk slechts flitsen uit Jans leven van af de wieg tot de kazerne. Deze flitsen hebben uiteraard een emotioneel karakter, anders zou Jan ze niet in zijn herinnering hebben bewaard. Maar, als ik me niet vergis, zijn de emoties te zeer toevallig en te zeer van uitwendige oorsprong dan dat ze ons Jans wezen veel nader kunnen brengen. Wij hebben geen reden te vermoeden, dat Jan later een passief mens is geworden, maar als ik Jans reacties nalees op de briefjeshistorie in school, op de scène in de knapen-

vereniging, op de twee amoureuze gediensstigen, dan blijft Jan een neutraal jongetje, dat ondanks zijn aangeboren schroom, aan geen enkele prognose omtrent zijn toekomstig karakter steun geeft. Ook zijn verhouding tot Annemie blijft vaag (dit past trouwens bij de gevoeligheid van de puberteit zeer wel), maar Annemarie's freudiaanse vergissing vele jaren later en 's schrijvers reactie daarop zijn in de flitsen zeker niet verantwoord. Wij vrezen, dat hier een hele psychologische roman ongeschreven is gebleven.

Tenslotte. Ik prees dit boek als eerlijk. Mag ik nu zeggen, dat een ruimer gebruik van de mantel der liefde meer naar mijn smaak zou zijn geweest? Waarvoor was het nodig vaders onvolkomenheden en de alles behalve ideale verhouding tussen Jans ouders in het licht te halen? De schrijver is journalist. Ik kan mij voorstellen, dat hij op 't standpunt staat, dat men — na hun dood — het recht heeft van publieke personen het intieme leven te kennen. Maar Jans ouders waren geen publieke persoonlijkheden. Dan hebben wij dus geen recht van hun gezinsleven kennis te nemen en zeker niet, als daarop een schaduw rustte. Voor de schrijver zou die schaduw slechts onder één omstandigheid werkelijke betekenis hebben, n.l. als daaruit Jans karakterontwikkeling was afgeleid. Dit is echter geenszins 't geval. Want ook deze incidenten in het ouderlijk huis zijn slechts onverbonden herinneringsmomenten in Jans ziel.

Ik meen, dat ook moderne schrijvers grenzen hebben in acht te nemen. Ieder onzer bewaart uiteraard négligéindrücken uit het samenzijn met de ouders. Wij zijn tot ons dertigste jaar maar te zeer bereid harde rechters te zijn over hun tekortkomingen. Later zijn onze ouders ons lief geworden ondanks, misschien zelfs door deze zwakheden, die hen in hun menselijkheid nader tot ons brachten dan blote eerbied zou kunnen doen. Zijn wij ook niet van hun bloed?

Laten we ze daarom niet onder de schijnwerpers plaatsen, tenzij....

Dat „tenzij" vindt in dit boek onvoldoende rechtvaardiging.

G. v. V.

Grundlagen des Erstleseunterrichts.

Eine psychologisch-didaktische Untersuchung von Dr. Bernhard Bosch. Beihefte zur Zeitschrift für angewandte Psychologie und Charakterkunde, herausgegeben von Otto Klemm und Philipp Lersch. Beiheft 76. Johann Ambr. Barth, Leipzig 1937.

Deze studie over de grondslagen van het aanvankelijk leesonderwijs is een der vele buitenlandse dissertaties, die psychologische en didactische vraagstukken behandelen, voortkomend uit de practijk der Lagere School. De Nederlandse dissertaties die zich met deze problemen bezighouden, zijn vermoedelijk helaas nog te tellen met de vingers van een hand.

Dr. Bosch heeft zijn boek in drieën verdeeld. In het eerste gedeelte stelt hij het probleem en beschrijft hij de genomen experimenten; in het tweede gedeelte onderzoekt hij critisch de gangbare leesmethoden; in het derde gedeelte behandelt hij uitvoerig het lezen-leren op globale grondslag.

De vraag doet zich voor, of deze opzet wel in alle opzichten aanvaardbaar is. Methodisch gezien, stellig: een nieuw inzicht wint meestal

aan duidelijkheid door toepassing der contrastwerking. Maar in dit geval voelt men het tweede gedeelte toch wel enigszins als een overbodigheid. De critiek, die de schrijver uitoefent op de gebruikelijke leesmethodiek moge juist zijn, ze is feitelijk reeds te algemeen bekend en in vele kringen van didactici ook reeds te algemeen aanvaard, om een zo belangrijk gedeelte van een proefschrift te mogen innemen. Dit gedeelte getuigt dan ook meer van des schrijvers belezenheid dan van zijn oorspronkelijkheid.

Wat in deze studie wel te waarden valt, is de grondige psychologische doordenking van het eigenlijke lezen-leren. Het komt er op aan, dat we precies weten — voor zover dit dan mogelijk is — welke geestelijke processen zich in de geest van het jonge kind afspelen bij „das Erlernen des Gebrauchs der Schriftsprache in der strukturellen Form der Buchstabenschrift.” En zeker liggen dan niet de grootste moeilijkheden op het terrein der geheugen- en waarnemingspsychologie, maar veelmeer op dat der ontwikkelingspsychologie van het zesjarige kind. Zeer terecht zegt de schrijver dan ook, dat wie het probleem tot een oplossing wil trachten te brengen, „die unerbittliche Grundsätzlichkeit der neueren Kinderpsychologie” moet erkennen.

Hij heeft bij zijn experimenten voortdurend gestreefd naar wat hij noemt „sprachliche Vergegenständlichung”, waaronder o. a. te verstaan is het herkennen van woordklank en woordbeeld als individuele zelfstandigheden, los gemaakt uit het belevingscomplex. Hier naderen zijn interessante proefnemingen geheel het werk van Mevr. Nanninga—Boon. Hoe traag dit proces der „Vergegenständlichung” veelal verloopt, hoe sterk de „Komplexbestimmtheit des kindlichen Verhaltens in Dingen der Sprache” is, moge blijken uit de volgende voorbeelden.

Dr. Bosch liet zesjarige kinderen woorden vergelijken op hun lengte. Hij deed dit in de vorm van vragen, b.v. Welk woord is langer, het woord „klitzeklein” of het woord „groß” enz. Van 39,8% der antwoorden, die alle onjuist waren, viel onmiddellijk te constateren, dat ze „komplexbestimmt” waren: „Mann ist länger als Frau, weil die Männer immer spresche müsse”. „Mann, ist auch stärker”, enz., terwijl er duidelijke aanwijzingen zijn, dat ook een aantal der „goede” antwoorden onder invloed van complexen gegeven zijn. „Klitzeklein ist grösser: Ein Streichhölzchen kann man immer länger machen, immer eins dabei.” Duidelijk is dus dat een woord niet een complex „repräsentiert”, maar „präsentiert.”

Dezelfde moeilijkheden doen zich voor bij de individualisering der afzonderlijke zinsdelen. Slechts 60 van de 215 korte zinnestukjes worden goed in de samenstellende woorden gesplitst. Bij de overige weer dezelfde sterke complexwerking.

„Willi malt”, moet gesplitst worden. „Das sag ich nicht. Der Willi ist noch viel zu klein.” „Fritz hat ein Auto.” — „Der hat kein Auto.” „Willi Schellenberg.” — „Willi, das sagt meine Mutter gegen Vater,” enz.

Duidelijk is, dat dergelijke ervaringen den schrijver tot zijn sterk pro voor de globale leesmethoden brengen. Als het kind nog zo sterk denkt in complexen, kunnen we niet met losstaande woorden beginnen, maar dient het leren lezen ingeleid te worden eveneens met complexen, waaruit langzaam, o zo langzaam soms, de woorden naar betekenis, klank en beeld geabstraheerd worden.

„Wer lediglich Ganzwortmethode betreibt, hat also den tieferen Sinn

der Ganzheitmethode nicht erfasst." Die diepere zin ligt in het ontdekken van „den in den schwarzen Zeichen verborgenen Sinngehalt."

Aan het slot een kleine correctie van deze overigens objectieve en vrij van nationalistische zelfingenomenheid gehouden studie. De schrijver is volkomen in zijn recht als hij *Gedike* naar voren brengt als een der eerste — en belangrijkste — theoretici der globale leesmethodiek. Maar hij mag niet alle eer voor Duitse didactici opeisen. Vòòr *Gedike*, wiens publicaties dateren van 1779 en 1791, publiceerde de *Abbé de Radonvilliers* zijn werk: „De la manière d'apprendre les langues" (1768), waarin hij reeds een globale wòòrdmethode propageert. In 1787 verscheen van *Nicolas Adam*: „Vraie manière d'apprendre une langue quelconque," waarin hij beschrijft: „la nouvelle manière d'apprendre à lire aux enfants sans leur parler de lettres ni de syllabes." Een stukje van de eer moet voor deze Fransen overblijven.

I. VAN DER VELDE.

Psychologische Untersuchung der Konstitution des Kindes, von Prof. Dr. Hildegard Hetzer. Berlin, 1937. 208 pag. Verlag von Johann Ambrosius Barth — Leipzig.

Kleinkindertests, Entwicklungstests vom 1 bis 6 Lebensjahr 1932, vormen een systeem van onderzoekingsmethoden, die ontstaan zijn naar aanleiding van een veeljarige studie van de ontwikkeling van het jonge kind. De tests voor het 1e en 2e levensjaar verschenen reeds vroeger. Zoals bekend zal zijn, ontstonden de tests uit de samenwerking van Prof. Charlotte Bühler en de schrijfster van het boven aangekondigde boek.

Deze Weense tests zijn door de schrijfster als onderzoekmethode gekozen, niet slechts om de ontwikkelingsstand van een kind te bepalen, maar daarenboven als een methode om over het typische der ontwikkeling heen gegevens te verzamelen over constitutionele en individuele eigenschappen der persoonlijkheid. Verder dus dan de vraag, of een kind in zijn ontwikkeling normaal of abnormaal is, wordt gezocht naar datgene, wat aan het opvallende gedrag ten grondslag ligt en wat voor maatregelen er voor het betreffende kind moeten worden genomen. Achtereenvolgens worden ontwikkelingsleeftijd, ontwikkelingsquotient en ontwikkelingsprofiel bepaald. Uit deze gegevens leidt men een kwalitatieve analyse af, waarbij men grote aandacht schenkt aan het gedrag van het kind tijdens het onderzoek. En dit laatste heeft des te meer waarde, omdat de testsituatie in het algemeen een natuurlijke is, zo getrouw mogelijk in overeenstemming met het dagelijkse leven.

Uit het bovenstaande blijkt, dat aan belangrijke voorwaarden, die aan het gebruik van tests worden gesteld, wordt voldaan. In dit opzicht moet ook genoemd worden de mogelijkheid, die de schrijfster heeft geopend, om bij een opvallend goede of slechte prestatie, hierop nader in te gaan.

Deze elastische wijze van onderzoek wijkt dus in sterke mate af van de veelal voorgeschreven werkwijze, waarbij met grote nauwkeurigheid volgorde en aanduiding der opgaven moeten worden gevolgd. Vanzelfsprekend vraagt deze soepeler behandeling der testvragen een grote psychologische geschooldheid.

Het ontwikkelingsprofiel laat zien in welk opzicht het onderzochte kind afwijkingen vertoont. In dit profiel zijn de volgende gebieden: sinnliche Rezeption, Körperbeherrschung, soziales Verhalten, Lernen, Materialbeherrschung, geistige Produktion de centrale punten. De beperking tot deze gebieden kan als een tekort worden gevoeld, welke aanvulling in de toekomst noodzakelijk zal zijn. Evenzeer zal bij verdere bestudering van de ontwikkeling van het jonge kind moeten worden nagegaan, op welke wijze ieder der gebieden nader zal moeten worden onderzocht.

Als nieuwer en juistere middel tot vaststelling van diagnose en prognose kan deze handleiding tot toepassing en bestudering zeer worden aanbevolen.

v. H.

Eva Asscher, *Een Meisjesleven*. Wereldbibliotheek. 1937. Geb. f 1.25.

Uit haar onuitputtelijken schat — zie haar vorige publicaties: *Jeugdherrinneringen*, 3e druk, *Een kinderleven*, en *Paedagogische overwegingen*, 2 dln., 2e druk, die blijkens deze herhaalde drukken veel aftrek vinden — heeft de bekwame schrijfster wederom een aantal jeugdherrinneringen opgedolven, die zij ook weder op de haar eigen wijze met paedagogische opmerkingen en overwegingen doorvlochten heeft, waarmede opvoeders, vooral van jonge meisjes, hun voordeel kunnen doen. Wat altijd weer treft in haar geschrift, dit is de onvergetelijke indrukken en diepgaande nawerkingen van het ouderlijk huis, zooals bekend een orthodox Joodsch gezin van goeden maatschappelijken stand en veel algemeene ontwikkeling. G.

In Aandenken, van Eduard Peeters.
Voor zijn vrienden.

Dit geschriftje is blijkbaar als manuscript gedrukt, maar mevr. de wed. Peeters—Verstrijnghe heeft 't niet alleen mij persoonlijk, maar ook aan de redactie van *Paed. St.* toegezonden. Het is een herdruk van Peeters' laatste geschrift, een artikel in de „*Eenheid*” van 23 September 1937, getiteld „*In schoonheid sterven*”. Men kan het niet zonder innige ontroering lezen, vooral wanneer men bedenkt, dat deze nobele christen korten tijd daarop werkelijk in de verlangde schoonheid gestorven is. Alsof hij een voorgevoel had van zijn naderend einde. Natuurlijk is het niet rechtstreeks paedagogisch, en streng-wetenschappelijk ook niet, maar stichtelijk is het in hooge mate, ook voor hem, die niet met *alles* instemmen kan. Een fraai, sprekend portret verhoogt de waarde. G.

Dr. R. A. B. Oosterhuis, *Comenius en zijn laatste rustplaats*. Tevens gids voor het Mausoleum. Hilversum. Drukkerij „De Kroon”.

Keurig uitgevoerd — royaal quarto formaat, flinke letter — prachtig en doeltreffend geïllustreerd, geeft deze nieuwe pennevrucht van onzen meest bevoegden inheemschen Comeniuskenner alles wat de titel belooft

en meer dan dat. Ze bevat de volgende hoofdstukken: Korte biographie¹⁾; Comenius in Nederland²⁾; De Ontdekking van Comenius' graf in lateren tijd; Jongste Geschiedenis van het graf (beschrijving van de inwijding van het Mausoleum); De Grafkapel (volledige beschrijving van het inwendige) en een Aanhangsel: Korte Verklaring van Comenius' (8) voornaamste werken. Inderdaad een werk, dat zijn meester looft en dan ook wel de waardeering zal vinden, die 't verdient. G.

Een paar kanteekeningen om der waarheid wille. ¹⁾ Dat C. „*het Zweedsche onderwijs hervormde*” (bl. 8, cursiveering van den schr.) is m.i. in strijd met de historische waarheid; over de wijze, waarop C. Zweden heeft teleurgesteld (zie slechts de gezaghebbende biographie van Kvačala in „*Die Grossen Erzieher*” Hfst. IV, en biz. bl. 59 en 66) doet men beter te zwijgen. Zooals zijn bewonderaars, van hun standpunt terecht, plegen te doen ten opzichte van zijn chiliastische droomerijen en daarmee samenhangende politieke bemoeiingen. Daarvan is dan ook ²⁾ in dit hoofdstuk geen sprake, maar dan had er ook niet moeten staan (bl. 11, wederom gecursiveerd) „*Hij polemiseerde zoo weinig mogelijk*”. Want hij heeft juist nog weer in zijn laatste jaren druk daarover gepolemiseerd met andersdenkende theologen, voorn. met den Groningschen hoogleraar Maresius. Daarentegen mist men hier de vermelding, dat de prachtige foliant *Opera Didactica Omnia* door Laurens de Geer bekostigd is. Op de drukfout „*Laurens*” voor „*Lodewijk de Geer*” bl. 12, r. 14 v. o. maakte de schr. zelf mij opmerkzaam.

Paedagogische Encyclopaedie, onder redactie van R. Casimir en J. E. Verheyen, afl. 5 en 6. Uitgave J. B. Wolters' U.M., Groningen, Batavia; De Sikkel, Antwerpen.

Met een regelmaat, die reden tot lof geeft, volgen de afleveringen dezer encyclopaedie elkaar op. In de vijfde wordt het uitgebreide artikel over het Belgische onderwijs voortgezet: de Nederlandsche lezer kan zich nu een goede voorstelling vormen van de organisatie van het onderwijs onzer zuiderburen (zelfs van de Belgische Congo!) Het belangrijkste van dit groote artikel is ongetwijfeld het slot: de schets der evolutie van de paedagogische wetenschap in België en der programma-hervorming van het lager onderwijs. Verder vindt men in afl. 5 een artikel over *Beroepskeuze* en een kort, maar helder artikel over *Bewustzijn* van prof. H. J. F. W. Brugmans. Een uitvoerig artikel over *Bibliotheken* leidt van de vijfde in de zesde aflevering. Deze laatste aflevering bevat vele personalia, o.a. over één der redacteurs prof. R. Casimir; verder schetsen van het onderwijs in sommige landen, *Bolivia*, *Brazilië*, *Bulgarije*, *Chili*, *China* (zou daar behoefte aan zijn?). Goede artikelen zijn die over *Biologie*, *Biologische Zielkunde* (van prof. H. J. Jordan) en over *Blinden*.

Elke nieuwe aflevering dezer encyclopaedie zal voor velen een bron van leering of van oriëntatie zijn.

GEEN AFBRAAK!

DOOR

Dr. E. SLIJPER.

Er dreigt weer storm!

Het leerplan van het Gymnasium wordt weer binnen den kring der belangstelling getrokken; een tijd lang heeft men over andere dingen gesproken, maar sinds kort is er een aanval op het leerplan gedaan, van tweeerlei aard.

In het Rapport-Bolkestein — op zichzelf een arbeid, waarvoor een ieder eerbiedig de hoed zal afnemen — wordt de Wiskunde voor de A-leerlingen onder handen genomen, en voor de B's het Grieksch.

Volmaakt is het geldende leerplan niet; een leerplan kan niet volmaakt zijn; het is een letter, een dood ding; leven krijgt het door den leeraar, die het toepast. Daarmee heeft Dr. Vinkesteyn indertijd rekening gehouden, maar er is toch overlading gekomen, overigens op het oogenblik een mode-woord en niet onschuldig. Vinkesteyn had erop gerekend, dat een krachtig Rector door zijn energie en zijn gezag het evenwicht zou weten te bewaren en met wijs beleid de leerlingen zou kunnen beschermen tegen teveel tegelijk.

Maar de ijver der leeraren, gemis aan onderling overleg, niet het minst de waan, dat ieder zijn eigen vak voornaam, onmisbaar, alleenzaligmakend vindt, meent, dat hij voor zoo vol wordt aangezien als hoog zijn de eischen, die hij stelt; aan den anderen kant de veranderde omstandigheden, waardoor de jeugd op de schoolbanken voor zooveel meer belangstelling heeft dan vroeger, zelfs de politiek niet meer alleen den volwassenen laat, — dit alles is oorzaak van klachten. Aan deze tracht men tegemoet te komen niet door medicamenten, niet door een operatie, door amputatie liefst.

Weg met het Grieksch voor de B's!

Waarom zoo frisch ingegrepen?

Gooit men een zoo kostbaar bezit als een stuk cultuur, en dat in dezen tijd met een dreigende toekomst voor alles, wat intellect is, zoo maar over boord?

Amputeeren? — Er zijn nog kruiden, die helpen kunnen!

1.

De Wiskunde voor de A's geheel af te schaffen — een eisch, door extreme hervormers, kort geleden nog gesteld — zou een geestelijke moord zijn.

Kennis van het wiskundig denken is voor iemand, die studeeren wil, onverschillig in welk vak van wetenschap, niet te ontberen.

Het argument, dat sommige leerlingen wiskunde niet kunnen leeren, houd ik voor een sprookje; wie wiskunde niet leeren kan, kan ook iets anders niet begrijpen. Tot op zekere hoogte althans.

De theorie van planimetrie, van stereometrie, van algebra, van vergelijkingen, ook van vierkantsvergelijkingen kan iedereen met een beetje goeden wil leeren; de toepassingen van het geleerde ook; wat sommigen niet kunnen en nooit zullen leeren: de oplossing van meetkundige vraagstukken, waarbij combinatievermogen of inventie gevergd wordt; dit zijn vraagstukken, die zonder hulplijnen te trekken niet te vinden zijn. Niet een ieder beschikt over puzzelaanleg, over de vaardigheid op het idee te komen, welke hulplijn getrokken moet worden om de oplossing terug te brengen tot een bekend type van vraagstukken. De zulken zullen ook bij andere vakken blijk geven van gebrek aan vindingrijkheid; het zijn de receptieve geesten, die niet scheppen kunnen. Maar onthouden kunnen zij wel en het geleerde opzeggen ook.

Men kan zulke leerlingen wiskundig inzicht bijbrengen; hun voorstellingsvermogen oefenen door stereometrie; men kan hen zonder schade dwingen hun verbeeldingskracht te scherpen — maar men beperke zijn eischen.

Om wiskundig te leeren denken is niet noodig, dat de leerling het vat der wiskunde tot den bodem ledigt. En men dwingt hem dikwijls hiertoe; men valt hem lastig met graphische voorstellingen, waaraan hij nooit iets hebben zal, met uitzondering van de a.s. physici — maar deze worden B. Reeksen daarentegen leert hij niet en dat komt in de praktijk des levens nog wel eens voor, evenmin iets van permutaties en combinaties, waarvan hetzelfde geldt.

En wanneer niets van wat de A-leerling in de wiskunde leert ooit nuttig kon zijn in de praktijk van het dagelijksche leven, dan zou alleen al de scherpe scheiding tusschen Onder-

steld en Gesteld, het absolute verbod van het Gestelde bij het Bewijs gebruik te maken zijn denken methodisch oefenen; waar elders leert hij de begrippen Oneindig en Onbepaald uiteen te houden en niet te verwarren?

Eenig benul van abstracte begrippen te vergen van iemand, die geestelijk werk verrichten moet, is toch niet te veel gevraagd?

Hoe zou iemand Rechten kunnen studeeren zonder wiskundige voorbereiding?

Zeker, met uit het hoofd leeren komt men ook bij deze studie een heel eind, maar het is de vraag of men dan Rechten gestudeerd heeft.

De titel Mr. is daarvoor niet altijd een waarborg!

Het verzet tegen Wiskunde voor de A's lijkt mij minder gericht tegen het vak dan tegen den heer X., die aan het Gymnasium te Y. dat vak doceert. Dit moge nu niet zeer logisch gedacht zijn van de opponeerende partij — en hij zal het misschien niet toegeven, hij is er zichzelf misschien niet eens van bewust! — nader zelfonderzoek brengt hem zeker op den goeden weg naar een bekentenis in deze richting. Afgescheiden van de vraag of hij ten slotte zijn doel bereikt, ligt er in zijn klacht een waarschuwing aan het adres der leeraren in de Wiskunde. Zij moeten niet overvragen, tevreden zijn met een beperkt arbeidsveld; hun taak is niet toekomstige wiskunstenaars te leveren; moesten zij dit bereiken, dan ware hoe meer stof hoe nuttiger voor den leerling — hun taak is bescheidener, maar voor de vorming van de hun toevertrouwde geesten niet minder van belang, te leeren denken, eerbied te wekken voor logische gevolgtrekkingen en afkeer van schipperen, dat tot knoeien leidt — ook elders in de praktijk des dagelijkschen levens! Nergens als juist in deze abstracte materie kan men de leerlingen duidelijk maken, dat ook een wetenschappelijke zonde zichzelf straft.

Het logische betoog van een liefst wat ingewikkelder bewijs zonder haperen weer te geven oefent den leerling; het bereidt hem voor op zijn taak later een ander betoog na te vertellen, van Plato, van rechtsgeleerden, Asser, Oppenheim, Simons, om alleen maar niet meer levenden te noemen.

Het aanpakken van een vraagstuk leert hem de kern te zoeken, ontdaan van bijzaken; later zal hij deze methode moeten toepassen, hier, daar, overal, welk vak hij ook kiest

— en waar kan hij zuiverder dan in de wiskunde de kern leeren vinden?

Daarom — wie dit betwijfelt, heeft zelf misschien nooit goed wiskunde geleerd, maar dit geeft hem niet het recht personen met zaken te verwarren — daar wreekt zich reeds zijn tekort!

Wie het geluk gehad heeft door een uitstekend leeraar in zijn jeugd opgeleid of ingewijd te zijn in het vak en in zijn samenhang met logica, zegent tot in zijn ouderdom den man, aan wien hij zoo veel goeds te danken heeft.

Maar zoo ergens, dan komt het hier op den man aan.

Wee den leeraar, die meent, dat het vak er is voor hem of die zich verplicht acht de klasse te laten zien, hoe knap hij wel is! — Dat gelooven zij toch wel! — Het zit 'n niet in de quantiteit! of die met vrees voor de Gecommitteerden behept is; hij bedenke, dat op een Schoolexamen de leeraar het heft in handen heeft en houden moet. Zeker tegenover Gecommitteerden, die zelf geen alumni van een Gymnasium zijn, kan de Leeraar volhouden, dat zijn onderwijs terecht gegeven is voor candidaten, die geen wiskunde studeeren gaan, en dat door te veeleischend te zijn alleen maar wrevel en tegenzin gewekt worden.

Vele jaren geleden heeft een Gecommitteerde als Professor Lorentz zich ook tevreden gesteld met de kennis van de theorie, zooals die in het leerboekje stond, met de berekening van lijnen van ingeschreven en omgeschreven veelhoeken en hun merkwaardige eigenschappen.

De A's moesten toen, al kregen ze ook schriftelijk examen in de wiskunde, minder kennen dan hun kinderen nu, maar zij leerden beter in de methode van het vak inzicht krijgen.

Jaagt men niet te veel na, dan kan men wat men leert, beter tot zijn recht laten komen. Het onderwijs moet dit bereiken, dat iedere A-leerling begrijpt, waarom hij Wiskunde leeren moest en blij en dankbaar is, dat hij het geleerd heeft. Al komt ook deze dankbaarheid soms heel veel later — wat met deze aandoening wel vaker gebeurt.

Wiskunde — maar geen Natuur- en Scheikunde als *examen*-vak voor de a.s. A-leerlingen, zooals de sub-commissie op pag. 148 van het Rapport-Bolkestein voorstelt.

Vraag oud-leerlingen van een H. B. S. A, die niet de B-richting kiezen, maar voor het Staatsexamen gaan werken — geen sukkels, maar volwaardigen — hoeveel zij van deze

vakken na een jaar aan parate kennis tot hun beschikking hebben! Alle laboratoriumvakken brengen kennis bij, die door te werken in het vak verankerd wordt, blijft en verdiept, maar als gas vervliegt buiten de sfeer van de werkplaats.

Dat beetje natuurwetenschappelijke kennis, dat men zich denkt den A-leerlingen voor een eindexamen in twee jaar te kunnen bijbrengen, zal of ongeveer met M. U. L. O.-kennis overeenkomen of uitloopen op physique of chimie amusante.

Voor de leerlingen beteekent het alweer versnippering van kracht en verzwaring van eischen.

Weg met multa, multum blijve de leus van het Gymnasium, dat in zijn wezen onveranderd ook in de toekomst mannen aan de maatschappij leveren kan, gelijk het dat in het verleden zoo ruimschoots gedaan heeft. Maar de classici moeten gelooven in hun eigen vak en in de waarde daarvan vertrouwen hebben, zich niet door de heeren der natuurwetenschappen laten bepraten, dat de moderne ontwikkeling der techniek het noodzakelijk maakt, dat zij voor hen het veld ruimen. De ziel van adulescenten heeft ook haar eisch; wat dezen op het Gymnasium bijgebracht wordt, kunnen zij nergens anders vinden.

Daarom sturen zooveel technici en B-menschen hun kinderen naar het Gymnasium.

Dat geeft, wat hun ontbroken heeft.

2.

Geen Grieksch voor de B-leerlingen — maar in ruil daarvoor meer Latijn.

Dit laatste moet de verdwijning van het Grieksch aantrekkelijk maken — maar houdt meteen een doodvonnis in. Hoe meer Latijn men doceert, hoe nijpender men het gemis aan kennis van het Grieksch bij een Griekschlooze klasse voelen zal.

Het kan niet is te bout gezegd, alles kan ten slotte; maar wie meent, dat de uren van Grieksch naar Latijn overgeheveld, gelegenheid geven om het Latijn degelijker te onderwijzen, vergist zich. Veel toch wat de leerling nu terstond begrijpt door een beroep op zijn Grieksche kennis, zal hem dan opzettelijk uitgelegd moeten worden met een verwijzing naar iets, hem toch onbekend.

Vraagt men de B-leerlingen van een 6e klasse, of zij het Grieksch zouden willen missen, dan krijgt men verschillende antwoorden, of liever éézelfde antwoord, maar verschillend geargumenteed. De een beroept zich op zijn ouderen broer, een medicus, die hem gezegd heeft, dat hij bij de studie voor het begrip der vaktermen meer aan zijn Grieksch dan aan zijn Latijn heeft. „Als ze het Grieksch afschaffen, dan blijft er niets anders over dan een H. B. S. met Latijn!

Een ander, een meisje, zou haar Homerus niet gaarne gemist hebben; zij heeft Pope, Vosz, Vosmaer en Timmerman wel eens bij de voorbereiding thuis gebruikt, maar zij vond het oorspronkelijk toch te verkiezen, vooral omdat zij nu kon controleeren, in hoeverre die vertalingen den tekst juist weer geven. Want dit had ze wel gemerkt, dat een vertaling altijd een vertaling blijft.

Wel, zei een ander, nu weer een jongen, ik zou mijn Grieksch niet willen missen; al was het maar om Plato, dien hij in de 5e klasse — al was het maar weinig — gelezen had. Hij had van zijn vader een deel van de uitgave Budé gekregen en las nu Plato met de Fransche vertaling ernaast en was — evenals het meisje — blij, dat hij den vertaler controleeren kon; wel vertrouwde hij zijn eerlijkheid — maar bij een wiskundig vraagstuk ben je ook niet tevreden met de uitkomst van het antwoordenboekje; je wilt weten, hoe hij er aan komt! Zoo gaat het met een vertaling óók.

Weer een ander begreep niet, waarom men iets wilde afschaffen: hij beriep zich op Plato, hij had nl. de Laches gelezen. „Alles te kennen lijkt mij een voordeel,” zegt Laches. Als je het op het Gymnasium niet leerde, leerde je het later nooit. Daar kwam niets van. En je had er zeer zeker veel nut van ook bij de moderne talen.

Ook andere stemmen werden gehoord; sommigen waren onverschillig en kwamen er openlijk voor uit; onverschillig waren ze ook ten opzichte van andere leerstof; het waren de passieven, die alles passief leeren, om met hun eindexamenbul naar een ziekenhuis te gaan als leerling-verpleegster of naar een Instituut Schoevers of naar de K. L. M. als stewardess — het nieuwste ideaal, zoolang vrouwen niet als piloot aangenomen worden.

Anderen zwegen; een kwam een paar dagen later, buiten de les, vertellen, dat hij erover nagedacht had en als antwoord meende gevonden te hebben: Wanneer er niet zooveel in de

klas zaten, die er niet in hooren, die er toch niets aan hebben, alleen maar het onderwijs remmen, dan zouden de overigen inderdaad veel meer kunnen leeren; dat gold niet alleen voor Grieksch, ook van alle andere vakken. Maar — degenen, die willen en meekunnen, worden bestolen; menig uur zitten zij zich te vervelen, als de leeraar voor den derden keer wat uitlegt — en dan nog zonder succes. Hij zelf zou Grieksch niet willen missen, al vond hij, dat Homerus alléén te weinig is, en dat dit vlugger kon, als je er wat hulp bij had.

Stemmen uit de praktijk, die men niet onderschatten moet; niet van leeraren, die toch altijd in de verdenking staan een oratio pro domo te houden, maar van leerlingen, belangstellenden en belanghebbenden.

Er staat een waar woord in het Rapport Bolkestein, p. 146, „Maar bij het bespreken van de waarde en de eisen van elk vak dient men zich in de eerste plaats af te vragen, wat de eisen moeten zijn voor degenen, die niet in dat vak gaan studeren.”

Met een geringe variatie blijft het een waarheid: de waarde van een vak moet niet bepaald worden allereerst door hen, die het doceren.

3.

Ik hoop van harte, dat alle moeite door de subcommissie voor de Oude Talen aan haar rapport besteed vergeefs zij, dat het Grieksch de Beleerlingen niet ontnomen wordt.

Men verwijte mij en dengenen, die het met mij eens zijn, dat wij niet met beide beenen op den beganen grond staan, dat wij idealisten zijn, dat wij de werkelijkheid niet zien, dat wij natuurlijk geen technici in onze omgeving hebben, dan zouden wij wel anders redeneeren — het is mijn vaste overtuiging, dat Grieksch en Latijn een cultuur brengen, die één en ondeelbaar is; Latijn alléén brengt geen classieke ontwikkeling, de Latijnsche litteratuur grijpt telkens terug, is aan Griekschlooze leerlingen veel moeilijker bij te brengen.

Vandaar, dat het probeersel de drie uren Grieksch over te hevelen naar het Latijn om dit grondiger te doceeren teleurstelling brengen moet.

Zeg nu niet: maar vroeger dan? De studie van het Grieksch in ons land is nog niet zoo heel oud — alleen theologen en

litteratoren leerden het! — inderdaad waren toen de theologen de richtinggevers — zelfs in de letterkunde, van Nic. Beets tot H. de Veer, ter Haar, ten Kate en allen, die door de mannen van '80 verslagen zijn.

Over dit grondiger straks; over de vraag van de vervroegde beroepskeuze, die het gevolg zou worden van de hervorming, in het Rapport besproken, heelemaal niets.

Wil men de nabootsing van het Real Gymnasium, laat men dan logisch een H. B. S. V met Latijn scheppen — dat is wat anders, naar aard en naar traditie, dan een Gymnasium zonder Grieksch voor een gedeelte der leerlingen.

Wat elders ook geprobeerd is, of men er mee tevreden is en wie ermee tevreden zijn, daargelaten, men poge het hier over te planten, maar late het Gymnasium ongerept.

4.

Zoo denken ook ten onzent — classici, maar zulke heeft men in de Commissie Bolkestein niet gevraagd — en de Heeren Dr. Beth, Dr. Dijksterhuis, Dr. de Jong, Dr. Reitsma — alle vier B-mannen, en een jurist, Prof. Rutgers, leden van de Commissie, die in een rapport zich verzetten tegen de afschaffing van het Grieksch voor de B-leerlingen.

Op deze zinsnede wensch ik de aandacht te vestigen:

„Naar aanleiding van het vaak aangevoerde argument, dat de beoefening van het Grieks en Latijn naast wiskunde en natuurwetenschappen vele leerlingen van het Gymnasium B tegenwoordig te zwaar valt, wensden de ondergetekenden er nog de aandacht op te vestigen, dat men er zich voor behoort te hoeden, de belangen van die categorie leerlingen, die de combinatie van al die vakken wél aan kan en die later dankbaar zal zijn voor de brede kennisgrondslag, die in hun jeugd gelegd werd, te verwaarlozen ten behoeve van de middelmatigen en zwakken. De goede leerlingen hebben er recht op, dat hun werkkracht en werklust in hun schooljaren zo goed mogelijk worden geprikkeld en bevredigd en men heeft niet het recht aan deze enkelingen mogelijkheden van verruiming van hun geestelijke blik of van verwerving van nuttige vaardigheden te onthouden ter wille van de velen, die in aanleg en ambitie bij hen achter staan,” p. 151.

Zoo is het.

Een Gymnasium-Rector betuigde zijn schik over een brief, waarin een oud-leerlinge hem mededeelde, dat zij zoo juist aangesteld was als geheim-privé-secretaresse bij een zeer voor- naam concern. Heel aardig voor haar, zei de andere; maar heb je ook professoren onder je oud-leerlingen? Neen, de laatste twintig jaar niet meer!

Kan ook niet; de toekomstige privé-secretarissen, al of niet geheim, geven hét tempo aan — moet hun aanwezigheid, hun ambitie, heusch niet op weten georiënteerd, maar alleen op het diploma! — nu ook het programma beïnvloeden, en een groot deel van ons volk een stuk cultuur ontnemen?

Cultuur? Maar noemt ge dan cultuur dat beetje Homerus, wat op het eindexamen gevraagd wordt?

Homerus? zei onlangs op een vergadering een jong Rector, een classicus, niets anders dan reeksen woordjes en nog eens woordjes; is dat nu het behouden waard?

Neen, Mijnheer de Rector, zoo opgevat verdient Homerus geheel te verdwijnen, hoe eer hoe beter, en allen, die zoo over hem denken, van het Gymnasium.

Maar Homerus is nog wat anders; Mr. M. Nijhoff (Groot Nederland, Mei 1938) zal het U vertellen:

„Alvorens de naam van de dichter te durven uitspreken verklaar ik het te betreuren, dat wij een ritueel missen — zoals bijv. een buiging naar het Oosten — waarmee men formeel zijn ontzag te kennen kan geven. In de hoop dat mijn ernst daarbij door moge klinken, neem ik mijn toevlucht tot een Oosterse formule, en zeg: Homerus, geprezen zij zijn naam. In volmaakte eerbied voor het geschapene, schiep hij een wereld, die de onze overtreft. Het kan onze eerste trots en onze laatste troost nog zijn, dat mensen hem tot model hebben gestrekt.”

Nu weet ik wel, dat men om classicus te worden niet de hooge begaafdheid en het fijne gevoel van een Nijhoff moet hebben, maar van zulke geesten kan een Rector zelfs, als hij wil, leeren, wat Homerus dan wel is. En al leerden de B's niets anders van de Grieksche letterkunde dan dit — maar dat is niet zoo. Cohen en van IJzeren, het veel gebruikte leesboek, heeft hem in de vorige klassen van allerlei gebracht! En de leeraar kan, al is hij maar aan Homerus gebonden, smaak en gevoel zoo ontwikkelen naar aanleiding van het gelezene, dat hij den Gymnasiast, veel beter dan de Neerlandicus, taal en stijlgevoel meegeven kan — voor heel zijn

leven. En de kunst om te lezen; uit wat er niet staat, conclusies te trekken; uit de volgorde der woorden de gemoedsbeweging aan te voelen; de heldenfiguren te karakteriseeren uit een woord of een gebaar.

Wat is dit alles niet een heilzaam werk voor den geest van een achttienjarige en hoe een nuttig tegengift voor zijn esprit naast het programma van eischen voor de Scheikunde, pag. 72—95.

Evenals de Wiskunde voor de A's, zoo Homerus voor de B's, niet hoeveel, maar het wezen van den schrijver — daarop komt het aan.

Maar dan moet bijv. een leeraar in VB niet beginnen met een dictaat van ettelijke uren over *an*; wie dat doet, helpt de afbraak bespoedigen; zijn eigen leerlingen voedt hij op tot toekomstige tegenstanders. Maar grammaticale kennis is toch de deugdelijke grondslag, die niet gemist kan worden? Daarvoor zijn klassen II en III, met beperking. Deze beperking hebben vele leeraren zich opgelegd.

Ten deele blijkt, wanneer men de dikke grammatica's van veertig jaar terug met de hedendaagsche vergelijkt, dat zij ervan overtuigd zijn, dat lezen doel en hoofdzaak moet zijn en blijven, dat een minimum grammaticale kennis, degelijk geleerd en stevig verankerd, bijgebracht moet worden om tot de lectuur met vrucht te kunnen overgaan. Er zijn er echter nog genoeg, die er behagen in scheppen, een wreed behagen, om de kinderen met doode grammatica en met lexicologie, daarbij ingelijfd, vol te stoppen, wreed, omdat het voor de andere partij een bron van ellende en plagerij — proefwerken met listige strikken! — blijft. Nog altijd wordt een derde klas genegerd met de beteekenis der samenstellingen van de beruchte vier verba op *mi*; niet wordt er gevraagd: wat beteekent het werkwoord, wat het voorvoegsel, wat zal dus de samenstelling geven? Neen. Lijsten samengestelde werkwoorden met telkens één beteekenis worden ingestampt. Komt zoo een werkwoordvorm in de praktijk voor, dan heeft hij juist een andere beteekenis dan de geleerde, al is het dan een verwante. Wat tranen zijn om dit systeem al gestort! Wat had men nuttiger den tijd en de energie besteed aan lectuur!

Zij, die het Grieksch voor de B-leerlingen willen schrappen, betoogen: nu kunnen wij grammatica en syntaxis niet van het Latijn en niet van het Grieksch tot hun recht laten komen.

Degelijkheid en deugdelijkheid lijden eronder.

Precies als in de dagen van Prof. Dr. S. A. Naber, die zijn stormloop tegen het Grieksch begon, omdat dit heiligdom alleen door den priester betreden mocht worden, leeken er aan voorbij moesten gaan met hun ongewasschen handen! Doodgeloopen! Het Grieksch is niet afgeschafft.

En het zal niet afgeschafft worden!

Ook niet voor de B's!

Daartegen zijn allen, die Grieksch geleerd hebben maar niet classicus geworden zijn.

In de Tweede Kamer is reeds een zoodanig geluid gehoord. 't Is een stille hulde aan een Leeraar, die het Grieksch zijn leerlingen Homerus voor de B's, maar toch ook een dialoog van Plato of diens mythen, waarvoor in V toch wel tijd over is, vooral wanneer daar Latijn en Grieksch in één hand zijn — zoo gegeven heeft, dat het gewin van die uren een wezenlijk deel gebleven is van de geestelijke bagage voor heel een menschenleven.

De herinnering aan goede lectuur van Homerus kan na veertig jaar nog den geest verwarmen en verblijden; en doet dat ook bij hen, die daarvoor vatbaar zijn en gevoel hebben.

Daarom willen zij den B-leerling niet het Grieksch ontnemen. De mannen van de B-richting willen het niet, omdat zij in deze lectuur een verrijking van het gemoedsleven zien, het onmisbare tegenwicht tegenover de ontwikkeling van het verstand, die hun vakken brengen.

Read Homer once and you can read no more | for all books else appear so mean, so poor, | Verse will seem prose: but still persist to read, | and Homer will be all the books you need.

Oordeel van den Duke of Buckingham, te vinden in zijn Essay, aangehaald door Pope in de Inleiding tot zijn Vertaling; het moge te apodictisch en daarom aanvechtbaar zijn — de Bijbel is er ook nog — maar de heeren van het Woordjes, Woordjes, al maar Woordjes kunnen hier een ander geluid hooren!

Geen Cobetten, geen Nabers zelfs willen wij kweeken, eerder naar het voorbeeld van Allard Pierson de erfenis van Griekenland overdragen op een volgend geslacht; dit een maatstaf geven, waarnaar zij hun oordeel over schoon of niet, zelfs in de bioscoop, kunnen afmeten — over echt of vals.

Wordt het Grieksch opgeruimd, dan komt Latijn beter tot zijn recht. Nu is het alleen Livius en dat moge voldoende zijn om lange zinnen te leeren uitpluizen, zonder deugdelijke

kennis van een dikke syntaxis lukt dat niet. Maar Livius — dat is te weinig; dat geeft geen beeld van het Romeinendom in zijn kracht, zijn administratieve begaafdheid, zijn sterk ontwikkeld rechtsgevoel en zijn aanleg voor rechtsgeleerdheid.

Volkomen juist, wanneer men erbij voegt: Livius volgens de meest gangbare opvatting, d. w. z. Livius, Boek 21—22, waaruit men eerder den Carthager Hannibal dan zijn tegenstanders leert bewonderen, waar men een heel uur praten kan over strategische problemen, die de slag bij Cannae levert. Livius heeft ook andere pijlen in zijn koker, de boeken 39—45 bijv., maar deze worden zelden gelezen. Waarom? Traditie, sleur.

Livius biedt vele aspecten; hij zou voldoende zijn, wanneer alle merkwaardige stukken uit de vijf en dertig boeken bijeen gebracht werden in één leesboek; zoo veel goeds is er uit dezen schrijver te halen, dat de keuze uiterst moeielijk zou zijn; maar niet alles staat in XXI—XXII! En zoo verlaat de jeugd het Gymnasium zonder de fabel te kennen van Menenius Agrippa, zonder Horatius Cocles, Coriolanus, Syphax, zonder den merkwaardigen standenstrijd, de beweging voor vrouwenkiesrecht, den opstand der Zeven Provinciën, de tragedie van het Macedonische hof, ook de A's! — Maar er zijn ook nog Plinius, Seneca, Cicero de Officiis, dat kostelijke boek, het eenige, geschreven door een vader voor zijn zoon, een jongen van gelijken leeftijd als onze zesdeklassers.

Wanneer men Livius dan te weinig vindt, dan make men een leesboek, in den trant van Woltjers Serta Romana, de veel verbreide bloemlezing voor poëzie, en leere de B's Latijn. 't Is een verkeerde meening, dat men zich aan één auteur gebonden acht. Latijn leert men uit elken Romeinschen auteur; verzamelt men fragmenten met karakteristieken inhoud ten behoeve van het Gymnasium — voor de oudere generatie bestond zoo een bloemlezing, die van Löhbach, voor de tegenwoordige die van Gaffiot, hier te lande vrij, misschien geheel onbekend, maar zij bestaat en is zeer bruikbaar voor een algemeene, Latijnsche vorming — dan kan men de B's in zes uur per week gedurende twee cursussen Grieksche schoonheid naast Romeinsche strafheid meegeven, voor hun heele leven een bezit.

Maar zuinig met den tijd! Een leeraar, die de lectuur van Livius begint met de moeielijke praefatio, verspilt veel tijd en veel energie; zijn de leerlingen met Livius' stijl wat meer

vertrouwd, dan vlot deze lectuur; nu kost het uren van verveling.

Ten slotte zijn de auteurs, die den diepsten invloed op het denken der nazaten gehad hebben Horatius en Seneca; maar vele abituriënten hebben alleen hun namen wel eens gelezen. Cicero, wiens redevoweringen vroeger, toen de classici meer tijd toebedeeld kregen, vrij druk gelezen werden, is langzamerhand, ook omdat de Latijnsche Thema afgeschafte is, sterk ingekrompen. Geen probater middel om te leeren Nederlandsch schrijven dan de klassikale vertaling van pro Roscio Amerino of iets dergelijks! Maar dit is voorbij.

Wij moeten roeien met de riemen, die wij hebben, maar daarmee moeten wij dan ook roeien — en bij deze bezigheid alles wat ballast is, ook de levende, over boord gooien.

De klassen zijn te groot — het is toch te dwaas, dat van twaalf meisjes in een 6e klasse er tien niet studeeren gaan! Het Gymnasium is toch geen school voor algemeene ontwikkeling!

Nooit mag de wetgever om deze categorie de flinke leerlingen te kort doen en het toekomstige geslacht onthouden wat het toekomt. De classicus moet op zijn stuk staan, zijn eischen handhaven, zich niet laten omverpraten door anderen, die denken: het is zijn vak niet, hij heeft er geen verstand van; dus kunnen wij het Gymnasium veroveren.

Alleen diep wortelend geloof in de waarde van zijn vak kan hem steunen en sterken in dit verzet.

Gemakkelijk heeft hij het niet.

Denkt hij in VA de klas voor zijn vak te kunnen laten werken, dan ervaart hij op een kwaden dag dat de leerlingen Plato verwaarloozen moesten uit vrees voor een dreigende Scheikunde repetitie. Komt iets voor afschaffen in aanmerking, laat dan hierin allereerst het mes gezet worden.

Het oogenblik is slechts gekozen om met voorstellen te komen om een radicale verandering te bereiken van het leerplan, zeker met voorstellen tot afschaffing van een vormend vak.

Vraag het een oud-Gymnasiast, niet litterator; hij zal U antwoorden: een Grieksch werkwoord kan ik niet meer opzeggen, Scheikundeformules ben ik evenzeer kwijt; maar wat ik van de Grieksche lectuur behouden heb, van Homerus in het bijzonder — dat zou ik niet gaarne missen. De be-

gaafden kunnen ook nog zeggen, wat ze dan behouden hebben, waarom zij het niet gaarne missen zouden.

Het is nu geen tijd om steenen weg te werpen. Respect voor Weten is reeds lang aan het tanen, de jeugd gelooft niet meer in Kennis is Macht: macht hebben zij anders leeren beziën; kennis maakt iemand niet tot een Held; hun Heldenvereering kiest een andere richting. Filmsterren en recordhouders, automerken en typen van vliegtuigen noemt de de schooljeugd met verbijsterende juistheid — vraag ze de namen van twee Hollanders, Nobelprijswinnaars, waarover hebt U het?

Straks komt dit geslacht op de plaats, waar over wat geleerd moet worden en wat niet, beslist wordt. En dan zullen de wetgevers al spoedig grijpen naar een uitspraak om hun voorgenomen afbraak te rechtvaardigen, al bedoelde de man van de uitspraak niet in die kaart te spelen. Afbraak staat te vreezen; er wordt zooveel gesloopt, er is reeds zooveel gevallen; eerbied voor wat vorige geslachten heilig was, geloof in wat onbaatzuchtige geleerden gevonden hadden tot heil van hun medemenschen.

Wie gelooft, dat Kennis Macht is, hoede zich mede te werken tot een door hemzelf allermint gewilde verarming. Het verstand eischt, het wil gescherpt worden; het gemoed vraagt ook; het wil bevredigd worden.

Deze harmonische ontwikkeling geeft het Gymnasium; techniek hier, ethiek ernaast; moet het aan de eerste offeren ten koste van het verlangen naar schoonheid en menselijkheid?

En dit omdat een groot aantal leerlingen minder dan middelmatig begaafd is?

De normalen mogen wij wat hun toekomt, wat zij verlangen en met liefde aannemen niet wegnemen — al strekt na jaren hun kennis niet verder dan om een vertaling te controleeren, gewapend tegen iedere poging tot bedrog van halfgeleerden en geestelijke kwakzalvers.

Aan een dergelijke weerbaarheid zullen onze kinderen in de komende tijden behoefte hebben.

PHILOSOPHISCHE PROPAEDEUSE

DOOR

G. G. ELLERBROEK.

In de 15e jaargang van *Paedagogische Studiën* verscheen van de hand van schrijver dezes een artikel over wijsbegeerte bij het Middelbaar Onderwijs in Frankrijk.¹⁾ Daarbij moest geconstateerd worden, dat in ons land van een dergelijk onderwijs nagenoeg geen sprake is. Sinds dien is deze toestand niet veranderd; wel echter is er belangstelling gekomen voor het vraagstuk.²⁾ Waar de zaak vrijwel³⁾ nieuw is voor ons land, loont het de moeite kort samen te vatten, hoe die belangstelling zich geuit heeft. In Februari 1937 werd door de groep Mo. G. A. (Moderne Taten, Geschiedenis, Aardrijkskunde) van de Algemene Vereniging van Leraren bij het M. O. een vergadering belegd te Amsterdam, waar de heer N. J. Pabon, die aan het Gemeentelijk Lyceum in Den Haag wijsbegeerte doceert, sprak over *Wijsgerige Propaedeuse*. Deze vergadering werd gehouden in overleg met de Algemene Nederlandse Vereeniging voor Wijsbegeerte (aan wie de Mo. G. A. verder de zaak overliet), die zich ook voor de kwestie geïnteresseerd had: reeds in November 1936 had zij een enquête gehouden door aan alle directeurs van middelbare scholen en rectoren

¹⁾ G. G. Ellerbroek. *De filosofiese propaedeuse bij het Middelbaar Onderwijs in Frankrijk.* (*Paedag. Studiën* XV, 1934). ²⁾ De groeiende belangstelling voor filosofie was al lang een feit. Zij uitte zich o. a. in talrijke publicaties, niet het minst van Katholieke zijde en in de grotere plaats die het nieuwe Academisch Statuut aan de wijsbegeerte gaf. ³⁾ „Vrijwel”: 25 jaar geleden werd op het zevende Nederlandse filosofencongres hetzelfde onderwerp ingeleid door de heren H. A. Leenmans en R. Casimir, die beiden toen wijsgerige propaedeuse doceerden, de een aan het Haags Gymnasium, de ander aan het Nederlandsch Lyceum. Zie *Hand. v. h. zevende Nederl. Filologencongres*, Groningen, 1913. In het, begin 1928 verschenen, *Rapport* van de Commissie, in 1927 ingesteld door de Vereniging van Leraren in Levende Talen inzake het onderwijs in de levende talen aan de z.g. H. B. S. A. wordt ook de wenselijkheid uitgesproken om „belangstelling (te wekken) voor de problemen der filosofie om ten minste eenigermate te voorzien in een discipline van het denken”. (*Berichten en Meded. van de Ver. v. Ler. in Lev. talen*, no. 50, Maart 1928). Zie nog P. J. Stals in *Levende Talen* van Febr. 1933 en G. Bolkestein: *De Concentratie-gedachte in het Midd. Ond.* bl. 21—22 (1932, als artikel in *De Opbouw* 1930).

van gymnasia en lycea een vragenlijst te zenden, waarop ruim honderd antwoorden binnenkwamen, waaronder een veertigtal uitvoerige. Begin Maart werd daarop onder auspiciën van deze vereniging te Utrecht opgericht de *Vereniging tot bevordering van wijsgerig onderricht aan de Inrichtingen voor V. H. en Middelb. Onderwijs*.

Begin October hield de nieuwe vereniging een openbare vergadering te Utrecht, waarvoor veel belangstelling bestond en waar spraken Prof. Dr. H. J. Pos en Dr. H. G. ten Bruggencate; begin Februari sprak voor haar, ook te Utrecht, Dr. K. Kuypers. Inmiddels had P. H. v. d. Gulden een pleidooi voor filosofische propaedeuse geleverd.¹⁾ De zelfde hield op het philologencongres (Pasen 1937) een voordracht over dit onderwerp.²⁾ Tegen de brochure van Van der Gulden schreef Dr. Julius Kraft.³⁾ Prof. Dr. Sassen schreef een artikel in *De Maasbode*⁴⁾ (waarin hij zich vrij gereserveerd toont) naar aanleiding van de komende vergadering van de Vereniging voor Thomistische Wijsbegeerte, die ook hetzelfde onderwerp op haar agenda had gezet. Als inleider trad daar op Dr. G. van Woesik S. J., die reeds eerder over de kwestie had geschreven.⁵⁾ Ook de R. K. Leraren-Vereniging „St. Bonaventura” plaatste op de agenda voor haar algemene vergadering de bespreking van een voorstel tot instelling van een commissie ter bestudering van de vraag of invoering van wijsbegeerte bij het v. h. en m. o. wenselijk is. In een omzendbrief in Juni 1937 verspreid door rector en dagelijks bestuur van de Academie voor Lichamelijke Opvoeding te Amsterdam werd een op te richten „ontwikkelingsjaar” aangekondigd, toegankelijk voor meisjes in het bezit van einddiploma Gymnasium, Lyceum of H. B. S. in het leerplan waarvan ook filosofie en psychologie zouden worden opgenomen.⁶⁾ Aan deze cursus geeft Prof. Pos

¹⁾ *Philosophische Propaedeuse*, in *Algemeen Tijdschr. v. Wijsbegeerte*, XXX; kort daarna onder dezelfde titel apart verschenen bij Van Gorcum en Comp., Assen, no. 1 der serie *Theoria*. ²⁾ Zie *Hand. v. h. 17e Ned. Philol. Congres*, Groningen 1937. ³⁾ *Over de betekenis van de filosofie voor de school*. (*Weekbl. voor Gymn. en Middelb. Ond.*, 34e Jrg., no. 19). Antwoord van Van der Gulden in *Weekbl.* no. 20. De verdere polemiek kan hier verwaarloosd worden. ⁴⁾ *De Maasbode* van 10 Dec. 1937, Avondblad. ⁵⁾ Dr. G. van Woesik S. J., *De wijsbegeerte in plus-fours*. (*Studiën*, CXXVIII). ⁶⁾ Zie *N. Rott. Crt.* van 23 Juni 1937, Avondblad.

philosophie gedurende 1 uur per week. In *Synthese* schreef de Redactie over het vraagstuk,¹⁾ terwijl hetzelfde onderwerp ter sprake kwam in een artikel van Dr. J. A. Schröder in het *Haagsch Maandblad*.²⁾ In een lezing voor Amsterdamse studenten betoogde Prof. Dr. J. Clay de wenselijkheid van o. a. filosofie en psychologie voor studenten.³⁾ Zo ziet men, dat de belangstelling hier te lande groeiende is.

Wat opvalt in het streven naar wijsgerig-inzicht-geven is het feit, dat men het nieuwe „vak” voelt als, ik wil niet zeggen een panacee, maar toch als een geneesmiddel. Het is er niet mee als met een willekeurig vak, dat men volledigheidshalve of om praktische redenen aan de lesrooster wenst toe te voegen. Integendeel: men is algemeen overtuigd, dat de tegenwoordige lesrooster van onze middelbare scholen (daarmee worden hier gemakshalve ook de gymnasia en lycea aangeduid) in zijn geheel genomen méér dan bezet is. Dat men er toch een of twee uren aan zou wensen toe te voegen, is juist omdat men hoopt, daarmee de bezwaren te onder-
vangen. Over die bezwaren is al veel gesproken en geschreven: uitbreiding en verdieping van elk vak op zich zelf hebben een overlading met leerstof gebracht die de leerlingen belet al het hun gebodene te onthouden, laat staan de eenheid er van te zien. (Dadelijk moet hierbij opgemerkt worden, dat wij, die nu klagen in onze jeugd óók die eenheid niet zagen, er ook geen behoefte aan hadden en onze leermeesters evenmin. Onze kritiek komt voor een groot deel voort uit het feit, dat wij niet meer tevreden zijn met wat vroeger het uiteindelijke doel was). Daarbij komt enerzijds, dat belangstelling en weetgierigheid bij de jeugd achterstaan bij die van laten wij zeggen dertig jaar geleden, dat er méér dan vroeger leerlingen zijn, die niet optrekken naar het examen, maar er met een stok heen gedréven moeten worden. Ook daarover is veel geschreven en het is hier niet de plaats, dat alles nog eens uitvoerig op te halen⁴⁾. Het leven is anders dan in het laatst van de vorige en het begin van deze eeuw

¹⁾ *Synthese*, Febr. 1938. ²⁾ *De Geest van ons voortgezet Onderwijs* (*Haagsch Maandblad*, Febr. 1938). ³⁾ Opgenomen in *Synthese*, Febr. 1938. ⁴⁾ Zie b.v. de lezing van den inspecteur van het M. O. Dr. W. van den Ent, opgenomen in *Levende Talen* no. 88 (Febr. 1936). Hierbij wordt niet uit het oog verloren (ook Dr. v. d. Ent doet dat niet), dat het altijd moeilijk is een dergelijk algemeen oordeel uit te spreken en dat de mens van nature laudator temporis acti is.

en die veranderingen weerspiegelen zich in de jeugd. Twee dingen komen daarbij, die men misschien niet altijd voldoende heeft laten wegen als oorzaak: het aantal leerlingen van de middelbare school is sinds 30 jaar ontzettend toegenomen: in 1909 was de totale bevolking ruim 15.000¹⁾, in 1937 ruim 60.000 (toestand op 15 September). Het kan niet anders, of een zo grote toename heeft op de middelbare school leerlingen gebracht uit milieus die cultureel op lager plan staan dan vroeger gemiddeld het geval was, leerlingen die minder „meebrengen” op school, én leerlingen, die nu een eindexamen moeten hebben, maar vroeger zonder diploma hun weg zouden hebben gevonden. En dan: wij ouderen die elke dag met die feiten in aanraking komen, zijn geneigd onze leerlingen enigszins naar ons zelf en onze jeugd af te meten; en over het algemeen (het kan, meen ik, zonder enige verhovaardiging geconstateerd worden) waren juist zij die nu worstelen en klagen niet de minsten van hun tijdgenoten toen, méér dan nu het geval is (nu de maatschappij steeds meer „een diploma” vraagt) zij op de schoolbanken zaten die „goed konden leren”.

En anderzijds komt de kritiek niet alléén, maar wel voor een groot deel uit de kringen van het onderwijs zelf. Wij ouderen die dag in dag uit trachten te geven, wat wij kunnen geven, die trachten kennis bij te brengen en karakter te vormen, wij die, vol goede wil elke dag nog trachten te leren en (geheel in tegenspraak met het denigrerend geschreeuw van enkelen), oprecht trachten naar verbetering en vernieuwing, al zijn ook wij zeker onbewust gebonden aan ons verleden, wij zijn niet meer zo overtuigd van het vroegere ideaal der algemene ontwikkeling. Er gaat door de wereld een stroming die irrationele waarden weer naar voren brengt, ook in het onderwijs. Wij zijn niet meer tevreden met de kennis alléén, wij willen éénheid, synthese, wij willen over de kennis héén naar plaatsing van die kennis in het geheel van waarden die wij hoger stellen. Wij zijn niet meer tevreden met het naief realisme waarbij het onderwijs in de verschillende vakken blijft staan. Méér dan vroeger keren wij terug tot Hegel's vaak geciteerde woorden: „Alles was das menschliche Leben zusammenhält, was Wert hat und gilt, ist geistiger Natur.” Méér dan vroeger voelen wij het woord waarmee Duhamel

¹⁾ Hierbij zijn ook nog inbegrepen de H. B. S.-sen met 3½j. cursus.

zijn *Civilisation* eindigt: „La civilisation..., si elle n'est pas dans le coeur de l'homme, eh bien! elle n'est nulle part.” En zo oefenen wij, ouderen, kritiek op een onderwijs, dat onszelf en onze opvoeders vroeger voldeed. En het feit dat ons geloof in het nut van de kennis niet meer zo vast is, dat wij in ons onderwijs bewust of onbewust trachten naar diepere waarden, maakt dat wijzelf ontevreden zijn met wat wij bereiken¹⁾. Zo werken wederzijds invloeden die aanleiding geven tot kritiek, een kritiek die zoals gezegd, voor een groot deel uit het docentencorps zelf voortkomt. Want de kritiek die uit de kring der ouders gehoord wordt is, over het algemeen, van andere, minder diep=liggende, minder principiële aard. Zij bestaat voor een groot gedeelte uit klachten over overlading die bij nader inzien vaak blijken voort te vloeien uit een disharmonie tussen het kunnen van bepaalde leerlingen en de schoolprogramma's en die verband houden met de hierboven genoemde toevloed van leerlingen. Zij blijken zelden voor te komen, als de leerlingen gemakkelijk overgaan. Niet op deze kritiek baseert zich het streven naar verdieping.

Wanneer wijsgerige propaedeuse als middel dienst zal doen om in de hier kort aangegeven toestand verbetering te brengen, dan zal het nodig zijn, bij voorbaat de omvang van dit onderwijs vast te stellen. Want dit is een gevolg van de boven reeds genoemde eigenaardige positie van een eventueel wijsgerig onderricht: bij een „gewoon” vak, dat nieuw op de rooster geplaatst wordt, kan men de omvang min of meer afmeten naar het gegeven uren=aantal (dat omgekeerd natuurlijk ook de invloed ondergaat van desiderata omtrent de omvang); hiër moet eerst bepaald worden, wät men nodig acht te onderwijzen opdat men het verwachte resultaat zal verkrijgen (al zal men hier omgekeerd enigszins rekening moeten houden met het uren=aantal). Het is er ongeveer mee als met den zieke of gewonde bij wien chirurgisch ingrijpen noodzakelijk geacht wordt: men heeft eerst de omvang van dit ingrijpen te bepalen en pas dan kan men zich afvragen of de toestand van den patiënt dit ingrijpen doorstaan zal. Een half uitgevoerde operatie helpt niet; beter niets dan de helft van een *noodzakelijk* geoordeeld programma. Een com=

¹⁾ Zie ook de inleiding van het reeds genoemde artikel in *Paed. Studiën*, XV.

missie die eventueel invoering zou moeten voorbereiden zou stellig eerst een minimum-program moeten opmaken. Ik wil, zonder hier de zaak uitvoerig te bespreken, zeggen wat m. i. een dergelijk program ongeveer zou kunnen omvatten; de volgorde laat ik buiten beschouwing: een inzicht in wat filosofie is en wil, opdat de leerlingen doelbewust met de nieuwe beschouwingen kennis maken; een inzicht in de logica; de beginselen van het kenprobleem; de grote problemen van de metaphysica (die zich op de leeftijd van 17—20 jaar beginnen op te dringen aan onze leerlingen en waarin zij leiding vragen); de voornaamste oplossingen die de mensheid voor die eeuwige problemen vond. Natuurlijk zouden bij de logica allerlei soorten oordelen en sluitreden enz. zoveel mogelijk overboord gegooid moeten worden en zou als doel alleen gelden: de leerlingen leren zo zuiver mogelijk te redeneren en te oordelen, zonder oppervlakkigheid en vooroordeel, hun een probleem leren stellen¹⁾. Verder zou onder ogen gezien moeten worden de vraag of ook niet gesproken zou kunnen worden over de beginselen van de ethica. Nu over de wereld een verzwakking van het morele oordeel zich doet gelden, of in koelen bloede de moraal uitgeschakeld wordt²⁾, is het meer dan ooit nodig den jongen mens in te prenten op welke grond wij eisen stellen aan zijn handelen ten opzichte van zichzelf en van zijn medemensen. Voor de confessionele scholen (waar trouwens reeds godsdienstonderwijs wordt gegeven) zou dit gemakkelijker zijn dan voor de openbare scholen; aan deze zouden eventueel en de godsdienstige en de lekenmoraal in het licht gesteld dienen te worden. Over die punten zou gesproken moeten worden in eenvoudige taal, met vermindering van alles, wat geleerdheid is, met een minimum van vreemde termen. Beter niets te zeggen, dan over de hoofden heen te praten. Beter niets ook, dan een onbegrepen napraten van woorden. Altijd zouden op de voorgrond moeten staan de ideeën waarom het gaat als het enige, wat van belang is. Natuurlijk zou dit onderwijs geheel nieuw zijn: een traditie bestaat er op dit gebied in ons land

¹⁾ Zie in dit verband Huizinga, *In de Schaduwen van Morgen*, 3e dr., in het bijzonder blz. 55—79. ²⁾ Men zie de bladzijden die Huizinga t. a. p. wijdt aan dit verschijnsel, in het bijzonder blz. 116—145. Men leze ook het artikel gewijd aan een brief van Alfred Rosenberg in de *N. R. C.* van 2 Maart 1938, Ochtendblad.

nog niet en zij zou pas langzamerhand gevormd kunnen worden ¹⁾).

Zal het mogelijk zijn dit ideaal te verwezenlijken? Want dat dit een ideaal is, dat wij zéér gaarne zouden willen bereiken, dat zal wel niemand ontkennen ²⁾. Daarvoor zal nodig zijn in de eerste plaats een volkomen en rustig overwicht van den docent, een volkomen „in de hand hebben” van de klas. Wanneer men de methode volgt die hier wel aangewezen schijnt, de socratische, hetzij zuiver, hetzij er een vragen-en-antwoorden volgt na een korte voordracht (maar dit laatste kan al gevaarlijk zijn: intens luisteren is moeilijk), dan zal de taak zéér zwaar zijn: elke uiting dadelijk in zijn volle portee begrijpen, inschakelen in het geheel dat alleen de leraar overziet en beheerst en dan nog de aandacht van allen gespannen houden in dikwijls zeer grote klassen, — wie onzer zou nooit falen? En voor den leerling die hier niet meedoet is de les verloren. Hierbij laat ik terzijde het feit, dat binnen afzienbare tijd geen docenten beschikbaar zullen kunnen zijn, want een zo moeilijke taak zal m. i. niet kunnen worden opgedragen aan een pas afgestudeerd doctorandus die wijsbegeerte als hoofd- of bijvak had, afgezien nog van het feit, dat de inrichting van het onderwijs aan de Universiteit hierbij betrokken is. Wie van de ouderen onder ons die voor een groot gedeelte door belangstelling en natuurlijke neiging gedreven werden naar de wijsbegeerte, náást hun vakstudie, en die nu, dankbaar voor het inzicht, die zij schonk, ons onderwijs verdieping zouden willen geven, zou op dit oogenblik de opdracht durven aanvaarden? Zeer zeker weinigen. Over een onderwijs, dat in al zijn geledingen een wijsgerige inslag zou vertonen, in alle vakken, spreek ik niet; dat lijkt mij om verschillende redenen een utopie.

Van de kant van de leerlingen, althans van een gedeelte, is voor de vragen die ons hier bezig houden zeker belangstelling. Zullen zij werkelijk inzicht, een begin van inzicht,

¹⁾ De heer Pabon, de enige, die op dit oogenblik aan een openbare inrichting voor M. O. wijsbegeerte doceert, bereidt een uitgave voor, waardoor men kennis zal kunnen nemen van de wijze waarop deze pionier zijn taak opvat. De heer Van der Gulden heeft een bloemlezing van wijsgerige fragmenten met commentaar aangekondigd. ²⁾ Voor de gunstige resultaten van het wijsgerig onderwijs in Frankrijk volgens een der meest bevoegden op dit gebied, zie men het artikel in *Paed. Studiën*, XV, p. 55.

kunnen krijgen? Zal het toch niet bij velen napraten over onbegrepen dingen blijven? De vierde klas lijkt mij onge-schikt, de leerlingen zijn te jong. Aan het begin van de vijfde varieert de leeftijd van 15 tot (bij enkelen) 19; een heel enkele is ouder, maar de oudere leeftijd is niet altijd een waarborg voor beter begrijpen. Ten opzichte van de puberteit met zijn ook psychisch zo diep ingrijpende invloed staan zij dus zeer verschillend. „Huiswerk” zal misschien voor het nieuwe vak niet worden gegeven, maar zal eens of tweemaal vijftig minuten per week (bij behoud van het huidige pro-gramma zal men moeilijk verder kunnen gaan: de vijfde klas H. B. S. heeft nu al 34 lessen per week) het ideaal benaderen? De leerling zal toch zeker ook buiten de schooltijd moeten trachten de voor hem nieuwe ideeën te verwerken en het programma is al overladen. Laten wij niet te optimistisch zijn: inzicht kan men niemand ingieten, inzicht wordt verworven, moeizaam vaak. Hulp kan daarbij kostbaar zijn, maar kan niet alles geven.

Voor het gymnasium gelden deze bezwaren in mindere mate. De selectie is er groter doordat de maatschappij zelden het eind-diploma vraagt en doordat de meerderheid van de leer-lingen later naar de Universiteit zal gaan. Zij zijn bovendien in de hoogste klas een jaar ouder. Dikwijls zijn, vooral in de provinciesteden, de klassen klein. De litteraire traditie die vaak aanknopingspunten kan geven voor een wijsgerig-ge-tint gesprek is er sterker dan op de H. B. S. mede door de kennis van het Grieks en dit is een niet te onderschatten voordeel.

Dit alles maakt, dat ik wijsgerige propaedeuse als leervak op het gymnasium gaarne zou zien ingevoerd. Op de H. B. S. zou ik bij behoud van het bestaande programma en als de cursus niet met een jaar verlengd wordt, voor de invoering over de gehele linie terugschrikken. Waar deze voorshands toch onmogelijk is, zou misschien een proef genomen kunnen worden op een aantal scholen (als zich hier geen wettelijke of practische bezwaren voordoen), een proef die zich over enige jaren zou moeten uitstrekken, zo mogelijk over vijf of meer. Men zou daarbij de mogelijkheid onder ogen kunnen zien of het nieuwe „leervak” facultatief gesteld zou kunnen worden. En een behoorlijke proef zou gelegenheid bieden beide systemen naast elkaar te laten werken. Er zouden na-tuurlijk bezwaren geopperd worden; een geval vrijwel analoog

aan dit is dat van het muziekonderwijs op de Middelbare School. Er zijn overtuigde voorstanders, die vinden, dat een facultatiefstellen hun vak bij voorbaat al tot minderwaardig zou stempelen en zou doen mislukken; zijn er anderen die even overtuigd zijn, dat een algemeen verplichtstellen een werkelijk resultatenbereiken ten zeerste belemmeren zou. De gevallen staan misschien niet geheel gelijk; voor muziek (d. i. opvoeden tot waardering en liefde voor muziek) is misschien in meerdere mate een zekere begaafdheid nodig, hoewel ook hier veel bereikt kan worden zonder bepaald begaafdzijn; anderzijds kan men toch zeker ook niet Jan en alleman, i. c. alle leerlingen van de H. B. S. wijsgerig inzicht geven. Mij dunkt, dat ernstig overleg met de ouders (b. v. een eenvoudige behandeling van de voordelen op een oudervergadering met gelegenheid tot vragen stellen, eventueel gevolgd door een bespreking met den directeur die zijn advies over den leerling individueel kan geven) aan de bezwaren van het facultatiefstellen zou tegemoet komen.

Liever nog zou het mij zijn, als gelijk in België en Denemarken, de Universiteit een verplichte propaedeuse zou geven in het eerste jaar. De selectie is er uiteraard groter, de leerlingen zijn ouder en de stof hoeft geen bezwaar meer te geven, er is direct contact met de wetenschap (op de H. B. S. kan men eigenlijk nog niet van wetenschap spreken), er is meer tijd en gelegenheid voor discussie buiten de lessen (een niet gering te schatten voordeel), er is over het algemeen meer contact met de verschillende facetten van de maatschappij. Wil men aanvoeren, dat juist door een propaedeuse op de middelbare school een zéér groot aantal leerlingen bereikt zou worden, dan moge daartegenover geplaatst worden: dat een dergelijk wijsgerig onderwijs op grote, m. i. te grote bezwaren stuit, dat door propaedeuse aan de Universiteit verplicht te stellen langzamerhand een belangrijk gedeelte van ons volk bereikt zou worden, dat de eis van wijsgerig inzicht in de eerste plaats urgent is voor de wetenschappelijkgevormden, dat de meeste of zelfs alle leraren zodoende een filosofische propaedeuse zouden ontvangen die zeker stimulerend zou werken op hun onderwijs (voor hen die via de middelbare examens bij het M. O. komen zou het volgen van een cursus verplicht kunnen worden gesteld), dat ze grondiger zou kunnen zijn en dus beter haar doel bereiken, dat er langzamerhand een traditie gevormd zou worden waarvan

de waarde zeer zeker groot zou zijn en die algemeen erkend zou worden, dat dan waarschijnlijk (zoals dat meer het geval is) het onderwijs dat de Universiteit geeft door cursussen e. d. ook in niet-universitaire kring zou kunnen worden verbreid en zodoende zij bereikt zouden worden die vragen om verdieping van inzicht, dat ten slotte een zodanige oplossing met betrekkelijk geringe wijzigingen in het Hoger Onderwijs in korte tijd verkregen zou kunnen worden.

RUIM ZICHT

DOOR

A. J. SCHNEIDERS.

Door de bomen het bos niet zien, is een van die gevaren waarvan juist de vakman het makkelijkst en ergste blootstaat. Hij ziet in het (zijn!) vak zoveel mooie gedeelten en aardige details dat hij het zicht op het vak, mogelijk niet bij zichzelf, maar wel voor de leerling verhindert. De verhoudingen, de didaktische verhoudingen, en daarmee die in de ontwikkelingswaarde, gaan in zijn onderwijs verloren, de verhouding klein groot, er zijn geen licht- en schaduwpartijen: de vakstructuur is zoek.

Ik uit deze verklaring, het oog hebbend op ons literatuursonderwijs, dat zijn tijd zo karig krijgt toegemeten. Toch doet de vakman loffelijk zijn best, dit zo volledig mogelijk te geven. Maar, er zijn zoveel schrijvers en kunstwerken die allemaal hun beurt moeten hebben, dat de veelheid der kleinen de betrekkelijk weinige groten verdringt. Aan deze niet de vijf, tien keer zoveel aandacht geschonken wordt waarop zij vergeleken met de talrijke kleine recht hebben.

Is het niet buiten alle proportie, dat aan een meesterwerk als de *Reinaert* dikwijls evenveel — ja, minder — tijd wordt gegund als aan een tijdzang van Da Costa of een novelle van Thijm! Dat *Vondels* werk heus niet veel meer tijd krijgt dan.... Pieter Langendijks blijspelen! En voor *Hooft* — in overeenkomst met zijn devies! — „semper idem”.

Niet alleen raakt op deze wijs de verhouding tussen groot en klein zoek, — ook in het oeuvre-zelf van een schrijver, komt gemakkelijk een wanverhouding tussen zijn toppunten en de werken op lager niveau. Het beste is dit te demonstren aan de schoolbehandeling van het werk van Hooft.

Men leest er een paar jeugdsonnetten, soms nog het eveneens jeugd drama de pastorale Granida, èn uit de bloemlezing misschien enkele bladzijden van zijn Historiën, maar veroordeelt zich zo doende niet eens het beste van Hooft schandelijk te hebben verwaarloosd.

Want, wàt is Hooft z'n grootste, meest dichterlijke werk? Iedereen weet toch dat dit zijn *Nederlandsche Historiën* zijn. Dit is het werk, de wijsgerige, nationale en artistieke levens-taak die Hooft zich op z'n veertigste stellen gaat, en waaraan de dan gerijpte taalkunstenaar zich meer dan 20 jaren wijdt. Waartoe al zijn vroeger werk — in 't bijzonder de rashollandse „Warenar” — voorbereiding geweest is, en eveneens zijn politieke spelen „Geeraardt van Velsen” en „Baeto”.

Van deze „Historiën” nu: even nationaal als het Geuzen-lied, en waarvan we ze als de monumentale verfijning zien; veel toegankelijker en noodzakelijker voor de jeugd dan enig ander werk uit de literatuur (de scheepsjournalen misschien uitgezonderd) wordt op de M.S. zo goed als niets gelezen. Wordt thans z.g.a. niets gelezen, want nog geen twintig geleden kende de M.S. twee bloemlezingen uit Hoofts Historiën: die van Eelco Verwijs, en die van Terwey—Koopmans.... Wij kunnen — door gebrek aan tijd? — die goudmijn niet ontginnen? Een goudmijn van echt-hollandse schoonheid, een goudmijn om daaruit de taal-tucht te leren kennen en bewonderen, en onszelf en onze leerlingen aan de hand van dit „leermiddel” (s.v.v.) een scholing in stijl te geven.¹⁾

Daartoe zijn enkele bladzijden natuurlijk onvoldoende, moet men een fragment van zestig, zeventig bladzijden hebben. En vooral mag aanbevolen worden het beleg en ontzet van Haarlem, een detail uit de Historiën dat meer dan enig ander door Hooft is geschreven: uitvoerig en met grote bewondering voor de „Saguntische standvastigheid” daarbij door de Hollanders betoond.

Te veel hebben wij zelf vroeger moeten horen: Hooft

¹⁾ Welkome aanleiding en prikkel hiertoe is — althans voor de gymnasia — het Kon. Besluit van 28 Maart 1938, dat op het eindex-cist „het op juiste wijze voorlezen en verklaren van een na 1600 in niet te gemakkelijk Nederlands geschreven stuk proza of poëzie”. Zou het niet goed zijn geweest, als enige van die „stukken” genoemd waren? B.v. met de Historiën: Vondels Aanleidinge ter N. D., een werk van Potgieter, verhalende poëzie van Staring (Huygens niet). Na '80 is er te kust en te keur.

is in zijn Historiën Tacitus, en een purist ad absurdum, om toen nog te kunnen waardenen wat hij veel meer en dieper in z'n wezen is: een rashollands schrijver, een aesthetische prachtgeus. Of, klinkt dat niet „ras”: „... verraadt de vuylst' aller valsheden”; en uit een rede van Ripperda: „Dit is het opzet van een Vries. Hollandt plagh ook mannen te fokken: en mij verlangt te hooren, hoe 't de Haarlemmer harten verstaan”!

Ik geef juist dit literatuurvoorbeeld, opdat men zich bezinne op het belang voor de M.S. van een Historiënuitgaafje, — maar ook om aan mijn collegaas dit éne geval te doen kennen als een uit vélen. — Ruim Zicht!

Overveen.

BOEKBEORDEELINGEN.

Ons Kind, Gids voor jonge ouders, onder redactie van Prof. Dr. J. H. Gunning Wzn. en anderen, 1938; voor de Stichting „Ons Kind” uitgegeven door de Wereldbibliotheek, Amsterdam.

Een te verwachten gebeurtenis in het Koninklijk Huis deed in het najaar van 1937 de stichting „Ons Kind” oprichten, met het doel: „het behartigen van de belangen en de verzorging van het kind in Nederland, zoowel paedagogisch, sociaal als lichamelijk; zij kent daarbij geen onderscheid wat betreft godsdienstige of politieke richting”. Dit doel wilde het Bestuur der Stichting verwezenlijken door de uitgave van een boekwerk, „bestemd tot gids voor jonge ouders bij de opvoeding hunner kinderen” en door het „bijeenbrengen van een fonds ten bate van het Nederlandsche kind”. Van dit laatste werd spoedig afgezien. De vraag is daarom gerechtvaardigd, of de taak van de Stichting ook na het verschijnen van dit boek zal worden voortgezet; de Inleiding is hieromtrent niet duidelijk.

De Redactie stelde aan het boek vooraf de volgende eischen:

1. „dat het op de hoogte van den tijd moest staan”;
2. „dat het een gunstig getuigenis moest afleggen van de ontwikkeling van kinderverzorging en opvoedkunde in het Nederland der XXe eeuw”;
3. „dat de inhoud wetenschappelijk verantwoord moest zijn, maar in zoo bevattelijken vorm moest worden gegoten, dat alle rangen en standen konden bereikt worden”;
4. dat het „de geheele lichamelijke en geestelijke verzorging van het kind zou omvatten, met uitsluiting van dat deel daarvan, hetwelk aan de school toekomt en met beperking van het begrip „kind” tot den leeftijd beneden de puberteitsjaren.

Ik neem aan, dat het aprioristisch „gunstig getuigenis” (sub 2) een lapsus calami is; immers een *gunstig* getuigenis als doel te stellen, zou niet leiden tot een „inhoud, die wetenschappelijk verantwoord is” (sub 3).

Het boek heeft zeven hoofdstukken: I. De Ontvangst; II. Lichamelijke Ontwikkeling en Verzorging; III. Bezigheden; IV. De Ontwikkeling van verstand, gevoel en wil; V. Omgang en Gemeenschap; VI. Zedelijke Vorming; VII. Godsdienstige Opvoeding. Elk hoofdstuk, in tal van monographieën verdeeld (behoudens de inleidingen van elk hoofdstuk, te zamen 43) kreeg zijn eigen redacteur. Wie alleen nog maar de titels der hoofdstukken kent, ziet de moeilijkheden van de keuze der redacteurs groeien, naarmate men het laatste hoofdstuk nadert. Ze zijn misschien niet groot geweest bij hoofdstuk I, II, III; maar bij IV begint het al, en bij V, VI, VII trachtte de Redactie aan de moeilijkheid te ontkomen door voor elk dezer twee redacteurs aan te stellen. Zij kan echter niet meenen, dat de moeilijkheid geheel was weggenomen, toen de drie monografieën, die hoofdstuk VII telt, werden geschreven door de hoogleeraren Hoogveld, Kohnstamm en Waterink. Ook wie zelf in deze variëteit een plaats vindt, zal willen erkennen, dat over „Godsdienstige Opvoeding” te mogen spreken en schrijven nog aan ook andere rich-tingen staat, dan aan die, welke de genoemde hoogleeraren zoo uitnemend vertegenwoordigen.

De schrijver der Inleiding — ik mag toch zeker wel den voorzitter der Redactie daarvoor houden — heeft duidelijk de moeilijkheid gevoeld, waarvoor hij in dezen stond; hij spant zich in, ten opzichte van dit zijn boek, de eenheid voorop te stellen, ook bij zóóvele schrijvers, als dit boek schreven; ook wanneer zij schreven over geestelijke dingen. Een groot deel der Inleiding gaat hierover. Ik vind deze eenheid een illusie en voor goede samenwerking op den duur een gevaar. Voorop moet staan de duidelijke en ruitelike erkenning van wat ons, menschen en Nederlanders, in zeer principiële en belangrijke dingen verdeelt; daarna aanvaarde men, met blijheid, wat niettemin een voorzichtige samenwerking mogelijk maakt.

Het gevaar eener visie, die ik in de Inleiding, en in dit boek daardoor, zie, is, dat men een eenheid forceert, die er niet is. Op bladzijde 127 lees ik: „De zonden der jonkheid . . . moeten ons niet bevreemden, aangezien (cursiveering van mij, B.) de Heilige Schrift ons leert, dat . . .” Ligt hier niet een groote scheidingslijn? En als de Inleider schrijft: „Alle medewerkers „zien in de opvoeding een heilige door God opgelegde taak, die zonder Zijn hulp nooit recht kan volbracht worden”, dan waag ik de vraag: kan hij dit zeggen, zonder hun — en hier denk ik aan het ragfijne boekje van Jean Schlumberger: *Sur les frontières religieuses*” — de vraag gesteld te hebben: „En *quel* Dieu croyez-vous?”. Men aanvaarde liever de tegenstellingen; anders komt men er toe een eenheid te construeeren . . . door uitsluitingen. Vooral onze tijd, waarin zulke daemonische machten opkomen, is er geen van eenheid, maar van geweldige tegenstellingen, die men moet accentueeren.

Maar met het voorgaande is nog niets over den zakelijken inhoud van het boek gezegd dan voor zoover de genoemde schets der zeven hoofdstukken dien aangaf. Er is echter hier geen plaats, den inhoud der 43 monographieën op te noemen, laat staan weer te geven; en door dit van sommige te doen, zou men tegenover andere te kort schieten. Men prijst het boek, wanneer men zegt — en dit verdient gezegd te worden —, dat aan den door de Redactie zelf, sub 4, gestelden eisch wordt voldaan: het werk omvat de *geheele* lichamelijke en geestelijke

verzorging van het kind; en op dit uitgebreide terrein is het inderdaad een gids. Er is bovendien naar *getracht* te voldoen aan den sub 3 gestelden eisch: een zoo bevattelijke vorm, dat alle rangen en standen konden bereikt worden. De minder gelukkige cliché-uitdrukking „alle rangen en standen” laat ik daar, en vraag liever: is het boek er ook in geslaagd, om voor velerlei ontwikkelingsgraden dienstig te zijn? Ik beantwoord deze vraag niet op directe wijze, maar langs een omweg. Welk een verschil is er tusschen de meeste „medische” hoofdstukken en de meeste „paedagogische” hoofdstukken. Hoe eenvoudig, practisch in hun raadgevingen concreet, zijn de eerste; voor ieder te volgen; hoe samengesteld, een bepaald voorschrift vermijgend, abstract zijn vele hoofdstukken der tweede groep; allermint leesbaar, en daardoor aantrekkelijk, voor den ongeschoolden lezer. Dit bedoelt geen lof aan de geneeskunde, noch legt een blaam op de opvoedkunde en opvoedingskunst; het typeert slechts haar verschillen, al zou ik graag willen, dat men in dit verschil een taak voor de paedagogiek zag. Dit gaat buiten het eigenlijke werk om, al dringt de gemaakte opmerking zich bij het lezen op.

Er is nog iets algemeen in het bijzondere van dezen „Gids voor jonge ouders” te vinden. Dit boek, zegt de Inleiding, „wil in de huis-kamer, in rustige atmosfeer, door vader en moeder samen gelezen en bestudeerd worden”. Het boek verdient het. Maar daarom is het jammer, dat het, de honderden bladzijden door, zoo aanhoudend ernstig is; dit altijd-maar-ernstige vermoet; een enkele, wél-doende uitzondering vindt men onder... de medici-schrijvers. Ik zie daarin opnieuw een vasten trek der paedagogiek; maar een die haar misstaat, en voor velen onaantrekkelijk maakt. De „ernst” gaat ons, Nederlanders, toch al op zichzelf zoo goed af; maar er gebeuren soms ongelukken, als het onderwerp er aanleiding toe geeft. Hiermede dwaal ik niet af; men mist onder de vele stukken die met de *diepte*, welke eens de luchtige humor van Jan Ligthart had. De „jonge ouders” voor wie dit boek werd samengesteld, zouden er te meer door tot dit boek zich aangetrokken gevoelen.

On-wijs ware, wie dáárom dit boek niet opensloeg. Want wanneer ik hiervóór bezwaren noemde, lagen ze grootendeels meer in het terrein, waarop dit boek ontstond, dan in dit boek zelf. Dit boek zelf is het best-mogelijke, gegeven den stand onzer opvoedkundige kennis en onzer opvoedkundige instelling op de verschijnselen. Wie het gelezen heeft, zal over zich hebben voelen komen „den geest der opvoeding”, dien de Inleiding oproept. En wie den auctor intellectualis van dit werk kent, zal het, om dezen, een vreugde zijn te zien, dat de „verhoogde belangstelling in en waardeering voor de lessen der opvoedkunde”, welke voor zulk een groot deel zijn werk is, ook aan hem dit boek kon „aanbieden”.

G. B.

Publicatie no. 23 van het „Centre national de documentation pédagogique” (Paris.)

Als nr. 23 van de publikaties van 't „Centre national de documentation pédagogique” in Frankrijk (Paris Ve, 29 rue d'Ulm) is 'n boekje van ruim 100 bladzijden verschenen, bevattende rapporten, aantekeningen, en dokumenten betreffende de in 't leven geroepen „classes d'orientation”.

De minister van nationale opvoeding, de heer Jean Zay, schreef er 'n voorbericht voor.

In de eerste plaats geef ik hieruit enige aantekeningen. 't Boekje bevat 't resultaat van 'n samenkomst van 20—24 September van 't vorig jaar in 't „Musée pédagogique” gehouden op initiatief van de regering. 't Waren besprekingen van 't personeel van die in~~ste~~-richten klassen, ter onderlinge gedachtewisseling. 't Betreft 'n vraag, die niet enkel voor de school, maar ook voor de gezinnen, ook voor 't grote publiek van belang is.

Met deze classes d'orientation bedoelt de regering de vrije en juiste keus van studie te bevorderen, en de afscheidingen tussen verschillende schooltypen te verkleinen. 't Gaat om meer dan enkel beroepsvoorlichting. Voor 'n rationele opvoeding is 'n eerste vereiste, dat 't te volgen onderwijs overeenkomt met de natuur van 't kind; en in de tweede plaats, dat dit onderwijs 't kind in staat stelt 'n plaats in de maatschappij te bekleden, die hem 't beste past, en waar hij 't meeste nut kan stichten. 't Hele opvoedingsprobleem is dan ook gelegen in de vereniging van deze beide: 't individuele en 't sociale. En dit probleem wordt gesteld aan 't gezin: dit moet kunnen kiezen; en aan de school: die moet kunnen inlichten.

Om dit laatste te kunnen doen, moeten de onderwijzers behoorlijk kennis hebben van de verschillende schooltypen, en van de beroepen, waartoe deze voorbereiden. De classes d'or, die voor de tijd van 'n jaar in verschillende centra zijn opgericht, beogen de onderwijzers intelichten over hun taak, en hun werkmethodes vaststellen. Er moet ervaring worden opgedaan. En daarom zijn nu voor 't eerst officieel de leraren van 't m. o. en van de lycea, van m. u. l. o. en van technische scholen, en van enkele lagere scholen verzocht, hun opvattingen en hun ervaringen uitwisselen, teneinde samen te kunnen werken aan dezelfde taak. De debatten en de konklusies van deze samenkomst, hier bijeengebracht, lossen niet alle problemen op, ze zeggen niet met alle duidelijkheid, hoe de orientatie zal worden: dat toch zal de ondervinding moeten leren. 't Betreft hier slechts 't voorspel: de geest waarin die ervaring zal verworven worden. Zeer zeker zal men met sympathie gedurende dit proefjaar hun pogingen volgen, waarin deze onderwijzers ruime maatregelen voorbereiden en betere wegen ontdekken gaan. „Ceux qui ont l'honneur d'être leurs chefs leur font une entière confiance”, is 't sympathieke woord, waarmee de minister z'n voorbericht besluit.

In 't stuk dat nu volgt wordt gehandeld over „L'organisation générale de la classe d'orientation”. 't Volgende is eraan ontleend.

De bedoeling van deze praktische proef is, dat de leerlingen (van ongeveer 11-jarige leeftijd) de nodige kennis verkrijgen, om daarmee, 't zij in de eerste klas van 'n middelbare school, of van 'n mulo of 'n technische school geplaatst te kunnen worden. 't Toelatingsexamen voor die scholen vervalt dan voor hen. En ook zal men trachten te ontdekken, voor welk soort onderwijs de verschillende leerlingen geschikt zijn.

Voor ieder kind wordt 'n boekje, bevattende „persoonslijsten”, aangelegd voor 't opschrijven van waarnemingen aangaande hem. Voor verdere bijzonderheden en uitwerkingen moet ik naar de brochure verwijzen. Men hoopt op deze wijze betrouwbare gegevens te verkrijgen,

om ten slotte op deugdelijke gronden te kunnen adviseren voor welke voortgezette school de verschillende leerlingen geschikt zullen zijn.

Nu volgen in de brochure de besprekingen die gehouden zijn over de verschillende vakken; en ten slotte de „Conclusion et rapport général” van de vierdaagse konferentie, waaruit ik nog enkele bijzonderheden zal weergeven.

De raad die gegeven zal moeten worden, zal gegrond moeten zijn, ten eerste op de kennis aangaande 't kind; en ten tweede op de sociale behoeften, die'n zeker evenwicht eisen tusschen de bezetting van de beroepen.

Wat dit laatste betreft, moet er onmiddellijk de aandacht op gevestigd worden, dat in de classe d'or, geen beroepsorientatie plaats vindt. 't Kind toch wordt er niet direkt voor 'n beroep klaargemaakt; 't wordt er alleen georiënteerd naar studiegelegenheden, die kansen bieden voor een of ander beroep. In dit opzicht is er dus indirekte oriëntatie. En met de globale verdeling van sociale beroepen kan bij de hulp bij de beroepskeus geen rekening gehouden worden.

On kennis aangaande 't kind te verkrijgen wordt in de classe d'or geen eksperimentele psychologie bedreven; dit is 'n zaak van 't laboratorium. Evenmin wordt er, in 't algemeen gesproken, van psychotechnische methodes gebruik gemaakt. Want 't eksperiment is hier niet doel, maar middel; 't doel is, als van elke schoolklas: de ontwikkeling van alle vermogens der leerlingen.

Hierbij wordt als vanouds uitgegaan van de onderscheiding in zeer begaafde en weinig begaafde leerlingen, met daartussenin de middelmaat. Deze nu moeten op verschillende manieren geleid worden naar de mogelijkheden, die 't meest met hun aanleg stroken: 'n werk van voorzichtigheid, van geduld, waarbij de menselijke sympathie zich moet verbinden met de psychologische intuïtie.

De pedagogiek van deze classe d'or, zal de volgende belangrijke karaktertrekken moeten hebben: ten eerste sterk geïndividualiseerd; ten tweede met „méthodes actives” in de toepassing; ten derde samenwerking van de verschillende vakonderwijzers.

De schrijver is vol hoop op slagen van de proef.

Achterin de brochure komen nog 'n aantal „documents”, waaronder de voor de leerlingen bestemde „persoonslijsten”. P. L. VAN ECK Jr.

Dr. A. Goote: *Wij in Indië*. Ned. Keurboekerij. (92 bl.). Ing. f 1,50; geb. f 2,25.

Een uitnemende gids, overzichtelijk en praktisch; in de eerste plaats bedoeld voor hen die er over denken ginds een werkkring te zoeken (zie de ondertitel: „Voor wie is er plaats?”) Uiteraard geeft deze brochure slechts algemene gegevens: maar juist daarom lijkt zij mij zeer geschikt voor ouders en opvoeders, die voor hun pupillen de vraag „Naar Indië gaan?” mee moeten beantwoorden. In kort bestek heeft de schr. veel materiaal verwerkt, geeft hij objectieve gegevens (statistiek enz.). Uit zijn omvangrijker werk „Eenige gegevens betreffende Ned. Indië van heden” wisten wij reeds dat hij zijn onderwerp geheel beheerst. Dat blijkt ook hier. Naast enige — zeer verhelderende — geschiedkundige notities behandelt hij de verschillende werkkringen (gouvernements- en particuliere) alsmede de vraag, welke eisen gesteld

moeten worden aan iemand die in Indië werk wil zoeken; daarbij vergeet hij niet er op te wijzen wat omgekeerd Indië van hém mag verwachten!

Dit blad leent zich niet voor een uitvoeriger bespreking. Nogmaals: ouderen zullen deze vraagbaak voor hun pupillen zeker niet zonder succes raadplegen. Het voorziet zeker in een dringende behoefte.

C. P. G.

P. L. van Eck Jr., *De Openbare Lagere School en de Bijbel in de 19e eeuw*. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia. f 0,90.

„Nu in onze dagen de vraag, of 't wenselijk zou zijn, dat 't onderwijs in bijbelse geschiedenis als 'n leervak op de openbare school werd ingevoerd, tot enige gedachtenwisseling aanleiding heeft gegeven, is 't misschien niet ondienstig, en ook wel interessant, eens nategaan hoe men in ons land in de afgelopen eeuw daarover gedacht heeft. De mogelijkheid toch dat 't verleden 'n leer of 'n waarschuwing bevat voor de toekomst, is ook in deze aangelegenheid niet uitgesloten.” Ziedaar de bescheiden rechtvaardiging van de uitgave van dit boekje in het voorbericht.

Inderdaad acht ik deze uitgave van grote waarde. Want het probleem van de Bijbel op de openbare school is meer waard dan wat tot nog toe, en dat is niet weinig, daarover is gepubliceerd. En historische studie verheldert de problemen. Zo vindt men de aanhangige vragen ook in deze studie terug. Zijn de Bijbelse verhalen te scheiden van de Bijbelse „lessen” en „leringen”, deze van de „grondwaarheden”, deze van „het leerstellige”? Wat is de achtergrond van het streven, de Bijbel na 100 jaar weer op de openbare school terug te brengen: de vraag van cultuurwaarde, van religieus besef, van godsdienstige opvoeding? Dient de school die Bijbel te aanvaarden (en te leren!) als symbool, als waarheid, als Openbaring? Welke is de verhouding van religie en kind (psychologisch), van religie en school (paedagogisch), van religie en openbare school (wettelijk), van religie en de ouders dezer school (sociaal en politiek)? Is het vraagstuk de quadratuur van de cirkel, of is er een oplossing mogelijk?

Al deze vragen liggen ook in wat achter ons ligt: in de historie der telkens gewijzigde omstandigheden. En het kan niet dan verhelderend en verdiepend werken, die historie te bestuderen.

Over de historische waarde oordeel ik hier niet. Over sommige conclusies op dit terrein is discussie mogelijk. Zo b.v. op die van blz. 31: dat zich in verband met dit punt de schoolstrijd onder de wet van 1806 duidelijk voordoet als 'n strijd tussen Rome en Dord op 't terrein van de openbare school. De aanhalingen op blz. 14 en blz. 34 doen ook nog een andere zijde zien. Roessingh schreef: „„De moderne mensch” staat anders tegenover het Christendom. Daarmee is het belangrijkste verschijnsel van heel de nieuwe geschiedenis uitgesproken”.

Maar mogelijkheid van discussie doet aan de waarde der studie niet af. En als regel spreekt de historie en treedt de schrijver op de achtergrond.

Het probleem van „Bijbel en openbare school” is niet opgelost. De grote vraagstelling eist diepere onderscheiding. En die kan door historische studie slechts bevorderd worden.

V. d. GR.

De Wijde Kim, Een Bundel proza en poëzie, verzameld door Dr. G. Horreus de Haas, H. Ploeg Jr. en Dr. G. Stuiveling. Bij J. B. Wolters' U. M., Groningen, Batavia, 1937.

Deze bundel werd uitgegeven „in opdracht van de Nederlandse Vereniging tot Afschaffing van Alcoholhoudende Dranken”. Het is de tweede bloemlezing van deze vereniging; ruim tien jaar geleden verscheen de eerste, *De Gouden Poort*.

Wie verwacht lectuur over of van de drankbestrijding te vinden, vindt die verwachting niet verwezenlijkt; de samenstellers zien de drankbestrijding als een bescheiden deel van een groot werk. Van dat grote werk getuigt hun boek: „stemmen en beelden van allerlei aard en kant; in hun verscheidenheid getuigen zij van het grote leven, van onze moeilijke tijd, van ons aller menselijke roeping”. Voor welke lezers bestemmen de samenstellers deze bundel? zij vermelden het niet. Voor de school? het ware te wensen, dat leraren een hoogste klasse van gymnasium of hogere burgerschool tot de lectuur van deze bloemlezing konden opheffen. Voor volwassenen? mochten er velen onder zijn, die hun geest met wat hier geboden wordt, konden verrijken. Uit de inhoud: stukken over Dante, Michel Angelo, Erasmus, Rembrandt, Beethoven, de waarlijk groten van wie het goed voor eigen leven is, te horen; een prachtig sonnet van Van Eeden bij de uitvaart van Domela Nieuwenhuis, een uitvaart, waarvan de indruk bij wie haar zagen nooit uitgewist werd; een beschrijving van Troelstra's begrafenis; een gevoelige brief uit de gevangenis van Rosa Luxemburg, de vrouw in wie „men” — o, die men! — alleen maar een bezetene opstandige ziet, waard de beestachtige moord, die zij onderging. Maar hoe anders deze brief! Een stuk uit „Het Vuur” van Barbusse; een ingehouden stuk over de Duitse concentratiekampen van Wolfgang Langhoff. Maar ook „Modern Heldendom” op zee bij het redden van schipbreukelingen; en „Uit het Dagboek” van den vliegerspacifist Viruly. Dan een stuk satire tegen de hedendaagse beschaving, zoals Duhamel die na zijn Amerikaanse reis onvergelykelyk scherp schreef. Toch ook verzen — en van de mooiste — van Henriëtte Roland Holst, Gorter, Gezelle, ook Vondel; en twee gedichten van Freek van Leeuwen: men kent hem niet; maar leze hem.

Er is meer in deze bundel; maar het genoemde zal karakteriseren. „*De Wijde Kim*” is de titel; inderdaad, hier is een ver uitzicht op het volle, echte leven in geestelijke zin. Dit boek heft uit en boven het materiële; het spreekt in deze tijd der brutoste geweldstechniek over de adel, waartoe niettemin de mens, in gedachte en daad, zich verheffen kan. Daarom is het een goed boek; hoog boven het peil, waarop ieder een „bloemlezing” acht te staan; geen „*Ouwe Getrouwen*”, maar een nieuwe geest.

Vermelding verdienen de korte, maar mooie, typeringen van de schrijvers der opgenomen stukken.

Er zullen zijn, die menen dat deze bundel op de scholen niet past van wege de daar geëiste „neutraliteit”. Des te erger voor die neutraliteit!

Maar laten dan toch ouderen in deze bundel bladeren, en lezen; en daardoor uitzien in een „wijdere kim” dan die van velen. G. B.

P. A. DIELS.

10 October 1879—13 Juli 1938.

De redactie heeft een groot verlies geleden: haar ijverige, bekwame en beminde secretaris is haar ontvallen en zij kan met Matthias Claudius zeggen: „Sie haben Einen guten Mann begraben Und uns war er mehr.”

Hoe gelukkig waren wij, toen aan het einde van den vierden jaargang, in 1924, reorganisatie van ons tijdschrift noodzakelijk bleek en daarvoor een nieuwe secretaris moest gezocht worden, in den heer Diels, het in zijn beste jaren en in goeden roep staande Amsterdamsche schoolhoofd, den man te mogen vinden dien wij noodig hadden! En hoe heeft hij onze stoutste verwachtingen niet alleen vervuld maar verre overtroffen! Of konden wij in 1924 weten welk een uitnemende kracht wij in hem aangeworven hadden? Wat wij vooral noodig hebben in onzen tijd, zoo heeft prof. Jordan ons onlangs voorgehouden, dat zijn „gave” menschen; welnu, zoo iemand een „gaaf” mensch mocht genoemd worden, dan zeker onze Diels. De eenigste fout, die wij ooit aan hem hebben kunnen vinden, was, dat hij zich nooit spaarde. Eigenlijk hebben wij die pas *a posteriori* ontdekt, toen 't werk hem ontviel. Want wel deed hij ons steeds verbaasd staan over 't vele werk, dat hij verzette, maar hij deed dit altijd in zoo vroolijken toonaard en op zoo gulle, hartelijke wijze, alsof hij 't louter voor zijn genoegen deed en om ons plezier te doen graag nog meer op zich zou genomen hebben. Waren zijn werklust en werkkraft tegen elke proef bestand, zijn goed humeur niet minder. Toch was Diels allesbehalve een „doetje”; hij hield er altijd een eigen meening op na en stak die nooit onder stoelen en banken; hij was ook niet terughoudend met zijn afkeuring of tegenspraak, als hij meende, dat die verdiend waren en hij schuwde dan ook niet het scherpe wapen der raillerie te hanteeren, dat zijn aangeboren zin voor humor hem in handen gaf. Maar hij wist dat altijd zoo te doen, dat hij wel de zaak, die hij voorstond, diende, maar niemand kwetste. Diels paarde de nuchterheid en de eenvoudigheid van den echten Nederlander aan de oolijkheid en de jovialiteit van den echten Amsterdammer. Zijn snelle en juiste opmerkingsgave, zijn vlugge pen en zijn glasheldere stijl zouden hem tot een goed journalist gemaakt hebben en inderdaad heeft hij als schrijver



van geestige „Paedagogische Sprookjes” met groot succes aan de N. Rt. Ct. medegewerkt. Maar een oppervlakkig mooiprater was hij allermintst, daarvoor was hij veel te degelijk en veel te eerlijk. Het vele en veelzijdige werk, dat hij op zich nam, deed hij altijd met hart en ziel, maar behartigde nooit 't een ten koste van het ander, al was hij niet zonder voorkeur en voorliefde. Hij was een goed onderwijzer en een goed schoolhoofd, maar vertoonde geen van die deels hinderlijke, deels lachverwekkende gebreken, waarvoor het gilde vermaard is, als daar zijn eigenwijsheid, eigendunk, plechtstatigheid, lichtgeraaktheid en pietteluttigheid, of om 't in de modetaal onzer dagen uit te drukken: bij hem geen zweem van „Ichhaftigheid”.

Al deze goede eigenschappen maakten het samenwerken met Diels tot een waar genot. Maar ik geloof, dat wat ze alle domineerde en samenbond en tot hun volle recht deed komen, was zijn groote hartelijkheid. Hij, de rijkbegaafde, die ver boven alle middelmaat uitblonk, hij bezat in hooge mate de deugd van ongeveinsde en onopgesnurkte hartelijkheid. Daarvan kunnen allen getuigen, die ooit in nadere aanraking met hem geweest zijn, in de eerste plaats dus zijn vrouw en kinderen, die hem 't liefst van alles waren op de wereld, voor wie hij leefde en werkte en wier bijzijn hij nooit lang ontberen kon. Maar zijn tweede groote liefde — als wij 't zoo mogen uitdrukken — dat waren de „Paedagogische Studiën”, zooals op aandoenlijke wijze aan het licht trad toen de latente overwerktheid, waarvan hij onbewust en die misschien alleen voor zijn vrouw niet verborgen was, zich wreekte en hem het werk uit de handen sloeg. „Slechts tijdelijk evenwel,” zoo paaide hij zichzelf en daarmede trachtten ook wij ons te bemoedigen, maar spoedig moesten wij die illusie opgeven en ons op het ergste voorbereiden. En nu moeten wij nog dankbaar zijn, dat een lang lichamenlijk, en vooral geestelijk, lijden hem bespaard is gebleven!

Behoeft hierna nog gezegd te worden, hoezeer wij hem zullen missen? Hebben wij niet allen een persoonlijk vriend in hem verloren? En wie kan zonder ontroering eraan denken, wat dit verlies voor zijn vrouw en kinderen beteekent? De Paedagogische Studiën zijn ontzaglijk veel aan Diels verplicht, veel meer dan outsiders ook maar kunnen vermoeden. Dezen hebben meestal geen flauw begrip ervan, hoeveel tijd, krachten en hoofdbreken het in stand houden, en vooral het op peil

houden van een tijdschrift kost, althans aan een redactie, die zich van haar verantwoordelijkheid bewust is. Wij weten er iets van, wij, die hem zooveel jaren lang van nabij aan 't werk hebben gezien, maar die door hem, die altijd met een vroolijk gezicht bereid was anderen het werk uit de handen te nemen, wel wat verwend zijn. Maar die dan ook beseffen, dat zij de groote dankbaarheid, die zij Diels schuldig zijn, niet beter kunnen toonen, dan door 't werk dat hem ontviel, naar ons beste weten en onze beste krachten in zijn geest voort te zetten.

Diels wist, dat werken voor de Paedagogische Studiën betekende werken voor de opkomst der wetenschappelijke paedagogiek in Nederland. De wijze waarop hij dat besef in daden heeft omgezet, verzekert hem een eereplaats in haar geschiedenis, en een blijvende plaats in onze dankbare herinnering.

G.

P. A. DIELS. IN MEMORIAM.

Toen in 1923 werd besloten Paedagogische Studiën met ingang van den vijfden jaargang te reorganiseeren tot een maandblad voor alle takken van onderwijs, trad als secretaris van de redactie op de heer P. A. Diels, met wien we voordien geen rechtstreeksch contact gehad hadden, doch dien we kenden door zijn pittige artikelen in Het Onderwijs.

Terstond heeft Diels zich met al zijn werkkracht — en die was groot — op het secretariaat geworpen, en in de loop van de bijna 15 jaren dat hij het gevoerd heeft, is hij als 't ware met het blad samen gegroeid. Hij leefde voor Paedagogische Studiën, zijn streven was het blad steeds op het hooge peil te houden, dat hij zich voor oogen had gesteld, en geen moeite was hem te veel om dit te verwezenlijken. Op welke wijze hem dit gelukt is, daarvan leggen de jaargangen sinds zijn optreden verschenen, getuigenis af. Hij voelde bij intuïtie, welke onderwerpen aan de orde gesteld moesten worden, hij wist vaak een gedachtenwisseling te ontketenen, die een vraagstuk waarlijk verder bracht. Hij wist zijn mening te verdedigen tegen wien dan ook, maar hij deed het met een goedmoedige humor, waardoor zij, tegen wier meening hij zich soms verzetten moest, zijn vrienden werden. Een groote nuchterheid bij de beoordeeling van

feiten en personen heeft hem hierbij steeds geholpen, hij liet zich door een storm in een glas water niet verontrusten.

Een hartelijk vriendschappelijke verhouding tusschen secretaris en uitgever is in de loop dezer jaren ontstaan, en in gemoedelijke besprekingen is zoo naast het redactiewerk geleidelijk een omvangrijk didactisch oeuvre ontstaan, waarvan in een ander artikel in dit nummer uitvoerig wordt gesproken. Dit moge er hier nog van gezegd worden, dat al wat hij op dit gebied ondernam, alleen of in samenwerking met anderen, zoo zorgvuldig werd overwogen en voorbereid, dat het allemaal geslaagd genoemd mag worden. Door zijn groote theoretische en practische kennis van het onderwijs wist hij niet alleen de feilen van de didactiek te toonen, maar zijn productieve geest gaf ook de middelen om deze te verbeteren.

Zeer ging het hem ter harte, dat hij in het jaar van zijn ziekte het werk voor het tijdschrift moest laten rusten. Vol belangstelling bleef hij er voor, zijn eerste vraag gold het blad.

En nu is hij van ons heengegaan. Een groote steun was hem in alles zijn vrouw. Het moge haar en zijn kinderen, die alle drie zoo in alles met hem meeleeften, een troost zijn, dat zijn werk blijft, maar bovenal, dat zijn persoon, die zoo algemeene waardeering vond, bij allen die hem hadden leeren kennen, in dankbare herinnering blijft.

DE UITGEVER.

BIJ DIELS' HEENGAAN

DOOR

G. VAN VEEN.

Ofschoon wij reeds geruime tijd zijn overlijden moesten verwachten, treft toch Diels' heengaan ons nog zeer pijnlijk. Wat betekent dit verlies voor hen, wier gedachten tot hem uitgaan? Hij was uiteraard niet de geestelijke leider onzer redactie, maar wel haar ziel en hij zal als secretaris moeilijk te vervangen zijn. De theoretische paedagogiek verloor in hem niet een van haar generaals, maar wel een van haar meest wakkere verkenneren, wiens oog onvermoeid speurde naar wat hem in binnen- en buitenland bruikbaar leek. Voor de onderwijspractijk ging een van haar stoerste werkers, wiens arbeid aan die van zeer velen inhoud en richting gaf, verloren.

Zijn gezin verloor een hartelijk en zorgzaam huisvader, die nog zo moeilijk gemist kan worden. Voor mij persoonlijk betekent Diels' dood het verlies van een trouw kameraad en een goed vriend.

De redactie vroeg mij, die hem in haar midden als kollega= in=engere=zin en in persoonlijke vriendschap misschien het naast bestond, hem op deze plaats te willen gedenken. Met liefde voldoe ik aan die opdracht, al zal ik het moeten doen op mijn eigen wijze.

Want nu ik mij tot schrijven zet, zie ik duidelijk twee wegen, die ik kan gaan. Zijn leven was er een van veel initiatief en besogne en wie zijn weg volgt, zal veel te beschrijven hebben: eenvoudige Amsterdamse volksjongen; kweekschool=opleiding (medewerker aan „Baknieuws”); onderwijzer en hoofd aan vele hoofdstedelijke scholen; belangrijke figuur in de „Vereniging voor Hoofden van Scholen”; een van de drie, met Prof. Kohnstamm en Bigot, die een studiereis naar Engeland maakten, waarover een rapport verscheen, dat de stoot gaf aan veel individueel onderwijs op „Dalton”=basis; vol verlangen zelf een Daltonschool in Amsterdam te leiden, maar dan slechts onder voorwaarde, dat hem, als in Engeland, gelegenheid werd gegeven op deugdelijke grondslag leerplan en lesrooster samen te stellen en over de hele linie daaraan mee te werken, (welke voorwaarde op de bekende „cel=theorie” strandde); secretaris=redakteur van „Paed. Studiën” en medewerker aan de „Nieuwe Rotterdamer Crt.” waarin de kostelijke boutades, die hij „paedagogische sprookjes” betitelde, veel belangstelling hadden; lid van vele examens= en andere commissies, van welke het lidmaatschap der zgn. Schiftingscommissie (toelating middelbaar onderwijs) hem vele jaren gebonden hield en — last not least — auteur en medeauteur van verschillende onderwijsuitgaven, welke met veel zin voor practische aanpassing nieuwe wegen gingen. Wij denken aan zijn populaire rekenwerkboeken, zijn taalwerk=boeken (met Tazelaar), zijn aardrijkskundewerkboeken (met Bakkum en Eggink) en zijn nieuwe rekenmethode (met Nauta). Als bijdrage tot de theoretische paedagogiek bewaren wij zijn „Op paedagogische verkenning”, keur uit zijn talrijke artikelen in „Paed. Studiën”. En misschien was voor de kennis van zijn persoon nog belangrijker, wat hij wèl schreef, maar niet publiceerde, ofschoon hij bij elken uitgever terecht kon.

Overvloed van stof dus, om uitvoerig getuigenis af te leggen van een rijk en werkzaam leven, dat — menselijkerwijs gesproken — zichzelf wel wat meer had mogen sparen, als men bedenkt, dat dit alles gedaan werd naast en na zware dagtaak. Ik weet, hoe zijn vrouw deze al te sterke werkdrijf heeft proberen te remmen in angst, dat hij zijn veerkracht overspande. Vergeefse moeite... hij moest. Het verglijden in wijsgerige overpeinzing was hem niet gegeven. Als wij allen moest hij zijn geprononceerde deugden betalen met kleine tekortkomingen elders. De man van onstuimige daadkracht kon niet tegelijkertijd een filosoof zijn. Ofschoon... maar daarover aanstonds.

Mij trekt, nu ik mij neerzet, niet de beschrijving van zijn zakelijke prestaties, die zeer vele zijn geweest, maar veel meer zijn persoon, die mij sedert 15 jaar ten zeerste heeft geboeid. En waarschijnlijk kan men het werk ook pas op de juiste wijze waarderen, als men den levenden mens ziet achter dit werk.

Ik moet eerst vertellen, wanneer en onder welke omstandigheden, ik Diels op mijn weg ontmoette. Want ofschoon wij beiden sedert 't begin dezer eeuw het openbaar onderwijs in de hoofdstad dienden en elkaar wel kenden, hadden we in de eerste twintig jaren generlei contact en wel om de eenvoudige reden, dat we tot verschillende „kampen” behoorden. Hij werd „bovenmeester” in een tijd, dat ik als Bondsman voor onthouding van sollicitatie ijverde. De insider weet, dat op die basis geen vriendschap mogelijk was vijf en twintig jaar geleden. Toch haast ik mij te zeggen, dat Diels als hoofd even onbesproken bleef als Caesar's vrouw. Wie hem gekend heeft, begrijpt, dat conflicten zijn fort niet waren.

Hij heeft mij tal van malen onderhouden over mijn gebreken. Ik moest — naar zijn mening — wat soepeler en zachtzinniger worden. Hij vergat soms, dat wij nu eenmaal allemaal onze boodschappen moeten overbrengen, zoals ze ons in 't hart zijn gelegd en dat we de spanningen, die ze oproepen, niet in onze hand hebben. Ik niet en... hij niet.

Na 1922 breekt voor mij persoonlijk de zwartste tijd van mijn leven aan. Er ontstaat een scherp meningsverschil met oude vrienden, omdat ik „nieuwe banen” wou gaan, die zij verfoeiden. Achteraf ontdekt men veel misverstand, waaraan men zelf niet onschuldig is, maar op 't moment zelf is het zeer pijnlijk buiten te moeten staan, vooral als men uit een kring komt, waar het geloof leeft, dat alleen de solidariteit

onder kameraden de prijs voor het leven betaalt. Ik voelde mij dan ook zowel moreel als in mijn activiteit ten zeerste gedrukt. In die donkere periode verschijnt Diels in mijn leven, doordat wij beiden tot de redactie van „Paed. Studiën” werden geroepen. Hij was precies de kameraad, dien ik nodig had en ik heb reden hem zeer dankbaar te zijn, omdat hij met zijn humor de roestige sloten van mijn deuren ging oliën en een stroom van nieuwe en geestdriftige activiteitsprikkel entree verschaftte. Want Diels' opgewekte natuur werkte in sterke mate „aanstekelijk”.

Ik memoreerde zoëven opzettelijk, dat hij „Amsterdamse volksjongen” was. De heerlijkste kant van zijn hartelijk, gul en vrolijk wezen was zijn levende humor. Daarin sprak de oer-Amsterdammer, wiens levensliefde en vitaliteit opveerde onder de zwaarste druk en nooit bitterheid kende. Waar Diels met zijn goedronde lach verscheen, moest de wrevel plaats maken voor gulle vrolijkheid en in hoe menige commissie is het werken een genot geweest, enkel, omdat Diels een sfeer schiep, waarin de dingen van zelf gingen. De onderwijzerswereld munt niet uit door gemoedelijkheid. Het vak maakt prikkelbaar. Felle uitvallen intussen brachten Diels in ongeveinsde verbazing, maar nooit in verwarring. Met onverstoorbare goedmoedigheid trad hij den nijdas tegemoet als het argeloze kind een nijdige hond en het effect was een algehele ontwapening zonder wrok en veel algemene vrolijkheid.

Zij, die hem als sectievoorzitter op het Tweede Ned. Paed. Congres hebben zien manoeuvreren tussen de wat heetsgebakende schoolhervormers, die onder zijn leiding aan het woord kwamen, bewaren de herinnering aan een president, voor wiens blik, woord en gebaren alle hevigheden zich legden en die zijn vergaderingen tot de gezelligste maakte, die het congres heeft opgeleverd.

Op de bodem van deze vitale humor leefde een grote liefde voor mensen. Ik heb hem ook in zijn klasse aan 't werk gezien en een blijder, gezelliger werksfeer heb ik nooit aangetroffen. Hij kon zijn leerlingen zo genoeglijk met woorden kietelen en als hij met gelijke genoeglijkheid werd teruggekieteld, dan had hij zelf het meeste plezier. Behoefte aan prestige had hij niet en juist daarom was dit prestige onaantastbaar. En als na een vrolijk tussenspel, zijn woord klonk: „En nu aan 't werk, als je leven je lief is”, dan was zo 't hele gezelschap

weer één driftig werkende troep, die de geest van den meester zelf weerspiegelde.

Diels was geen filosoof, zei ik zoëven, ofschoon... Als ik goed nadenk, dan was zijn humor met haar achtergrond van grote mensenliefde toch wel uitdrukking van een dragende levensbeschouwing. Diels heeft ook teleurstellingen geboekt in zijn leven en ik vind om meer dan één reden wel vrijheid hiervan gewag te maken, ofschoon ik slechts als intimus daarvan kennis kreeg. Het memoreren er van werpt niet alleen licht op zijn persoon, maar ook op een tijd, die naar ik hoop en vertrouwen, voorbij is. Een aantal jaren geleden vertrouwde hij mij toe, dat hij eerste was op een voordracht voor rijksinspecteur. Hij had uit de mond van den minister zelf toezegging van benoeming gekregen. Hij had veel zin en hoopte veel te kunnen doen. Maandenlang heeft men hem laten wachten. Toen won de politiek het als zo vaak van de paedagogiek en Diels werd gepasseerd. Ik maakte me om zijnentwil zéér boos. Bij hemzelf geen spoor van verbittering. „De goeie kant is, dat ik fijn in Mokum blijf. Ik hoor in Amsterdam.” Dat was wáár. Als ik als geboren plattelander één aanmerking op zijn levensinzicht moest maken, dan zou het deze moeten zijn, dat hij vond, dat Nederland bestond uit Amsterdam en een soort rimboe, waarin een vreemd slag mensen rare, schoon interessante dingen deden. Men moest hem horen vertellen over zijn ervaringen met lezingen, ergens „in de binnenlanden” van Groningen en Zeeland. Wij hebben ons tranen gelachen, ofschoon de plattelanders wel door een zeer speciale bril werden bekeken.

Natuurlijk was dit voor zeven achtste „boutade”. Het gemakkelijk verwerken van de teleurstelling is intussen uit zijn voorliefde voor Amsterdam wel te verklaren. Maar een volgende maal werd hem (ik vermoed als troostprijs) officieel het schoolopzienersambt in Amsterdam aangeboden. Hij accepteerde en maakte voor de grote vacantie alles op zijn school piekfijn in orde, omdat hij er niet weer terug zou keren. Maar ook nu weer bleek de politiek te elfder ure in staat een officiële uitnodiging te annuleren en een vriendje favoriet te maken.

Toen ik hem opzocht in de verwachting, dat hij hevig verstoord zou zijn over zo nonchalante behandeling, was hij zeer humoristisch gestemd. „Een pracht van een politieke klucht. Jodocus wordt schoolopziener.” En meteen vertelde

hij, hoe „beroerd” hij zich had gevoeld, toen hij „de kast”, waarin hij zoveel jaren had geploeterd achter zich had gesloten. Hij zou hem nu lekker weer openmaken en aan zijn werk blijven, dat hij toch ook altijd fijn had gevonden.

Deze trek in zijn wezen bedoelde ik, toen ik twijfelde, of hij geen filosoof was. Wat een ander verbitterd zou hebben, was voor hem een episode, waarmee hij later in de conversatie zijn vrienden vermaakte, als hij het chapter politiek en onderwijs behandelde. Ik geloof, dat ervaringen als de zijne tot het verleden behoren. Maar hij is er toch maar de dupe van geworden. En hij zou een inspecteur en schoolopziener zijn geweest, zoals wij er maar te weinig hebben. Wat zou zijn hartelijke humor daar veel goeds hebben kunnen doen met zijn geestdrift voor de school.

Volledigheidshalve vermeld ik, dat Diels — op aanraden van zijn vrienden — den minister toch wel even heeft verteld, wat hij van 't geval dacht. Ik vermoed, dat deze audiëntie niet de aangenaamste was, die Z. E. verleend heeft. Want Diels kon ook heel duidelijk zijn.

De tweede grondtrek van zijn wezen was zijn ontembare werkdrijf. De sfeer van het speculatieve lag hem niet. Er moest wat *gedaan* worden, dat waarde had voor de onderwijspractijk. „Ik vind die hoge bomen wel mooi” kon hij na een principiëel debat zeggen „maar er moet ook wat aan groeien”. De geboren volksjongen was realist en, als er toch nog iets zijn grimmige spot kon opwekken, dan was het, „dat idealistisch gedaas” van levensvreemden, die nooit enige daadkracht konden opbrengen. IJdeltuiten in zijn ogen, die een stugge, maar interessante wereld, net zo knap, edel en braaf wilden maken als ze zichzelf vonden. „Is de wereld soms ooit van die mensen een cent beter geworden?” wou hij weten. Misschien was hij dan niet altijd helemaal rechtvaardig.

Een van de eerste gesprekken, die ik met hem voerde, liep over de onderwijspacificatie en haar gevolgen. De richtingen konden nu wel hun ruzies opzij zetten, meende ook Diels, en eens wat gezamenlijk ondernemen, zoals dat in 't buitenland mogelijk was. En toen uit dit gesprek de idee van een groot Nederlands paedagogisch congres naar voren kwam, meende hij: „Aanpakken — wij gaan er mee naar de redactie en jij wordt secretaris.” Zo is 't geschied. Het evenwicht der richtingen liet hem geen plaats in het congresbestuur. Voor

mij werd dit initiatief het begin van een nieuw leven, want dit congres baande mij de weg naar het Nutsseminarium, waar ik later tot mijn diepe bevrediging zou mogen werken.

Beschouwt men nu zijn optimistische werkdrijf als de ene en zijn realisme als de andere pool van zijn leven, waaruit zijn afkeer van het speculatieve is te verklaren, dan is zijn weinig gecompliceerde wezen gemakkelijk te begrijpen. Ook zijn afkeer voor dat soort Duitse „Gründlichkeit”, die honderden bladzijden „volzwamt”, „zonder dat je er voor de practijk iets aan hebt” en zijn uitgesproken voorkeur voor Angelsaksische geesteshouding en geestesproducten. Hij sprak en schreef uitstekend Engels en was zeer vertrouwd met de Engelse litteratuur, vooral met de typen uit het humoristische genre, die hij nog al eens op zijn omgeving aanwendde, als deze zijn humor prikkelde. Ten opzichte van de Angelsaksische paedagogiek en psychologie is hij bij uitstek de verkenner geweest („Op paedagogische verkenning”) en hij had daarbij de geesteshouding, die mej. Lekkerkerker ons als typisch Amerikaans heeft doen kennen: alles nazoeken en zien, of er iets bij is, dat practisch bruikbaar is zonder zich te veel om principiële samenhangen te bekommeren.

In de taal der wijsbegeerte zou hij pragmatist, in die der psychologie behaviorist moeten heten. Het ideaal van het pragmatisme, dat de daad tot inzet van het leven maakt, welker waarheidsgehalte pas getoetst kan worden aan het effect, dat zij in de grote werkelijkheid sorteert — en de practijk van het behaviorisme: geschikte mensen kweken, die in de juiste houding staan tegenover het practische leven en de mensheid vooruit te brengen, strookten met zijn inzichten en opvattingen. In de theologie zou hij naast Pelagius hebben gestaan, die de waarde der „goede werken” hooghield en bij Augustinus enige ergernis hebben gewekt, omdat hij de waarde van het geloof als enig betrouwbare bron voor de goede werken, niet genoegzaam achtte.

Persoonlijk kon ik Diels in zijn opvattingen daarbij niet altijd volgen. Ik heb veel meer behoefte aan principiële belijning dan Diels nuttig en nodig vond en ik weet uit vele gesprekken, dat hij mijn „zwaaropdehanterigheid” dan ook maar matig waardeerde. Maar juist door Diels heb ik de betekenis van een daadkrachtig utilisme leren verstaan, want in de practijk bleef hij voor ons allen een voorbeeld.

De kwestie is, dat juist in tijden als deze, waarin de nega-

tiviteit, de onverschilligheid en de lusteloosheid zich breed maken, waarin veel vooruitstrevendheid niet verder komt dan „kankeren” — dat juist in tijden als deze, waarin nieuwe perspectieven nog weinig geloof wekken en spreken, actieve optimistische realisten als Diels hun gewicht in goud waard zijn. „Zoek en doe in godsnaam wat; we weten wel, dat de tijden beroerd zijn, maar daarom hoeven wij nog geen beroerdelingen te worden”.... Zulke mensen werken aan het bruggehoofd, waarin nieuwe tijden een aanvang moeten nemen. Ik ken er nog een paar zo — ik denk in onze Vereniging voor Paedagogiek aan Mevrouw Riemens. „Zit niet bij de pakken neer” — aldus Mevr. R. — „maar doe wat, ook al bouw je geen kathedralen; als wij niet werken deugen wij nergens meer voor.”

De criticus vindt dan — niet ten onrechte — wel eens wat aan te merken, maar ik heb eerbiedig mijn petje leren afnemen voor deze actieven en het ware te wensen, dat onze paedagogische wereld maar eerst begon hun levenswijsheid toe te passen, ook al kan ze mijn leven zeker niet vullen.

Diels de optimistische realist, de verkenner, de werker. In dat licht moeten wij de injecties zien, die hij en zijn mede-auteurs telkens de onderwijspractijk hebben gegeven in hun schooluitgaven, die hij ook in zijn „Op paedagogische verkenning” heeft aangewend.

„Is Diels dan oppervlakkig geweest?” wil de ernstige lezer vragen. Dat was hij zeker niet. Ik heb zelfs veel in de diepte vermoed, wat hij nooit heeft willen uitspreken. Wat mij sterk getroffen heeft, is juist zijn grote gevoeligheid — hoe hing hij aan vrouw en kinderen! — en zijn grote bescheidenheid, welke laatste bijna steeds de naar de mens gekeerde vorm van geestelijke eerbied is. Het is mij trouwens verre, om niet bij voorbaat aan te nemen, dat zijn humor vaak een scherm was, waarmee hij zijn emotionaliteit afdekte en voor onbescheiden oog verborg. Toch ben ik even zeker, dat de vormen, waarin deze tijd zijn diepste behoeften tegemoet trad — ik denk o. a. aan zijn kritiek op radiopreken — niet beantwoordden aan de eis van echtheid, zoals hij die vóór alles stelde en dat hij zich daarom vaak liever afsloot. Want de behoefte om achter „rare” vormen diep naar de wortels te speuren der levensverschijnselen, die behoefte was den van huis uit grootstedsen

volksjongen zeker niet eigen. Hem was het speuren te tijd= rovend, het effect te twijfelachtig.

Maar oppervlakkig was hij zeker niet. Wij kregen beiden jaren geleden onder hooggeleerde leiding een opdracht van een uitgever. Ik zou een geschiedenis van de paedagogiek schrijven en ik dacht — in mijn onschuld —, dat het net een kolfje naar mijn hand was. Maar, naarmate ik mij indacht in mijn taak, voelde ik mijn kennis en inzicht meer en meer tekort schieten, sociologisch, psychologisch en filosofisch en, omdat wij nu eenmaal — ondanks onszelf — in ernstig wetens= schappelijk gezelschap waren geraakt, had ik geen zin mij met dilettantisme te blameren, zoals de schoolmeester tot dusverre in ongerepte naïviteit had gedaan.

Eén gesprek met onze zéér deskundigen voorzitter was meer dan voldoende, om mij te doen beseffen, dat ik gevaar liep boven mijn stand te gaan leven en dat ook voor den onderwijzer=gebruiker moet gaan gelden, dat het beste voor dezen nauwelijks goed genoeg is.

Diels zou — een zeker niet minder moeilijke opgave — een methodiek der leervakken gaan schrijven en hij leek daarvoor als aangewezen. Hij wist er — volgens het spraak= gebruik — „een hoop van”, d.w.z. meer van de practijk dan een theoreticus en meer van de theorie dan enig practicus. Hij trok dan ook met zijn bekende élan aan het werk en, toen ik nog geen regel op papier had gezet, hadden de vellen zich op zijn bureau reeds opgestapeld, want in „readiness” was hij zeker Amerikaans.

Eindelijk was hij klaar en de uitgever zat te springen, om zijn product in het licht te geven.

Toen kwam hij bij me. Het beviel hem niet, zei hij. Zakelijk vond hij het zelf niet kwaad, maar het stond toch niet op het peil, dat hem kon bevredigen. De professoren hadden hem ook al te pakken, waar hij op dit terrein niet meer voelde uit te komen zonder behoorlijke structuur, zonder wetens=chappelijke verdieping en belijning, welke zijn werk boven dilet= tantisch peil moest uitheffen.

„Het is me te weinig verantwoord. Wij zien te scherp de fouten, welke de oude boekjes aankleven, om nog eens weer in dezelfde fout te vervallen. Een methodiek van de leervakken is geen kleinigheid en een mens moet ook een beetje aan zijn reputatie denken. Ik heb geen zin, om werk te leveren, waarvan de historicus later misschien zal zeggen:

Dit is werk van een zekeren mijnheer Diels, die in de eerste helft van de 20ste eeuw zijn licht op de methodiek liet schijnen, zo'n stuk scharrelaar uit de oude doos. Ik zal maar liever het werk aan naïeve optimisten overlaten, die nog het heerlijke gevoel hebben het wel te kunnen."

Dit moge volstaan, om te doen zien, dat het principiële en wetenschappelijke geweten van West-Europa wel in hem klopte. Hij heeft zich streng gehouden aan wat hij verantwoord kon: verkenning en voorzichtige, zeer voorzichtige proefneming, meestal zorgvuldig practisch getoetst, voor hij er anderen mee lastig viel.

Wie deze gevallen wil doordenken, zal begrijpen, dat de onderwijzersopleiding tussen Diels en mij een onderwerp van veelvuldige bespreking heeft uitgemaakt. Als ik Diels zoëven pragmatist en behaviorist noemde, dan was hij dat zeker ook, omdat zijn opleiding en de tijdsomstandigheden zijn mogelijkheden beperkten en hij wou toch doen, wat hij kon. Veel kollega's echter, die mee dupe zijn van een slechte opleiding en geen heimwee hebben naar principiële en wetenschappelijke verdieping, maken van hun nood een deugd en proclameren hun wortelloze overtuigingen tot een evangelie, waarin een aanvechtbare werkelijkheid het stempel der algemeen geldige waarheid wordt opgedrukt.

En ze hadden — naar Diels' mening — gelijk, als ze zich niet goedgelovig gevangen gaven aan wat ze niet konden begrijpen. Maar dat zij generlei neiging toonden, om te willen begrijpen, dat verontrustte hem zeer.

Zo was Diels' overtuiging, dat school en onderwijzers de weg der wetenschappelijke bezinning moesten gaan, om de barrières te kunnen opruimen, die nu koppig worden verdedigd, maar waarmee ze hun toekomst afsluiten.

Ik heb allereerst het beeld trachten te tekenen van den optimistischen, daadkrachtigen realist, dien ik Diels heb gezien. Daarnaast den man van onverstoorbare humor, die het leven gul en onbevangen tegemoet trad. Het is geen misprijzen, maar eerder eerlijke lof, als ik zeg, dat in hem veel van den ongelooflijk vitalen volksjongen bewaard was gebleven, die hij van huis uit was. Vandaar ook, dat alles wat hij zei, voelde en dacht, bij de kinderen van zijn klas onmiddellijk aansloeg. Hij was nog één van hen, al was hij hun aanvoerder in de worsteling met een „hoop vervelende rommel", die je

nu eenmaal moest baas worden. Waarom baas worden? „Klets niet! Dáárom. Het moet.” Onwillekeurig wil men Diels met Lighthart vergelijken, voor wien hij zulk een grote bewondering koesterde. Grote overeenkomst bij veel verschil. In beiden een onuitblusbare liefde voor mensen en kinderen. Maar welk een verschil in stijl. Bij Lighthart fijnheid en teerheid, die moeilijk tegen het leven op kon en die bij al te botte miskenning ten slotte tot melancholie neigde. In Diels een blijde leefdrift, die het leven nam, zoals het tot hem kwam en zich aan niets en niemand gevangen gaf dan tenslotte... aan de dood.

Wij zullen niet uitmaken, wiens waarde voor de practische paedagogiek het grootst is. Dat ware een dwaasheid: wij hebben beide typen nodig en... vooral hun brandende liefde. De kinderen, voorzover zij een hard en zorgenvol leven tegemoet gaan — en hoevelen zijn er dat — zullen later het ogenblik zegenen, dat ze door stevige, redzame, werkdriftige en toch... zachte handen als die van Diels zijn heengegaan.

Zijn warme, gulle, blijde, sterke hart klopt niet meer. Morgen zullen we hem begraven. De tijd van zijn verscheiden is als een symbool, dat zijn leven beheerste.

Hij stierf, toen zijn otium wenkte. Hij zal worden begraven een half uur, nadat de grote vakantie zal zijn begonnen. Het is, of hijzelf alles gearrangeerd heeft: „Mijn werk is afgelopen en ik wou niet, dat jullie iets van je kostbare vakantie voor mij opofferde, ook niet, dat jullie voor mij uit je werk moest weglopen.”

Hij heeft het *niet* zelf gearrangeerd. Maar wij zijn dankbaar voor wat God ons in hem gegeven heeft. Hij was een van onze besten en onze besten kunnen wij het minste missen. Maar bij de dood van onze besten past ons groter dankbaarheid dan bij het verscheiden van hen, wier leven weinig vrucht droeg aan liefde en arbeid. Hij diende met volkomen overgave. Proberen wij te doen als hij!

ANGST ALS PAEDAGOGISCH PROBLEEM

DOOR

PH. KOHNSTAMM.

(Naar aanleiding van: Dr. Johannes Neumann, Leven zonder angst. Kosmos — Amsterdam, z. j. 175 p. f2,15.)

De dieptepsychologie heeft als een van haar belangrijke uitkomsten ons het oude probleem van den angst in nieuwe belichting doen zien. Onder de leerlingen van Freud hebben Häberlin en ten onzent Carp, in navolging van wat Freud in *Das Ich und das Es* had aangegeven, sterk den nadruk gelegd op den samenhang van angst en schuldgevoel. Dat voor de Individualpsychologie van Adler de begrippen opvoeding, opvoeding=tot=moed en bevrijden=van=angst zoal niet identiek, dan toch zeer na=verwant mogen worden beschouwd, is sedert een tiental jaren niet alleen onder de beoefenaars der paedagogiek, maar ook in wijderen kring bekend geworden.

In zijn Inleiding tot het boek, waarvan ik den titel boven deze regels plaatste, laat Prof. Casimir ons nu zien, dat er nog een andere wortel is van de huidige belangstelling voor den angst als anthropologisch probleem dan de psychologische. In enige zeer lezenswaarde bladzijden toont hij aan, dat de na=oorlogse Duitse filosofie, in 't bijzonder die van Heidegger het probleem van den dood weer tot voorwerp van nadenken maakt, en daarmee den angst: „het schrikkelijke, dat niet alle mensen moeten sterven, maar ieder mens voor zich”. Het is inderdaad de oorlogs=ervaring, die hier voor de filosofie richtinggevend is geweest, zoals zij in haar psychologische verwerking bijv. in Rivers' mooie boek tot uiting komt. Casimir laat ons nu verder zien, hoe in Dr. Neumann deze beide stromingen, de filosofische en de psychologische elkaar ont=moeten. Als psycholoog is hij een volgeling van Adler, als filosoof staat hij — onder een voorbehoud waarop wij terugkomen — dicht bij Heidegger. En zo stelt hij dan de bevrijding van angst als het centrale paedagogische probleem in het middelpunt van dit boek.

In het eerste hoofdstuk onder den titel *De moderne mens en de angst*, zien wij aanstonds dien invloed van Heidegger en Neumann's reactie daarop. De zorg, het zich=bekommeren=om, treedt hier op als het richtinggevende moment in mensens=leven. De dieren hebben geen zorg, zij bekommeren zich niet om de

toekomst, hun instincten zorgen voor hen, bijkans zou men zeggen, in hun plaats. Eerst op menselijk niveau, met het uittreden uit het hier-en-nu, het overpeinzen van het niet-aanwezige, waaronder het toekomstige, kan van „zorgen voor” sprake zijn. Dat „zorgen voor” is nog geenszins een negatief getinte stemming, het is nog geen „bezorgd zijn”, maar het slaat er gemakkelijk in over, zoals het zich „bekommeren om” in bekommerd zijn.

Sluit Neumann zich in deze dingen bij Heidegger aan, op een zeer belangrijk punt wil hij zich van hem onderscheiden. Hij noemt Heidegger's Existenciaal-philosophie „nihilistisch”, ze is „leeg aan waarden”. Als zijn doel ziet hij het Waarde-philosophie en Existenciaal-philosophie te verbinden ¹⁾. Daarin toont zich — wat Casimir ons reeds in de Inleiding heeft meegedeeld — de theologische scholing van den schrijver; Neumann is voor theoloog opgeleid, maar daarna overgegaan tot de psychotherapie, die hij thans beoefent. Op de ervaringen van die praktijk berusten nu de vier volgende hoofdstukken, die resp. de titels dragen van Antwoorden op de angst, Structuurvormen van de angst en Jeugd als lot. De hier gegeven beschrijvingen sluiten zich zeer nauw aan bij wat in 't algemeen in de school van Adler wordt geboden; in 't bijzonder de angst voor den arbeid en de angst voor binding in een blijvende liefdesverhouding wordt besproken en de daarmee gepaard gaande vluchthoudingen. Een eigen noot heb ik pas weer gehoord in het laatste hoofdstuk: De overwinning van den angst; hier komt de religieuze ondergrond van al deze vragen weer voor den dag. Het heeft mij daarom getroffen dat de naam van Künkel nergens wordt genoemd, zelfs daar waar de schr. de mening bestrijdt „dat de psychotherapeutische genezing ook door zo'n crisis moet heengaan” als de bekering. Bedrieg ik mij niet, dan spreekt hier theologische „richting” mede; Neumann is klaarblijkelijk meer aan godsdienstpsychologen als Starbuck en James georiënteerd. En diezelfde oriëntatie schijnt nog te spreken uit een zin als deze, dat „de oorspronkelijke Christelijke gemeente de leer van Jezus de weg noemde”, waarop men moet omkeren. Het Evangelie van Johannes schrijft deze aanduiding aan Jezus zelf toe, en in een veel strikteren vorm (*Ik ben de weg, de Waarheid*) die voor het zelfgetuigenis van Jezus wel heel

¹⁾ P. 41 noot.

belangrijk is. Het is jammer, dat op dit zeer gewichtige punt de vertaler — die anders zijn moeilijke taak voortreffelijk heeft verricht — zich klaarblijkelijk niet bewust is geweest, dat het Griekse „ommekeer” in de taal van Luther wel met „boete=doen” wordt weergegeven, maar dat onze Statenbijbel in dit verband het woord „boete” in ’t geheel niet gebruikt, maar den hoorder toeroept: Bekeert U. Uitdrukkingen als „de boete=roep van Johannes den Doper”, en de „wat zure smaak, die dit boete=doen door het Piëtisme heeft gekregen” zijn daar=door juist voor den bijbelvasten Nederlandsen lezer zonder toelichting moeilijk verstaanbaar geworden, want hier is zeker een essentieel verschil in Duitse en Nederlandse traditie.

Een tweede verschil met Künkel schijnt mij te liggen in de veel grotere plaats, die de persoon van den therapeut in deze angstbestrijding krijgt. „Het is de persoonlijkheid van den psychotherapeut, die den patiënt er toe brengt, weer moedig te worden, weer in het leven te treden, vol vertrouwen zich over te geven.” De grote reserve, die er ligt in Künkel’s „nonische” houding, de erkenning, dat de opvoeder „helper” is, maar niet de eigenlijke „maker” van de nieuwe persoonlijk=heid, komt hier nergens tot uitdrukking.

En daarmee heb ik tevens het punt genoemd, waarop ik zelf in beginsel afwijk van den schrijver. Hij schijnt mij — het komt reeds in den titel uit — al te verzekerd te zijn, dat de angst een vijand der mensheid is, dien zij reeds in deze bedeling volledig kan overwinnen. Zijn theoreticën over het ontstaan van den angst zijn wel heel anders dan die van Watson, die alle angst verklaart uit geconditioneerde reflexen, maar zijn vertrouwen in de zekerheid der overwinning is nauwelijks geringer. In dit laatste opzicht lijkt hij op Bertrand Russell: „Do all you can to make the child feel that there is no mystery about death.”

Ik heb reeds tien jaar geleden in *Persoonlijkheid in Wor=ding* de vragen gesteld, of zulk een pogen niet „gedoemd is te mislukken, omdat de dood nu eenmaal weerstand biedt aan alle pogingen om hem volledig te rationaliseren”, en of het leven niet, „behalve zijn einde wellicht nog andere mysteries bergt, zooals dat van het Lijden, van het Lijden vooral dat mensen elkaar kunnen aandoen”.

Aan deze plaats dacht ik terug, toen mij dezer dagen een hartekreet — van een vrouw nog wel — onder ogen kwam uit het „bevrijde” Oostenrijk. „Kurz nach dem Hereinbruch

der Katastrophe und deren noch gefühlsmässig niederschmetterndem Eindruck, stand es mir eines Morgens klar vor Augen, dass es für die Juden einen Weg geben würde, om die namenlose Schmach zu bannen. Die Juden müssten sich zusammenschliessen, wenn auch nur einige Tausende von den Hunderttausenden in Österreich, und Aufmarschieren oder irgendwie geschlossen bekanntgeben, dass sie verlangen erschossen, fusiliert zu werden wie auf ehrlichem Schlachtfeld, aber nicht beschimpft, verhöhnt und gezwungen viel Ärgeres zu erleiden als den Tod. Ich stelle mir vor, dass Tausende so fühlen werden wie ich, lieber sterben, als so weiterleben würden”.

Inderdaad, de angst voor den dood is niet de ergste en de laatste vijand. Want hij bevrijdt ons uit de macht van mensen. En hij belooft daardoor de veiligheid, waarvan David spreekt: „laat ons toch in de hand des Heeren vallen, want zijne barmhartigheden zijn vele, maar laat mij in de hand van menschen niet vallen”. En toch zijn zelfs deze woorden voorafgegaan door een „Mij is zeer bange”. En van een groteren dan David lezen wij, dat hij „beangst” was in Gethsemane.

Leven zonder Angst, de Overwinning van de Angst eens voor goed, in deze wereld, wier demonieën in dezen tijd feller uitbreken, dan een eeuw droomde, die alle „afgoden” voor gebannen hield, zou dat een realiteit zijn? Neumann gelooft er in, op grond van een Schleiermachertheologie, en hij beroept zich daarvoor, terecht, naar het mij toeschijnt, op Johannes Müller.

En ongetwijfeld, er is heel wat angst, heel wat bezorgdheid voor den dag van morgen, die onnodig en zelfs opstandig is, omdat wij niet allereerst bereid zijn te zoeken naar het Koninkrijk Gods en zijn gerechtigheid. En wij moeten ieder dankbaar zijn, die meehelpt iets van dien angst te overwinnen, van welke herkomst, lichamelijk¹⁾ of geestelijk, ze ook zijn moge.

Maar de *bereikbaarheid* van dit doel, hier en nu, door menselijke inspanning te proclameren, lijkt mij een overschatting

¹⁾ Het is merkwaardig, maar begrijpelijk uit de optimistische anthropologie van den schr., dat hij het vraagstuk van zuiver lichamelijke angstoorzaken (bijv. invloeden van het hart en het evenwichtsorgaan) zelfs niet aanroert. En toch kan men moeilijk betwisten dat ook zulke oorzaken bestaan.

van den mens, die zichzelf moet wreken. En die dus ook niet als doel der opvoeding dient te worden gesteld. Het boek van Neumann eindigt met de verzekering, dat „de liefde de angst geheel (zal) kunnen doen verdwijnen. Want Liefde kent geen angst.”

Ja, als de liefde algemeen zal zijn en elken weerstand zal hebben overwonnen! Maar liefde, die zich omringd ziet van bitteren haat, die hongert en dorst naar een gerechtigheid die verre blijft, zal angst blijven kennen, zoal niet om eigen lot en toekomst, dan tóch juist ter wille van den haat, dien zij ontmoet.

LUCTOR ET EMERGO.

J. GELUK, 1835—1919

DOOR

A. J. STRAATMAN.

't Valt niet licht tegenwoordig onderwijzer te worden, daar zijn we het allemaal wel over eens. Dat wil zeggen, — wie een onderwijzersbevoegdheid wil halen heeft het nog zo kwaad niet. Voor iemand met gewoon middelmatige aanleg is de weg naar de acte zo geplaveid, dat er langs gaan zelfs met matige, behoorlijke inspanning tot het einddoel leidt. Het bezwaar schuilt in het krijgen van een positie als leerkracht.

Een kleine eeuw geleden lag de zaak anders. De grote moeite lag bij 't behalen van de bevoegdheid, — wie eenmaal een acte had, kreeg een plaats als onderwijzer. Ik zelf weet daar nog van, door de ervaring, dat ik in '83 ontslag kon nemen als onderwijzer, zonder ergens gesolliciteerd te hebben en dat ik, voor mijn heengaan, naar Amsterdam kon gaan, waar zes begerigen waren voor zeven vacaturen. In de zeventiger jaren was iemand met hoofdacte er zeker van een plaats als hoofd te krijgen, indien hij dat wilde; hoofdacte-bezitters waren er nog niet zo veel!

Het verkrijgen van een bevoegdheid is nu zo gemakkelijk door het (over?) grote aantal opleidingsinrichtingen in ons land. Onder de wet van 1806 ontbraken die bijna geheel, waardoor een „plattelander” er maar zeer moeilijk in slagen kon de waardigheid van schoolmeester te verkrijgen. Een zeldzaam voorbeeld van de moeite en volharding daartoe

nodig, tevens ook een uitnemend bewijs, dat talent en energie de grootste bezwaren kunnen overwinnen, geeft ons het leven van den bekenden paedagoog Johannes Geluk, den bewerker van het *Woordenboek voor Opvoeding en Onderwijs* door hem in 1882 bij Wolters uitgegeven. Waarschijnlijk kennen maar weinigen mijner lezers dat werk, . . . in de 55 jaren sinds de verschijning verlopen is er zulk een wijziging in wetenschappelijke zin gekomen in de studie van zielkunde en opvoedkunde, dat het alleen uit historisch oogpunt geraadpleegd zal worden. Wie het echter nog eens terhand neemt en enkele hoofden aandachtig doorleest, zal verbaasd staan over zulk werk, door één man in die tijd tot stand gebracht. Maar welk man was het ook.

Johannes Geluk werd geboren 25 Mei 1835 te Oud-Vossemeer op de Boschhoeve, een bezitting van de belgische familie De la Faille, zoals een groot aantal hofsteden toen in belgische of franse handen was.

Zijn vader Marinus Geluk stierf in 1844 en de negenjarige bleef met zijn moeder, Catalina van Poortvliet († 1885) in zeer armoedige omstandigheden achter, maar ze bleven op de hofstee wonen. Geen mijner jongere lezers heeft, denk ik, wat begrip er van onder welke moeilijkheden dat leven moest verlopen.

De woning lag tussen Tolen en Oud-Vossemeer, ongeveer een uur van beide plaatsen af. Dit betekende, dat ze ver verwijderd waren van andere bewoonde plaatsen uitgenomen een enkel buur, óók niet naast de deur. Dientengevolge waren de bewoners van zulke hoeven voor het allergrootste deel van hun onderhoud op zich zelf en wat ze konden voortbrengen aangewezen. Bijna alle voedsel moest zelf worden gekweekt en bereid. In de meeste maanden van het jaar huisden ze op een houten vloertje, dat de stenen der kamer gedeeltelijk bedekte en zaten bij een vuur gestookt met knorren (boomstronken) takken, afval, derrie, aanspoelsel, een paar turven. De laatste waren nog duur en niet altoos maar te krijgen en werden dan ook spaarzaam gebruikt, vooral om 't vuur in te rekenen voor de volgende ochtend. Een stoof met een kooitje hield vooral moeder warm, die meestal niet bij 't vuur zat, maar aan tafel, waar ze bij een vetkaars met snuiter begeleid voor de klomp zwarte kool van de pit, of bij een snotneus, zo'n lampje met lampolie en een dotje katoen, de kousen moest stoppen, die in de klompen gauw grote gaten

kregen. Petroleumlampen waren er toen nog niet; ik zelf heb nog herinnering aan de eerste petroleumlamp in ons huis en in ons dorp, waarnaar de boerinnen kwamen kijken, om versted uit te roepen: „Maar, vrouw Straatman, wat een fel licht! Mens, je mag wel oppassen, want daar kenje blind van worre!” En dan had je dat lampje moeten zien met z'n platte pitje in een bolleglas.

Van onderlinge bezoeken was buiten het dorp geen sprake, dat lieten de wegen niet toe, klei van taaie soort, zonder enige verharding als er niet toevallig ergens een steen gevallen was. Heb ik het nog zelf meegemaakt, dat mijn vader bij 't lopen in de polder met één been in een kuil zakte, zijn laarsriem moest los maken, toen zijn been uit de laars trekken, de voet op een wat harder plekje zetten en dan onder evenwichts- bewegingen zijn laars weer aantrekken. Begaan werden in voorjaar, herfst en winter de wegen alleen bij langdurig droog of vriezend weer, en zeker kon dat niet door kinderen. Bovendien moest er gewerkt worden; op zo'n armoedige hofstee hielp alle man en dus, Johannes, of liever Jantje zoals hij in de familiekring altoos heeft geheten omdat hij zo klein was als jongen, Jantje moest werken. Wieden en wieden en wieden! Dat spaarde een arbeider uit, die allicht 12 stuivers per dag kostte! En eieren garen van de kippen in schuur en tas en til en tuin. En aardappelen rooien en rapen en koren lezen na 't zichten en helpen bij 't dorsen en wannen, bij kanthooi binden of korenschoven, ook om de paar weken op een kruiwagen een half mud tarwe naar de molen kruien, om moeder in staat te stellen brood in de oven te bakken, die naast het huis was gebouwd. Dat alles was vrouwen- en jongenswerk. Aan rentenieren hoefde Jantje nooit te denken. Toch had hij af en toe, al liep dat niet druk wel een pleziertje! Hij kon eieren zoeken op 't land en langs de slootkanten van wilde vogels en een eiersnoer maken om voor de schoorsteen te hangen. Op braakland waren zoete en grote bramen, die moeder tot sap perste voor 's winters. En er zaten hopen alikruken aan de steenglooijing der zeedijken, en mosselen, wat een lekkere versnaperingen; en voor moeder kon je zeekraal snijden op slikken en gorzen en botjes en scholletjes steken in de krekken. Als hij naar het dorp moest en als, ja, als hij dan een cent had, dan kon hij bij 't snoepwinkeltje een *pikkie* (in Zeeland „stroophuisie”) kopen; de vrouw had school- schriften van meester Van den Andel gekregen, daar kleine

puntzakjes van gemaakt en die gevuld met gesmolten stroop en boter. Jantje kon 't nooit treffen, dat zijn pikkie zat in een papiertje van eigen schrift, wat anders heel bijzonder was, want.... Jantje ging nooit school! Nooit, noch als kind, noch als oudere leerling. Hoe zijn leren dan ging? Wel, als er niet al te veel te doen was,.... 's zomers kwam dat nooit voor!.... maar in de ongunstigste tijden, ging Jantje te paard naar meester Van den An del te Oud-Vossemeer en kreeg daar les. Kunt ge U wat indenken hoe zwaar zo'n worsteling om kennis voor kind en meester is? Bewondering voor de volharding en inspanning die aan beiden gevraagd werd.

Leren was toen werkelijk *leren*, d. w. z. uit het hoofd leren. Van duidelijk maken, van verklaren, toelichten was en kon geen sprake zijn, de schranderheid van de leerling bepaalde het verstaan. Vandaar, dat niet-vlugge leerlingen spoedig achter bleven en opgaven. Als bij rekenen de hoofdbewerkingen geleerd en langdurig geoefend waren en ingepompt door voor en nadoen, kwamen de sommen en ieder probeerde.... er wat van te maken, een nieuwe zeef van het intellect. Gauw kwamen de „Boesers” en de verzamelingen van Boeser. Ik zelf rekende kort na '70 met een kameraad, die 's zomers koe-wachter was. Ik bracht hem dan op de dijk een rekenboek en papiertjes met „wetenschap” en dan 's winters gingen we weer samen voort. We bepraatten de sommen; als we niet voort konden staken we een vinger op met: „Meest, ik kan niet voort!” en dan kwam meester. „Nou, (soms met de vriendelijke bijvoeging „Stommerd”).... die getallen optellen dan daarmee vermenigvuldigen, dat er af en dat er bij en dan daardoor delen.” Of iets dergelijks. En dan puzzelden we samen wat we er van *onthouden* hadden; het begrijpen kwam, werkelijk, als we de som hadden uitgerekend en aan het antwoord achter in 't boek zagen dat het goed was. Een nieuwe som van die soort hadden we niet meer te vragen, dat zochten we samen dan wel uit! Sommen overslaan deden we niet. Plichtsbesef? 'k Weet niet, misschien worstelzucht! Elke leerling, die de moeilijkheden *kon* overwinnen werd glad in het worteltrekken, vierkants- en kubiekwortel, degelijk machinaal er in gestampt! Mijn kameraad, een doodarme jongen werd gepensioneerd als onder-directeur van een onzer zeer belangrijke financiële instellingen!

Aardrijkskunde, geschiedenis, uit het hoofd leren en niets, niets anders!

Taal? Zinsontleding als voorbereiding van de verbuiging; schrijf op: moeder stookt de kagchel (Siegenbeek volgde ik nog op school) de smid beslaat het paard enz. Zet strepen met cijfers: moeder, stookt, de kagchel, nog een vijftal

¹ zinnen zo en dan 100 op eigen kracht. Zie zo! 1 is onderwerp, 2 is gezegde, 3 is voorwerp; 100 zinnen zo! Daarna zinnen omgekeerd en 100 in vragende vorm. En Jantje moest natuurlijk ook ontelbare vervoegingen maken, hoe zou je anders de werkwoorden goed leren schrijven? Doen; volmaakt verleden toekomende tijd en de aanvoegende en de voorwaardelijke wijs!

Wat betekent „onderwerp, gezegde, voorwerp”? Wisten wij niet, werd ons niet verteld, en dat gebeurde bij Jantje óók niet! Hinderde ook niet, alles had een naam, een jongen heette Jaap of Kees en een meisje Miet of Jaan,.... de delen van een zin hadden *dus* óók een naam. Waarom zo? Vroeg niemand en vertelde niemand!

Schrijven? Losse voorbeelden, door meester keurig geschreven, net zo lang naschrijven tot er „g” onder kwam en dan volgende voorbeeld. Hoogeboom en Moerman voorgegaan!

Zingen? Schriften vol geschreven met versjes zonder muziek door vorige leerlingen, door de hoogste leerlingen vooral 's winters gezongen, zodat de kinderen in de andere klassen in het ééne schoollokaal door afhoren de wijs ook leerden.... tenaastenbij!

Een andere manier van leren was er niet voor Jantje en meester Van den Anandel; was niet mogelijk bij de spaarzame bezoeken van Jantje te paard aan het dorp of van meester, ook te paard, aan zijn huis.

En zo werd Jantje knap en vond meester, dat hij best schoolmeester kon, nee, *moest* worden. Op zijn 16de jaar toog Jantje dan ook naar Zierikzee. Wil je 's op je kaart kijken en denken aan het ontbreken van alle mogelijke vervoermiddelen? Lopen en lopen en overvaren met een veerbootje, een urenlange tocht. Voor de grote reis had Jantje een nieuw pak gekregen. Vaders trouwpak, zuinig bewaard zou onderhanden genomen worden door den dorpskleermaker, die voor 3 kwartjes en volle kost een dag op de Boschhoeve zou komen en van het pak armen en benen korter en alles voor zover zijn bekwaamheid toeliet nauwer maken, maar daar moeder dat niet kon betalen had ze 't zelf gedaan. Daarbij had Jantje

een nieuwe grote pet gekregen en zo „was hij 't heertje!” In de familie is de traditie dat Jantje toen een uitvoerig mondeling en schriftelijk examen heeft ondergaan, maar dat is niet zeker. Het examen voor 4de rang eischte: lezen, schrijven, rekenen en enige aanleg tot het geven van onderwijs. Een mijner oudere vrienden deed dat examen in Groningen. Hij, net als steeds alle aankomende schoolmeesters moest bij den schoolopziener aan huis komen. Daar werd wat gelezen, geschreven en een kwartiertje gepraat en dan gaf na een 3 kwartier de meneer den jongen een klapje op zijn schouder en zei: nou, je kunt wel een goeie schoolmeester worden, en dan was je 4de ranger. Zo een kon als enige leerkracht meester worden aan een boerenschooltje; een groep leerlingen van 6 tot 18 jaar, bij een boer aan huis, waar meester dan ook woonde en een paar maanden kost en inwoning kreeg... en misschien ook een paar daalders aan het eind, om daarna naar een ander adres te gaan!

Jantje ging het beter! Hij werd in 1851 benoemd als onderwijzer aan de school te St. Maartensdijk bij meester Hage. Of hem dat veel heeft opgebracht is niet bekend. Veel kan het niet geweest zijn, ik heb in '80 een hoofd der school gekend met f 400,— per jaar en zelf was ik van 1 Januari '75 tot Uo Juli '75 enige leerkracht voor 50 leerlingen, die ik onderwijs gaf (zo noemden ze 't!) voor f 50,— en van 1 Aug. '75 tot Uo Juli '76 voor f 100,— per jaar.

Jantje heeft ook zijn derde rang gehaald. Men vertelt nog in de familie dat de voorzitter van de examen-commissie schoolopziener Schuurbecque Boeye bij Jantje kwam kijken terwijl hij zat te schrijven. Nu heeft Geluk heel zijn leven beverige handen gehad en dat had hij bij dat schrijven toen ook. Geen wonder, dat dit bij de toenmalige eerbied voor mooi schrift niet uitblonk. De schoolopziener zei dan ook: „Nou, boertje, als je alles zo doet, kan je nou wel al naar huis gaan!” Deze aanmoediging heeft blijkbaar niet ontmoedigend gewerkt. Geluk bleek goed te zijn, want als bij het mondeling examen, dat voor elk vak een zestal tegelijk op de rij af zittend werd afgenomen, zijn voorganger een vraag niet beantwoordde wist Geluk het antwoord wel. Bij zo'n manier van examineren bofte je als je een minder slimme voorbuurman in je rij had. Je kon dan altoos wat langer over de vraag nadenken en bovendien had je 50% kans meer goed te raden als je het niet wist, want dan zei je heel iets anders

dan je voorman, wiens antwoord blijkbaar fout was geweest! Bij dit examen werd meer van de 3 vakken van de 4de rang en ook nog gevraagd: kennis van de gronden der nederlandse taal en *enig begrip van een goede manier van onderwijsgeven*, dat wil dus zeggen, ook methodiek.

Geluk is daarna onderwijzer geworden te Dreischor, heeft verder gestudeerd, eigenlijk alleen door zelfstudie voor de 2de rang, een vermeerdering van examenvakken met aardrijkskunde en geschiedenis en een bewijs van *genoegzame bekwaamheid en geoefendheid* in het geven van oordeelkundig onderwijs. Aan de werkelijke uitvoering van dit voorschrift zijn we nu nog niet eens toe bij onze examens! Al krijgen alle kwekelingen in de latere jaren praktijklessen aan hun leerscholen, dat er bij het examen een onderzoek naar die praktijk zal worden gedaan zal nog wel wat wachten!

Nog later behaalde hij zijn eerste rang, door maar een heel klein aantal mensen in ons land bereikt. Hij moest daarbij kennis hebben van wis- en natuurkunde en „blijken uit te munten door een beschaafd verstand”. Hierbij was dan nodig kennis van de drie moderne talen en latijn en grieks. Dat alles bijna uitsluitend door zelfstudie verkrijgen, gevoegd bij de grotere moeite zich boeken te verschaffen, bij nu vergeten, vraagt eerbiedige bewondering voor de volharding en toewijding.

Geluk werd al spoedig opgemerkt. Te Dreischor kreeg hij de uitnodiging hoofd te worden van de stadsarmenschool te Zierikzee. Zijn voorkeur voor het leven op het land deed hem eerst weigeren, doch in 1857 bezweek hij en ging naar Zierikzee. In 1859 werd de stad hem te benauwd, er werd een vergelijkend examen gehouden voor hoofd te Dinteloord waar hij 15 September werd benoemd om op 1 November in dienst te treden. Dinteloord heeft hij niet meer verlaten, — een stad kon hem niet boeien, hij was te zeer gehecht aan het buitenleven, wat ook blijkt uit het feit, dat hij 61 achtereenvolgende jaren een volle jachtacte heeft gehad en trouw jaagde. Bij het schieten beefde zijn hand merkwaardigerwijs niet.

Op 24 Mei 1861 huwde hij Catharina Marina Engeltaart, geboren 6 September 1832 te Oud-Vossemeer, overleden te Dinteloord 13 December 1899. Hij was in Dinteloord zeer gezien en in heel West Noord-Brabant een persoon van gezag, de vraagbaak in onderwijszaken. Hij examineerde voor de acte en toen in '80 normaallessen te Dinteloord werden opgericht,

was hij de directeur. — Dat hij niet alleen door zijn paedagogische bekwaamheden, maar ook door zijn algemene kennis deze vooraanstaande plaats verdiende bleek in 1882 bij de verschijning van zijn *Woordenboek*. Wie dat doorleest staat verbaasd over de ontzaglijke hoeveelheid lectuur, die de schrijver heeft moeten doorworstelen eer hij dit werk schrijven kon. O, zeker, wie nu studeert krijgt zijn diploma óók niet ten geschenke, maar . . . hij heeft het buitengewone voordeel gehad leiding te krijgen; daar zijn er voor hem geweest, die hebben uitgezocht wat wel, wat niet de moeite van het lezen of bestuderen waard was. Ouderen, die door zelfstudie er moesten komen, hebben een bibliotheek door gezwoegd om aan het eind van die stapel ontdekt te hebben, dat niet een tiende deel van de boeken de moeite van het doorworstelen waard geweest is. Nu krijgen de meesten gezeefde stof. Alleen, aan het andere systeem *zijn* ook voordelen! Er zijn er minder tegen de bezwaren bestand. Geluk heeft geworsteld en glansrijk overwonnen. Bij gelegenheid van het zilveren feest der normaallessen in '05 toonden zijn leerlingen hun waardering door een bronzen beeld „La Pensée”. In de raadsvergadering van 21 Mei '97 werd hem om gezondheidsredenen eervol ontslag verleend tegen Uo Mei. Hij bleef in zijn huis „Jachtlust” wonen tot zijn dood 10 Maart 1919. Zijn zoon heeft eerst de onderwijzersbevoegdheid gehaald en is daarna voor dokter gaan studeren. Na zijn praktijk heeft hij zich op suikerindustrie geworpen, waarin hij een belangrijke plaats heeft ingenomen.

Buiten de betrekkelijk kleine Dinteloordse kring was Geluk ook goed bekend. Na het overlijden van Dr. Trosée, directeur van de Bossche kweekschool, kreeg Geluk een wenk, dat solliciteren gewenst was, hij weigerde, voor een deel door eigen voorkeur voor Dinteloord en voor een groot deel omdat moeder „Jantje niet graag zo ver weg zag gaan”. Zij woonde bij haar kleindochter op een boerderij te Poortvliet, gehuwd met boer De Wilde, wiens zoon ook schoolmeester werd en later in Amsterdam tot de zeer bekende leerkrachten behoorde. Hetzelfde herhaalde zich toen de regering wat moeilijkheden had met de benoeming van een opvolger voor den overleden directeur in Middelburg en waar na zijn weigering De Raaf is benoemd.

Toen prinses Wilhelmina gewoon lager onderwijs ontvangen moest werd Geluk bij koningin Emma ontboden. Deze zei

hem dat ze zijn woordenboek had gelezen en dat ze enige hoofdstukken ervan had bestudeerd, wat Geluk in den loop van het gesprek ook wel bleek. Hem werd raad gevraagd over het onderwijs van de jonge princes, waarvoor hij toen Jan Ligthart heeft aanbevolen, die zeker ook van andere zijden al genoemd was.

Wie in zijn jeugd door zijn onderwijzers wordt opgemerkt als een „knappe kop” en daarom wordt aangewezen door school en huis op het a.s. onderwijzerschap, is met die onderscheiding nog niet altoos goed af! Alleen, indien die leergave gepaard gaat met grote energie en bovendien met leidersgave, dan kan zijn leven worden tot een zegen voor hem zelf en voor een grote schare van minder bedeeden. Wie in onze tijd met zijn uitgewerkt stelsel van verkeersmiddelen, van steun door talloze inrichtingen van onderwijs, mondeling en schriftelijk, door vooropleiding slaagt, dankt dat stellig ook voor belangrijk deel aan eigen werk en volharding; mannen als Johannes Geluk hebben geworsteld met niet te onderdrukken energie en hebben de omstandigheden *gemaakt*, zij *konden* niet mislukken, doordat de bron van hun wording in hen zelf zat. Wij danken hen voor wat hun arbeid en streven de maatschappij heeft gegeven en benijden hen het brede spoor, dat van hun geest is gegroeid in zo tal van leerlingen, waarvan velen dezelfde gedachte voortdroegen in zich zelf en op anderen, de onsterfelijkheid van het ware goede getuigende.

Maart 1938.

BOEKBEOORDEELINGEN.

L. Jonckers, E. van Hove, L. Noels, *Uit de practijk van het stillezen*, onder leiding van Dr. V. d'Espallier, Schoolopziener. MCMXXXVIII. De Sikkel, Antwerpen. Brochurereeks van de Vlaamse Opvoedkundige Vereniging.

De Vlaming Dr. V. d'Espallier heeft reeds meermalen blijk gegeven de moderne paedagogische en didactische stroomingen ook in ons land met aandacht te volgen. Een van zijn recentste publicaties was „Nieuwe Banen in het onderwijs” (aangekondigd in Paed. Studiën XVI, blz. 64). In 1935 verscheen „Moderne Schoolboeken” (zie Paed. Studiën XVI, blz. 157), waarin o. m. zeer zaakkundig de Nederlandsche werkboeken behandeld

worden. Thans is bovengenoemde brochure verschenen over de stil-lezen-gedachte dat het geheele gebied bestrijkt zoowel het stil-lezen als snel-lezen, de Amerikaansche vorm, als het stil-lezen als denkend lezen (de door prof. Kohnstamm gepropageerde Nederlandsche vorm) naast de door ondergeteekende voorgestane vormend moedertaalonderwijs richting. En eindelijk naast deze drie voornaamste soorten stil-lezen een conglomeraat, waarvoor zoowel links als rechts materiaal gezocht is (blz. 7). Waarschijnlijk bedoelen ze hiermee o. a. de methode „Van kindertaal tot moedertaal”, welke methode ze overigens zeer grondig geraadpleegd hebben en waaraan ze veel oefeningen ontleend hebben.

„Met het woord stillezen staan we voor een alles behalve „einheitlich” begrip”, lezen we aan het begin van de brochure. Voorloopig aanvaarden de schr. een reeds eenige jaren geleden gegeven omschrijving: stil-lezen is niet luid-op lezen met een schriftelijke contrôle van den inhoud. Binnen deze ruime omschrijving valt nu een groote verscheidenheid van oefeningen. De schr. hebben overwogen ze in te deelen naar de verschillende psychische functies: geheugen, fantasie, aandacht enz., maar dit stuitte op bezwaren. „Een mensch is een geheel en de psychische functies kunnen wel logisch, echter niet reëel uit elkaar gehaald worden. A fortiori is het nog moeilijker oefeningen samen te stellen, die één bepaalde functie zouden oefenen met uitsluiting van al de andere” (blz. 7). „Het denkend lezen, dat den verstandelijken aanleg wil toetsen, stelt uiteraard oefeningen of reeksen van oefeningen voor, die vooral een of andere zijde van het intellekt naar voren trachten te halen. Zoo wil men in het denkend lezen bij Kohnstamm c. s. aan de hand van diverse oefeningen toetsen het analytisch, het synthetisch en het productief denken. Hiervoor worden oefeningen aangewend, die de juiste zakelijke opname van een tekst met vrijwel mechanische woordelijke weergave of met eenige vrije verwerking in zelfstandige weergave contrôleeren; ofwel zelfstandige verwerking van opdrachten, waarbij het woord en het taalvermogen geen rol spelen; ofwel tracht men door sommige teksten het vermogen tot logische ordening van deelen, die tot een zinnol geheel samengevoegd moeten worden, aan te spreken. Voor het synthetisch denken dient de essentie van een tekst naar voren gebracht” (blz. 8). Maar naast deze psychologische indeeling kan men spreken van een practische, b.v. stil-leesoefeningen om bepaalde leesfouten tegen te gaan: het overslaan van een regel b.v. Ook dit is in de practijk niet bevallen, zoodat ze eindelijk gekomen zijn aan een indeeling naar de leerjaren. Ze achten een oefening geschikt voor een bepaalden graad als 70 tot 80 % van de leerlingen van dien graad de oefening juist hebben opgelost. Van aparte boekjes voor het stil-lezen zijn ze geen voorstander. Daar lezen in essentie is beteekenis rapen van het papier stuit de globale leesmethode uitstekend aan bij het stil-lezen.

Het grootste gedeelte van deze monografie over het stil-lezen wordt gevormd door een verzameling oefeningen gerangschikt volgens de leerjaren. De bekendste typen zijn hier ook vertegenwoordigd. Een enkele keer kijken we verbaasd op als we b.v. op blz. 73 spellingsoefeningen vinden (invullen met aa of a, met t of d) enz. Overigens zijn in de Nederlandsche stelmethodes heel veel prototypes van deze Vlaamsche oefeningen te vinden.

P. A. D.

W. L. Schouten, *Aanwensels en Hebbelijkheden bij Kinderen* (Bibl. voor Bijbelsche Opvoedkunde, 22ste jaargang, No. 1), 1938. Uitgave drukkerij Stichting Hoenderloo, 16 p.

Indien dit geschriftje inderdaad aan de redactie ter recensie toegezonden werd, veroorlove ik mij de volgende opmerkingen en vragen.

Over den stijl: deze is in de verte verwant met dien van kapitein Pulver uit Van Lenneps „Ferdinand Huyck” of met den stijl van elken gezellig keuvelenden zeeman.

Over den inhoud: deze herinnerde mij onweerstaanbaar aan een rubriek uit zekere weekillustratie, waarin een zekere zuster, wier naam mij nu niet wil invallen, voor allerlei kwalen en kwaaltjes raad geeft met een overtuiging, die aan zeker weten grenst.

Verder herinnerde ik mij bij de lectuur van het geschrift een Christelijken recensent, die uitsluitend lette op den bouw der romans, die hij besprak en aan het einde der recensie steeds schreef: of dit goed geschreven boek wel geschikt is voor Christenen, staat te bezien. Welke overwegingen hem tot deze laatste reserve brachten, weet niemand. Ik vermoed, dat hij wel een Christelijk recensent was, maar geen Christelijke recensie kon schrijven en ik vermoed verder, dat het oog van den schrijver bovengenoemd (dit woord werd mij door „gedurige herhaling” (zie p. 3) bij de lectuur van het geschrift bovengenoemd tot aanwensel) op het allerlaatste en te late moment viel op den weidschen serietitel.

Voor wie dit boekje bedoeld is? Toch niet voor onderwijzers of ouders of hoofdaktstudie, hoop ik.

Ten slotte wilde ik nog graag opmerken, dat de schrijver nog piekert over de „goede houding” der kinderen in de schoolbank,

dat hij te snel generaliseert, n.l. op de manier van: „dat zul je nou altijd zien”,

en dat hij alleen maar de kinderen stout vindt en blijkbaar niet weet, dat er ouders en onderwijzers zijn, die elke kinderlijke uiting van hun kinderen of leerlingen aanwensels schelden.

Of er dan van dit boekje niets goeds te zeggen valt? Inderdaad niets.

A. DE F.

Dr. J. P. Duyverman, *Over den stand van ons Staatswetenschappelijk Middelbaar Onderwijs*. Naar aanleiding van een enquête. f 0.90. Bij J. B. Wolters' Uitgevers-Maatschappij N. V. — Groningen, Batavia.

Met genoegen voldoe ik aan het verzoek van de redactie dit kleine, doch belangwekkende geschrift beknopt te bespreken.

Het verzamelde en verwerkte materiaal is door den schrijver op voortreffelijke wijze gehanteerd. Het materiaal was zeer omvangrijk, waaruit moge blijken, dat de zeer vele inzenders het plan van den auteur zeer hebben toegejuicht.

Het geschrift getuigt van objectieve bewerking en het is toch in hoge mate suggestief.

Op levendige en vaak humoristische wijze laat de schrijver een film aflopen, die vooral voor ons — vakgenoten — van grote betekenis is.

Hij toont ons een spiegel, waarin we ons eigen gelaat en dat onzer vakgenoten kunnen waarnemen.

Kortom is ze voor ons van paedagogische waarde.

Ik durf gerust zeggen, dat ik uit al dit verwerkte materiaal veel geleerd heb, en vaak heb geconstateerd: zóó doe ik het ook en met gunstig resultaat of dat is toch eigenlijk paedagogisch niet verantwoord.

Overigens bewijst de enquête en de verwerking van het materiaal, dat het staatswetenschappelijke middelbaar onderwijs de zeer levendige belangstelling heeft der betreffende docenten en er door hen naar gestreefd wordt op tal van wijzen en met tal van middelen den leerling tot een *begrijpend* staatsburger en tot een *maatschappelijk* mensch te vormen.

A'dam, 25^e 4'38.

G. H. MOUW.

P. A. Diels en J. Nauta, *Fundamenteel rekenen*. Klassikale rekencartons, met toe-lichting. Bij J. B. Wolters' Uitgevers-Maatschappij N. V. — Groningen, Batavia.

Er zijn 25 dominosteenen in karton, groot en duidelijk genoeg om als klassikaal leermiddel te kunnen dienen. Op den eenen kant zijn de stippen rood op witten grond, op de andere zijde zwart op wit.

De dubbele blank, de 6—5, en de dubbele zes zijn niet aanwezig. Het is duidelijk dat de steenen bedoeld zijn voor de getallen 1—10.

Voorop gaat de telling van 1—5 met de kartons 1—0, 2—0, 3—0, 4—0, 5—0.

Is het getalbeeld helder geworden, dan volgt de terugtelling van 5—1, gevolgd door de optelling en aftrekking van 1—5.

Bij 5 ligt het rustpunt. Daarna worden de cijfers geleerd.

Volgt de behandeling, groepeerend van 6 (als 5 + 1) van 7 (als 6 + 1) enz. tot 10, met de optelling en aftrekking van 1—10.

Toch zijn de cartons ook bestemd voor de getallen van 11—20. De zwarte dubbele vijf is voorlopig tiental. Daarnaast worden de roode 1—0, 2—0, 3—0 enz. gelegd. Volgt op de gangbare wijze de telling, optelling en aftrekking.

Het geheel is een terugkeer tot het klassikale leermiddel, waarbij meer gerekend en minder gespeeld wordt. Het is door zijn eenvoud een voortreffelijk leermiddel, dat zijn plaats op onze scholen stellig zal veroveren. Het rekenen zal er bij winnen, en daar is het toch om te doen.

Zoo zijn we dan in een halve eeuw weer den cirkel rond.

A. ZUIDERVELD.

P. A. Diels en J. Nauta: *Individuele rekenstof*, IIIe deeltje. Te gebruiken naast het 6e en 7e deeltje van „Fundamenteel Rekenen”. Bij J. B. Wolters' Uitgevers-Maatschappij N. V. — Groningen, Batavia.

Er zullen 5 deeltjes verschijnen. De leerlingen worden aan het werk gezet, zonder hulp, nadat ze in „Fundamenteel Rekenen” bepaalde moeilijkheden hebben overwonnen. Hier is ruime en goede keuze van oefenstof. Een halve eeuw geleden hebben we, met de toenmalige methoden, ook op deze wijze gewerkt, maar de besten profiteerden er

alleen van. Deze eenvoudige sommetjes zijn ook geschikt voor de zwakkeren. Zij hebben alleen toe te passen, wat hun bekend is, terwijl de flinkeren zelf nog eigenschappen ontdekken. Dit deeltje is zeer geschikt om de klasse met ambitie te laten oefenen. De onderwijzer kan zijn mond houden.

Wat het rekenen betreft, komen we geheel op den goeden weg.

A. Z.

Dr. H. J. Pos, *De zin der wetenschap*.
Van Gorcum en Comp. Assen. 26 p. f 0.75.

In de reeks *Theoria*, waarvan ik in *Paed. St. XIX* p. 92 het eerste nummer besprak, geeft de schr. een lezing, in Dec. '36 gehouden voor de Centrale Faculteitencommissie te Amsterdam. Hij bespreekt eerst de misvatting, alsof de zin der wetenschap in haar nuttigheid zou moeten worden gezocht, en gaat dan over tot het onderzoek van wat wetenschap voor den individuelen kennenden mens en voor de kennende mensheid betekent. Terecht doet hij uitkomen dat dit vraagstuk zonder een filosofische anthropologie niet behoorlijk omschreven, laat staan opgelost zou kunnen worden. Het antwoord, dat hij geeft is dan ook bepaald door een — hier natuurlijk slechts heel in 't kort aangeduide — opvatting van filosofisch-anthropologischen aard. Maar reeds het opstellen van dit programma brengt den schr. noodzakelijkerwijs in botsing en met het positivisme, „de metafysica der metafysica-bestrijders,” zoals hij geestig zegt, en met het daaruit als reactie voortgekomen irrationalisme. Als reactie, maar toch onder aanvaarding van de probleemstelling „de scheiding van feiten en waarden die het positivisme voltrok.” „Vrij van den band met de wetenschap was het (irrationalisme) ook ontslagen van haar tucht en van de verplichting tot universaliteit De irrationalistische golf die ons opschrikt dreigt ook de vrijheid in dwang te doen overgaan. Dezen stand van zaken inzien is waakzaam zijn voor de bedreigde wetenschap en werkzaam om de objectiviteit in de waardensfeer niet verder aan de positivistische uitholling prijs te geven. Dit sluit in een stellingname tot de bewegingen van den dag.”

Inderdaad, deze brochure toont hoe actueel filosofie is geworden; zij is in de 20e eeuw niet meer een „academische” zaak, maar levensnoodzaak, voor ieder die den geest wil helpen beveiligen tegen de brute macht van opgezweepte emoties en instinkten.

Ph. K.

Dr. P. Sterkman, *De beteekenis van
Descartes' wijsgeerige methode*. Van Gorcum
en Comp., Assen. 39 p.

Nr. 3 der reeks *Theoria* geeft de herdenkingsrede, door den schr. uitgesproken in de *Societas Spinozana* naar aanleiding van het verschijnen van *Descartes Discours de la Méthode* op 8 Juni 1637. De schr. wil ons *Descartes* in hoofdzaak doen kennen als „de man der nieuwere natuurwetenschap”. Daarin „hebben wij den achtergrond, waartegen wij de figuur van *Descartes* stellen moeten” (p. 29). „Deze omslag van het kennen, dit loslaten van elken waan eener begrijpelijk making, beteekent de grootste revolutie, die het kennisbegrip ooit heeft doorgemaakt. Het is het ontwaken uit de zucht der „verklaring”, het is óók de moed het „gegevene” als een „gegeven” te durven laten staan. . . . Dit is de kristalheldere en tegelijkertijd de kristalharde leer der nieuwere natuurwetenschap” (p. 25).

Deze beschouwing over Descartes heeft zeker de aantrekkelijkheid van het nieuwe. En de lof, daarin Descartes gebracht, past in de stemming ener herdenkingsrede. Er is slechts één, maar een zeer gewichtig bezwaar tegen. Descartes heeft nl. in zijn werken juist voor de tegengestelde methode gekozen. En zowel daar als — nog onomwondener uitgesproken — in zijn brieven, heeft hij partij gekozen tegen Galilei, die inderdaad als grondvester der natuurwetenschap mag worden beschouwd. In zijn brief aan P. Mersenne van 11 Oct. 1638 schrijft hij over Galilei: „Il me semble qu'il manque beaucoup en ce qu'il fait continuellement des digressions et ne s'arrête pas à expliquer tout à fait une matière; ce qui montre qu'il ne les a point examinées par ordre, et que, sans avoir considéré les premières causes de la nature, il a cherché les raisons de quelques effets particuliers, et ainsi qu'il a bâti sans fondements." En in den brief aan Mersenne van 22 Juni '37: „Et je puis seulement dire que ni Galiléé ni aucun autre ne peut rien déterminer touchant cela qui soit clari e demonstratis, s'il ne sait premièrement, ce que c'est que la pesanteur et qu'il n'ait les grands principes de la Physique." Mochten deze citaten — die de schr. kan verifiëren in Adam Tannery II, p. 388 en 392 — hem nog niet duidelijk genoeg voorkomen, dan leze hij het artikel van Enriques in de Rev. de Met. et de Morale van Jan. '37, p. 222 onder de titel Descartes et Galiléé met o.a. deze woorden: „Descartes considère que l'on ne peut rechercher avec fruit les lois de la pesanteur si l'on n'explique d'abord ce qui c'est que la pesanteur, ou pourquoi les corps pèsent sur la terre".... Les difficultés que Descartes soulève en diverses occasions contre les lois de Galiléé dépendent en grande partie, sinon uniquement de ce préjugé philosophique; pour expliquer la pesanteur Descartes, reprenant une idée d'Anaxagore, essaye de la déduire de la force centrifuge par l'hypothèse de tourbillons qui envelopperaient la terre" (t. a. p. p. 233).

Het is deze Cartesiaansche werveltheorie, die de geesten in de 17e en 18e eeuw heeft verdeeld; de overwinning van het mathematisch-empirische denken van Galilei en Newton heeft de eenzijdig-mathematische constructie van Descartes in Frankrijk eerst onder Voltaire's invloed ten val gebracht.

Descartes heeft op het gebied van kennistheorie en zuivere wiskunde genoeg verdienste; het schijnt mij overbodig hem, zelfs in een herdenkingsrede, te tooien met de ontdekkingen van zijn geestelijke tegenstanders.

Ph. K.

Hilbrandt Boschma, *Het Wonderland der Ziel*. Van Gorcum en Comp., Assen, 1937.
32 p. f 0,40.

De schr. heeft in deze „Causerie voor jongeren" zijn denkbeelden over de ziel, gedeeltelijk aan de psychoanalyse, gedeeltelijk aan de parapsychologie gevormd, op de hem eigen bevattelijke en pakkende wijze willen uitbeelden. Maar wat hem zo uitnemend gelukt als hij spreekt over zijn Bijbel (Verg. Paed. St. XII, p. 262 en 407) is hem m. i. op het terrein van deze beide takken van wetenschap slechts schijnbaar gelukt. Althans ik heb vele bezwaren voelen opkomen bij de lezing, wier uiteenzetting echter tot een brochure zou groeien, nauwelijks minder omvangrijk dan de besprokene.

Ph. K.

Koningin Wilhelmina

1898—1938

Als dit nummer verschijnt, verkeert geheel het Nederlandsche volk in feeststemming. Het viert, in blijde dankbaarheid, het veertigjarig regeeringsjubileum van zijn geliefde en geëerbiedigde Koningin, die hiermede het aantal jaren vol maakt, dat onder haar voorzaten alleen Maurits bijna bereikt en alleen Haar Vader een weinig overschreden heeft. Het beleeft weder een van die maar al te zeldzame, hartverheffende historische momenten, dat het zich geheel één gevoelt in waardeering. Want, hoe men ook theoretisch over het constitutioneel koningschap moge denken, dat Neerlands Koningin dit ambt gedurende al die jaren op zeldzaam voorbeeldige wijze waargenomen en in die grootendeels fel bewogen tijd Haar land en volk onschatbare diensten bewezen heeft, dat wordt door niemand in twijfel getrokken.

Met de hulde, die Haar daarvoor in deze dagen alom gebracht wordt, stemt de redactie van Paedagogische Studiën natuurlijk van ganscher harte in. Over de verdiensten van Koningin Wilhelmina als regeerende vorstin uit te weiden, ligt weliswaar niet op haar weg, maar zij behoeft zich daarom niet onbetuigd te laten. Want er is nog een andere zijde aan de nationale feestvreugde. Wanneer Nederland zijn Koningin eert als een zeldzaam voorbeeld van onverbeterlijke plichtsbetrachting, dan denkt het niet alleen aan de wijze waarop Zij het land geregeerd, maar ook aan de wijze waarop Zij Haar kind opgevoed heeft.

Het is goed dit uit te spreken en er even bij te verwijlen. De beoefenaars der paedagogiek hebben alle reden zich daarover te verheugen en de natie om er dankbaar voor te zijn. Het is moeilijk onder woorden te brengen en misschien nog moeilijker naar waarde te schatten, maar het is een feit, dat een natie zich bijzonder bevoorrecht mag achten, wanneer zij met ongeveinsden eerbied mag opzien naar het huiselijk leven harer vorsten. Wat Koningin Wilhelmina zoo uitnemend begrepen heeft, dat is, dat geen enkele opvoeding mag ingericht worden naar een bepaald schema of overgeleverde begrippen, laat staan naar een hofetiquette, maar dat zij moet aangepast worden aan de levensomstandigheden, het karakter en de bestemming van het op te voeden kind. Deze zijn voor ieder kind weder verschillend. En voor een Koningskind zijn zij al heel bijzonder, vooral wanneer het Koningskind tevens eenigst kind en troonopvolgster is. De eisch, dat de opvoeding in de eerste

plaats en doorlopend heeft te zorgen voor een passend milieu, waarin het kind zich naar den eisch kan ontwikkelen, wordt daardoor wel zeer aanzienlijk verzwaaard. De Koningin heeft die taak aanvaard in het volle besef van haar zwaarte, in het volle besef ook van Haar eigen verantwoordelijkheid. In de wijze, waarop Zij zelf door Haar onvergetelijke Moeder was opgevoed, had Zij een voorbeeld, zooals Zij zich geen beter kon wenschen, maar misschien heeft Zij nog meer dan deze de opvoeding van Haar kind als een persoonlijke aangelegenheid beschouwd. Dit valt althans reeds af te leiden uit het feit, dat Zij de geheele godsdienstige vorming — tot op den tijd van de voorbereiding voor het lidmaatschap der Ned. Herv. Kerk — geheel in eigen handen heeft gehouden. Want dat is toch zeker wel het belangrijkste deel der geheele opvoeding. Voor het onderwijs der Prinses moest Zij natuurlijk gebruik maken — en heeft Zij een dankbaar gebruik gemaakt — van raadgevers en leerkrachten, maar op de karaktervorming van hun vorstelijke leerlinge heeft Zij aan die leerkrachten geen grooter invloed toegekend dan onvermijdelijk was. Niet, dat Zij dien invloed niet op prijs stelde; integendeel, bij de keuze der leerkrachten werd niet alleen gevraagd naar hun vakbekwaamheid, maar ook naar hun levenshouding en hun levensopvatting; ook voor het onderwijs van Haar kind wenschte de Koningin alleen personen, met wie Zij zich geestelijk verwant gevoelde. Haar eigen strenge levensopvatting heeft Haar niet belet aan het in menig opzicht van het Hare afwijkend karakter der Prinses de noodige speelruimte te laten en deze heeft dan ook onder Haar verstandige leiding een zonnige jeugd gehad. De Koningin wist, dat liefde en vertrouwen de groote hefboomen der opvoeding zijn en zij heeft het verstaan die zowel te geven als te wekken.

De wijze, waarop Koningin Wilhelmina haar taak als opvoedster der troonopvolgster heeft vervuld, is zeker niet de geringste der diensten, waarvoor het Nederlandsche volk Haar dank en hulde schuldig is. Maar ons paedagogen zij het vergund ditzelfde nog een beetje anders uit te drukken: door Haar voorbeeld heeft Zij, dag aan dag en jaar aan jaar, het Nederlandsche volk de groote les voorgehouden, dat de opvoeding, niet minder dan het koningschap, een verantwoordelijk ambt is, dat niet aan het toeval mag worden overgelaten, en dat zij, met Gods onmisbaren zegen, ook onder de moeilijkste omstandigheden kan slagen, mits men haar make tot een zaak van veel nadenken, veel toewijding, veel voorzorg en veel gebed.

MEDEDEELING.

Zooals onze lezers en medewerkers weten, heeft, terstond toen de eerste aanvallen van die ziekte, die hem ten grave zou sleepen, onzen betreurden vriend Diels het werken onmogelijk maakten, het lid der Redactie, drs. W. H. ten Seldam, aangeboden, hem als secretaris der redactie — tijdelijk naar wij toen nog hoopten — te vervangen. Zij weten ook, dat die vervanging langer heeft moeten duren, dan wij toen dachten en dat wij ten slotte naar een definitieve hebben moeten omzien. Intusschen heeft de heer ten Seldam die vrijwillig aanvaarde taak vervuld op een wijze, waarvoor wij hem niet dankbaar genoeg kunnen zijn, en die wij voor outsiders moeilijk naar waarde kunnen schetsen, maar waarvoor wij hem ten minste hier openlijk onzen dank willen betuigen. Niet alleen heeft hij „de zaken” op onverbeterlijke wijze „gaande” weten te „houden”, maar hij heeft zich ook bereid verklaard zijn *ad interim* voort te zetten totdat een nieuwe, vaste secretaris zou gevonden zijn en dezen in den arbeid in te leiden. Wij weten, dat hij alles zal doen wat in zijn vermogen is — en wie ware daartoe beter in staat dan hij? — om dien opvolger in het spoor van Diels te doen treden.

Met hem waren wij overtuigd, dat wij deze gelegenheid moesten aangrijpen om een jongere kracht aan onze redactie te verbinden. Wij meenen die gevonden te hebben in drs. H. Nieuwenhuis, onderwijzer te Amsterdam. De heer Nieuwenhuis werd, na de H. B. S. te Leeuwarden doorlopen te hebben, te Amsterdam voor onderwijzer opgeleid. Naast zijn werkzaamheid als zoodanig zag hij kans het candidaats-examen in de sociale geografie af te leggen, waarna hij, om meer verdieping aan zijn dagelijkschen arbeid te geven, voor het doctoraal examen in de wijsbegeerte met hoofdvak paedagogiek ging studeeren, alles aan de Universiteit van Amsterdam. Hij werkt thans aan een proefschrift onder leiding van Prof. Kohnstamm. De heer Nieuwenhuis is sinds kort secretaris van de Amsterdamsche afdeeling van de Vereeniging voor Paedagogiek, en secretaris-penningmeester van het Amsterdamsche Instituut voor Individueele opvoeding. Wij roepen hem bij dezen een hartelijk „welkom” toe.

REDACTIE en UITGEVER.

VOORTGEZET TAALONDERWIJS

DOOR

A. J. SCHNEIDERS.

Nu het vijfenzeventig jaar geleden is dat de M. O.-wet is tot stand gekomen, neigen we tot bezinning op wat deze wet ons volk gegeven heeft en, wat wij zelf dagelijks met de „voortgezette jeugd” doen. Ieder met en voor zijn leerlingen, in en „voor” zijn vak. Een bezinnen, dat zeker inwendig gebleven zou zijn als niet juist het Rapport-Bolkestein verschéenen was: de prikkel voor mij om niet slechts te bespiegelen, maar om te schrijven ook.

Er is reeds nietweinig over het voortgezet (M. O. en V. H. O.) taalonderwijs geschreven, en er meer over te publiceren is dan ook volstrekt niet nuttig en nodig. Wel schijnt het me vergeeflijk als een practicus die — zo goed hem dat mogelijk is — levend, studierend tracht te blijven, een nieuwe fase in zijn taalleraarsontwikkeling in letters vóór zich wil zien, in het vertrouwen dat ook enkele kollegaas en andere onderwijsvoelenden er belang in stellen.

De vraag die mij — en zeker niet mijalleen! — de laatste tijd heeft „bezig” gehouden, is: wat dóén wij leraren Nederlands? Doen we eigenlijk wel iets? Heeft onze bemoeiing met de leerlingen wel enig effekt? Wel hebben we aanstonds de met redenen omklede antwoorden klaar, als daar zijn: we leren ze toch hun taal beter kennen en kunnen! we herhalen de spelling, en zelfs wijden we ze in de nationale literatuur in! En zelfs als deze antwoorden ons niet voldoen, d. i. ons opvoedersgeweten niet geheel en al geruststellend in slaap wiegen, dan is er toch nog altijd het evidente, ook taalopvoedende, feit van onze ómgangoppeil met de jongelui.

Ja, we wéten dit alles, — en toch! Want ten eerste: dat beter leren van taal is maar o zo betrekkelijk, en geschiedt elders (thuis en op school) op veel uitgebreider schaal, en als de omstandigheden thuis en op school goed zijn, nog wel minstens even rendabel. En voor de meer beruchte dan moeilike spelling van het nederlands hebben we geen 5 à 6 jaar van voortgezet onderwijs nodig. Ten tweede: die inwijding in de literatuur is, blijkens de ervaring, die elk leraar bij zijn gewezenalumni kan opdoen, niet zo héél ontbolsterend geweest, gezwégen dan nog van de schare onont-

vankeliken, en van enkele enthousiasten die ook zonder ons wel verliefd op mooie boeken zouden geworden zijn.

Mocht deze beschouwing, deze terugblik vooral — niet alleen! — op eigen werkzaamheid, wat pessimisties zijn uitgevallen, men zegge niet dat ze onwaar is. Alleen zij, die menen dat het doorwerken van een stel spraakkunst, stijl, lees- en letterkundeboekjes toch wel heel wat betekent, mogen mijn pessimisme verfoeien, en zijn hiertoe uit zelfbehoud wel genoodzaakt. Wat de leraar in het nederlands voor volstrekt effaceren van zijn leraarspersoon behoedt, dat is alleen: de waardering die niet de slechtste van zijn leerlingen en, oude leerlingen, hem als mens toedragen.

Maar, vragen we ons af, mag dit ons wel voldoen? Al is het een gevolg van onze leraarsfunctie, het is toch maar een te waarderen bijprodukt ervan: de bestaansreden van de leraar is gelegen in het vormende *onderwijs*, in de vormende *vak*-elementen, die zijn omgang met de leerlingen de gewenste, en de door anderen verwachte, waarde geven. Ongetwijfeld is de hoogste waarde die een onderwijzer (leraar) geven kan: z'n persoon en persoonlijkheid, maar, hoevelen hebben die schat? en hoeveel vermogen ze anderen (jongelui nog wel) deelachtig te maken? Normaal is het, in de leraar de onderwijzer te zien, en niet het aksent te leggen op z'n opvoedkwaliteiten. 't Klinkt heel idealisties, en het mag voor een vak als het nederlands, niet zó onjuist zijn als b.v. voor eenzijdiger-menselijke vakken (algebra, chemie) we zouden niet graag meer de uitspraak van Acket tot de onze maken: „De leraar in 't Nederlands moet niet zijn een Vak met meer of minder menselijkheid, maar 'n Mens met meer of minder vak-kennis. Meer dan de Vakman is de Man”¹⁾. Deze opvatting van de leraarstaak is heel noodlottig in z'n gevolgen, daar de gemiddelde leraar — geen Mens — gemakzuchtig moet afglijden tot een wazig, kernloos z'n leerlingen „bezighouden” in plaats van ze door aan te pakken tot zichzelf-aanpakken te brengen. De leraar in het nederlands geeft dan z'n onderwijs als 'n allemansvak, en de leerlingen vinden, hem en vak beide, vlees noch vis. We willen de kollegaas (en onszelf) hierin niet al te zwart maken: talrijk zijn de halve en driekwart verontschuldigungen: de leraar in het nederlands is wel de allerminst voor z'n beroep opgeleide (juister: voorbereide) — de ge-

¹⁾ J. Mathijs Acket, *Verzamelde Opstellen*, blz. 54.

bruikelijke leerboekjes voor het vak dat hij onderwijzen moet, missen wel heel erg elke vakgeest, elke discipline, elke doelgerichtheid, zodat men niets leraar=ned. behoeft te zijn om een even „goed” lees=, stijl=, spraakkunst= of literatuurboek te kunnen samenstellen — de 30 uren, over 10 klassen (d. i. 250 à 300 leerlingen) verdeeld, vervullen hem eer met wan=hoop aan dan trots op zulk 'n taak — en, om de opsomming van zwaarigheden hiermee maar te besluiten: het is zo voor de hand liggend dat met kinderen van 12 tot 15 jaar (de „onderbouw”) voor nederlands zo weinig te doen is waaraan vitaal behóefte bestaat; wel individueel (spreken en stellen) maar niet klassikaal (taalkennis, literaire indringing).

Toch — en hier spreekt de optimist — zullen al deze moeilijkheden er zijn om overwonnen te worden. Wat het vak nederlands in principe niet is, mag het ook in praktijk niet blijven, n.l. een makkelijk allegaarsvak, zonder enige selektieve waarde bij de (toelating), overgang en afsluiting van de kursus. Wat wel het duidelijkst gedemonstreerd wordt door de „vorderingen”, de siffers, die op meer dan 90% van de scholen tussen de grenzen 4 en 8 liggen. Waar een 2 en een 3 niet kunnen voorkomen, en 5 en 6 de meest gewilde want „vergoelikkende” taxaties zijn.

Er moet een weg gevonden worden om uit deze impasse, uit deze slapheid te komen. Eerst als het vak selektief is, criteriumwaarde heeft, doelbewuste richting kent en inspanning eist, staat het op peil, op voortgezet=onderwijspeil. De strijd zal gaan tegen de machten van onbegrip, gemakzucht en onverschilligheid, die alle samenspannen om het *papier* (het diploma) te stellen boven het peil. —

Zonder nu de pretentie te hebben van juist te kunnen aangeven hóe dan het onderwijs in nederlands wel moet gegeven worden, acht 'k me ertoe in staat enige richtlijnen te trekken. Dit dank 'k niet zozeer aan de paedagogiese en didaktiese beschouwingen waarmee 'k kennis heb gemaakt, alswel aan enkele dáden van kollegaas: enkele boekjes die m. i. ver uitsteken boven de mergloze massa pseudo=leerboekjes en boeken.

Met, om hun au fond geringe belangrijkheid, voorbijaan van boekjes voor spelling — dit op de l. s. al zo vlijtig beoefend, en op de voortgezette school nog bijgehouden —, en van „spraakkunst” — op de l. s. reeds ernstig betraind en op z'n meest van enige middel=waarde n.l. voor een verouderend

vreemde-talenonderwijs¹⁾ —, richt ik me op het wezenlike, het voornaamste van het voortgezet taalonderwijs (en dat zich voor een *klassikaal* onderwijs leent) d. i.

voorbereidend-wetenschappelijke *taalkunde*, en

voorbereidend-wetenschappelijke *stijlkunde* (ruimer dan literatuurkunde).

Deze twee zijn onze vakobjecten, deze twee zijn de hoofdlijnen die de gehele cursus van 5 of 6 jaar door ons onderwijs moeten lopen, en die van het nederlands een vak, met kern en eenheidvize, discipline en aanpak maken. Die alle vaag geliefhebber bannen.

Het bezwaar²⁾ hiertegen, dat ik ook meermalen heb voelen rijzen, n.l. zulk streng onderwijs raakt de kinderen niet, gaat ze te hoog, moet 'k om het karakter van het voortgezet onderwijs-zelf verwerpen. Te lang hebben „alle” leerlingen voor het vak nederlands mee-gekund! Vom Kinde aus is mooi, maar gebondenheid aan het vak is noodzakelijk. Waarom moet nederlands in een uitzonderingspositie verkeren, tegenover b.v. natuurkunde en staathuishoudkunde. Voor deze vakken moeten tenminste boeken zijn die verruimend, disciplinerend, voorwetenschappelijk-vormend werken, met en door de leerlingen, stimuleren. Voor nederlands bestaan zulke boeken — bijna — níét: allemaal vragen ze alleenmaar geheugen (spraakkunstboekjes, literatuurhistories), of zeer eenvoudige, nooit samengestelde, verklaringen (stijlboekjes, literatuurvragen).

Zo altans was het voorkort. Eerst van de laatste tijd dateert een andere koers, in leerboeken verwerkt. Zowel in het *taalkundige* als in het *stilistische*. Om pedagogiese reden noemen we ééerst zo'n stilisties leerboekje, daarna een taalkundig werk. Taalkunde beoefenen eist een „rijpere instelling” dan de stilistiek; juist omdat de verschijnselen van de gewone taal zo „vanzelfsprekend”-gewoon zijn en dus de belangstelling van kinderen niet kunnen trekken. Waarmee we geenszins willen te kennen geven dat in de lagere klassen nooit taalkundige vragen gesteld, of taalkundige opmerkingen gemaakt mogen worden! Integendeel. Alleen dit: dat eerst na het 14e, 15e levensjaar, bij de voor het onderwijs ge-

¹⁾ Zie o.m. Rombouts *Waarheen met ons Vreemde Talenonderwijs*; Kruisinga (in diverse artt. van het ts. *Taal en Leven*).

²⁾ *Actief Lezen*, door H. Godthelp. Uitgave G. B. van Goor Znen, Den Haag. 1937.

schikten, voorbereidend-wetenschappelijk in de taalkunde kan gewerkt worden.

Het overwegend-stilisties werkje voor de lagere klassen, dat een nieuwe koers belichaamt, is „Actief Lezen”. Een leesboekje, maar het volle aksent ligt op de vragen die tot doorzien, doordenken, doorproeven van de gegeven tekst dwingen. Vragen die — niet die van een ars poetica of scholasties wetboek — elke les weer, de gehele stilistiek aan de orde stellen. Vragen, vaak als kleine wiskunde probleempjes; natuurlijk met dit verschil: dat behalve de intellektuele factoren, er ook telkens beroep wordt gedaan op taalgevoel, op smaak (aesthetics en ethies). Als leerkursus voor het beseffen en smaken van, en streven naar de eenheid van vorm en inhoud die goede taal kenmerkt, is het van onschatbare waarde voor het voortgezet onderwijs. Het poneert nergens, het geeft geen voorschriften, generlei theorie, maar legt de leerling een niet te gemakkelijk prozastuk of gedicht rer alzijdige indringing voor. Een oefening, een discipline, die ook (het latere) literatuuronderwijs moet beheersen, en waarvan Bolkestein in „Levende Talen”, afl. I, 1938 een leerszaam, eisenstellend voorbeeld heeft gegeven. Alleen-zó wordt het taalonderwijs een school voor het denken, keurend proeven en doen (spreken en stellen). We willen het leesboek uit de lagere klassen wel niet verbannen, maar 1e behoort een leerling van het voortgezet onderwijs vnl. thuis te lezen en 2e het gewone genre leesboeken is ont- geen inspanningslektuur. Wensten we een apart boek voor het lezen in de lagere klassen, dan moest dit o. i. een verzameling van 40 kleine, één-pagina-teksten zijn, waaraan de leeskunst indringend beoefend zou worden! En, wat betreft het onderwijs in de hogere klassen van gymnasium en h. b. s., dit mist de „ruggegraat”, voor een voorbereidend-wetenschappelijk (vormend) onderwijs vereist: 1e door het hoofdzakelijk-histories memoriewerk, 2e tengevolge van een fragmentaries en oppervlakkig (vlug) lezen en voorlezen. (Men denke aan de 2 uren voor literatuur- en ander taalwerk, wekeliks beschikbaar!) Goed, grondig literatuur-inleidend onderwijs moet zich, gezien de beschikbare geringe tijd, beperken tot het verwerken van enige hoogstaande proza- en dichtwerken (als: Reinaert de Vos, Lucifer, Aenleidinge tot de N. D., Roskam, een boek van Hoofts Historiën, Max Havelaar) en er moet gezien het peil van de leerlingen, gerekend worden op het thuis-lezen van taalkunst.

Wordt het stilisties, het lees- en het literatuuronderwijs aldus opgevat, dan valt er niet aan te twijfelen of het vak nederlands heeft vormende waarde en dus z'n selektieve schiftingskracht.

In dezelfde geest dient het *taalkundig* onderwijs in de hogere klassen gepraktizeerd worden. Waarvoor mij ook slechts één werkje bekend is dat aan vakeisen voldoet.¹⁾ Dat natuurlijk niét „geleerd” is — zelfs minder spraakkun- tige termen veronderstelt dan de abituriënt van de l. s. spelen- derwijze hanteert — maar dat noopt tot waarnemen van het nederlands, tot formuleren van het waargenomene, en tot verklaren ervan, — alle drie in onverbrekkelijk verband, zodat de verklaring eerst in staat stelt om juist te formuleren, en deze formulering om de waarneming te zuiveren en te ver- helderen. Ook hier zal men mij tegenwerpen: maar dat is puur-wetenschap, en wordt nieiteens aan de universiteit gedo- ceerd. Het laatste is — treurig genoeg — al te waar; het eerste fictie, uit gebrek aan ervaring en even nadenken. Wat te bewijzen is. — Waarvoor moet men zich bewust maken wat voor ons (en voor de 15-, 16-jarige leerling) de taal is. Niet een „ding” dat een belangwekkende historie heeft; ook niet dat gespeld wordt; en, bijna evenmin, de inventaris, het muzeum, van al die middelen tot gedachte- en gemoedsuitdrukking van een bepaalde gemeenschap.²⁾ Niet de 'langue' dus. Maar wel de 'langage': het menselik vermogen om te spreken (en te schrijven), de taal als menselike funktie. Een vermogen dat zich voor ons verwerkelt heeft in de moedertaal, voor ons allen een even intiém-vertrouwd als subtiel-ingewikkeld *systeem* ter uitdrukking van het gedachte- en gevoelsleven. Dit is zijn bouw en fijnheid nader te leren kennen, mag toehwel een eerste beschavingseis heten; temeer omdat deze kennis een andere houding t. o. v. spreken en schrijven van z'n taal geeft, en daardoor duidelik-praktiese waarde heeft. Nu is het tot op deze tijd toe een noodlot geweest dat nagenoeg geen enkele taalkundige zich aan het *sistematis* onderzoek van onze eigen taal, t. w. het *levende* nederlands, gewijd heeft. Wèl is er veel histories gewerkt, maar dit houdt

¹⁾ *Het Nederlands van Nu*, door Prof. Dr. E. Kruisinga. Uitgave van de W. B., Amsterdam. 1938. (Prijs geb. f 2.—).

²⁾ Deze muzeumopvatting ligt ten grondslag aan Verdams *Uit de Nederlandsche Taal*, — overigens het beste populaire boek dat we op dit gebied, met de beperking: over onze „uitwendige” taalgeschiedenis, hebben.

in: met een dood taalobjekt. De richting was danook altijd filologies — niet linguïsties: ondergeschikt aan de kennis van een bepaalde kultuurbranche uit het verleden. En al zal ik het niet wagen de Wetenschap om hare vrijheid te kapitelen, — voor het Onderwijs is de filologiese, historische richting niet de juiste. Dat verlangt allereerst dé kennis van taal, belichaamd in de eigen taal van nu. Hoe is ons wereldbeeld, ons denken en weten, in de (enige) taal die we kennen, geordend? dit is voor voortgezet onderwijs de centrale vraag. Prof. Kruisinga nu, heeft na een veertigjarige studie van taal en talen — niet alleen van indogermaanse: ned., engels, frans, duits, de klassieke talen, maar ook van totaal anders gestructureerde, níet-ídg. talen — de moed gehad om een boekje van 250 bladzijden te schrijven, teneinde de „leek” een kijk te geven op wat ‘taal’ is, (natuurlik) gedemonstreerd aan de enige taal die men werkelijk kent: het Ned. van Nu. In 10 hoofdstukjes krijgen we daardoor een karakteristiek van het nederlands: de eerste in de geschiedenis van onze taalwetenschap, die meer is dan dithyrambe of vogelvluchtig overzicht. De hoofdstukken: Onze Woorden, Onze Zinnen, Dienst van de woorden, Onze Klanken, Maatschappelijke Groepen in het nederlands, Spreken en Schrijven, ze bevatten een rijkdom van voorbeelden en, met de verklaring van tal van typies-nationale taalverschijnselen. Heel anders dan... de spraakunst en ons het nederlands „beschrijven” (zo niet „dekreteren”!): op latijns leest geschoeid, met regels en pruisies-enge dwangbepalingen, altijd oppervlakkig en daarmee grof, koud en als doelloos memoriewerk.¹⁾ Wie Kruisinga’s boekje niet kent, zal zich afvragen: waarin het vormende ervan voor het voortgezet onderwijs bestaan mag. Laat me enkele voorbeelden geven. Op blz. 54 tracht hij tot aanwijzen van de dienst die de tussenklanken *s* (schaapskooi), *e* (schapestal) te doen komen, en vergeet niet daar ook ‘schaapherder’ — zònder tussenklank — bij te betrekken. Elders verklaart hij uit de aard van ons taalsysteem, waarom we Brabander naast Hagenaar zeggen, en diender en dienaar hebben. Waarom (blz. 93) de toon in vraag (en ook andere) zinnen rijst. Niet in het nog nooit gegeven zijn van veel van de verklaringen bestaat de verdienste

1) Dit is te kras voor het pionierswerk uit de goede oude tijd; Kolléwijn’s eerst uitgave, ook Van Wijk en Reesink, zijn voor hun tijd best werk en — o schande — ook nu nog het groene onder de last van het nieuwe dorre.

van het werkje, — voor het onderwijs is dit bijzakelijk — maar in *de wijze waarop* het taal benadert: de blik op de verschijnselen en het van alle kant bespiedende. Het moedigt aan tot onderscheiden van gevallen en gevallen, tracht tot (voorlopig) formuleren te komen, en met behulp daarvan zo'n verschijnsel te verklaren. Zulke taalreflexie mag op de titel van voortgezet (middelbaar of voorbereidend hoger) onderwijs aanspraak maken. Waarom zouden we wèl de levenloze natuur naar strenge discipline onderwijzen, en niet de eigen taal! — zij het dan, dat er hierbij — evenals bij alle geesteswetenschap — een grotere gekompliceerdheid optreedt! Zulk, taalkundig, onderwijs is geen af en laf memoriewerk, maar stelt de leerling in staat om op het eindeloze veld van de eigen taal, ook zelf met de stof te werken: probleempjes te zien en — soms — ze op te lossen. Voor „laboratorium”-werk is de moedertaal als 't ware het aangewezen objekt. Langs deze weg van indringend observeren, voorzichtig formuleren, om vervolgens tot een bereedeneerde verklaring te geraken, verwerft de leerling zich een juist taalbegrip. Waarvan onze hoogste superieur Z. Exc. de Min. van Onderwijs enz. de eerste zal zijn om de belangrijke maatschappelijke waarde te erkennen.

Over de genoemde werkjes zou nog veel meer goeds voor het onderwijs te zeggen zijn. We willen echter geen recensie schrijven: ons doel is enig en alleen enkele gedachten over voortgezet taalonderwijs naar voren te stoten, in de hoop dat ook anderen ertoe zullen meewerken om deze — niet de minste — branche van het onderwijs uit het moeras, nee: uit de drassigheid te helpen. Haar kern en discipline te geven, en haar daarmee van vormend karakter te doen zijn.

ENIGE OPMERKINGEN OVER SPORT EN LICHAMELIJKE OPVOEDING

DOOR

A. A. LAMBERTS.

I.

Tot de milieu-factoren, welke de jeugd van deze tijd beïnvloeden, behoort ook de sport. Het kan daarom nuttig zijn deze milieu-factor nader te bezien.

Hoe oud de sport ook moge zijn, het spel is ouder.

Spelen is een merkwaardige vorm van bezig zijn, die we zowel bij dier als mens aantreffen. Vele geleerden hebben theorieën opgesteld aangaande de zin van het spel. Men mag aannemen dat spelen instinctmatig voortkomt uit het wezen van het individu en de reacties van het individu op de omgeving. Gaandeweg voert het spelen tot ervaring en daardoor tot zelfstandigheid. Is dus spelen primair instinctmatige wezensuiting en kan het tevens worden gezien als instinctmatige oefening van geestelijke en lichamelijke processen, door de mens, als geestelijk wezen, wordt het spel „met reden omkleed”.

Bij meer bewust worden van de mens als individu en in de verdere ontwikkeling van de cultuur wordt het spel voor een deel sport.

Typerend voor sport is het streven naar opvoering van de prestatie in snelheid, kracht, behendigheid, uithoudingsvermogen of schoonheid van bewegen — individueel of in groepsverband — om dan, waar mogelijk, deze prestatie te vergelijken met die van anderen.

Om de prestatie goed tot haar recht te doen komen, scheidt men voor de tegenpartij dezelfde omstandigheden als voor zichzelf. Eerlijk worden dezelfde wapens gekozen, gewicht en vorm der sportgereedschappen, voor allen gelijk, vastgesteld; spelregels, voor allen bindend, in reglementen vastgelegd; afbakening van afstanden, indeling van speelvelden uniform geregeld. Er ontstaan algemeen erkende normen in handelingen tegenover de tegenpartij (sportieve code).

Hoe begrijpelijk is deze eerlijkheid als men bedenkt, dat de verdienste van een ander te overtreffen verdwijnt wanneer die andere zich kan beroepen op de ongelijkheid der omstandigheden. Begrijpelijk ook de tendenz om de andere liever enig voordeel in de omstandigheden te geven, althans in geen geval voordeel te willen trekken uit dié omstandigheden, welke geheel toevallig voor de ander op een bepaald moment zeer ongunstig worden. Vandaar de gebruiken als het den tegenstander bij schermen het gevallen wapen weder aanbieden alvorens verder te strijden, het weigeren van een door een ongelukkig toeval verkregen vrije-trap bij voetbal in een doelpunt om te zetten, het zo nodig hulp verlenen aan een tegenstander in een zeilwedstrijd.

Respecteert den tegenstander in zijn rechten, eert in hem de persoonlijkheid, die onder volkomen gelijke omstandigheden

zijn kracht en bekwaamheid met de uwe gaat meten, dan alleen zal er gerechtvaardigde voldoening zijn als ge hem overwint. Voldoening, die des te groter is naar mate de factor geluk kleiner.

Zo opgevat, is sport een edel vermaak en kan in niet geringe mate tot verhoging van het beschavingspeil bijdragen. Deze opvatting vloeit ook logisch uit het wezen van sport voort.

Waar de practijk leert, dat er ook andere opvattingen van sport bestaan, is zulks geen bewijs voor de onjuistheid van de hier gegeven verklaring, doch daardoor wordt slechts aangetoond, hoe gemakkelijk de mens de schijn voor de werkelijkheid accepteert. Velen nemen helaas — en niet alleen in de sport — genoegen met eer, die hun niet eerlijk toekomt.

Sport is in hoofdzaak prestatievergelijking. Vandaar het bewuste streven naar stijlverbetering, speciale training enz.

De lustgevoelens, die de sport geeft, zijn afhankelijk van de mate van het persoonlijk succes, hetzij in individuele kamp, hetzij dat men deel uitmaakt van een team. Dat succes kan geboekt worden in kleine kring, ook in grote kring, en vindt zijn grootste hoogte in de nationale en internationale kamp. Velen zoeken de persoonlijke genoegdoening van de prestatie als resultaat van gedurig oefenen (dit kan dus ook het geval zijn in de kamp met zichzelf), anderen stellen de eer en roem op hogere prijs.

Naast de sport blijft het spel bestaan. Ook als spel sport geworden is, blijft het spelkarakter altijd nog aanwezig. Heeft voetbal, gespeeld door een troep opgewonden straatjongens op een trottoir of geannexeerd plantsoenhoekje, met een prop papier als bal en een paar jassen of petten als goal, een overheersend spelkarakter, het échte voetbal, in een échte wedstrijd, vertoont minder duidelijk het spelelement. Het spelelement is echter ook hier nog aanwezig, hoewel het minder duidelijk aan den dag treedt.

Tussen sport en spel is de scheidingslijn niet altijd nauwkeurig te trekken. En even geleidelijk als spel in sport overgaat, gaat sport over in sporternst. Het woord geeft de veranderde betekenis reeds duidelijk aan.

Sporternst, de derde fase. Evenals in de beroepssport is het spelelement hier geheel op de achtergrond gedrongen.

In de sporternst is de mens zich zelve niet. Zijn persoonlijkheid is ingelijfd in —, ondergeschikt gemaakt aan

de belangen der organisatie en de wensen der op sensatie beluste massa. Door de massa, die de overwinning wenst, en door de eigenaardige sfeer van primitieve, donkere drift, die van haar uitgaat, trilt hij van chauvinisme. Tot tranen toe bewogen omhelst hij den sportheld, het lid zijner partij, wiens daad heel de massa in vervoering brengt. En soms verliest hij zijn zelfcontrôle in de gevoelens van de massa, zoals zovelen der duizenden, ja tienduizenden, die de massa vormen. De massa, die bijwijlen alle kenmerken draagt van een door affecten beheerste, niet meer door de rede geleide mens.

De mentaliteit van de sporternst is hyperchauvinistisch, massa Chauvinistisch. En chauvinisme — hoe duidelijk blijkt het in deze tijd — is één der beletselen voor de totstandkoming ener wereldordening, die een hogere ontplooiing van de menselijke geest, van de beschaving, mogelijk zou maken.

En zo is uit spel ernst geworden, bittere ernst. Doch ernst, die opnieuw spel wordt. Want is de omlijsting van deze sporternst met zijn groteske organisatie, zijn tribunes, spreekkoren, massa-zang, erehaag van in clubcostuum geklede jongens, zijn verheerlijking van den pseudoheld, geen kostelijk spel, waarin we ons geheel vergeten? Vergeten ... typisch kenmerk van spel.

Resumerend kunnen we concluderen dat in spel overheersend is het individueel-instinctieve; in sport het individueel-bewuste; in sporternst het collectief-instinctieve.

De sport staat moreel hoger dan het spel, dwingt meer tot beperking van de handeling binnen de vastgestelde en aanvaarde regeling, en, in de strijd tegen anderen, tot handhaving van de sportieve moraal. De sporternst daarentegen is amoreel, mist de beschavende elementen van de sport.

De belangstelling voor sport, welke tot eigen, actieve beoefening leidt, kan zeer zeker bijdragen tot verhoging van de gezondheid en levensvreugde van het individu en — sociaal bezien — tot verhoging der volkskracht. Althans voorzover deze sportbeoefening niet wordt ontsierd door brute „Geltungstrieb” en alles overheersende zucht naar eer en roem. Daartegenover staat echter de in deze tijd zo overweldigende belangstelling voor sport als kijkspel, voor sportwedstrijden en topprestaties, een belangstelling welke deels uit zucht naar sensatie ontstaat en een cultuurverschijnsel inhoudt met bedenkelijke aspecten. Mensenmassa's groepen

samen: in wielervedbanen, in zwembaden, in stadions, in sportpaleizen, langs racebanen; duizenden, honderdduizenden, miljoenen mensen. Sportwedstrijden, recordverbeteringen, landenontmoetingen, Olympiades. De eer van de club, van de stad, van het district, de eer van Holland, van België, van wie of wat ook, is er mee gemoeid. En miljoenen geven graag hun geld, hun dikwijls zuur verdiende geld, voor het bijwonen van de grote gebeurtenissen, waarvan ieder spreekt.

Een jongen kan goed voetballen. Hij wordt „ontdekt”. Te jong nog om te beseffen wat het betekent, in handen te vallen van een troepje sportmaniakken, wat het zeggen wil, op het toneel der volksverdwazing een rol te moeten spelen, stemt hij er in toe te worden getraind, lichamelijk en geestelijk getraind. Uit hem kan iets groots groeien. Hij wordt tot nationaal bezit verklaard. In iedere krant staat zijn portret. Hij zal Holland — of als hij Belg is, België — beroemd maken. Hup Holland, hup België! Hoera, goal, goal! Honderdduizend in het stadion, vele honderdduizenden aan de radiotoestellen, houden hun adem in. Goal, goal, hoera, hoera.

Ai, een nationale ramp: hij heeft een knieblesuur opgelopen. Holland in last; als hij Belg is, België in last. Iedereen vraagt zich af hoe dat wel moet aflopen. Iedereen spreekt er over. De bekwaamste dokters worden geraadpleegd. Een professor in de geneeskunde bemoeit er zich mee. Zal onze nationale voetbalster a.s. Zondag van de partij zijn? De radio spreekt er van, de krant schrijft er over, iedere dag, tweemaal per dag....

Is de dwaze overdrijving en persoonsverheerlijking in de sport te qualificeren als het hedendaagse puerilisme (Prof. J. Huizinga), veel ernstiger in zijn gevolgen is het achteruitgaan van de moraal in de sport.

Het is hier niet nodig over de zedelijke waarde van de mens uit te weiden. Het zij voldoende, vast te stellen dat een der eerste eigenschappen van de zedelijke mens is: een ontwikkeld verantwoordelijkheidsgevoel. Het zedelijke in ons drijft tot het voor eigen doen en laten verantwoordelijk willen zijn. We kunnen dat slechts zijn, indien onze omgeving onze persoonlijke verantwoordelijkheid erkent. De persoonlijke verantwoordelijkheid ligt aan onze Christelijke cultuur ten grondslag en kan niet tot uitdrukking komen zonder gewetens-

vrijheid, geestesvrijheid. De hoge moraal, welke geestesvrijheid toelaat, ja waarvan geestesvrijheid één der eerste kenmerken is, is voorwaarde voor werkelijke beschaving. Eerste eis voor het instandhouden van deze beschaving is opvoeden tot zelftucht, karaktervorming. Daartoe kan ook de sport mede werken.

Tenzij dat de traditionele en logische opvatting van sport geheel zou worden verdrongen door verval en dwaasheid. En daarvoor bestaat inderdaad gevaar.

Dat gevaar vertoont zich in bijzonder sprekende vorm in die takken van sport, waarvoor de belangstelling van het publiek het grootst is. Daar worden aan de spelers veel hogere eisen gesteld doordat het publiek zijn favorieten wil zien winnen en van zijn medeleven getuigt door applaus, aanvurende kreten, soms door één duizendvoudige zucht van spanning of teleurstelling. Hierdoor komen de spelers onder „hoogspanning” te staan, die hen nerveus en daardoor onbeheerst doet worden. Hier en daar ontstaat een vrij „harde” speelwijze, die dikwijls aanleiding geeft tot wrok en onsportiviteit. Men ziet niet dikwijls meer, dat een bij een botsing gevallen speler onmiddellijk belangstelling ondervindt en zo nodig hulp krijgt van spelers der tegenpartij en dat bij een ietwat hard uitgevallen behandeling verbittering voorkomen wordt door een direct aangeboden kameraadschappelijk excuus. De scheidsrechters worden dikwijls onheus behandeld. Soms mige toeschouwers schijnen te menen, dat zij hun critiek op het spel en de spelers, ook op het beleid van den scheidsrechter, vrijelijk en met luider stem moeten en mogen uiten. Dikwijls gaat een storm van verontwaardiging op onder het publiek bij het constateren van de een of andere onsportiviteit bij de éne partij, terwijl dezelfde onsportiviteit bij de andere partij wordt vergoelijkt of soms zelfs wordt aangemoedigd.

Helaas: dat de waarde van de sport staat en valt met het begrip sportiviteit, schijnt steeds minder te worden beseft.

De sedert het begin dezer eeuw zich zo snel over de gehele aarde verbreidende sportbeweging heeft tevens de internationale sportwedstrijden populair doen worden. Het enthousiasme en de belangstelling voor deze wedstrijden is wel in grote tegenstelling met de werkelijke waarde er van. Want: sport is in de eerste plaats ontspanning en vermaak. Ook — als regel — gezonde tijdpassering. Daarbij komen, als toevallige

baten, de paedagogische elementen van de sport. Om al deze dingen is sport belangrijk voor een natie. Doch niet zo belangrijk als b.v. goede zeden, als wetenschap, als arbeid in dienst van staat en gemeenschap. Weliswaar moet voor iedere natie van betekenis worden geacht de gezondheid, volharding en geestelijke en lichamelijke weerbaarheid van de jeugd. Doch uit het superieur zijn van enige uitblinkers op het gebied van sport kan geen enkele conclusie worden getrokken omtrent de hoedanigheid naar lichaam en karakter van de gehele jeugd van een volk; al moge het ook waar zijn, dat op een absoluut steriele voedingsbodem de specialist-uitbinker of 'het winnende team niet wordt geboren. Voor nationale trots ten aanzien van sportprestaties is bezwaarlijk een redelijk argument te vinden. Chauvinisme is dan ook de ondergrond van deze nationale trots. Ook de nationale vlag, die bij internationale sportontmoetingen onmisbaar schijnt, versterkt de neiging om aan de overwinning een grote waarde toe te kennen.

De nationale vlag is ons lief. Zij is het symbool van binding van den enkeling en van klassen, standen, klerikale groepen en politieke partijen in het geheel der natie. Maar... sport is spel! Een nationale vlag — vooral tegenwoordig — geen speelgoed. De reputatie van Nederland, en van welk ander land ook, wordt er niet anders door als „wij” winnen, ook niet als „wij” verliezen. Wij zijn niet in het buitenland als vertegenwoordigers van ons land als we daar gaan voetballen of tennissen of zwemmen. We zijn daar voor ons genoeg, voor onze sport, en niet voor de eer van ons land, die van een hogere orde is — althans behoort te zijn —, die niet ligt — althans niet behoort te liggen — op het terrein van de sport. Zoals het thans gaat wordt, mede door het vlagvertoon, tijdens de algemeen heersende nationale bewustzijnsvereniging, op een dwaze wijze sport tot ernst verheven. Sport, die zeker zin en betekenis heeft, doch zich niet een waardigheid mag aanmatigen, die in flagrante strijd is met zijn intrinsieke en relatieve waarde voor mens, gemeenschap en cultuur.

Moge dit vlagvertoon bij internationale sportontmoetingen, dat nu eenmaal algemeen gebruikelijk is geworden, in de toekomst, in een tijd van bezinning, die op deze periode van verdwazing toch zal moeten volgen, zijn in oorsprong onschuldige betekenis herkrijgen, en dus dan niet meer mede-

werken tot onredelijke verheffing van sport uit de sfeer van ontspanning en vermaak tot de sfeer van nationale belangrijkheid.

II.

De beoefening van de een of andere sport door onze *schoolgaande* jeugd is lang niet zo algemeen als men wel meent.

In de eerste plaats is voor sportbeoefening nodig een gezonde bewegingsdrang en een zekere lichamelijke geschiktheid. Uit de praktijk van het onderwijs in de lichamelijke oefening is bekend, dat lang niet alle scholieren geschikt zijn voor het met succes beoefenen van sport. De daarvoor nodige aanleg is meer uitzondering dan regel.

Lust en geschiktheid bepalen in eerste aanleg de mogelijkheid om aan sport te doen. Lust, die niet alleen door het karakter, doch ook door de lichamelijke gesteldheid wordt bepaald; geschiktheid, die niet alleen uit het lichamelijke, doch evenzeer uit de karakteraanleg volgt.

Sport kost geld: verenigingscontributie, geld voor kleding, schoeisel en ander sportmateriaal. Dikwijls ook reis- en verblijfkosten. Voor velen onoverkomelijk bezwaar.

Vele ouders staan afwijzend tegenover de sport en houden hun kinderen hiervan terug, hetzij uit onbekendheid met de voordelen, hetzij uit te grote vrees voor de gevaren, welke er ontegenzeggelijk ook in schuilen, of wel om godsdienstige redenen.

Ook de slechts in beperkt aantal voorkomende gelegenheden als sportterreinen, gymnastieklokalen, zwembaden, tennisbanen enz. bepalen mede de mate van sportbeoefening door de jeugd. Wat deze gelegenheden betreft, kan nog lang niet aan de behoefte worden voldaan.

Op grond van bovenstaande feiten moet worden vastgesteld, dat het onjuist is te veronderstellen dat een groot deel der schoolgaande jeugd aan sport doet. Daarbij moet nog in aanmerking worden genomen, dat velen slechts een korte tijd lid van een sportvereniging zijn, en dat vele soorten sport slechts gedurende de zomermaanden — en dan nog alleen bij gunstig weer — kunnen worden beoefend. Degenen, die één of meer takken van sport regelmatig blijven beoefenen, vormen slechts een klein percentage onzer schoolgaande jeugd.

Men beoefent de sport, waar men plezier in heeft. Door deze oefening ontstaat geen harmonische lichaamsontwikkeling, doch vormt en ontwikkelt het lichaam zich naar de eisen, die de bewuste sport stelt.

Harmonische lichaamsontwikkeling is voor de grote massa der schoolgaande jeugd slechts mogelijk door lichamelijke schoolopvoeding onder deskundige leiding. Daarbij wordt de nodige zorg besteed aan het compenseren van de nadelen, door veel zitten ontstaan, evenals aan het aanleren van de juiste manier van gaan, lopen, springen, werpen, vangen enz. en het geven van de nodige groeiprikkels ten bate van een zo harmonisch mogelijke lichaamsontwikkeling. In een goed geleide lichamelijke opvoeding kan de sport in zijn veelheid van oefeningen en spelen een belangrijk onderdeel zijn, hetgeen tevens een voordeel is in verband met de opwekkende en verfrissende invloed, welke van sportbeoefening, ook op latere leeftijd, uit kan gaan.

Voor al in deze tijd van zedelijke en morele achteruitgang, is het opvoedingsmiddel, dat in de lichamelijke opvoeding ligt, — naast de andere middelen — meer wenselijk dan ooit om het karakter van de jeugd gunstig te beïnvloeden. In dit verband volge hier een citaat uit een artikel van J. G. N. Möhlman (De Lichamelijke Opvoeding van 4 Dec. 1937):

„Dan liggen er in de spelhandeling grote mogelijkheden voor wilsopvoeding, zelfbeheersing en het vinden van evenwicht tussen egocentrische neigingen en sociaal voelen. Wel is waar zal de z.g. „fair-play” houding uit het spel niet absoluut waarborgen dat deze instelling ook voor wat het leven brengt, wordt getransponeerd, maar toch wel dat — zo men zich van het wezen dier instelling bewust is en men wil — men er ook in de praktijk des levens gebruik van kan maken; goede gezindheid laat zich niet forceren, wel ontwikkelen. En juist van de Christelijke en maatschappelijke deugden geldt het hier: krachtiger door oefening.”

Maar al te dikwijls wordt de mening verkondigd, dat, waar „zoveel” aan sport wordt gedaan, het aantal uren, voor de lichamelijke opvoeding op de lesrooster uitgetrokken, wel kan worden verminderd of dat dit vak wel kan vervallen. Deze mening is één der redenen, waardoor het mogelijk is geworden, dat in gemeenten in ons land waar lichamelijke

opvoeding schoolvak was, óf tot inkrimping, óf tot afschaffing van dit opvoedingsmiddel is overgegaan.

Is nog altijd de gedachte niet overwonnen, als zoude oefening van het intellect voldoende zijn, complete, volwaardige, levensgerede mensen te vormen, althans dat de rest dier vorming aan het toeval kan worden overgelaten, er blijkt tevens, dat de begrippen lichamelijke opvoeding en sport worden vereenzelvigd. Het moet daarom verheugend worden geacht, dat de voorzitter van het N. O. C., Mr. A. baron Schimmelpenninck van der Oye, in de vergadering van het N. O. C. van 9 April 1938 het volgende zeide:

„De regering weet wel wat de sport in de Nederlandse volksoopvoeding betekent, maar anderzijds heerst er aan die kant een verwarring van twee begrippen, waardoor de desolate toestand van de lichamelijke opvoeding een steeds ernstiger karakter krijgt. Sport en lichamelijke opvoeding zijn twee afzonderlijke zaken en indien de Minister spreekt over het feit, dat hij de voorkeur geeft aan ontwikkeling van de lichamelijke oefening door eigen initiatief van het volk, dan kan dit alleen betrekking hebben op de sport. Want de enige plek waar de Nederlandse jeugd voor de lichamelijke opvoeding te grijpen is, is de school. Sport kan nimmer in de plaats treden van de lichamelijke opvoeding, al bestaat er, het spreekt wel haast vanzelf, ook verband tussen de lichamelijke opvoeding en de sport.”

In de sportwereld wordt nog niet algemeen ingezien, dat de, ook voor een gezond sportleven zo bevorderlijke, lichamelijke schoolopvoeding het best gediend wordt door er zich niet daadwerkelijk mee te bemoeien.

Want ziet: daar zijn comité's voor schoolvoetbaldagen, voor schoolhockeywedstrijden, voor schoolathletiekdagen, voor schoolzwemdagen. En ten slotte zijn er nog de door de sportbonden ingestelde schoolvaardigheidsdiploma's.

De leraar in de lichamelijke oefening moet in de school onderwijs geven in dié lichaamsoefeningen, die de aan hem toevertrouwde leerlingen behoeven. Op grond van het onwenselijke van inmenging van particulieren in het schoolleven moet hij de bemoeiingen van de sportbonden reeds terugwijzen. Zijn leerlingen te selecteren in hen, die aan bepaalde eisen kunnen voldoen, en hen, die zulks niet kunnen, zou

bij een deel dezer laatsten de animo doen verminderen. Zulks terwijl het juist voor de leerlingen, die niet tot de flinksten behoren, van belang is dat zij aan de oefeningen met grote belangstelling meedoen. Vooral hún zelfvertrouwen te sterken, hún genoegdoening bij de vorderingen, hoe onbetekenend ook in „sportieve” zin, na te streven, moet de leraar in de lichamelijke oefening zich tot een eer rekenen. Want, in tegenstelling tot zijn collega's in vele andere vakken, waarin zekere selectie in verband met het eindexamen nu eenmaal nodig is, dwingt hem die noodzaak niet. Hij kan daardoor juist voor de zwakken en onhandigen, voor hen, die weinig lichamenlijk zelfvertrouwen hebben, van grote waarde zijn; hij kan aandacht blijven schenken aan de karakters, die geneigd zijn na enkele mislukte pogingen te berusten in het „ik kan niet”. En in de gemeenschap, de klasse, kan hij, zonder er over te spreken, besef en gevoel wekken voor „het recht van de zwakste”.

Men denke niet dat in de lichamelijke schoolopvoeding het opmeten van de prestaties der leerlingen uit den boze moet worden geacht. Integendeel. Bij de atletiekbeoefening en het zwemmen worden maatband en chronometer dikwijls gebruikt. Een leerling die bij het meten van de prestatie in vérspringen een vooruitgang van bijvoorbeeld 10 cm constateert (zijn beste prestatie was de vorige maand 4 m, thans 4.10) gevoelt door deze vooruitgang voldoening evengoed als de klassegenoot, die van 5 m op 5.10 m komt. Vooral wanneer de leraar zich in beider succes *in de kamp met zichzelf* van harte verheugt, en zijn klasse weet te doen begrijpen, dat het gaat om de ontwikkeling van ieders lichamenlijk kunnen, en niet om het bereiken van een bepaalde, voor allen vastgestelde, springprestatie of welke andere prestatie dan ook. De leerlingen weten dan dat alle oefeningen, tezamen en ieder afzonderlijk, middel zijn tot het verkrijgen van een zo goed mogelijke lichamenlijke ontwikkeling, waarin ieders prestatie dezelfde waarde heeft.

Sportdiploma's, uitstekend, maar... buiten de school!

De mening overigens, dat vrijwel iedereen de prestaties kan bereiken, die in de sportwereld meetellen, berust op een grote overschatting van het prestatievermogen van den doorsnee-leerling. Deze vergissing begaan vele sportorganisatoren, die de schooljeugd voor bepaalde takken van sport zo gaarne

willen winnen. En daarnaast wordt dikwijls niet ingezien, dat de waarde van een middelmatige prestatie, doch door een groot aantal leerlingen verricht, veel hoger en van veel grotere betekenis is dan de in de sport meetellende prestatie, die slechts door een betrekkelijk klein aantal leerlingen wordt bereikt.

De aangevoerde bezwaren ten aanzien van de schooldiploma's gelden niet of in geringere mate voor schoolwedstrijden, mits de leiding berust bij de leraren. Men stelle voorop, dat de sporternst in het schoolleven niet thuis behoort, evenmin als de dwaze overdrijving van de waarde van individuele sportprestaties als in de geijkte, gespecialiseerde sport. En men vergete niet, dat schoolwedstrijden de volle instemming en medewerking behoren te hebben van directeur of rector en het lerarencorps, en niet in de laatste plaats van de ouders. Eerst wanneer dit alles in juist verband is samengevoegd kunnen we spreken van schoolwedstrijden.

Moge ten slotte een korte samenvatting van het hierboven behandelde volgen:

1. Slechts een klein deel der schoolgaande jeugd doet gedurende een lange reeks van jaren regelmatig aan sport.
2. Sport kan voor de opgroeiende jonge mens nimmer de plaats innemen van de lichamelijke opvoeding.
3. Ten onrechte wordt onder het motief „er wordt al zoveel aan sport gedaan” de lichamelijke schoolopvoeding niet ingevoerd, dan wel ingeperkt of afgeschaft.
4. Van de invloed, welke de sportwereld op de lichamelijke schoolopvoeding tracht te krijgen, gaat een gevaar uit ten aanzien van het algemeen paedagogisch karakter dier lichamelijke schoolopvoeding.

HET TWENTSCH INSTITUUT VOOR OPVOEDINGSVRAAGSTUKKEN

DOOR

J. D. BRINKSMA.

Wat Twente ook overigens zijn bewoners moge bieden, de gelegenheid voor verdere studie is, gezien zijn ligging ver van elke Universiteitsstad, zeer beperkt. Zij, die gedwongen zijn

in Twente te blijven wonen, omdat ze daar werk vonden, moeten zich ontzettend veel moeite en kosten getroosten, wanneer ze een Middelbare Akte, onverschillig welke, willen behalen. Geen wonder, dat zij, die zich tot een zelfde studie gezet hebben, elkaar opzoeken en studieclubs vormen, om zodoende enigermate te vergoeden, wat ze moeten missen, doordat ze zo weinig in contact met hun leraren kunnen komen.

Zulk een studieclubje werd ook gevormd door enige leerlingen van Prof. Casimir en het getuigt voor hen, dat ze, al studerende, tot de conclusie kwamen, dat er meer te doen viel, dan slechts zelf een akte te halen.

De problemen, waarmee zij door hun studie in aanraking kwamen, verdienden in breder kring aan de orde gesteld te worden. Twente toch is, zoals Mr. G. Jansen, het later zou uitdrukken, wel wat al te eenzijdig technisch en economisch georiënteerd. De geesteswetenschappen ontmoeten er minder belangstelling, dan die, waarbij men tellen, meten en wegen kan en het was nodig, dat hiertegen een stimulans ten goede uitging. Dit toch zou vooral de vraagstukken betreffende de opvoeding van nut kunnen zijn.

Met raad en daad door Prof. Casimir bijgestaan kwamen zij met voorlopige plannen, om in Twente een studiecentrum voor opvoedingsvraagstukken te stichten.

Zij vroegen en kregen hiervoor de medewerking van tal van bekende en invloedrijke personen uit dit gewest, die bereid waren een curatorium te vormen.

28 Februari 1933 was men zo ver gevorderd, dat men aan een groter gehoor de plannen kon voorleggen. De Paedagogische Vereniging te Enschede schreef een vergadering uit. Prof. Casimir hield een voordracht over: „Theoretische Studie en Praktijk” en toonde hiermee het bestaansrecht der nieuwe vereniging aan.

Als organisatievorm koos men de „stichting”. Een klein bestuur van zeven leden met de heren J. A. Sellenraad, J. G. v. Busschbach en A. Aalderink, resp. als voorzitter, secretaris en penningmeester regelde alle werkzaamheden. Verder waren er een aantal begunstigers, die echter geen invloed op de gang van zaken hadden.

12 Juni 1933 werd de oprichtingsakte getekend. Het Twentsch Instituut voor Opvoedingsvraagstukken kon met zijn taak beginnen. Vijf jaar heeft het nu gearbeid en de

Redactie van Paedagogische Studiën achtte de tijd gekomen over deze arbeid iets te vermelden. Als belangstellend buitenstaander werd mij het verzoek gedaan, mij hiermee te belasten, aan welk verzoek ik gaarne voldoe.

Het doel van het Twentsch Instituut voor Opvoedingsvraagstukken vinden we omschreven in art. 2 der statuten, als de bevordering der paedagogiek, zowel theoretisch als practisch.

Het tracht dit doel te bereiken door:

- a) het organiseren van leergangen, waardoor regelmatig colleges worden gegeven in paedagogiek en verwante vakken.
- b) het organiseren van wetenschappelijke en populaire lezingen.
- c) het vormen van studiecmissies voor bepaalde onderdelen.
- d) het houden van excursies.
- e) het steunen van verwante verenigingen.
- f) andere wettige middelen, welke kunnen strekken tot bevordering van de belangstelling in de paedagogiek in de ruimste zin, zo wenselijk in overleg en samenwerking met daarvoor in aanmerking komende personen, instellingen en verenigingen in binnen- en buitenland.

De werkzaamheden werden aangevangen met het organiseren van het Paedagogisch Congres op de Herikerberg bij Markelo. Dit vond 9 en 10 Sept. 1933 plaats en was gewijd aan het onderwerp „Gezag en Vrijheid”.

Hiermede gaf het bestuur al dadelijk te kennen in welke richting zij de onderwerpen voor de Congressen wilde kiezen n.l. aansluitend bij de problemen, die in het maatschappelijk leven, de geesten beroeren.

Prof. Casimir trad op als wetenschappelijk leider, warm pleitend voor de eerbiediging van het gezag.

„Om een plaats in de maatschappij te vinden moet het kind vaak tegen innerlijke aanleg en neiging in, beslist in een bepaalde richting worden geduwd. Dit is het uitoefenen van gezag. We moeten het kind leren hiervoor eerbied te hebben, ook voor de personen, waarin het wordt gepersonifieerd. Gevaarlijk is het daarom een kind te laten opgroeien in een gezin, in een omgeving, waar geen eerbied is voor het gezag. De eerste taak van het gezag is, de onderdrukking van het verkeerde. Zijn machtigst middel is de arbeid.”

De belangstelling voor dit Congres was boven verwachting groot. Men had op 40 deelnemers gerekend. Het was dan ook een verrassing, toen zich 115 personen aanmeldden.

Dit gaf moed, om jaarlijks zulk een Congres te houden en zo kwam men 22 en 23 September 1934 in Delden samen ter bespreking van het onderwerp: Het Religieuze Element in de Opvoeding.

Prof. Kohnstamm had de hoofdleiding, terwijl verder als sprekers Prof. Casimir, Dr. J. Samberg en Hilbrandt Boschma optraden.

De gedachtegang, die dit Congres kenmerkte, werd door Prof. Kohnstamm zeer juist gedefinieerd, toen hij in zijn openingswoord sprak:

„Het tijdperk van het individualisme is afgesloten, wij gaan beseffen, dat ons kleine „ik” en dat van hen, die ons dierbaar zijn, niet zo gemakkelijk stand houdt tegen de demonische machten rond om ons, als een vorige generatie meende. De kerk is niet meer de vanzelfsprekende gemeenschap van weleer. De weg daarheen is — niet zonder eigen schuld — voor den modernen mens bij uitstek moeilijk te vinden. Zo komen tallozen in onze tijd voor dit dilemma te staan: of oppervlakkig heen te leven over de moeilijkheden, de ogen er voor te sluiten en te doen of ze er niet zijn, of zich ernstig te gaan bezinnen, hoe de generatie, die thans aan het opgroeien is, zal moeten gaan staan tegenover de grote levensraadselen.”

Van deze beide Congressen is gelukkig veel opgetekend geworden in de „Bijdragen van het Twentsch Instituut.”¹⁾

Het derde Congres op 14 en 15 Sept. 1935 onder leiding van Prof. Casimir en Dr. W. Banning was gewijd aan de behandeling van het vraagstuk: „Grondslagen van Opvoeding en Onderwijs in onze Tijd.”

„Het wantrouwen dat er bestaat tussen de cultuurdragende laag en de massa is de oorzaak, dat er in onze dagen geen opbouwende arbeid kan worden verricht. Pas wanneer weer allen samen zullen kunnen „bidden” wordt de weg ontsloten tot cultuuropbouw.”

„Als einddoel van de paedagogische taak hebben we tenslotte de omvorming van de massa tot een volksgemeenschap te stellen. Een volksgemeenschap, die gedragen wordt door een

¹⁾ Verkrijgbaar bij A. Aalderink, Goolkatenweg 96, Enschede.

cultuurgroep en die haar kracht put in het verantwoordelijkheidsbesef van een ieder."

De deelnemers aan het vierde Congres dat op 26 en 27 Sept. 1936 gehouden werd was vergeleken bij de vorige wel zeer gering. Waren er bij het tweede 120 en bij het derde 100 deelnemers, thans hadden zich maar 40 aangemeld.

Toch is het ondanks, of moet ik zeggen, dank zij het geringe bezoek tot zeer vruchtbare besprekingen gekomen. Als onderwerp had men „Karaktervorming” gekozen, dat door de Heren J. A. Sellenraad en G. van Veen werd ingeleid.

Als leidmotief voor dit congres leefde de gedachte, dat vrijheid en volle ontplooiing der persoonlijkheid, als het hoogste levensgoed geacht moet worden.

„Voor de opvoeding is de taak weggelegd een diep verantwoordelijkheidsbesef bij de opgroeiende jeugd aan te kweken, om het leven zo „hoog mogelijk” te leven zelfs bevrijd van de dienst van het eigen „ik”.

Het vijfde Congres op 18 en 19 Sept. 1937 te de Lutte gehouden, bepaalde de zestig deelnemers bij de vraag: „Langs welke lijnen moet de levensontplooiing bevorderd worden.”

Prof. Casimir sprak over het naturalistisch opvoedingsideaal, met als centraal moment de drang naar machtsontplooiing.

Prof. Gunning bepaalde zijn gehoor bij de humanistische opvoeding, welke rede afgedrukt werd in P. S. van 1 Januari 1938.

De Heer G. v. Veen behandelde de opvoeding tot religieuse en sociale dienstbaarheid.

„De kanker van het maatschappelijk leven is de gespletenheid. Prof. Spranger zei reeds in 1931: „Der boden ist zerklüftet”. De gloed van de verhitte hartstochten kan hem doen samensmelten. We zien het bij het nationaal-socialisme. Inniger zal echter de samensmelting zijn, door de gloed van het Christendom.”

Deze Congressen zijn ongetwijfeld de hoogtepunten geweest in de eerste vijf jaren en wanneer ze in de toekomst in de zelfde mate wetenschappelijk verantwoord, maar bovenal actueel gehouden worden, zullen ze, naar mijn mening, weer in sterkere mate belangstelling trekken.

In één adem met deze Congressen dienen de leergangen van Dr. Fr. Künkel in 1934 en 1935 genoemd te worden. Dat

de belangstelling voor Individual Psychologische problemen levendig is blijkt uit het feit, dat deze cursussen door 400 personen in 1934 en 215 in 1935 bezocht werden. Het Instituut wil de belangstelling stimuleren door oprichting van een Studiekring voor Individual Psychologie.

De vele lezingen, die verder werden gehouden en waaronder die van Prof. Casimir en Prof. Gunning een belangrijke plaats innemen, nog te memoreren, zou te ver voeren. Ik zou ze dan ook niet genoemd hebben, als niet juist hier zoveel teleurstellende ervaringen geboekt waren, in verband met het bedanken van de sprekers.

In het jaarverslag 1935—1936 wordt het den secretaris dan ook te machtig, wanneer vier flink opgezette avonden moeten worden geannuleerd, omdat tien inleiders bedankten, daar te veel tijd met reizen verloren ging. Dit maakt het werken in Twente wel moeilijk.

De tweede hoofdwerkzaamheid van het Instituut is de instelling geweest van de „Cursus Voortgezette Paedagogische Studie”. Deze werd op 3 October 1933 door Mr. G. Jansen, den president-curator geopend met een rede, waarin hij de grenzen der wetenschap besprak. Hij waarschuwde er voor, door de theorie, die op deze cursus gebracht zou worden, de praktijk niet uit het oog te verliezen en het steeds te bedenken, dat, wie paedagogiek wil studeren, tot deze wetenschap slechts komen mag met een hart vol liefde voor het kind.

Deze Cursus bestond uit drie leergangen. Prof. Dr. W. F. H. J. Brugmans behandelde „Psychologische Methoden en Begrippen” alsmede een aantal onderwerpen uit de Psychologie. Tevens werd er een excursie gemaakt naar het Heymans Laboratorium in Groningen. Prof. Casimir gaf een inleiding tot de Wijsbegeerte.

Prof. Dr. J. H. Gunning Wzn. doceerde de geschiedenis der paedagogiek, speciaal gedurende oudheid en middeleeuwen.

Waarschijnlijk hadden veel cursisten zich iets anders voorgesteld, want het aantal liep gedurende de twee jaren terug van 43 tot 22. Ook veroorzaakte het een teleurstelling, dat aan het „Certificat d'Etude”, dat aan het slot zou worden uitgereikt geen vraaggesprek werd verbonden, zoals aanvankelijk beloofd was. De oorzaak hiervan lag in het feit, dat er in de kring van Hoogleraren weinig gevoeld werd voor, wat zij een soort lagere akte paedagogiek noemden.

In 1935 zou deze cursus omgezet worden in een directe opleiding tot de Middelbare akte. Het bleek echter, dat de deelname te gering was, slechts 8 cursisten. Prof. Dr. J. H. Gunning Wzn. kwam nu een leergang geven over Pestalozzi en de Heer J. A. Sellenraad behandelde „Algemene Paedagogiek”. Deze Pestalozzi-studie heeft vrucht afgeworpen in de buitengewoon goed gefundeerde scriptie van den Heer S. de Jong, over: „Individu en Gemeenschap bij Pestalozzi”.

Toen de deelname in 1936 nog niet groter was geworden, werd besloten de cursus op te geven. Een drietal cursisten gingen nu bij Prof. Casimir en Prof. Gunning thuis studeren.

Een cursus op bescheidener schaal met docenten uit eigen kring verkreeg helaas ook niet de gewenste belangstelling.

De oorzaak hiervoor op te sporen behoort nu wel niet tot mijn taak, maar toch meen ik, dat naast de oorzaak, die Prof. Casimir in zijn bijdrage¹⁾ over „Het Wezenlijke” noemt, als hij zegt, dat het essentiële van het verzet tegen de paedagogiek een grote huivering is, omdat het doordenken over een paedagogische vraag ons over psychologie, ethiek en sociologie leidt, naar de vraag van het essentiële van ons zelve, onze bestemming, het leven, terwijl wij weten, dat bij het zoeken naar de beantwoording dier vragen veel ongewissheden zullen ontstaan en niemand, zonder overmoedig te worden, u kan beloven, dat aan het eind van uw studie een schoner en hechter zekerheid zal oprijzen.”

Ik herhaal, naast deze oorzaak en het geringe-direct-financiële nut der paedagogische studie, is er ook een oorzaak gelegen in de organisatievorm van het Instituut.

Een stichting toch, zoals deze heeft bij tijd en wijle, de stimulerende kracht nodig van een grotere groep en dit ontbreekt, want er zijn buiten het bestuur geen leden, die zich voor de goede gang van zaken verantwoordelijk voelen en als propagandisten optreden.

Met het oprichten van studiegroepjes en werkgemeenschappen in kleiner verband, ter behandeling van een actueel onderwerp slaagde men beter.

In Hengelo werd zo in een werkgemeenschap van 30 personen gedurende 12 avonden in 1936 en 1937 het onderwerp „Het Kind in zijn verhouding tot de hem omringende Volkswassenen doordacht.”

1) Bijdragen Twentsch Instituut voor Opvoedingsvraagstukken.

In Enschede roerde men verschillende Practische Opvoedingsvragen aan, terwijl in Almelo door een 20-tal personen, een verdieping van psychologisch inzicht gezocht werd.

In de winter van 1937 op 1938 werd deze werkwijze met succes voortgezet. In het raam der cursussen is tenslotte gedurende deze vijf jaren zeer nuttig werk verricht wat betreft de scholing van leiders, belast met de zorg voor jeugdige werklozen. Door tal van docenten is hier aan meegewerkt en hun arbeid mocht zich in grote waardering verheugen.

Een belangrijke tak van werkzaamheid is de instelling van de „Praktische Onderwijs-Dienst” geweest.

In Februari 1935 werden een aantal jonge leerkrachten, die in school volontairdiensten verrichtten uitgenodigd, om nader kennis te nemen van verschillende bedrijven. Door de directies dier ondernemingen was hiervoor spontane en volledige medewerking toegezegd. De bedoeling was, de ervaring in deze bedrijven opgedaan in één of twee lessen te verwerken, welke dan op verschillende scholen zouden worden gehouden. Hierdoor toch kwam er een einde aan het geestdodende volentairen, werd vooral de blik verruimd, en wat het belangrijkste genoemd moet worden, de vaardigheid in het lesgeven verhoogd.

Bij de autoriteiten was er voor deze plannen een levendige belangstelling. De Hoofd-Inspecteur van het Onderwijs in de tweede Hoofd-Inspectie wist zelfs te bewerken, dat er een kleine vergoeding voor de lessen zou worden toegekend.

Bij de betrokken leerkrachten bestond ook wel annimo, maar de Hoofden van Scholen waren minder enthousiast. Zij toch hadden in de eerste plaats te denken om de belangen van het onderwijs en vreesden, gezien de ervaringen in de grote klassen opgedaan met hun eigen mondelinge lessen, dat, waar vreemden voor de kinderen zouden staan, men rekenen moest op verloren uren. Tengevolge hiervan kon de P.O.D. niet die uitbreiding krijgen, die men gaarne gewenst had.

Tenslotte rest mij nog de uitgave van twee geschriften te vermelden, als mede de bestudering van „Het probleem van de vrije tijd”.

Dit laatste onderwerp werd aan het Instituut opgedragen door de Gemeentelijke Commissie voor Volksontwikkeling in de gemeente Lonneker.

Het resultaat dezer studie werd op het eerste Congres bij monde van den voorzitter uitgebracht.

Een verslag hiervan is opgenomen in de „Bijdragen”.

Dit belangrijke boekje bevat verder een overzicht over de werkzaamheden van het Instituut, benevens een resumé der eerste twee congressen. Enkele belangrijke redevoeringen zijn in extenso opgenomen.

Het krijgt echter vooral waarde door een opstel van Dr. F. Künkel over „Dialektische Charakterkunde”, van Prof. Gunning over „Conflict en Compromis” en van Prof. Casimir over „Het Wezenlijke”.

De tweede uitgave van het Instituut bestaat uit het be kroonde antwoord op de „Prijsvraag 1935”.

Naar aanleiding van de rede van Dr. Banning werd f 25 geschonken ter beloning van de best beoordeelde verhandeling over één der volgende onderwerpen.

1. Op welke wijze kan de gemeenschapsarbeid bevorderd worden?
2. Hoe kan men opvoeden tot het feest?
3. Hoe zorgen we voor de vernieuwing en het behoud der leidende cultuurlaag.
4. Hoe kunnen we mensen van een verschillende maatschappelijke sfeer in innerlijk leven met elkaar laten komen?

Van de vijf ingekomen antwoorden werd dat van mij als het best geslaagde beoordeeld. Het handelde over de vierde vraag. Dit opstel is bij het bestuur te verkrijgen.

Wanneer we nu bij dit eerste lustrum terugzien op wat de voorbijgegane jaren brachten, dan kunnen we zeggen: „Veel is er gedaan”, maar ook: „Veel had beter kunnen slagen, als de belangstelling groter geweest was”. Daarom zal ook in de komende jaren de voornaamste taak wel blijven „Het wekken van belangstelling voor de paedagogische problemen”. Nieuwe wegen zullen worden ingeslagen. Eén er van zal zijn, het oprichten van paedagogische adviesbureaux. De plannen hier voor verkeren in een gevorderd stadium. Oude beproefde wegen zal men blijven gaan, wetende dat de taak, die men zich gesteld heeft, het wekken van belangstelling voor paedagogische vragen een moeilijke en vaak teleurstellende en in ieder geval langdurige arbeid is, die echter met volharding moet worden voortgezet, omdat het kind er wel bij vaart.

KLEINE MEDEDEELINGEN.

HET ONDERWIJS IN DENEMARKEN.

De twee meest opvallende bijzonderheden van de Deense school zijn:

- het gecombineerde schoolsysteem.
- het instituut van de particuliere scholen.

De leerplichtige leeftijd begint bij het begin van het schooljaar (medio Augustus) in het kalenderjaar, waarin het kind zeven jaar wordt, en eindigt aan het slot van het schooljaar (begin Juli) in het kalenderjaar, waarin het veertien jaar wordt. De lagere school telt dan ook zeven normale klassen. Maar in de steden vigeert het gecombineerde systeem,

Leeftijd	Studenten-examen		
	G.A	G.B	G.C
18			3
17	Preliminair examen	Real examen	2
16	P 2	R. k.	1
15	P 1		M 4
14	VIII		M 3
13	VII		M 2
12	VI		M 1
11		V	
10		IV	
9		III	
8		II	
7		I	

waarbij de eerste splitsing al valt na de vierde of vijfde klas. Dit is mogelijk, doordat lager en middelbaar onderwijs in één schooleenheid tot een synthese gemaakt zijn. De aansluiting wordt hier gevormd door de z.g. „middenschool” met vier klassen, waartoe een speciaal toelatings-examen vereist wordt, dat gewoonlijk na het aflopen van de vijfde klas van de L. S. plaats vindt. De vierde klas van de middenschool sluit af met een examen, dat toegang geeft tot de „realklas”, en het gymnasium A, B en C. Die „realklas” sluit de middenschool praktisch af, en vormt de meest gewilde vooropleiding van de handel. Het eindexamen geeft

toegang tot de meeste handels-, landbouw- en technische scholen. Ook strekt dit „realexamen” ter aanbeveling bij ambtelijke sollicitaties.

Het gymnasium omvat een driejarige cursus en sluit af met het z.g. studenten-examen (leeftijd 18 jaar), dat toegang geeft tot de Universiteit. Dit drie-jarige „gymnasium” kent drie afdelingen: de klassieke, de litterair-historische en de mathematische afdeling. Onze H. B. S. A en B komen dus vrijwel overeen met de beide laatste Deense „gymnasium”-afdelingen. Behalve al de genoemde klassen heeft een goed-uitgebouwde school nog bijzondere klassen. Zo is er b.v. meestal nog een achtste klas L. S. tot afsluiting van het volksonderwijs van kinderen, die de leerplichtige leeftijd nog niet volcind hebben na de zevende klas. Ook bestaat er in aansluiting op het L. O. een 2-jarige „preliminair-cursus” met na afloop een „preliminair-examen”, dat gelijk staat met het „realexamen”. Speciale klassen zijn er voor kinderen, die niet goed mee kunnen. De bedoeling hiervan is de leerlingen na uiterlijk drie jaren (normaal: één jaar) weer in het gewone onderwijs terug te brengen. Voor leerlingen, die beslist als „achterlijk” beschouwd moeten worden, is er een geheel speciale afdeling. Zo ook voor slechthorende leerlingen, en voor leerlingen, die slecht kunnen zien. Verder is er een afzonderlijke klas voor leerlingen, die spraakgebreken vertonen, karakterafwijkingen, voor ziekelijke leerlingen en tenslotte voor leerlingen, waar de huiselijke omstandigheden het wenselijk maken de schooltijd van 8 tot 5 uur aaneengesloten te doen voortduren. De hygiënische toestanden zijn in de regel voortreffelijk. De schoolartsenregeling, het schooltandartseninstituut, de badgelegenheden, de voedselvoorziening aan kinderen van behoeftige ouders, het mag alles goed verzorgd heten.

Niet zelden organiseren de scholen tevens vervolgcursussen in de avonduren voor jongens en meisjes van 14 tot 25 jaar. Naast het lerarencorps bekleedt ook de ouderraad een belangrijke functie in het school-bestuur. Een merkwaardig geval is, dat leraren en onderwijzers elkaar het terrein betwisten op de middenscholen! Op de L. S. is het volle wekelijkse aantal lesuren 36, na het 55ste levensjaar 33, na het 60ste levensjaar 30, met dien verstande, dat 3 lesuren in de bijzondere klassen voor 4 uren naar de loonstandaard gelden. De gymnasiumleraar heeft in 'n volledige betrekking 27 lesuren per week. Het schoolhoofd draagt de titel van inspecteur; aan het hoofd van een afzonderlijk gymnasium staat een rector. De meeste afzonderlijke gymnasia omvatten ook de realklas en de middenschool. De onderwijzers komen van een driejarige kweekschool na één jaar praktijkervaring, de leraren moeten een half jaar practisch gewerkt hebben, voor ze hun aanstelling kunnen verkrijgen. Hun opleiding is overigens uitsluitend universitair. Het onderwijs-program vertoont in de samenstelling weinig afwijkingen van wat we er op grond van de toestand in ons eigen land van zullen verwachten. Van de moderne vreemde talen staat Engels bovenaan, dan volgt Duits, en tenslotte Frans. Dus ongeveer juist het omgekeerde van de Nederlandse waardebepaling! De middenschool b.v. telt 15 Engelse uren, 13 Duitse, en 0 Franse! De realklas: 5 uur Deens, 5(3) uur Engels, 5(3) uur Duits en 4 uur Frans.

De onderwijsmethode draagt over het algemeen een conservatief karakter. Voor de eind-examens van de gymnasia wordt de vereiste stof in paragrafen nauwkeurig vooraf opgegeven. De verplichte geschiedenis-

periode begint eerst in 1815. Het Grieks is bijna geheel en al van het rooster verdwenen, terwijl ook de klassieke afdeling van het gymnasium een steeds kwijnender bestaan leidt. Het onderwijs in de moderne talen daarentegen moet voorbeeldig genoemd worden. Antiquiteiten en economie vormen een belangrijk onderdeel van het program. De geest en de activiteit onder de leerlingen mag over het algemeen tot tevredenheid stemmen. Excursies zijn gewoonlijk in het program opgenomen.

De particuliere scholen hebben gelijke rechten als de staats- en gemeentescholen. Toch kan ik niet zeggen, dat het instituut van de particuliere scholen zo buitengewoon floreert. Het enigste gebied, waar ze vrijwel onbetwist zijn, is dat van de Volkshogescholen. Maar op het terrein van L. en M. O. zijn er maar enkele particuliere scholen, die stand kunnen houden: de meeste, die ik ken, hebben de edele concurrentiestrijd op moeten geven! In 1935 waren er volgens de officiële gegevens 4591 volksscholen met 490.950 leerlingen. Hiervan: 34 staatscholen met 11600 leerlingen, 3993 gemeentescholen met 437.450 leerlingen, en 564 particuliere scholen met 41.900 leerlingen. De algemene indeling is 4233 l.s. met 422.150 ll. en 358 m.s. met 68.800 ll. wordt niet onderverdeeld in Staats-, gemeente- en particuliere scholen. Een belangrijk verschil is het navolgende: staat en gemeente betalen praktisch het schoolgeld voor de kinderen, die hun scholen bezoeken. Al krijgen de particuliere scholen ruime subsidies van Staat en Gemeente, hun onkosten moeten toch voor een deel gedekt worden door de schoolgelden van de ouders. Het L. O. is overwegend in handen van de gemeenten en over het algemeen kosteloos. Het M. O. is overwegend in handen van de Staat, die eerst boven een bepaald inkomen van de ouders een toch nog zeer geringe vergoeding in de onkosten vraagt. De bijdragen van de Staat aan de gemeentelijke onderwijskosten zijn aanzienlijk. Over 1934—1935 gaf de regering voor onderwijs uit ongeveer 44.000.000 Kr. en de gemeenten rond 53.000.000 Kr. Naast de Staatsuniversiteit van Kopenhagen (gesticht in 1479!) bestaat sinds September 1928 een particuliere universiteit in Aarhus. De beroemde polytechnische school in Kopenhagen is een staatsinstelling, gesticht in 1829 door H. C. Orsted. Het „studenten-examen” geeft toelating tot deze school. Het veterinair- en landbouwkundig college (oorspr. van 1773!) is eveneens van de Staat. De handelswetenschappelijke hogeschool is, voor zover mij bekend, eigendom van de stad Kopenhagen. Tenslotte zijn er 59 Volkshogescholen met 6800 leerl., waarvoor de Staat over 1934—'35 de som van rond 1.400.000 Kr. heeft uitgegeven.

Concluderend mogen we zeggen, dat de onderwijsorganisatie in Denemarken op een zeer hoog peil staat. Kosten noch moeite worden door de bevoegde instanties gespaard om de ontwikkeling van het volk te bevorderen. Het moet dan ook erkend worden, dat die volksontwikkeling, zowel op het platteland als in de stad, bijzonder bevredigend is. Het enigste, wat bevreemdend werkt, is de schaarse aanwezigheid van moderne onderwijstechniek, wat echter niet onwaarschijnlijk samenhangt met de typische vroegrijpheid van het Scandinavische kind, die tevens een verklaring vormt van de ons veelal te zware kost, die de kinderen reeds op de L. S. te verwerken krijgen. Dat dit tot excessen kan leiden, bewees het geval van den schoolmeester, die in een klas van 13-jarige meisjes en jongens met uitgebreid illustratiemateriaal de geboortebeperving behandelde! De ouderraad verzette zich unaniem tegen de inspectie, die

op grond hiervan van den betreffenden meester ontslaaanvraag eiste. De afloop van deze schokkende gebeurtenis — waarvan de dagbladen ongezond veel reportage gaven — is mij helaas ontgaan. B. EVERS.

CORRIGENDUM.

Op bladzijde 162 der vorige aflevering, regel 19 v. b. gelieve men te lezen: „en onopgesmukte hartelijkheid”.

BOEKBEOORDEELINGEN.

Verslagboek der negende R. K. Paedagogische Week van de R. K. Leergangen, gehouden 16—18 Aug. '37. Tilburg, 138 p.

Welke aanrakingspunten heeft de opvoeding van het kind en de rijpende jeugd, en het onderwijs in al zijn vertakkingen met de psychologie?

Zo luidt de vraag, waaraan in '37 de R. K. Paed. Week, en dus dit Verslagboek was gewijd. Voor den schr. dezer regels wekt ditmaal het verslagboek niet slechts de instemming met een breed opgevat en goed uitgevoerd plan, maar ook de persoonlijke herinnering aan een levende en belangstellende werkgemeenschap, waarin ook hij mocht ver-toeven. Die gemeenschap reikte buiten de grenzen van ons land. D'Espallier, de aan de lezers van Paed. St. welbekende Belgische paedagoog, sprak over de kinderpsychologie en de nieuwe stromingen op het gebied der L. S. Het zal den lezer treffen, hoe anders deze vragen aan gindse zijde van onze Zuidergrens liggen dan ten onzent. In 't bijzonder geldt dit van het vraagstuk: Psychologie en onderwijzersopleiding. Margret van Wylick en V. Theodose en de ondergetekende spraken resp. over psychologie en kleuterschool, B. L. O. en M. O., Prof. v. d. Berg over Psychologie en Paedagogiek, Prof. v. Ginneken over Psychologische geslachtsverschillen en haar invloed op het onderwijs en Dr. H. F. de Vries over De resultaten der psychoanalyse en der individualpsychologie voor de moderne karakterologie en de zedelijk-godsdienstige opvoeding. Ph. K.

J. Mulder, Pleidooi voor één Christelijke Volksschool. Van Gorcum en Comp., Assen, 1937. 16 p.

De schr., oud-hoofd ener openbare school, ziet in ons Nederlands schoolstelsel alleen de nadelen der „grenzeloze verdeeldheid”. Maar ik heb in zijn brochure nergens iets ontdekt, dat die verdeeldheid anders dan door dwang zou kunnen opheffen. En dien dwang begeert de schr. allerminst, daarvoor is hij te goed Nederlander. M. a. w. ondanks allerlei juiste en een enkele maal zelfs treffende opmerkingen, die hij maakt, laat hij ons niet zien, hoe hij dan handelen zou als hij niet slechts pleitbezorger was, maar verantwoordelijk staatsman. Ook wie zijn doel graag verwerkelijkt zou zien, zal zich dus, naar ik vrees, teleurgesteld zien wat de wegen en middelen betreft. Ph. K.

AFWIJKINGEN IN HET KINDERHANDSCHRIFT

DOOR

L. DEEN.

1. Algemene Inleiding.

Graphologie is de naam der wetenschap¹⁾ die ons in staat stelt persoonlijke eigenschappen van den schrijver uit zijn handschrift te leren kennen. Zij heeft als object van onderzoek het handschrift, dat door den grapholoog beschouwd wordt als de neerslag van een persoonlijke bewegingswijze (het schrijven). De schrijfbeweging is een uitdrukkingsbeweging; het handschrift is daarom een vastgelegde, een door zichzelf geregistreerde uitdrukkingsbeweging.

Het handschrift als gefixeerde uitdrukkingsbeweging heeft boven andere objectieve verschijnselen van den mens enkele voordelen:

a. Het handschrift wordt vastgelegd zonder behulp van een ingewikkeld instrumentarium: filmtoestel, geluidsopname enz.

b. De mimiek en pantomimiek, die wij in het dagelijkse leven waarnemen, zijn grof en vervliegen op hetzelfde ogenblik. De schrijfbeweging wordt tot in fijnste bijzonderheden geregistreerd, is blijvend en gemakkelijk te hanteren.

c. Voor de film wordt gespeeld, ook als men geen filmster is. In het verkeer der mensen onderling worden vele bewegingen onderdrukt; men voelt zich waargenomen en beweegt zich daarnaar. Het vastleggen der schrijfbeweging vindt daarentegen over 't algemeen zonder getuigen plaats. Dit blijkt wel duidelijk uit het feit, dat velen in hun schrijfbeweging stokken, zodra iemand hen op de vingers ziet! De monoloog is dan een dialoog geworden; direct boeten de bewegingen in aan natuurlijke spontaneïteit.

Het handschrift is met de omschrijving „vastgelegde uitdrukkingsbeweging” niet uitgeput. Het is ook een uitbeelding

¹⁾ Sommigen hebben er bezwaar tegen de graphologie een wetenschap te noemen. Dit hangt in hoge mate af van hetgeen men onder wetenschap wil verstaan. Noemt men wetenschap beoefenen het systematisch streven naar kennis in de vorm van begripmatige samenhang (Kohnstamm), dan zal men m. i. de graphologie ook een wetenschap moeten noemen. De handschriftkunde heeft aan zichzelf echter geenszins genoeg: zij is een tak der psychologie, juister, der uitdrukkingspsychologie.

van persoonlijke symbolen, of zoals Max Pulver het uitdrukt, een symbolhafte Selbstdarstellung. In ons handschrift beelden wij vormen uit, die ons aantrekken, die wij mooi vinden. Wij verdelen ons handschrift op die wijze over het schrijfvlak, welke ons het best bevalt, die het meeste overeenkomt met ons persoonlijk richtbeeld. De zin voor vormen en de ruimtezin zijn persoonlijke eigenschappen, welke duidelijk in het handschrift tot uiting komen. Hierin ligt de oorzaak, dat de ene schrijver voorkeur geeft aan een brede pen en de andere aan een smalle: het graphische resultaat van een der twee soorten bevalt den een wel en den ander niet. De voorkeur voor bepaald schrijfmateriaal is daarom niet toevallig, maar wordt bepaald door de persoonlijkheid van den schrijver. Zijn persoonlijk ‚Leitbild‘ (Klages), zijn individuele voorkeur voor bepaalde vormen en kleuren, voor de verdeling der woorden en regels over het ter beschikking staande papier, dient psychologisch te worden gewaardeerd. Iedere menselijke beweging, dus ook iedere schrijfbeweging, wordt medebepaald door onbewuste verwachtingen van haar aanschouwelijk resultaat. Dit aanschouwelijke resultaat is hier het handschrift, dat de persoonlijkheid van den schrijver het meeste „ligt“, dat hij zich onbewust als zijn persoonlijk richtbeeld heeft gekozen.

Ook in de andere uitdrukkingbewegingen van den mens ziet men zekere vormen. Als iemand spreekt van het mysterie, het oneindige, God, het geestelijke, dan heft hij zijn ogen onwillekeurig op en ook zijn andere bewegingen zijn naar boven gericht. De mens localiseert de genoemde gebieden boven zich. Algemeen menselijk is ook het materiële, het lichamelijke, het aardse, het sexuele in de laagte een plaats te geven. Ook de taal biedt in dit verband vele aanknopingspunten: hemels en aards, een hoge eer en een laag bij de grondse behandeling, in hoger sferen zijn en met beide voeten op aarde staan, opgeruimd en neerslachtig enz. Verder maken wij ons even bewust, dat wij schrijven op een horizontaal liggend vlak. Maar toch spreken we van een lijn, die verticaal staat; ze gaat boven of onder de schrijfregel en een lijn stijgt of daalt. Daarmee zeggen we niet iets na dat ons geleerd is, zonder dat we het zelf aldus voelen, neen, we geven daarmee uiting aan een in ons veranderde symboliek. In overeenstemming met het voorgaande kan men zeer generaliserend zeggen, dat de bovenlussen van een handschrift de „geestelijke“ interesse van den schrijver weerspiegelen, terwijl de onderlussen

het materiële en het sexuële weergeven. Deze gedachte vindt haar wetenschappelijke bevestiging in een onderzoek van Roda Wieser naar de handschriften van personen die wegens een zedendelict zijn veroordeeld. De handschriften van deze delinquenten vertoonden o. a. grote, verwaarloosde of merkwaardig gevormde onderlussen.

Fig. 1 geeft het handschrift weer van een elfjarigen jongen. Zoals men opmerkt zijn de onderlussen in verhouding tot de bovenlussen zeer verkort. Wilde de jongen de onderlussen van zijn handschrift vermijden, omdat hij deze in verband bracht met het onderste gedeelte van zijn lichaam, d. w. z. zijn benen? Een vraag dienaangaande bracht van dit vermoeden een bevestiging: inderdaad had de jongen reden zich over zijn onderdanen minderwaardig te voelen, zij waren in verhouding tot zijn bovenlijf niet volgroeid.

Een dergelijk geval vermeldt Klages in zijn Graphologisches Lesebuch. Hij voegt er zeer terecht aan toe, dat het onverant

Het heeft die dag zeer hard
gewaard
De kin heeft respieren in
vijf dagen gelegen
Het konje valde; het barsten

Fig. 1. Onderlussen in verhouding tot de bovenlussen verkort. De schrijver, een jongen van elf jaar, heeft geen normale benen.

woordelijke lichtvaardigheid zou zijn om uit verminkte onderlussen tot verminkte benen te besluiten. Bepaalde schriftkenmerken voor bepaalde organische afwijkingen bestaan er nu eenmaal niet. Als illustratie van het betoogde leek mij het gegeven voorbeeld echter wel aardig.

Niet alleen „onder” en „boven” hebben een algemeen menselijke symbolische betekenis, welke even goed op de vormen van het handschrift van toepassing blijkt te zijn, maar ook „vooruit” en „achteruit” komen in het handschrift tot uiting. De schrijfweg gaat van links naar rechts, althans in onze handschriften; de lijn, die naar rechts getrokken wordt gaat vooruit, die naar links afbuigt maakt op ons de indruk achteruit te

gaan. In overeenstemming hiermee localiseren wij de toekomst rechts en het verleden links van het schrijfvlak. Bovendien gaat de schriftelijke mededeling van ons zelf uit naar den ander: onbewust geven wij onszelf links van het schrijfvlak een plaats, terwijl rechts hiervan a. h. w. het niet-ik staat. De drang naar rechts, welke in het handschrift tot uiting komt door de snelheid waarmee geschreven wordt en door de schriftwijdte, betekent psychologisch, dat de schrijver extraverts is en op de toekomst is gericht. Het nauwe, langzame schrift getuigt van zelfbeheersing en terughouding; onder bepaalde omstandigheden kan het ook schuchterheid, traagheid, wantrouwen enz. uitdrukken. Hier blijkt, dat een bepaald schriftkenmerk geen vaststaande betekenis heeft; deze varieert met het totale schriftbeeld en alle andere schriftkenmerken te-

Ik heb mijn dagen heeft vol schoon
 En doen ik bouwde niet met eigen
 Toen niet Gy heenges

Fig. 2. Remmingskenmerken: steil, nauw, inrollingen (E en G), langzaam, groot lengteverschil (naar beneden en naar boven „uitgetrokken”), schijnverbindingen.

zamen. Alleen in verband met andere schriftverschijnselen is een bepaald schriftkenmerk te beoordelen; bij de interpretatie van een handschrift gaat men uit van het gehele schriftbeeld en alle details nemen in deze totaliteit een bepaalde plaats in. Op het verband met de structuurpsychologie behoeft hier niet nadrukkelijk gewezen te worden.

Fig. 2 is het handschrift van een veertienjarig meisje, dat verschillende remmingskenmerken vertoont: langzaam, nauw, oversteil, zeer krachtige schrijfdruk, dikwijls hoekige verbindingwijze, vele schijnverbindingen (valse lassen: de verbinding tussen a en g van „dagen”, tweede regel). Deze schriftverschijnselen verraden een buitengewone geremdheid en een angstige terughouding. De schrijver van fig. 1 is veel minder geremd.

Dank zij het schoolvoorbeeld omvat de eigenlijke schriftanalyse een groot aantal kenmerken, welke men in alle handschriften ontmoet op straffe van onleesbaarheid. Voor leesbaar schrift heeft men immers ten minste nodig ophalen en neerhalen, grote, middelgrote en kleine letters enz. Daarom kan men in ieder handschrift een aantal kenmerken van elkaar onderscheiden zoals de schrijfdruk, de grootte en verschillende grootteverhoudingen, verbondenheid, regelmatigheid, evenwichtigheid en snelheid. Voorts zijn er vereenvoudigde en versierde, schoolse en oorspronkelijke schriften; zij kunnen van ontwikkeling getuigen of van het tegendeel. Ook onderscheidt men een zestal verbindingsvormen (zie fig. 3). Verder is de verdeling van het schrift over het ter beschikking staande papier zeer individueel: de vier witte randen, waardoor het zwart van het schrift omgeven wordt, kunnen breed of smal


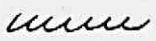
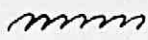
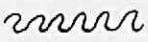


Hoekverbinding	
Guirlanden.	
Arcaden	
Dubbele boogverbinding	
Draadverbinding	
Gesteunde nevenrichting	

Fig. 3. *Verbindingswijzen*. Er zijn zes manieren waarop letters tot woorden aan elkaar verbonden kunnen worden.

zijn, woorden en regels staan soms helder van elkaar gescheiden, andere keren lopen zij door elkaar. Het is hier niet de plaats om al deze en nog vele andere schriftverschijnselen breedvoerig te bespreken; de opsomming diende slechts om duidelijk te maken, dat de graphologie een groot aantal schriftkenmerken van elkaar onderscheidt welke schriftverschijnselen in het volgende steeds zullen worden genoemd ten einde een en ander te verduidelijken.

Samenvattend kunnen we zeggen: de grapholoog beoordeelt een handschrift door de bewegingswijze waardoor het schrift ontstaan is, na te leven en bij zichzelf waar te nemen, welke psychische voorwaarden tot deze bewegingswijze hebben bij

gedragen¹⁾. Voorts beschouwt hij het richtbeeld (Leitbild) van den schrijver door na te gaan aan welke schriftvormen, indelingsprincipe enz. deze de voorkeur geeft boven het onpersoonlijke schoolvoorbeeld. Het moeilijkste gedeelte van zijn taak is, het resultaat van zijn studie in woorden aan anderen duidelijk te maken.

Evenals bij het stellen van een medische diagnose aanvankelijk op verschillende symptomen afzonderlijk gelet wordt en na voldoende ervaring een enkele blik soms voldoende is, gaat het analyseren van een handschrift eerst door het moeilijkzaam beoordelen van schriftkenmerk voor schriftkenmerk, daarna door de totale indruk van het schriftbeeld te waarderen. Het behoeft geen betoog, dat een dergelijke vaardigheid een zeer langdurige oefening vereist en dat het schrijven van het graphologische rapport steeds een moeilijke en tijdrovende taak zal blijven. Dit laatste is echter in grote mate afhankelijk van de persoonlijke begaafdheid van den individüelen grapholoog; om deze reden is de graphologische beoordeling dan ook altijd aan het subject van den samensteller gebonden, doch dit, ongetwijfeld grote bezwaar, geldt elke psychologische uitspraak.

2. Het Kinderhandschrift.

De kinderlijke schrijfbeweging is in hoge mate aan het schoolvoorbeeld gebonden, althans wat de *vorm* der letters betreft. Bij nauwkeurige beschouwing van kinderschriften ziet men echter al spoedig, dat ook hier van grote individüele verschillen sprake is. Kan de onderwijzer of de onderwijzeres uit de eerste klasse niet spoedig de verschillende kinderhandschriften herkennen? En toch gebruiken de kinderen allen dezelfde pen en hetzelfde papier, zij zijn aan hetzelfde voorbeeld gebonden en zijn zelfs genoodzaakt op dezelfde wijze het schrift over het papier te verdelen. Van een persoonlijke vorming der letters is meestal geen sprake, de kinderen hanteren de pen nog gebrekkig; eigenlijk schrijft het kind niet, maar het tekent met min of meer succes de lettervormen na, die de onderwijzer het geleerd heeft. De schrijfbeweging van het kind verloopt niet — zoals bij den volwassene — automatisch, onwillekeurig.

¹⁾ L. Klages noemt de graphologie „die Wissenschaft von den seelischen Entstehungsbedingungen der Handschrift“ Graphologie, p. 26.

Al deze bezwaren overdenkende verwondert het niet, dat de oudere graphologen de mening toegedaan waren, dat het kinderschrift ongeschikt is voor handschriftkundige beoordeling. Door de werken van Crépieux—Jamin, Becker, Legrün en door de onderzoekingen van Tiede, Koch, Román—Goldzieher en vele anderen, is de graphologie van het kinderschrift zover gekomen, dat theoretische bezwaren, noch praktische moeilijkheden de beoordeling in de weg staan ¹⁾. Toch moet men één ding goed in 't oog houden: slechts hij kan in zijn schrift zijn gehele wezen uitdrukken, die volkomen automatisch schrijft en zijn pen dermate hanteert, dat hij in staat is die vormen inderdaad te produceren, welke hij wenst voort te brengen. Daarom is het zo juist, dat „nur bei dem Gebildeten die vorhandene Lebensfülle ungehindert in die Schreibbewegung (einflieszt); nur er vermag seine Handschrift bis an den Rand mit Ausdruck zu füllen ²⁾).

Hieruit blijkt wel duidelijk dat de interpretatie van het kinderschrift bijzondere moeilijkheden met zich meebrengt. Zelfs moet er met nadruk op gewezen worden, dat het niet mogelijk is een kinderhandschrift te beoordelen, indien men de graphologie van het rijpe handschrift niet voldoende beheerst. Indien men hierbij de jeugdgraphologie overweegt, dan ligt het voor de hand, dat de graphologie van speciaal het kinderschrift nog in haar kinderschoenen staat, om niet te spreken van de mogelijkheid, dat zij nauwelijks de wieg ontsproten is. Hier moet dan ook nog zeer veel onderzocht worden en dit artikel kan moeilijk meer zijn dan om den lezer de ogen voor de psychologie van de kinderlijke schrijfbeweging te openen, waarbij in 't bijzonder acht geslagen wordt op de afwijkende schrijfbeweging.

Het is nog maar zeer kort geleden, dat men trachtte de bekende graphologische regels op het kinderschrift toe te passen, met het onvermijdelijke resultaat dat deze tot allerlei verkeerde conclusies voerden. Het kinderschrift is immers moeilijk te vergelijken met het handschrift van den volwassene. Bij het eerste is geen sprake van een „symbolhafte Selbstdarstellung”, althans, deze wordt door het schoolvoorbeeld zo veel mogelijk onderdrukt. Bij het kinderschrift is men daarom uitsluitend

¹⁾ Zie Otto Fanta, Der Graphologe als Erziehungsberater. (Aus der Schulgraphologischen Praxis) Die Schrift 1937. Jahrgang 2. Heft 6. Rudolf M. Rohrer, Brünn / Leipzig / Wien.

²⁾ Uit: Zeitschrift für Menschenkunde '36, Jahrg. 12, Heft 3, p. 124.

aangewezen op de wijze waarop een bepaalde lijn voortgebracht wordt. Niet de vorm der letters, maar de zgn. Strichbeschaffenheit wordt beoordeeld. Om duidelijk te maken wat hiermee bedoeld wordt het volgende.

Als men aan een groot aantal mensen de opdracht geeft met pen en inkt op een gegeven stuk papier een rechte lijn te trekken van ongeveer tien c.M. dan zal men evenveel verschillende lijnen krijgen als er mensen zijn, die de opdracht hebben trachten uit te voeren. Niet alleen zullen slechts weinigen in staat blijken zonder hulpmiddelen een lijn van tien c.M. te trekken, doch ook zullen er velen zijn, die de lijn niet precies recht maken. Reeds in deze twee afwijkingen in het uitvoeren der opdracht zijn een groot aantal variaties mogelijk. Maar dan zullen er ook zijn, die de lijn met krachtigen schrijfdruk trekken en anderen, die slechts weinig kracht uitoefenen; betreffende de druk zijn weer talrijke verschillen mogelijk: dik beginnen en dun eindigen, of omgekeerd, in het midden der lijn veel of weinig druk, de hele lijn krachtig enz. Dan zijn er verschillen in de snelheid waarmee de lijn getrokken wordt, variaties betreffende scherpte of pasteusiteit (klodderigheid) der lijn enz.

Bij het kinderschrift nu beoordeelt men de gesteldheid der lijn op zichzelf en veel minder de lettervormen, die door deze lijnen worden opgebouwd. Hier geldt een andere interpretatietechniek dan bij het rijpe handschrift. De graphologische regels, die men reeds jaren met succes op het volwassen handschrift toepast, mogen niet eenvoudig op het kinderschrift worden overgebracht. Schriftkenmerken als grootte, grootteverhoudingen, regelmatigheid, schrijfhoek (steil of schuin), wijdte der letters enz., doen veel minder ter zake dan de gesteldheid der lijn op zichzelf. Bij het kinderschrift is men meer aangewezen op de beoordeling der Strichbeschaffenheit: schrijfdruk en variaties hierin, de snelheid en vlotheid waarmee het schrijfwerktuig over het papier bewogen wordt, eventuele beeflijnen en atactische lijnen, pasteusiteit en scherpte. Het behoeft geen betoog, dat nauwkeurige beschouwing der lijn, waarbij een loupe een noodzakelijk wapen is, hier een allereerste vereiste genoemd moet worden.

Verder geldt ook hier, dat de bewegingen, die het schrift hebben voortgebracht, door den grapholoog a. h. w. worden gereconstrueerd, om deze bewegingswijze, deze bepaalde wijze van gedrag, daarna karakterologisch te waarden.

Minna Becker¹⁾ geeft van deze interpretatie-techniek een mooi voorbeeld, als zij enige interessante opmerkingen maakt over de potloodkrabbels van een viereenhalfjarigen jongen en diens vijfenhalfjarig zusje. Fig. 4. Van „handschrift” is hier

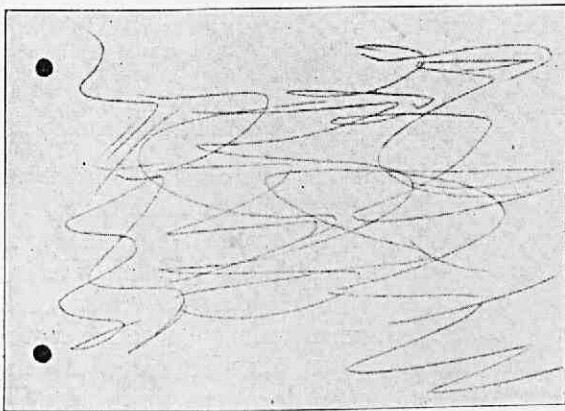
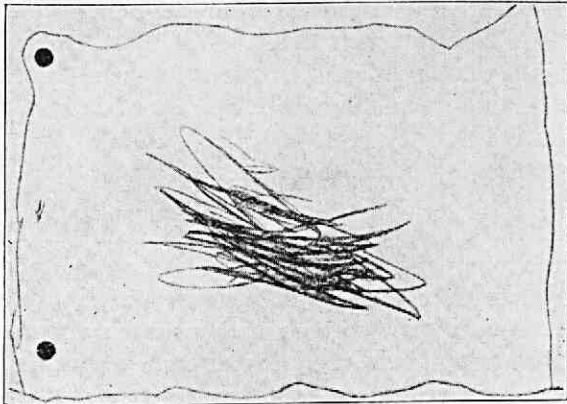


Fig. 4. Uit: Minna Becker, Gr. d. Kndrschr. Potloodkrabbels van een viereenhalfjarigen jongen en een vijfenhalfjarig meisje, welke graphologisch beoordeeld kunnen worden.

eigenlijk geen sprake, daar voor deze kinderen geen normatief schoolvoorbeeld bestaat. In hun „schriftelijke” uiting zijn

¹⁾ Minna Becker, Gr. d. Kinderschrift.

deze kinderen daarom veel spontaner, zij zijn aan de remming van het schoolvoorbeeld nog niet toe, in tegenstelling met den ontwikkelden schrijver, die daarover heen is. Becker zegt van het jongens„handschrift”, dat de schrijver wilskrachtig en doelbewust is, maar ook heftig en koppig kan zijn. Van het meisje zegt zij: Zartsinn und Schwärmerei neben Widerstandsschwäche und Planlosigkeit. Na vijf tot 6 jaar werd nog eens naar de beide kinderen geïnformeerd, waarbij bleek, dat de gestelde diagnose zowel thuis als op school in alle opzichten werd bevestigd¹⁾.

De jongen begon een lijst te tekenen, waarna hij midden in het papier begon te werken. Hij wist precies wat hij wilde gaan maken: doelbewustheid. Bovendien spant hij zijn spieren in; met krachtige druk worden de strepen op het papier gezet, terwijl de druk onregelmatig is. Scherpe hoeken vallen tevens op. Deze bewegingen wijzen op wilskracht, maar ook op heftigheid en koppigheid. Een geheel andere indruk maakt het product van het meisje: de bewegingen zijn slap en onzeker, zonder plan is het meisje te werk gegaan. Geen kracht en geen heftigheid, wel zachtheid en gevoeligheid spreken uit deze drukloze lijnen. Op deze wijze worde het kinderhandschrift beoordeeld.

3. Pathologische Schriftkenmerken.

Zoals de psychiatrie in de overdrijving of in de atrophie van karaktereigenschappen een abnormaliteit ziet, zo kan men ook bij het sterk accentueren of het wegvallen van bepaalde schriftkenmerken van een afwijking spreken. Het handschrift kan te groot of te klein zijn, het kan van een te grote onevenwichtigheid getuigen en soms moet men het overdreven regelmatig en star noemen, zodat het lijkt, of niet een mens de regels neergeschreven heeft, doch een machine. Voorbeelden van dominerende schrift-eigenschappen worden straks gegeven.

Reeds W. Preyer onderscheidde drie verschillende schriftstoornissen²⁾: 1. Expressieve storing, 2. Centrale storing, 3. Impressieve storing. Onder de eerstgenoemde verstaat hij de anomalieën van het lichaamsdeel, dat de schrijfbeweging uitvoert, gewoonlijk de rechter arm met hand. Bij een centrale

¹⁾ Zie ook: Klages: Graphologie p. 11 en 30.

²⁾ W. Preyer, Zur Psychologie des Schreibens, 1895. Leipzig, Derde druk, 1928.

storing zijn de grote hersenen zelf niet normaal en over impressieve storingen schrijft Preyer: „es wirken auf die an sich gesunden, für das Schreiben erforderlichen — kortikalen und damit zusammenhängenden centrifugal-peripheren — Gebilde zum Schreiben in unmittelbarer Beziehung nicht stehende Einflüsse von centripetal-peripherer Herkunft im Gehirn ein” (p. 205). Indien ik deze omschrijving wel versta, bedoelt Preyer met impressieve storingen het volgende. Onze kinaesthetische gewaarwordingen zijn uiterst belangrijk voor het automatisch leren schrijven. Op het grote reproductievermogen van ons motorisch geheugen voor spierbewegingen heeft prof. Roels in zijn Handboek nadrukkelijk gewezen. Bovendien zijn de visuele beelden der letters en woorden van groot

meer plons! hij leed in het kader
 daar lag hij af spatelen.
 hij schreeuwde van angst.
 gelukkig kwam er een boer.
 en die trok hem er gauw uit.

Fig. 5. Atactisch schrift van 15-jarig, debiel meisje, dat aan een ernstige motorische stoornis lijdt.

belang bij het schrijven, wat duidelijk blijkt, als men naar de juiste spelling van een woord zoekt en dit dan even schrijft om na te gaan, of het beeld van dit woord ons vertrouwd of vreemd voorkomt. Indien nu in een van deze zintuigelijke functies, kinaesthetische gewaarwordingen en gezichtsgewaarwordingen, een anomalie optreedt, spreekt men van een impressieve storing. Deze zou dan moeten blijken uit het onvermogen automatisch te leren schrijven of/ en uit het niet in staat zijn een bekend woord of zijn juiste spelling als zodanig te herkennen.

Schrijfstoornissen van zuiver expressieve aard zijn volgens Preyer het atactische en het beefschrift. Erlenmeyer heeft deze het eerste beschreven en noemde hen mechanische schrijfstoornissen¹⁾. Atactisch schrift vertoont Fig. 5. De lijnen

¹⁾ A. Erlenmeyer, Die Schrift, Stuttgart 1879.

zijn het resultaat van ongebeheerste bewegingen, van een ernstige motorische stoornis, die het schrift moeilijk leesbaar maakt. Kinderen die pas leren schrijven vertonen het veelvuldig; ook in woede verkerende personen brengen dikwijls atactisch schrift voort. Verder treedt het op bij grote vermoeidheid en bij schrijfkrimp. Bij verscheidene ziekten kan men ook het atactische schrift waarnemen, zoals bij delirium, bij gevallen van vergiftiging en infectie enz. Atactisch schrift kan op een groot aantal psychische en organische afwijkingen wijzen, zodat men in de meeste gevallen niet veel verder komt dan de uitspraak „pathologisch schrift”. Op grond hiervan verklaart Klages: „Arzliche Diagnosen aufgrund der Handschrift werden niemals gelingen!”¹⁾ Het lijkt mij echter niet uitgesloten, dat deze categorische bewering over enige tijd onjuist zal blijken te zijn. Vanzelfsprekend zullen de graphologen,

Liefje mee.
 Het beeft en naar
 het in.
 maar het beeft de
 hand in.

Fig. 6. Beefschrift van 16-jarig, eveneens debiel meisje.

die geen medici zijn, zich te allen tijde van een diagnose moeten onthouden. Zij hebben reeds een dankbare taak als zij in staat zijn den arts in een bepaalde richting een suggestie te geven.

Evenmin eenduidig bepaald is de tremor in het handschrift: Fig. 6 geeft van het beefschrift een voorbeeld. Erlenmeyer noemt de volgende oorzaken: ouderdom, nicotine vergiftiging, rhythmische chorea, paralyse agitans; voorts komt het beefschrift voor in het hongerstadium van morphinisten en alcoholisten. Over 't algemeen kan men dus zeggen, dat het beefschrift voorkomt bij alle ziekten en afwijkingen waarvoor het beven der handen symptomatisch is.

¹⁾ Klages, Graphologie, p. 84.

Roda Wieser noemt als belangrijk pathologisch schriftkenmerk het onvermogen om letters tot woorden aan elkaar te verbinden; zij noemt dit „Bindungsunvermögen”¹⁾ en ziet hierin een intelligentiedefect. In bepaalde gevallen kan deze diagnose zeker als juist gelden; het lijkt mij echter noodzakelijk, dat vooral deze uitspraak door andere schriftkenmerken bevestigd wordt, daar men moeilijk kan nagaan, of de schrijver niet heeft kunnen verbinden, of niet heeft willen verbinden. In dit laatste geval wordt de interpretatie natuurlijk geheel anders, waarop wij aan de hand van een voorbeeld in het volgende hoofdstuk nog even terugkomen. Hier zij nog vermeld, dat met Bindungsunvermögen niet bedoeld wordt het gewone onverbonden schrift. Het kenmerkende van deze afwijking is, dat de schrijver door middel van „valse lassen” (Dr. Schrijver) tracht, het onverbonden schrift verbonden te doen lijken.

4. Graphologie als hulpmiddel bij diagnose en therapie.

In de praktijk is de graphologie in staat gebleken om gegevens, die omtrent een persoon bekend zijn, te bevestigen, aan te vullen of te corrigeren. De opvoeder is zekerder in de toepassing van paedagogische maatregelen, wanneer het graphologisch rapport zijn mening over het kind bevestigt. De onderwijzer kan de beoordeling van het handschrift van een moeilijken leerling aan de ouders van het kind laten lezen; door een karakterbeschrijving van een ander dan den onderwijzer worden zij immers gemakkelijker overtuigd, daar zij dikwijls menen, dat de onderwijzer bevooroordeeld is door bijkomstigheden. Voorts vermeldt de graphologische beoordeling wel eigenschappen, waaraan niet gedacht is; hier dient de analyse als aanvulling. Ten slotte is het mogelijk, dat het graphologisch rapport afwijkt van de heersende opinie over den schrijver. In dit geval is het aanbevelenswaardig, dat opvoeders en grapholoog eens met elkaar gaan praten.

Op vele gebieden kan de handschriftkunde haar diensten bewijzen: op de consultatiebureaux voor moeilijke kinderen en beroepskeuze, op psycho-technisch laboratoria, als hulpmiddel om vast te stellen, of een kind op een gewone lagere

¹⁾ Roda Wieser, Die Verbrecherhandschrift 1 en 2. Wien 1930, '33.

school kan blijven, of beter op een buitengewone school onderwijs kan krijgen, voor personeelkeuze enz. Doch hier willen wij meer in 't bijzonder onder het oog zien de mogelijkheid, die de graphologie biedt bij het stellen van een diagnose in geval van psychische afwijkingen en vooral teneinde anomalieën vroegtijdig te herkennen. Door de handschriften van patiënten geregeld te controleren, kan men de invloed der therapie vaststellen. Het behoeft nauwelijks opgemerkt te worden, dat het nooit de bedoeling kan zijn, om andere methoden door de graphologie te doen vervangen; dit om mogelijk misverstand te voorkomen. De samenwerking van psychiater met grapholoog blijkt zeer vruchtbaar te kunnen zijn.

Men zou de vraag kunnen stellen, of principieel iedere geestelijke of psychische afwijking in het handschrift tot uiting komt. Hierop kan in zijn algemeenheid worden geantwoord, dat, voorzover een abnormaliteit niet gepaard gaat met typische uitdrukkingsbewegingen en — wellicht gaat dit steeds met elkaar samen! — eigenaardige symbolische voorstellingen, men niet mag verwachten, dat deze afwijking uit het handschrift opgemaakt kan worden. Indien men echter als juist erkent, wat Dr. H. v. d. Hoeven¹⁾ schrijft, dan moet wel iedere hier bedoelde abnormaliteit in het handschrift tot uiting komen en blijft „alleen” de vraag over, of de individuele grapholoog inderdaad in staat is om deze uit het handschrift op te maken. Het behoeft geen betoog, dat zijn prestatievermogen op dit gebied zeer afhankelijk is van zijn psychiatrisch, karakterologisch en psychologisch kunnen.

Bij deze overwegingen dient men tevens in aanmerking te nemen, dat het handschrift reeds een geringe motorische stoornis duidelijk verraadt, veel duidelijker dan dit b.v. bij het lopen het geval is. Enerzijds is dit feit te danken aan de vrijwel onmiddellijke registratie der schrijfbewegingen, anderzijds hieraan, dat deze bewegingen steeds enkele millimeters betreffen; de schrijfbeweging vereist minimale bewegingen, betrekkelijk geringe afwijkingen zijn t.o.v. het handschrift

¹⁾ Psychiatric. Rotterdam 1937⁸. „Objectief staat ons (teneinde een diagnose te stellen) niets ten dienste dan een kwantitatief en kwalitatief zeer verscheiden hoeveelheid bewegingen.” „De bewegingen zijn verreweg het belangrijkste” P. 9. Hierbij dient voorts opgemerkt te worden, dat de motoriek een constituerend moment is der psychophysische persoon. (Roels). En we hebben gezien, dat het handschrift wordt beschouwd als de neerslag van een persoonlijke uitdrukkingsbeweging.

reeds spoedig duidelijk waarneembaar. Hierin ligt ook de oorzaak van het feit, dat het handschrift eerder afwijkingen van den schrijver weerspiegelt, dan welke wijze van gedrag ook.

Ter illustratie van het voorgaande volgen hier enige voorbeelden. Schriftproeve 7 is afkomstig van een zestienjarig meisje. De zeer ongecoördineerde bewegingswijze, waarvan dit stukje spreekt, de vele vergissingen (de volzin werd overgeschreven uit een boekje), de ongemotiveerde drukversterkingen, de grote onregelmatigheid in alle opzichten, maken zeker op ieder een indruk van abnormaliteit. Merkwaardig is, dat de vergissingen, die in dit stukje en ook in het hier niet gereproduceerde gedeelte te vinden zijn, op vrij gelijke

- 11 Mijn kamer is ook op de bovenste verdieping.
 12 Ze is klein; ze heeft een deur en een klein raam.
 13 Ik heb kan door het raam kijken.
 14 De achterkamer van ons huis is de zitkamer (huiskamer); ze is koud in de winter, maar in de zomer is ze heet.

Fig. 8. Handschrift van 14-jarigen moeilijken leerling.

afstand van elkaar voorkomen. De woorden „zeemeeuwen, die” liggen tussen twee vergissingen, evenals de woorden „(g)ewoonlijk zeer schuw zijn,” enz. Bovendien zijn deze vergissingen dikwijls van merkwaardigen aard: zie b.v. het zonder betekenis zijnde haaltje, dat een e zou moeten voorstellen in „De”, eerste regel. En wat bewoog de schrijfster om de g van „gewoonlijk” onderaan plotseling af te breken? Al deze en andere kenmerken doen vermoeden, dat het meisje nu en dan even afwezig is, haar aandacht niet constant op het schrijven gericht is. Met het oog op het totale pathologische karakter van het handschrift is het niet onwaarschijnlijk, dat de schrijfster aan ernstige bewustzijnsinzinkingen lijdt; wellicht komen zelfs toevallen voor. Inderdaad bleek het meisje epileptica te zijn.

die zeemenven, die gewoonlyk
zeer betruwryn 7 leden, als yf
honger hebben en de ghaechten
dicht bevaeren ryn, dighen dus vud de
der menzen een scherpje brood

Fig. 7. Handschrift van 16-jarige epileptica.

Met Vacantie.

Yke woulen met vacantie naar Zwitserland gaan.
Maar waarteen was nog niet bekend. Verder voelde
veel voor die en die, Moeder weer veel voor die en
die. Na veel wikkelen en wegen werd aldus besloten
Een inlichtingen te nemen bij een of andere Preisburou

Fig. 9. Handschrift van 13-jarig, zeer nerveus meisje, dat op school vele moeilijkheden geeft.

Schriftproeve 8, welke geschreven is door een veertienjarigen jongen, geeft van veel minder ernstige afwijkingen blijk. Zij maakt echter met haar verdikkingen een eigenaardige indruk. Deze drukversterkingen zijn tot stand gekomen, doordat de schrijver zijn spieren plotseling en ongemotiveerd inspant. Zowel door deze bewegingswijze bij zichzelf te herhalen, als door het graphische resultaat hiervan in zijn symbolische betekenis te begrijpen, komt men tot de conclusie, dat schrijver gaarne „geweldig” doet, er behoefte aan heeft om te imponeren. In wezen is het schrift nog schools; door deze vrij primitieve afwijkingen van het voorbeeld dient het echter een persoonlijke indruk te maken. Hieraan herkent men den pubescent, die breekt met het oude, naar een nieuwe levensoriëntering zoekt, maar de capaciteiten mist om dit zonder autoriteit van anderen te verrichten. Het schrift is langzaam en aarzelend voortgebracht, terwijl ook andere schriftkenmerken op geremdheid wijzen: nauw, drukversterkingen (deze remmen de schrijfbeweging) grote schrijfhoek, d. w. z. steil (experimenteel is aangetoond, dat men sneller schrijft, als het schrift meer geneigd is). Deze verschijnselen wijzen op aarzeling, onzekerheid, gevoelens van minderwaardigheid. Bovendien komen in het schrift vele schijnverbindingen, zgn. valse lassen voor. Zie b. v. tussen de e en de n, de t en de e van „bovenste”, eerste regel, waar de jongen de letters zorgvuldig aan elkaar „gelast” heeft. Hetzelfde komt ook in vele andere woorden voor. Dit kenmerk verraadt een gebrek aan spontaneïteit; schrijver tracht iets voor te wenden, wat er niet is, nl.: verbondenheid der letters. En dit gaat met een grote nauwkeurigheid en oplettendheid gepaard. Het is zeer onwaarschijnlijk, dat deze wijze van gedrag alleen betrekking heeft op de schrijffunctie van den jongen. Neen, dit optreden kan overgedragen worden op alle dagelijkse handelingen van den schrijver, zodat hij gekenmerkt wordt als een weinig oprecht, berekenend jongmens.

Verder is het van belang aandacht te schenken aan het feit, dat vele drukversterkingen in de onderlussen plaats vinden. Zoals wij reeds op p. 2 hebben gezien, zijn de onderlussen de symbolische uitdrukking van de waarde, die de schrijver hecht aan het sexuele. In verband met het voorgaande is het zeer aannemelijk, dat de jongen zinnelijk en genotzuchtig genoemd moet worden. Dat hij zich hiertegen tracht te verzetten, waarborgt de totale geremdheid van het handschrift.

En hoe staat het met de intelligentie van den jongen? Het schrift is niet vlot, doch moeizaam voortgebracht; regels haken in elkaar: schrijver stelt blijkbaar geen prijs op een helder, overzichtelijk schriftbeeld; het op persoonlijke wijze verbinden van letters tot woorden — een kenmerk voor „combinatievermogen” — geschiedt heel moeilijk, waaruit blijkt, dat de jongen nog op vijftienjarigen leeftijd vrijwel letter voor letter tekent, in plaats van woorden of zinsdelen te produceren. Op grond van deze schriftkenmerken moet de intelligentie van den jongen middelmatig genoemd worden.

Samenvattend: schrijver staat midden in de puberteit met al haar moeilijkheden. Hij wordt geplaagd door minderwaardigheidsgevoelens, welke hij tracht te compenseren door imponerend en ook wel onaangenaam berekend op te treden. Mede met het oog op zijn gebrek aan aanpassingsvermogen, geremdheid en middelmatige intelligentie, wordt hij gekenmerkt als een moeilijk te leiden en op te voeden jongen.

Schriftproeve 9 is van een dertienjarig meisje. In verscheidene opzichten wijkt het schrift sterk af van het gewone schoolvoorbeeld; het is zeer onregelmatig en zo langzaam geschreven, dat talrijke beefflijnen voorkomen. Bovendien is de schrijfdruk heel gering; verschil in dikte tussen op- en neerhalen is bijna niet aanwezig. Deze schriftkenmerken wijzen op een pathologische emotionaliteit, ernstige minderwaardigheidsgevoelens, gebrek aan moed en energie, geringe zelfbeheersing. Immers, de schrijfbeweging van het meisje is onzeker en slap, het is steeds bang om zich te vergissen en schrikt er van terug om haar mededeling aan het papier toe te vertrouwen; haar vermogen zich te uiten wordt door een angstige onzekerheid ten zeerste geremd. Schrijfster durft geen kracht op de pen uit te oefenen, maar laat deze losjes over het papier glijden; zij heeft geen lust, of geen kracht of moed om haar spieren te spannen, teneinde een „flink” schrift voort te brengen. Schrijfster laat zich bij het schrijven gaan, zij beheerst zich niet in die mate, welke nodig is om een regelmatig schrift te kunnen produceren. Haar emotionaliteit is daarom veel groter dan haar wilskracht en zelfbeheersing.

Maar zo futloos is het meisje niet, of zij neemt nog wel de moeite, om overbodige krulletjes aan het begin van hoofdletters te trekken, die blijkbaar als „versiering” moeten gelden. En als wij goed kijken, dan zien we hier en daar een krachtige drukversterking (laatste poot der n van „inlichtingen”). Dr.

Schrijver zegt op p. 109 van zijn Leerboek: „De te grote druk op de eindhaal is als de slag op de tafel, die het uitgesproken oordeel afsluit en onderstreept. Hij kan ook de uitdrukking zijn van gelijkhebbelij, die door krachtige afwijzing na de mededeling verklaart geen tegenspraak te dulden.” Juist in dit verband lijkt ons deze conclusie zeer aannemelijk; ook dit weinig krachtige meisje wil zich doen gelden en neemt daartoe haar toevlucht tot een koppig gelijk willen hebben en haar zin door willen drijven, terwijl zij hevig geïrriteerd is, als zij haar wensen niet ogenblikkelijk bevredigd ziet. De betekenis der zoëven genoemde „versiering” is nu ook duidelijk: het kind tracht op deze primitieve wijze van haar aanwezigheid blijf te geven. Haar persoonlijk handschrift, het ogenblikkelijke resultaat van haar eigen uitdrukkingsbewegingen, dient haar toch op bevredigende wijze te representeren!

Woorden en regels staan opmerkelijk goed van elkaar gescheiden, kleine letters worden wel in plaats van hoofdletters geschreven (M van „Maar” en „Moeder”, N van „Na”), terwijl letters dikwijls zeer goed aan elkaar verbonden worden. Het kind is intelligent, doch haar concentratievermogen wordt ongunstig beïnvloed door een grote nervositeit. Hiermede zijn wel de belangrijkste eigenschappen van het meisje vermeld.

Besluit.

Met deze twee voorbeelden uit de practijk wil ik eindigen. Het zijn voorbeelden, die als illustratie van het voorgaande moeten dienen en die daarom „duidelijk uitgesproken” moesten zijn voor hen, die met de handschriftkunde niet goed bekend zijn. Ook hier spreekt immers het pathologische geval duidelijker dan „het gewone”. Ik hoop er in geslaagd te zijn, den lezer er van te overtuigen, dat uit de vermelde schriftkenmerken de daaruit getrokken conclusies op aannemelijke wijze voortvloeien. Het is niet te verwachten, dat ieder de gevolgtrekkingen volkomen evident acht; daarvoor zijn helaas te weinigen met het handschrift vertrouwd, althans in zijn betekenis als neerslag van een persoonlijke uitdrukkingsbeweging en een symbolische uitbeelding van hetgeen in des schrijvers ziel leeft.

In vele gevallen zijn de schriftkenmerken minder duidelijk uitgesproken, met het gevolg, dat het moeilijker wordt een enigszins vastomlijnd beeld van den schrijver samen te stellen. Het ligt voor de hand, dat een analyse in zo'n geval hoge

eisen stelt aan het vermogen om scherp waar te nemen, juist te combineren, psychologisch te denken en duidelijk te formuleren. Om een graphologische beoordeling samen te kunnen stellen, is het zeker niet voldoende, om van de betreffende literatuur kennis te nemen, maar men dient zelf te gaan beoordelen, zelf handschriften met elkaar en met de schrijvers te gaan vergelijken. En is het onderwijzend personeel hiertoe niet in een prachtige gelegenheid? Het is niet de bedoeling van dit opstel om hen allen op te wekken vakgrapholoog te worden, maar wel om de ogen voor de ongetwijfeld talrijke mogelijkheden der graphologie voor het psychologisch onderzoek te openen. Het onderwijzend personeel dient toch wel met de grondbeginselen der handschriftkunde bekend te zijn, niet alleen, omdat dit niet anders dan vruchtbaar kan zijn voor het schrijfonderwijs, dat te weinig rekening houdt met de psychologie van de schrijfbeweging, doch ook met het oog op de mogelijkheid om inderdaad vroegtijdig afwijkingen der kinderen te herkennen.

Klages zegt in zijn 'Graphologie' heel duidelijk, dat om het handschrift in zijn psychologische betekenis te leren kennen, „auszer dem Studium der Fachliteratur Übung erforderlich ist, für solche, welche beruflich der Diagnostik sich widmen wollen, selbst bei stetiger Beschäftigung mit dem Gegenstande auf mindestens ein Jahr zu bemessen wäre." Men wachte zich er dus voor om bij de eerste mislukte pogingen te beweren, dat „die graphologie toch niets is!"

Voldoende literatuur wordt aan het slot hiervan vermeld. Waar de bestudering van het kinderschrift meer oefening vereist dan dat van den volwassene, is het aan te bevelen dat zij, die zich met deze studie willen gaan bezighouden — hele terreinen liggen volkomen braak! — zich eerst tot de literatuur over het rijpe handschrift wenden, om vervolgens het kinderschrift onder de loupe te nemen.

Rotterdam, Juli 1938.

LITERATUUR.

Inleidend.

- O. Fanta en W. Schönfeld, Graphologie als Wissenschaft. Einführung in ihre Grundlagen und Ergebnisse. Praag 1935.
 L. Klages. Einführung in die Psychologie der Handschrift. Kampmann 1928². Ned. Servire, Den Haag.
 L. Klages. Graphologie. Leipzig 1935, 6—10 duizendtal.
 Otto Bobertag. Ist die Graphologie zuverlässig? Heidelberg, z. j.

- C. Harry Brooks. Handschrift en Karakter volgens de methode Saudek. Den Haag 1930.

Handboeken.

- J. Schrijver. Leerboek der Graphologie. A'dam, z. j. (1934).
 L. Klages. Handschrift und Charakter. Leipzig 1936¹⁶.
 Max Pulver. Symbolik der Handschrift. Zürich 1931.
 Ernst Korff. Handschriftkunde und Charaktererkenntnis, Lehrgang der praktischen Graphologie. Bad Homburg v. d. H. 1936.
 W. Preyer. Zur Psychologie des Schreibens, 1928³ Leipzig.
 Georg Meyer. Die wissenschaftlichen Grundlagen der Gr. Jena 1925².
 R. Saudek. Wetenschappelijke Graphologie. Den Haag 1925.
 R. Saudek. Experimenteele Graphologie. Den Haag 1928.
 Herbert Gerstner. Lehrbuch der Graphologie. Hann. 1925.

Over het Kinderschrift.

- Minna Becker. Graphologie der Kinderschrift. Heidelberg 1930².
 Richard Kienzle. Der Ausdrucksgehalt der Schülerschrift. Stuttgart 1936.
 Bauer und Mann. Die Graphologie der Schülerhandschrift. Leipzig 1933.
 Paul Koch. Kinderschrift und Charakter. Iserlohn 1932.
 M. Israël. Graphologie toegepast op het Kinderschrift. Zutphen 1936.

Oefenboek voor graphologen.

- L. Klages. Graphologisches Lesebuch. Hundert Gutachten aus der Praxis. Leipzig 1933².

Speciale literatuur.

- W. Schönfeld und K. Menzel. Tuberkulose, Charakter und Handschrift. Eine experimentell-statistisch-graphologische Untersuchung an Heilstättenpatienten. Brünn 1934.
 A. Mandowsky. Vergleichend-psychologische Untersuchungen über die Handschrift. Ein Beitrag zur Ausdrucksbewegung Geisteskranken unter besonderer Berücksichtigung der Schizophrenie und des Manisch-depressiven Irreseins. Diss. Hamburg 1933.
 H. Jacoby. Handschrift und Sexualität. Berlin 1932.
 M. Duparchy—Jeannez. Ausdrucksformen von Krankheiten in der Handschrift. Zürich 1936.
 R. Wieser. Die Verbrecherhandschrift. I. Die Handschrift der Betrüger, Diebe und Einbrecher (1930). II. Die Handschrift der Sexualverbrecher (1933). Heft 6 en 9 van Kriminologische Abhandlungen. Wien.
 R. Wieser. Der Rhythmus in der Verbrecherhandschrift. Barth, Leipzig 1938.
 Max Pulver. Trieb und Verbrechen in der Handschrift. Zürich 1934.
 R. Saudek. Handschrift en Misdaad. Den Haag 1933.

Tijdschriften.

- „Graphologia”, vroeger: „Die Schrift”. Geleitet von Otto Fanta und Willy Schönfeld. Verschijnt vier maal per jaar, sinds 1934. Werner, Praag.
 „Zeitschrift für Menschenkunde und Zentralblatt für Graphologie”. Verschijnt eveneens vier maal per jaar, sedert 1925. Niels Kampmann, Sylt.

PLAATS EN TAAK DER LOCALE GESCHIEDENIS

DOOR

J. DE JAGER.

I.

Sinds het najaar van 1936 geeft een commissie, bestaande uit enige leden van het Genootschap Amstelodamum, die tegelijk op de een of andere wijze bij het onderwijs betrokken zijn, een stel leermiddelen uit, bestemd, om bij de jeugd de kennis van het oude en hedendaagse Amsterdam te vergroten en daarmee de liefde voor hun stad aan te kweken. Noch het plan, noch de commissie, noch de aangenomen werkwijze zijn uit de lucht komen vallen. Het plan, om het verleden van Amsterdam (maar, zoals gezegd, niet alléén het verleden) meer levend te maken voor het opgroeiend geslacht, is zonder twijfel niet nieuw, maar heeft een sterke stimulans gekregen door de ontzaglijke uitbreiding der stad sedert de laatste halve eeuw en vooral sedert ongeveer 1920, waardoor een zeer groot deel van dit opgroeiend geslacht de „oude stad” nauwelijks anders kent dan als het ergens ver>wegliggend „centrum”, waar men alleen komt, als er bijzondere inkopen gedaan moeten worden of als er een nationaal feest wordt gevierd — het Sinterklaasfeest daarbij inbegrepen. Ook de commissie is niet de eerste van dien aard geweest, maar was de opvolgster van een andere, gedeeltelijk uit dezelfde personen bestaande, maar op een andere leest geschoeide commissie, wier arbeid niet tot een bevredigend resultaat geleid had. Zij kon dus haar voordeel doen met de ervaring van haar voorgangster en hééft haar voordeel ermee gedaan. De eerste ervaringsles was, dat er onder de bestaande boekjes over Amsterdam geen enkel was — althans volgens het oordeel der beide commissies — dat voldeed aan wat men voor de tegenwoordige jeugd in de tegenwoordige omstandigheden geschikt achtte, met hoeveel kennis en liefde ook sommige dier werkjes waren geschreven. De tweede les was, dat het praktisch onmogelijk was gebleken, een leerboek te schrijven of te laten schrijven (voor schoolgebruik wel te verstaan!) dat zowel interessant als beknopt zou zijn en daarbij tegelijk geschikt voor de lagere en de middelbare, voor de openbare en de confessionele school. Maar behalve van deze negatieve lessen kon de

commissie gelukkig ook partij trekken van een positieve les, van de ervaring namelijk van een harer leden, die als geschiedenisleraar aan een der Amsterdamse gymnasia reeds enige jaren de geschiedenis van Amsterdam behandelde aan de hand van plaatjes uit het fonds van de Stadsdrukkerij, een eenvoudig, goedkoop en tegelijk uiterst soepel leermiddel. Dit gronddenkbeeld werd na verschillende besprekingen, enigszins gewijzigd en aangevuld, door de commissie aanvaard. De voornaamste wijziging kwam hierop neer, dat men principieel afzag van een behandeling van de geschiedenis van Amsterdam in regelmatige tijdsorde van 1275 tot heden, doch per jaarlijkse cursus een bepaald onderdeel van die geschiedenis zou behandelen. Zo werden als onderwerpen voor de cursus 1936/37 (de eerste) gekozen de Dam en de gebouwen daaraan: de Nieuwe kerk, het tegenwoordige Paleis en de Beurzen. Voor de cursus 1937/38 werd tot onderwerp gekozen de groei der stad tot ongeveer 1800 en de tot die tijd heersende bouwstijlen, terwijl de cursus 1938/39 een overzicht zal geven van de uitbreiding der stad sedert 1860 en van de architectuur uit die tijd. Uiteraard zijn de onderwerpen voor de cursussen van de volgende jaren nog niet vastgesteld, maar het ligt voor de hand, dat het aantal interessante onderwerpen legio is: Amsterdam als havenstad, de dempingen in de oude stad, de kerken en openbare gebouwen in het algemeen, etc., etc., waarbij vermoedelijk nog wel eens voor een nieuwe schoolgeneratie vroeger behandelde onderwerpen op nieuw ter sprake zullen worden gebracht.

Aangevuld werd het plaatjesdenkbeeld met de uitgave van een aantal toelichtende brochures, door de verschillende commissieleden geschreven. Het is toch niet alleen van den gemiddelden, maar zelfs van den historisch ontwikkelden onderwijzer niet te eisen, dat hij beschikken zal over genoeg kennis, om een levendige, met bijzonderheden toegelichte les te kunnen geven over het Stadhuis-Paleis, de beurs van Hendrick de Keyser of de (heus wel de jeugd begrijpelijk te maken!) typische kenmerken van de Hollandse Renaissance. Ook zelfs, wanneer hij de kinderen slechts zeer globale noties bijbrengt, dient hijzelf toch vrij wat meer te weten! En de leerlingen van het U.L.O., het M.O. en het V.H.O., waarvoor de leermiddelen ook bestemd zijn (en door wie ze inderdaad ook gebruikt worden) hebben toch zeker recht op iets meer dan enkele globale noties.

Men kan zonder enige overdrijving zeggen, dat de uitgave succes heeft gehad. De cursus 1936/37: 600 stellen afleveringen, 5.500 plaatjesvellen, 5.000 plattegronden van Amsterdam uit het jaar 1560 en 22.000 plattegronden van de Dam (waarvan er vier kwamen op één plaatjesvel en stadsplattegrond), is, op enige duizendtallen van de laatste en een paar zéér incomplete stellen afleveringen na, totaal uitverkocht. Van de cursus 1937/38 is nog heel wat over, maar niet door de geringere verkoop, doch wegens de veel grotere opslag. Waaraan is dit succes toe te schrijven?

Behalve aan de belangstelling in het algemeen, die er blijkbaar voor de geschiedenis van Amsterdam bestaat, zeker niet in de laatste, misschien wel in de eerste plaats aan de zeer lage, feitelijk te lage prijs, alleen mogelijk gemaakt doordat al het leidende en intellectuele werk pro Deo geschiedt. De prijs is zodanig, dat geen enkel uitgever zelfs bij de grootste oplage, een dergelijke leergang in de handel zou kunnen brengen.

Maar deze zeer materialistisch klinkende oorzaak kan toch niet de enige zijn. Een tweede ligt vermoedelijk hierin, dat het uitknippen, opplakken en rangschikken van de plaatjes, het inschrijven of zelf verzinnen (dat hangt natuurlijk van het intellectuele peil der leerlingen af) van bijschriften, de zelfwerkzaamheid der leerlingen op een zeer natuurlijke en ongezochte wijze stimuleert. Ook wie, als schrijver dezes, tamelijk sceptisch staat tegenover de gráád van originaliteit van de overgrote meerderheid onzer schoolleerlingen, zal het toch toejuichen, wanneer de leerling althans zoveel mógelijk tot eigen werkzaamheid wordt aanzet. En dat geschiedt hier. De meest mechanisch werkende leerling kan althans iéts met de plaatjes beginnen, terwijl de leerling met initiatief er véél mee kan doen.

Een derde (en niet de geringste) oorzaak van de gunstige ontvangst van de uitgaven der commissie moet, dunkt ons, gelegen zijn in het feit, dat zij zich bepaald heeft tot het geven van leermiddelen zonder zich in te laten met algemene theoretische vragen van doelstelling of methode. Niet, dat de commissie daarmee heeft willen zeggen, dat deze en dergelijke vragen geen zin zouden hebben: er is, zoals aanstonds zal blijken, op zijn minst één commissielid, die dergelijke vragen zelfs van zeer grote betekenis acht. Maar de commissie als zodanig heeft ze niet onder de ogen gezien — niet onder de ogen willen zien. Zij heeft, waar het hier (met alle waardering

voor vroegere pogingen op dit gebied) nog altijd tot op zekere hoogte pioniersarbeid gold, waar het hier meer ging om het wekken van belangstelling dan om het aanbrengen van kennis, zich onthouden van alles wat de beminnaars van de geschiedenis van Amsterdam kon verdelen, de volle nadruk doen vallen op wat hen kon en kan verenigen. Zij heeft eenvoudig gezegd: ziet hier een aantal leermiddelen; maakt er gebruik van op de manier, zoals ge in overeenstemming met uw overig onderwijs verkiest. En de eerste circulaire, waarmee ze haar werk bij het onderwijzend publiek introduceerde, had als motto kunnen voeren een variatie op het bekende kinderversje:

‡ Ziet hier, lieve wichtjes,
Een reeks stadsgezichtjes,
Vermaakt u er mee.

II.

Maar, wij lieten het zopas al doorschemeren, vragen verliezen niet dáárdóór hun betekenis, dat men ze tijdelijk om praktische redenen op de achtergrond schuift. En de lieve wichtjes tussen de twintig en vijf en zestig jaar zijn wel geneigd, om van een zich neutraal houdende commissie neutrale leermiddelen te accepteren, maar doen daarmee geen afstand van het recht, om althans zichzelf rekenschap te geven van de wijze, waarop zij zullen worden dienstbaar gemaakt aan wijdere onderwijsdoeleinden, en waarop zij zullen worden aangepast aan een algemener onderwijsstelsel. Wij zullen van een bespreking van het laatste vraagpunt hier afzien; de keuze van onderwijsstelsel heeft dunkt ons weinig met het geschiedenisonderwijs als zodanig te maken en wordt er zeker niet door bepaald. Maar wat wij hier aan een bespreking wensen te onderwerpen, is juist wat de commissie (zoals wij zagen met opzet) in het midden heeft gelaten: *de verhouding van de locale geschiedenis (niet alleen die van Amsterdam) tot die van de geschiedenis in het algemeen en van de vaderlandse geschiedenis in het bijzonder*. Over het belang van dit vraagpunt behoeven wij waarschijnlijk niet uit te weiden; laten wij het alleen toelichten met een kleine mededeling. Wij spraken of eigenlijk telefoneerden met een zéér bekend en (dit is van belang) overwegend praktisch georiënteerd man uit onderwijskringen over onze leermiddelen, en de eerste vraag, die hij deed, was niet: hoe werken jullie daar nu mee?, maar: wat is jullie bedoeling eigenlijk daarmee? En

hij liet erop volgen: is het als steun bedoeld voor de vaderlandse geschiedenis? Zelfs deze theoretisch zeer goed onderlegde, maar toch hoofdzakelijk praktisch georiënteerde man ging direct af op het dóel van dit onderwijsonderdeel, en volkomen terecht, want dit doel bepaalt ongeveer het hele onderwijs: de richting, de selectie van de leerstof en niet het minst... de hoeveelheid tijd, die men er aan wenst te besteden (of niet aan wenst te besteden!).

Zo zullen wij dan voorlopig onze leermiddelen laten rusten, om er aan het eind van dit artikel weer op terug te komen, en daartussen in onze aandacht bepalen tot het reeds aangekondigde onderwerp, dat, hoezeer wij ook naar beknoptheid zullen streven, zelfs ten koste van de volledigheid, toch nu eenmaal niet in een paar bladzijden is te behandelen, en waarvoor wij dus niet alleen de aandacht, maar ook het geduld van den lezer inroepen.

Willen wij de verhouding van de locale geschiedenis tot de geschiedenis in 't algemeen bepalen, dan ontkomen wij niet aan het vooraf stellen en althans vluchtig beantwoorden van de vraag, wat in het algemeen het doel is van de beoefening der geschiedenis.

Intussen, in plaats van direct naarstig naar dit doel te gaan vorsen, is het misschien wel wenselijk, op te merken, dat de vraag een belangrijke *petitio principii* inhoudt: dat er namelijk zo iets als een doel zou moeten zijn. Maar waarom zou dat er moeten zijn? Wie vraagt naar het doel ergens van, ontkent daarmee implicite, dat het er zou zijn ter wille van zichzelf: het moet zijn bestaan rechtvaardigen met iets anders. Maar moet dan alles bestaan louter ter wille van iets anders? (Dat dan ook vermoedelijk weer zijn lijfsbehoud moet zien te redden door zich te beroepen op zijn onmisbaarheid voor... weer iets anders). Natuurlijk zou de geschiedenis geen zin hebben, wanneer zij niet de een of andere functie vervulde in het menselijk geestesleven, waarin en waardoor zij alleen bestaat, en in zoverre kan men natuurlijk zeggen, dat de geschiedenis inderdaad een doel heeft: te voldoen aan een of andere menselijke behoefte. Maar dat voert ons niet veel verder en dat is ook niet de bedoeling van de vraag. De vraag naar het doel der geschiedenis bedoelt te informeren naar haar dienstbaarheid aan enige ándere vorm van menselijke werkzaamheid: de sociale paedagogie bijv. of de politiek of wat ook.

Welnu: op vragen als deze zijn nooit antwoorden te geven,

waarvan het waarheids- en zekerheidsgehalte dat van de wetenskap evenaart en een zeker subjectief partijkiezen blijft onvermijdelijk; maar wij menen tenslotte zo objectief mogelijk te zijn, wanneer wij ons aansluiten bij hetgeen de meest philosophische van onze historici, Huizinga, bij herhaling heeft beweerd en betoogd: men kan de historie *gebruiken* voor allerlei doeleinden (ofschoon de resultaten van het gebruik meestal niet mee vallen!), maar elk historisch onderzoek, elk historisch-zich-verdiepen in een of ander vraagstuk of vraagstukje „heeft als een wezen in een kosmos in zichzelf hetzelfde recht van bestaan als elke merel, die fluit en elke koe, die gras eet” (Cultuurhist. verkenningen, blz. 8).

Telkens en telkens, en in Cultuurhistorische verkenningen en in De wetenschap der geschiedenis, komt Huizinga weer op deze gedachte terug. „Men beoefent de geschiedenis niet om haar nuttigheid”, heet het in De wetenschap der geschiedenis, (blz. 95), alsof zij ons een of andere technische perfectie en juiste handgrepen leerde. Men wil het verleden kennen, niet om de toekomst te kunnen voorspellen, zelfs niet om het heden te begrijpen; wat begrepen wil worden, zijn de wereld en het leven zelf „in hun eeuwige betekenis, hun eeuwige drang en hun eeuwige rust”. Wat Huizinga hier aan het slot van het hoofdstuk over De waarde der historie schrijft, behoort tot het schoonste, dichtelijkste en diepzinnigste, wat ooit over de geschiedenis geschreven is.

Maar ten slotte: is er, om het in te zien, meer nodig dan een klare blik op de werkelijkheid, niet beneveld door wetenschappelijke of philosophische vooroordelen? (Een blik, die ondertussen zeldzamer is dan men zou denken!) Er behoort heden ten dage waarlijk een sterke dosis optimisme toe, om „überhaupt” enige waarde toe te kennen aan de veelgeprezen „lessen der historie”. Dezelfde staatkundige rechten, waarvoor vroegere generaties, nog niet eens zo heel lang geleden, vrijheid en leven hebben gewaagd, worden in onze tijd als waardeloze rommel ter zijde geschoven of weerloos prijs gegeven; dezelfde bedrieglijke beloften, waarmee vroegere usurpatoren hun macht hebben gevestigd en gehandhaafd, worden van de hedendaagse grif geloofd. Maar de zaak algemener beschouwende: heeft ten slotte niet elke wetenschap, (ook de geschiedenis, maar de geschiedenis niet alléén), een kant van nut en een kant van ... spel? Het staat vast, dat de behoefte aan een behoorlijke kalender en die aan een nauwkeurige plaatsbepaling ter zee de ontwikkeling der astronomische

wetenschap krachtig hebben gestimuleerd. Het is zelfs mogelijk (ofschoon even moeilijk te bewijzen als tegen te spreken) dat zij zonder deze prikkels nooit over het „dode punt”, waarop zij meer dan duizend jaar gestaan heeft, zou zijn heen gekomen. Maar eenmaal over het dode punt heen, eenmaal door Kepler en Galilei gevat in wiskundige formules en bestudeerd met de verrekijker, — kan men in ernst beweren, dat de sterrenkunde sindsdien beoefend is met het *doel* van een nauwkeurige tijdrekening en plaatsbepaling? En zo is het met al onze wetenschappen. Als „bijproduct” hebben ze allemaal zonder uitzondering een zekere nuttigheid, sommige zelfs een zeer grote, en vermoedelijk worden deze méér van uit het maatschappelijk en individueel-menselijk leven gestimuleerd dan de eerste, maar het blijven tenslotte in de eerste en laatste plaats resultaten van de menselijke nieuwsgierigheid, wetensdrang, verwondering, angst of wat er meer aan innerlijke prikkels tot weten en onderzoeken mag leven in de menselijke ziel.

Hieruit volgt een belangrijke consequentie, die Huizinga dan ook niet nalaat, onmiddellijk te trekken: het „eerherstel der antiquarische belangstelling”, een gedachte, waarop hij óók en in Cultuurhistorische verkenningen en in De wetenschap der geschiedenis, meer dan eens terug komt. „De directe, spontane, naïeve zucht naar oude dingen uit vroeger dagen,” zegt hij in Cultuurhistorische Verkenningen (blz. 10), „zoals zij den dilettant der locale geschiedenis en den genealoog bezielt, is niet alleen een primaire, maar ook een volwaardige vorm van de historische wetenschap”. Natuurlijk: wanneer de geschiedenisbestudering in het algemeén haar doel vindt in zichzelf, dan geldt dat ook voor de bestudering van elk onderdeel.

Wil dat zeggen, dat het zichverdiepen in de geschiedenis van Athene op één lijn staat met het zichverdiepen in die van Nieuwer-Amstel? Natuurlijk niet. Al is de „historische sensatie” op zichzelf „zo essentieel, dat zij steeds weer als het eigenlijke moment der historiekennis is gevoeld” (Cult.hist. verk. pag. 53), zij is niet het een en al daarin. Het objectieve element speelt in alle historiebeoefening een zeer belangrijke rol bij onze waardering van die beoefening als geheel. Wij plegen onze waardering voor schilderijen, muziekwerken of wetenschappelijke verhandelingen niet af te meten naar het aantal vierkante meters, noten of bladzijden, maar dat betekent

niet, dat de omvang helemaal geen rol speelt, en dat een uitmuntend geschreven brochure evenveel waardering verdient als een even uitmuntend geschreven standaardwerk in vier delen. Alleen vervallen wij daarbij niet in de fout, dat het kleinere en minder omvattende zijn bestaansrecht zou ontlennen aan de mate, waarin het op de een of andere manier in dienst staat van iets groters en meeromvattends. Een schilder kan een carton bestémmen tot „voorarbeid”, maar hij behóeft niet elke krabbel te rechtvaardigen als zodanig: hij mag ook krabbelen om des krabbelens wille, als hij maar geniaal krabbelt. Zo brengt ons de geschiedenis van Athene, om weer op ons uitgangspunt terug te komen, in aanraking met diepten en hoogten van menselijk bestaan, die in de geschiedenis van Nieuwer-Amstel zelfs niet worden aangeroerd, en het zou om die reden dwaasheid wezen, ze op één lijn te stellen. Maar qua historiebeoefening, qua „bevrediging van de historische sensatie” hebben zij beide een gelijk recht op bestaan „als elke merel, die fluit en elke koe, die gras eet”.

Voorbeelden verhelderen dikwijls, maar misleiden niet minder vaak. De verhouding Nieuwer Amstel-Athene, die wij tot voorbeeld namen, is niet alleen niet de enige, maar op verre na niet de belangrijkste. En heel anders komt het vraagstuk van het bestaansrecht en de zelfstandigheid van de locale geschiedenis te liggen, wanneer een bepaalde locale geschiedenis *van nature omvat wordt* door een wijder complex van historische verschijnselen als de geschiedenis van Amsterdam door die van Nederland of West-Europa. Ook hier — het zij nog eens uitdrukkelijk vastgesteld — is het beperktere niet eenvoudig vóórarbeid of materiaal zonder meer voor het meer-omvattende, maar het is duidelijk, dat de om zo te zeggen hiërarchische verhouding die in de werkelijkheid tussen beide bestaat, ook in de geschiedbeoefening en -beschrijving tot uitdrukking moet komen. Ligt het dan niet voor de hand, om de locale geschiedenis, zonder de autonomie *in principe* te laten varen, *in de praktijk* bij die van een groter nationaal of internationaal geheel te doen aansluiten?

Zeer zeker ligt dat zo in het algemeen voor de hand. Maar deze aansluiting heeft met meer aansluitingen dit gemeen, dat er een speciale reden is, en een zeer gewichtige speciale reden, om in concreto zeer gereserveerd te staan tegen wat in abstracto en zonder die speciale reden voor de hand zou

liggen. Die reden is de sterk eenzijdigstaatkundige oriëntering van wat voor de school en het grote publiek „de” geschiedenis is. Een Anschluss dáárbij kunnen wij slechts met grote reserve en onder groot voorbehoud aanvaarden. (Slot volgt).

KLEINE MEDEDEELINGEN.

„VERNIEUWING VAN OPVOEDING EN ONDERWIJS”.

Onder deze naam zal de „Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs” (W. V. O.), Ned. Afd. van de „New Education Fellowship” (N. E. F.), een tijdschrift uitgeven, in samenwerking met de Uitgever J. Muusses te Purmerend.

De bedoeling is, een tijdschrift in de geest van het bekende Amerikaanse „Progressive Education”, uitkomende de 15de van elke maand, behalve in Juni t/m Augustus, dus 9 nummers per jaar.

Elk nummer zal ten minste 3 vel druks (over 2 kolommen) bevatten, en wel:

- a. verenigingsnieuws en berichten uit binnen- en buitenland, gelijk thans in de „Mededelingen W. V. O.”, in de plaats waarvan het nieuwe tijdschrift zal komen;
- b. artikelen uit binnen- en buitenland (ev. geïllustreerd) van opvoedkundige strekking, over ouderwerk e. d., behandelende de psychologische, paedagogische en theoretische zijde van vernieuwing van opvoeding en onderwijs;
- c. artikelen als onder b. over de onderwijskundige zijde en de praktijk: methode, didactiek, schoolorganisatie, enz.

Rubriek a. zal verzorgd worden (evenals thans geschiedt met de „Mededelingen”) door het Bureau der W. V. O., zijnde het dagelijks bestuur: Ir. Kees Boeke, Dr. W. N. van Popta en J. C. W. van Rijn.

In de redactie voor rubriek b. hebben reeds zitting genomen de heren J. H. Bolt, hoofd van de Pallas Atheneschool te Amersfoort, en Dr. B. ter Haar Dzn., Ned. Herv. predikant te Diepenveen, terwijl de heer Leo Roels, Gewestelijk Inspecteur L. O. te Mechelen (België), zich bereid verklaard heeft op te treden als Vlaams redacteur. Met enkele andere personen wordt nog onderhandeld.

Voor rubriek c. hebben zich bereid verklaard om deel van de redactie uit te maken Mej. J. E. Schaap, Gem. Inspectrice van het voorbereidend L. O. te Rotterdam, meer bepaald voor het kleuteronderwijs, en Dr. W. F. de Groot, Directeur van de Dalton-H. B. S. in Den Haag, voor het voortgezet onderwijs (M. O. en V. H. O.). Het is de bedoeling, dat deze redactie nog met enkele personen uitgebreid wordt, o. a. voor het L. O.

De heer P. Post, Inspecteur bij het Westers L. O. in Ned. Indië zal optreden als Indisch redacteur.

Algemeen redacteur is de heer W. Terpstra, Gem. Inspecteur L. O. te Utrecht.

Als orgaan van de W. V. O. zal het tijdschrift gezonden worden aan alle leden, terwijl niet-leden zich zullen kunnen abonneren.

Het voornemen is, het eerste nummer te doen verschijnen in October of November a.s.

BOEKBEOORDEELINGEN.

Dr. W. J. Kolkert, *Het Middelbaar onderwijs*. N. V. De Standaard 60 p. f 0.90.

In een drietal opstellen, oorspronkelijk verschenen in de Jan-Maart afleveringen van „Antirevolutionaire Staatskunde” van 1937 geeft de schrijver zijn meningen over M. O. en Bezuiniging, Onderwijs en Ordening, M. O. en Reorganisatie. Hij raakt daarbij zo vele, zo velerlei en zo moeilijke problemen aan, dat een omvangrijk werk ze nauwelijks tot hun recht zou kunnen laten komen. Om er slechts een viertal te noemen: de geestelijke grondslagen voor een Nederlands onderwijsstelsel, de voorwaarden voor „ordering” van onderwijs in een samenleving der 20e eeuw, de doelstelling van M. O., de vraag naar het wezen van het intellect en van zijn vorming. Het is onvermijdelijk, dat de behandeling van dat alles en nog veel meer in 60 p. uiterst summier moet zijn. De schr. is er bijv. van overtuigd, dat men het Nederlandse volk uit oogpunt van onderwijsorganisatie kan splitsen in drie, en in niet meer dan drie delen, te weten het R. K., het Prot. Christ. en het „vrijzinnige” of „humanistische” deel. De vraag of dit met de werkelijkheid overeenkomt, of er bijv. niet veel Hervormden zijn, die overwegend bezwaar hebben tegen een Gereformeerde school en omgekeerd, en of dat wat hij „vrijzinnig” noemt, een eenheid betekent, laat hij rusten. De vraag of er zo iets is als een „Nederlandse gedachte”, wier verdediging en dóórgeving aan de jongere generatie juist in onzen bewogen tijd een zaak is voor allen, die Nederlandse traditie lief hebben, eveneens. Ik vrees dat daardoor in het gedrang komt, wat de schr. toch zelf blijkt te willen: „bevordering van onderling overleg, geboren uit het besef, dat men één zaak dient.” (p. 21). Wat de regeling der „ordering” betreft, toont de schr. zich aanhanger van een Onderwijsraad, samengesteld door de vakorganisaties, met een voorzitter en eventueel een secretaris door de Kroon benoemd. Is het wel zo heel zeker, dat men de ouders en de wetenschappelijke beoefening der didactiek als volstrekt irrelevant mag beschouwen? Voor een overtuigd voorstander van het ouderrecht in de opvoeding toch een wat stoute stelling. En wat het tweede betreft, meent de schr. dat de vakorganisaties metterdaad getoond hebben de eigenlijke drijfkracht te zijn bij de hervorming en oppeilhouding van ons onderwijs? Of komt zijn wens voort uit de gedachte, dat die hervorming dan wat minder heet gebakerd zou worden? De schr. verweert zich tegen het verwijt de klok te willen terugzetten, aanhanger te zijn van „repristinatie van de ergste soort”. (p. 57). Ik moet eerlijk bekennen, dat zijn felle aanval op onderwijs in de natuurwetenschappen, dat niet „Kreidephysik” is (p. 46) en op het B-gymnasium, zijn indeling van de schooltypen naar de leer van „voorstellingstypen” (p. 57) — een leer die in de huidige psychologie van het denken tot uiterst bescheiden proporties is teruggedrongen — zijn onvoorwaardelijk geloof in psychotechnische methoden als selectiemiddel (p. 47), mij den indruk gegeven hebben van ongewild, maar toch zeer reëel „de klok achteruit zetten”. En ik betwijfel dan ook zeer sterk, dat de communis opinio der deskundigen, waarop de schr. blijkens zijn laatste bladzijde als spoedig bereikbaar rekent, zo heel snel bereikt zal worden. Als wij voorlopig

eens samen aan den arbeid gingen om een behoorlijk studie-programma op te maken om al de hier aangeraakte vragen uit de sfeer van de invalende gedachte in die van wetenschappelijk onderzoek te brengen, zouden wij reeds heel wat hebben gedaan.

Ph. K.

Mr. Roel Houwink, *Erotiek en Evangelie*.
Amsterdam, Uitgeversmij. Holland. 71 p.
f 1.50.

Na een inleiding behandelt de schr. zijn onderwerp in vier hoofdstukken: Het dubbel aanzicht der erotiek, De zin der erotiek, De erotiek als zedelijk probleem en Erotiek en Evangelie.

Er is heel veel in dit boekje, dat in overeenstemming is met de denkbeelden, die ik over hetzelfde onderwerp herhaaldelijk in Paed. St. heb verdedigd. Met name tracht de schr. het lichamelijke moment in het menszijn tot zijn recht te doen komen. Onze „geest” is volstrekt niet hooger dan ons „lichaam”. Beide zijn uitingen van een en hetzelfde wezen, dat — buiten Christus — om zijner zonden wil prijsgegeven is aan de volkomen vergankelijkheid”; zo lezen wij bijv. op p. 34. Dat nu echter met deze ongetwijfeld Bijbelse gedachte, dat niet de stof, maar de geest oorsprong is van zonde, de scheiding van erotiek en sexualiteit nog de grote rol kan spelen, die de schr. haar toekent, heeft hij mij niet duidelijk kunnen maken. Evenmin heb ik zijn betoog kunnen volgen, dat wat Freud „sublimeering” noemt voor den Christen onaanvaardbaar moet worden geacht, of zijn qualificatie van „een „christelijke” wereldbeschouwing als een onding, als zij pretendeert in concurrentie te kunnen of te moeten optreden met niet-christelijke wereldbeschouwingen”. Immers in het wezen der zaak doet de schr. niets anders, dan wat hij als onmogelijk aanwijst. Ik vrees zelfs, dat de schr. al te zeer geneigd is, wat hij als het behorende ziet in de plaats van de feiten te stellen. Zo als hij aan de idealistische wereldbeschouwingen verwijt dat zij „aan de erotiek geen positieve waarde kunnen toekennen in hun wereldbeeld”. Ik dacht dat de leer van de goddelijkheid van Eros juist een centrale plaats bekleedde bij den grondvester van het idealisme, en dat de slotwoorden van Goethe's Faust ook in een andere richting wezen. Of is hier in plaats van erotiek nu juist sexualiteit bedoeld?

Nog ernstiger bezwaar heb ik tegen de stelling, dat alleen het Christelijk huwelijk er voor bewaard zou zijn „ondanks de beste bedoelingen en ondanks de uiterste krachtsinspanning vroeg of laat een uitgebluscht vuur van zwarte distels en wrange asch” te worden. Het is — God zij dank — niet waar, dat in de gehele buiten-christelijke wereld het huwelijksleven aldus zou verlopen; het is zeker ook geen Bijbelse opvatting. En het is helaas maar al te waar, dat in Christelijken kring nog veel aan het ware huwelijk ontbreekt. Ik vrees, dat de schr. hier de fundamentele waarheid over het hoofd heeft gezien, die Prof. Kraemer in zijn juist verschenen boek aldus uitdrukt: Whosoever has learnt to look honestly in the face the empirical reality of Christianity and of the other religions, will feel deeply that to speak glibly of the superiority of (empirical) Christianity is offensive.

Ph. K.

OVER HET RAPPORT-BOLKESTEIN

DOOR

J. A. VOR DER HAKE.

De redactie heeft mij gevraagd het rapport-Bolkestein in dit tijdschrift te bespreken. Aan het verzoek heeft zij aanstonds de mededeling toegevoegd, dat ik volkomen vrij was in de wijze, waarop ik dat doen wilde. Vooral heeft zij mij moed gegeven, door de verklaring, dat zij niet zozeer een wetenschappelijke bespreking wenste, als wel een nuchterzakelijke. Of ik er in geslaagd ben die laatste te geven, zullen de volgende bladzijden uitwijzen. Tot de eerste zou ik mij niet bevoegd geacht hebben. Nog gezwezen van het feit, dat de redactie, aan wien ook, niet zoveel plaatsruimte zou kunnen gunnen om dit rapport — waarvan, zonder overdrijving, bijna iedere bladzijde zwaar van inhoud is — in details te keuren, te bespreken. Want een werkelijk critische behandeling zou kolommen eisen.

De titel hierboven moet de inhoud dekken. Grepen worden gedaan. En benaderd wordt de inhoud in de volgende bladzijden van de praktijk uit. In die zin acht ik mij wel competent over dit uitermate belangrijke werk te spreken.

Wat de aanleiding tot de samenstelling ervan was, en wat de hoofdinhoud is, kan, zeker bij lezers van dit periodiek, bekend worden verondersteld. Uitvoerige uittreksels hebben in alle grote, en in alle vakbladen gestaan. De voorzitter van de commissie, die het werk geschapen heeft, heeft bovendien op enige plaatsen in het land voordrachten erover gehouden. Iedere vakman weet, wat met het rapport-Bolkestein bedoeld wordt. Wij gaan dus nu regelrecht op de inhoud af.

Allereerst een opmerking over de samenstelling der commissie. Van hoogleraren blijf ik af. Maar de namen der vertegenwoordigers uit de kringen van het middelbaar onderwijs (waarmede hier en in den vervolge ook het voorbereidend hoger bedoeld is) geven al dadelijk te denken, in zoverre als men daar, zeker niet uitsluitend maar toch voor een deel, weer de mensen ontmoet, wier namen men nu eenmaal altijd tegenkomt, sprekers en schrijvers, die goede vertegenwoordigers van het onderwijs als zodanig kunnen, maar niet behoeven te zijn. Aanstonds dient het toegegeven: hoe kan men andere, hoe kan men goede vertegenwoordigers vinden,

als deze zich nooit door woord of in geschrift uiten? Zeker is, dat men hier bepaalde mensen mist, en te betreuren blijft het, dat het lyceum te schaars vertegenwoordigd is, n.l. door één rector, die, als ik mij niet bedrieg, dat nog niet lang is, en door één leraar. Het verwijt, dat ik hier pro domo zou spreken, laat ik rustig over mijn hoofd gaan; maar voor wie weerlegging ervan zou begeren, diene het volgende. Stevig gegroeid in mijn welhaast twintigjarig lyceum=rectoraat is de overtuiging, dat dit één der grote voordelen voor den leider van dit schooltype is, dat hij zowel het gymnasium leert kennen, als de H. B. S., een voordeel, dat hem menigmaal doet zeggen, als hij gymnasium=rectoren hoort spreken: „Daar=over zoudt U anders oordelen, als U de H. B. S. ook kende”, een voordeel, dat hem, vaker nog, doet zeggen, als H. B. S.=directeuren aan het woord zijn: „Jammer, dat U het gymnasium niet kent; dan zoudt U die zaak anders zien”. Ook dit rapport geeft op meer dan één plaats tot deze gedachte aanleiding. In de volgende regels zal nog gelegenheid zijn naar deze uitspraak te verwijzen.

Een tweede opmerking van algemene aard. Ik huiver toch bij de gedachte, dat de inhoud van dit rapport tot een daad zou worden gemaakt — gesteld dat het mogelijk was; maar niemand veronderstelt, dat nu aanstonds — we kunnen ook wel zeggen: binnen afzienbare tijd — de heer Bolkestein c.s. het zullen beleven, dat, wat zij wenselijk achten, nu ook zal worden uitgevoerd. Die huiverigheid vindt zijn oorsprong in de volgende feiten. Er is geen instantie, die op enigerlei wijze met het onderwijs te maken heeft, of zij laat in alle toonaarden horen dat ons middelbaar onderwijs overladen is. Het is zo duidelijk en zo herhaaldelijk gezegd, dat het ook tot de allerhoogste plaats is doorgedrongen. Men schijnt er daar iets van te gaan geloven. En het resultaat van dat geloof is: nieuwe besluiten, die alle, zonder uitzondering, het overbelaste schip nog meer belasten. Er rust een vloek op de zaak. Ik kan de toestand nu, niet anders uitdrukken dan met deze zin: „Ons onderwijs is zo schromelijk overladen dat het niet langer zo kan; laten we nu toch eindelijk — er nog wat bijdoen”. De koninklijke besluiten der laatste jaren zijn niet anders te interpreteren. Maar — dat wil dit rapport toch niet — er nog wat bijdoen? Dat weet ik niet. In theorie niet. Ook hier wordt op meer dan één bladzijde het woord „overlading” gebruikt; maar een werkelijk, een ernstig, een

diep bedoeld streven om daarvan te bevrijden, mis ik op meer dan één plaats — al eist de rechtvaardigheid, dat de uitzonderingen genoemd worden — wat aanstonds gebeuren zal. Wij zijn en blijven toch aan ons vak verknocht, en zolang wij niet, in heilige overtuiging, kunnen komen tot de uitspraak: „Zonder schade voor de toekomst der wereld en voor de toekomst der jonge mensen, die aan onze zorgen worden toevertrouwd, kan er best wat van mijn vak af”, zolang kan men van ons geen waarachtige besnoeiing van het onderwijs verwachten. Te prijzen is — hier komen de uitzonderingen — voor een deel het rapport van de subcommissie voor de natuurkunde; en vooral dat van de scheikundecommissie, dat zo aanvangt: „a) het bestaande minimumprogramma bevat nog steeds te veel; b) er behoort te zijn een gemeenschappelijke kern van onderwijs, waarnaast onderwerpen behoren te staan, die de leraar naar keuze kan behandelen”; en dan het niet genoeg te prijzen verslag van de subcommissie in zake een Grieksloze afdeling van het gymnasium. Dat rapport is niet enkel te waarderen, omdat het het Grieks voor bepaalde categorieën van leerlingen wil afschaffen; dat zou op zichzelf een negatief ding zijn; maar om het feit, dat de stellers ervan realiteitsmensen zijn, die het onderwijs zien *in deze tijd*, voor mensen *van deze tijd*; die met een helderheid van blik en van uitdrukkingwijze de betekenis zien en verklaren van de oude talen, nu; die hun betekenis noch overschatten, noch onderschatten, maar daaraan de waarde toekennen, die de klassieken nu hebben. Hele alinea's, hele bladzijden zou men uit dit voortreffelijke betoog willen overschrijven. Het is niet nodig. Men leze ze maar na, en beleve er dezelfde vreugde aan, die ze ondergetekende verschaften.

Vreugde is zelden onvermengd. En ook deze werd wat vergald door de lectuur, daarna, van een minderheidsrapport, gericht tegen de Grieksloze school, een rapport, uitgebracht door vijf leden der commissie, geen van allen in deze materie tot oordelen in de eerste plaats bevoegd en die — ik schroom niet het te zeggen — hier liever hadden moeten zwijgen. Hun argumentatie is van een onzakelijkheid, van een theoretische allure, van een miskennis van de feiten, van uitde-tijd-se begrippen, dat men er verbaasd over staat, dat dergelijke opvattingen nu nog verdedigd kunnen worden. En ja — om het nu maar incens te zeggen en met de ergernis af te

rekenen — er is nog een ding in dit boek, dat mij geïrriteerd heeft; dat is de arrogantie van het rapport der sub-commissie voor de wiskunde, getuigenis aflegend van een bewustzijnsverenging, die men juist bij vertegenwoordigers van deze tak van wetenschap meer aantreft dan bij die van andere. Eén citaat uit het wiskunde-rapport vinde hier een plaats.

„Natuurlijk is met deze beschouwingen de waarde der wiskunde als leervak op scholen voor V.H.O. geenszins afdoende omschreven. Echter moet op de aangevoerde argumenten de nadruk gelegd worden, omdat zij zo duidelijk de universele betekenis doen uitkomen, die aan de beoefening der wiskunde eigen is en die geheel onafhankelijk is van de mate, waarin de leerling in zijn latere studie en in zijn later leven met mathematische begrippen in aanraking zal komen. Die universaliteit echter vrijwaart de gestelde eis tegen alle bedenkingen, die boven, onderstellenderwijs, zijn aangevoerd: niemand zal toch wel de stelling willen verdedigen, dat er een wetenschap zou bestaan, die niet gebaat zou zijn bij de vertrouwdheid van haar aanstaande beoefenaren met de correcte vormen van het bewuste en systematische denken en met een exact woordgebruik; en niemand zal een vak kunnen noemen, waarvan de leerstof als middel tot verwerving van die vertrouwdheid in alle bovengenoemde opzichten de vergelijking met de wiskunde zou kunnen doorstaan”.

Men moet maar durven!

Maar goed — er is dan toch nog wel plaats voor een schuchtere vraag aan de niet-schuchtere stellers van dit rapport. „De correcte vormen van het bewuste en systematische denken en een exact woordgebruik.” Jawel — maar hoe komt het dan, dat men juist bij wiskunde-leraren dikwijls zo'n gebrek aan logische zin ontmoet, zo'n onsystematische overgang van het een op het ander in hun onderwijs, zo'n slecht vermogen tot uitleggen, zo'n ver zijn van het „qui bene distinguit, bene docet”? Wiskunde is een moeilijk vak. Het zou dwaas en kinderachtig zijn dat te ontkennen. Maar voor mij staat het vast, dat er op de scholen heel wat minder onvoldoenden zouden zijn voor dat vak, als er meer mannen waren, in staat om het goed, d.i. duidelijk, te onderwijzen.

Ze zijn er, natuurlijk. Zo goed als er in de commissie, van wie dit gehele rapport uitgaat, 12 (van de 26) leden zijn, die de beschouwingen van deze sub-commissie niet voor hun rekening nemen. Die 12 wilden met name genoemd zijn. Dat

is begrijpelijk. En gelukkig zijn er ook mathematici onder.

De grote meerderheid der commissie laat ook de anti-Grieksloze schoolmensen in de steek. In een vriendelijk nootje laat zij deze laatsten bovendien voelen, dat zij niet altijd behoorlijk hebben gelezen.

Want terwijl de voorstanders der Grieksloze school op blz. 141 uitdrukkelijk en nadrukkelijk over taal en cultuur spreken, komen de vijf opponenten nog weer met die cultuur aandragen, alsof zij Amerika hebben ontdekt.

Nog in ander opzicht ware het te wensen, dat de bestrijders van de Grieksloze school, die met nog negen anderen, indien ik wel tel, het wiskunde-rapport voor hun verantwoording nemen, betet gelezen hadden, althans zich meer rekenschap ervan hadden gegeven, wat onder mental training te verstaan is, hoe en waardoor men die verkrijgt, en dat er meer dan één weg is, die naar Rome leidt.

Nu komt er weer een stem uit de praktijk, en nu wordt tevens het laatste kwade woord gezegd over de wiskunde, waaraan straks alle eer zal worden gebracht, die ze verdient, straks, als gesproken zal worden over het H. B. S.-indexamen en als de stelling zal worden verdedigd — men moge het het berijden van een stokpaardje noemen, als men wil — dat de H. B. S. eerst dan goed zal worden, wanneer men haar eindexamen vervormt naar het model van dat van het A-gymnasium. Aan dit laatste kleeft maar één fout: dat er nog geëxamineerd wordt op wiskunde, het vak, dat daar, logisch, niet meer thuis behoort. Natuurlijk moet — ook om de a.s. B's — wiskunde onderwezen worden tot aan het einde van de vierde klasse. Maar dan moet ze voor de A's worden afgeschaft, omdat ze waarde en nutteloos is. Tot en met de vierde klas heeft ze (wederom: ook om de B's, misschien vooral om de a.s. B's) met de oude talen voor de mental training van den adolescent gezorgd, en zo, voor de A's ook, haar nut en betekenis gehad; in de vierde en vijfde klasse kan men de voltooiing van die mental training veilig aan de klassieke talen overlaten: zij zijn er volkomen competent toe. Want in die zin zijn de klassieken niet alleen de evenknie, in alle opzichten, van de wiskunde, maar waarschijnlijk nog meer waard dan de laatste, om hun culturele achtergrond. Men geeft aan het opgroeiende kleine kind wel een korst brood om de tanden op te scherpen. Maar twee korsten brood is niet nodig. En in de vijfde en zesde klasse van het

A-gymnasium vervult de wiskunde geen andere rol dan die van een tweede, en dus onnodige, korst brood.

Waar de wiskunde nuttig en nodig is tot aan het eind, dat is op de B-H. B. S. En daar komt ze niet voldoende tot haar recht.

Er is in het rapport een uitnemende nota van Dr. Dijksterhuis, die de weerlegging van de klacht over de gebrekkige aansluiting tussen de H. B. S. en Delft tot inhoud heeft (de klagende Delftse hoogleraren mogen ze ter harte nemen!) en die de ware oorzaken van die discrepantie onthult. Mij dunkt — daar is niet veel tegen in te brengen. Dat is zakelijk, helder, raak. Dan zoekt Dr. Dijksterhuis ook middelen tot verbetering en vindt die in het aanbrengen van een verbindende schakel: een tussenschool zou hier tot het gewenste doel kunnen leiden. Het middel is stellig de overweging waard. Maar m. i. is er een weg, eenvoudiger en veel meer doeltreffend. Deze: dat men nu eindelijk eens een eind maakt aan het tweeslachtige karakter van de H. B. S. en de moed heeft dat instituut een eindexamen te geven, waarvan de waarde niet meer zo twijfelachtig is, als thans veelal het geval is. Het eindexamen van het A-gymnasium werd straks genoemd: daar zit éénheid van gedachte in. De klassieke talen worden geëxamineerd en die trainers van de geest moeten beide, terecht, met voldoende gehonoreerd worden; zonder dat wordt het eindexamen niet verkregen; de moderne talen worden geëxamineerd — noodzakelijke eis voor het dagelijks leven; de geschiedenis vormt tussen beide de gelukkige trait d'union, de logische schakel. (Over de overbodige wiskunde op dit eindexamen werd boven reeds gesproken). Hier is eenheid, hier is concreetheid, hier is het multum, waarover veel gepraat, maar waarnaar weinig gestreefd wordt. Zo nu make men het eindexamen van de H. B. S.-B. Men eise, dat van de vijf vakken: wiskunde ($2\times$), mechanica, natuur- en scheikunde, b.v. de twee wiskunde-vakken per se voldoende moeten zijn, en dat de eindcijfers van de vijf vakken samen minstens een zes moeten opleveren. Men examineer, op dezelfde wijze als op het gymnasium, de moderne talen; men examineer de natuurlijke historie en late verder alles weg, niet in de laatste plaats ook de z.g. vakken achter de streep. En men zie, als men tot deze wel radicale, maar toch waarlijk niet revolutionaire stap is overgegaan, of men dan niet de gewenste propaedeuse heeft verkregen voor Delft — en voor alle andere studie.

Dus — zal een deel der commissie Bolkestein zeggen — dat is partij kiezen voor de H. B. S. als vooropleiding voor de hogeschool. Antwoord: mijnentwege. Maar waarom moet dat worden uitgesproken? Een principiële beslissing, een opzettelijk scheiding maken, is hier helemaal niet nodig. Men noemt het gymnasium altijd voorbereidend hoger onderwijs. Terecht. Maar dat wil toch niet zeggen dat men, na het doorlopen ervan, per se moet gaan studeren? Hoeveel leerlingen lopen niet met succes het gymnasium af, zonder daarna te gaan studeren? Hun aantal wordt met het jaar groter, als ik wel zie. Zó het eindexamen H. B. S. B inrichten, leidt tot de gewenste selectie. Want dit kan men veilig zeggen: de niet-overmatig begaafde, maar toegewijde en plichtgetrouwe leerling, die zich het moeilijke eindexamen der H. B. S. B veroverd, dat hierboven geschetst werd, kan veilig naar Delft gaan; hij mag het er wat zwaar hebben, maar hij zal er niet onder gaan, omdat hij er, om te beginnen, al vast goed voorbereid komt, en omdat hij er, in de tweede plaats, komt, als één, die het geleerd heeft zijn tanden op elkaar te zetten, om zijn doel te bereiken.

Een dergelijke hervorming zou twee scholen ten goede komen, twee scholen relevëren: de B-H. B. S. en de A-H. B. S. Want door deze reformatie van de B-H. B. S. zou de A-H. B. S. meer bewust, meer overtuigd gekozen worden door hen, voor wie zij, met haar voortreffelijke vakken voor de praktijk van het dagelijks leven, de meest gewenste opvoeding en opleiding biedt.

Dit artikel wordt lang. En nog liggen daar ettelijke notities: over het rapport der moderne-talen-commissie, waarover ik gaarne wat wilde zeggen; over de waarde, door vele rapporteurs toegekend aan een mondeling examen naast een schriftelijk, een opvatting, op grond van de aangevoerde motivering theoretisch begrijpelijk en aanvaardbaar, maar voor den practicus verbazingwekkend, omdat toch iedereen weet, dat in de huidige H. B. S. eindexamen-praktijk het mondeling examen vrijwel geen andere betekenis heeft dan die van „ophaler” te zijn van een onvoldoend schriftelijk; over de met één zinnetje (blz. 23) aangeroeerde taak van de school als opvoedingsinstituut; over mijn schrik, dat de voorstanders van de Grieks-loze school A-eindexaminandi nu weer willen gaan belasten met een examen in natuurwetenschappen; over het geschiedenis-onderwijs aan B-leerlingen van de zesde klasse gymnasium

(even dwaas als wiskunde-onderricht voor de A's dier klasse), dat toch nog altijd verdedigers vindt, theoretici, die niet weten, wat de praktijk daarvan maakt en moet maken; over H. B. S. directeuren, die het gymnasium niet kennen, en ieder schrappen van vakken op hun scholen als een amputatie zien, waarmede het leven gemoeid is; over eindexamen-gecommitteerden die, op papier, zo hoog van de toren kunnen blazen en in hun functie dikwijls te welwillend zijn; over zovele dingen nog, die hier allemaal geen plaats kunnen vinden. Grepen zijn hierboven maar gedaan, en doorgedaan is wellicht, op menige plaats, op eigen gedachten. Wie onzer ontkomt daaraan? Men vindt ze in dit rapport toch ook passim?

Met een persoonlijke herinnering, die de waarde van het „multum” wil illustreren, maar waarvan de vermelding tegelijk wil aantonen, dat de tijden veranderd zijn, en dat nu niet meer kan, wat toen mogelijk was, worde deze bespreking besloten.

Veertig jaar geleden heb ik, als gymnasiast, een paar jaren een gymnasium bezocht, waaraan ik de dankbaarste herinneringen bewaar. Ik noem de plaats niet, omdat ik niet wil, dat een ander minder waarderend zou spreken over een school, die mij lichtende jaren geschonken heeft, die tot de beste en blijdste herinneringen van mijn leven behoren. Dáár heb ik de klassieke talen geleerd. Hoe goed heb ik ze gekend, hoe graag gelezen! Wij deden eigenlijk niets anders dan met de klassieken bezig zijn. Homerus, Vergilius, Ovidius e. a. — ik heb ze niet alleen vertaald — ik heb ze „gelezen”. Dat kon.... omdat de rest van de vakken er niets, althans weinig was.

Zo iets kan nu niet meer; de andere vakken vragen nu te veel — kunnen ook niet anders. Want de tijd is veranderd. Maar is het wonder, dat iemand met zulke herinneringen uit zijn jongensjaren, geen zo grote vijand kent en ziet dan die vervloekte (sit venia verbo) „multa”? Men praat het mij niet uit het hoofd: daarom is er geen arbeidsvreugde bij de tegenwoordige middelbare schooljeugd — want zij is er inderdaad niet — omdat deze verdrinken in de veelheid. En daarom moet het devies zijn: terug tot de beperktheid, terug tot de weinige dingen — maar die goed.

In ons land is toch geen dictator nodig om ons die „Beschränkung” te verschaffen?

Nu make de minister van onderwijs een super-commissie

Bolkestein van mannen, die tot practische uitvoering brengen, wat de eerste commissie-Bolkestein in velerlei zin zo voor-
treffelijk theoretisch heeft voorbereid.

Baarn, September 1938.

PLAATS EN TAAK DER LOCALE GESCHIEDENIS

DOOR

J. DE JAGER.

(Slot.)

III.

Wat de school en dus het publiek onder „de” geschiedenis verstaat, datgene, wat ieder ontwikkeld mens, in grote trekken althans, geacht wordt, van het verleden te weten, is zo goed als uitsluitend politieke, staatkundige geschiedenis. Het is waar: een enkele keer dwaalt de aandacht en de belangstelling wel eens even af naar een ander instituut, de kerk b.v. of naar een niet-staatkundig belangrijke persoon of groep van personen, die men fatsoenshalve moeilijk kan negeren: Rembrandt, Vondel of de Muiderkring; maar spoedig wordt de draad weer vastgeknoopt, waar hij losgelaten was: Rembrandt en Vondel worden bij voorkeur daar besproken, waar men toch even adem moet scheppen tussen het geëindigde conflict met Spanje en de komende conflicten met Engeland, nog geaccentueerd door het einde van een stadhouderlijk en het begin van een stadhouderloos tijdvak.

Het is volstrekt niet alleen de lagere school en volstrekt niet alleen de vaderlandse geschiedenis, waarvoor de staatkundige geschiedenis „de” geschiedenis is. De algemene geschiedenis bij het voortgezet onderwijs, behelst voor het allergrootste deel de lotgevallen van staten, van rijken als zodanig. Bij de „Oosterse volken” nog het minst, bij de Grieken al wat meer, maar hoe verder men komt, hoe meer de staatkundige geschiedenis gaat domineren, en hoe meer het niet-staatkundig gedeelte wordt ondergebracht in hoofdstukken tussen de eigenlijke tekst. De periodisering, de verdeling in hoofdstukken en de titels der hoofdstukken spreken reeds een overduidelijke taal. Uit een der meest gebruikte en gunstigst bekende leerboeken doen wij een willekeurige greep en lezen: Engeland onder Elisabeth. — De dertigjarige oorlog. — De versterking van het koningschap in Frankrijk. — De

Engelse Republiek. — Engeland onder de laatste Stuarts. — De binnenlandse staatkunde van Lodewijk XIV. — De buitenlandse staatkunde van Lodewijk XIV. — De ondergang van Spanje als grote mogendheid. — De Noordse oorlog. Peter de Grote. — Oostenrijk en Spanje na de vrede van Utrecht. — De opkomst van Pruisen...

Het is niet nodig, hier iets aan toe te voegen! En met de vaderlandse geschiedenis op de school voor M. O. of V. H. O. staat het precies zo. Wie leest: De tijd van Jan de Witt, de tijd van Willem III, is reeds volkomen ingelicht omtrent het karakter van de geschiedenis, die hij voor zich heeft, ook al komt daarna dan een hoofdstuk, waarin Maetsuyker vreedzaam ondergebracht is naast Christiaan Huygens en Petrus Codde, bien étonnés de se trouver ensemble.

Dat onder deze geweldige suggestie het grote publiek, althans voor het grootste deel, zich niet eens de vraag stelt, of er ook een andere selectie mogelijk is, ja zich nauwelijks bewust is, dat er een selectie is toegepast, maar van „de” geschiedenis, zoals zij gegeven wordt, houdt of niet houdt zonder meer, is duidelijk. Wil men één staaltje uit vele? In de rubriek Rolprentnieuws van het Handelsblad werd enige tijd geleden een film aangekondigd, die de bekende film-acteur, -actrice en regisseur Sacha Guitry bezig zou zijn te maken. „Sacha Guitry doceert geschiedenis” luidde het opschrift in grote letters. „Alle grote figuren, die over de Champs Elysées en in de naaste omgeving hebben gewandeld” gedurende de laatste drie eeuwen, zouden op het doek komen. En wie zijn dan die grote figuren? Molière, Lebrun, Couperin, Pascal, Voltaire, Diderot, Laplace, Pasteur...? Maar het publiek zou zich immers misleid en bekocht voelen, wanneer het daarmee werd afgescheept, inplaats van met Madame Dubarry, Marat, Napoleon en Joséphine? Die komen dan ook, wacht maar. De werkelijk grote figuren uit de „werkelijke” geschiedenis zijn „Lodewijk XIII, Lodewijk XIV, Lodewijk XV, Lodewijk XVI en hun maitresses, dan de leiders der revolutie, Napoleon I, Lodewijk XVIII, de burgerkoning Louis Philippe (wat de arme Karel X gedaan heeft, dat hij niet mee mag doen, is niet erg duidelijk), Napoleon III en ten slotte de presidenten en generaals van de huidige republiek”. Zonder te willen ontkennen, dat er onder deze allen zeer verdienstelijke en respectabele mensen geweest zijn, kan men toch moeilijk beweren, dat dit gezelschap nu

het meest illustere is, dat het aan genieën zo rijke Frankrijk in de laatste drie eeuwen heeft voortgebracht. Niettemin is het juist, wat voor den gemiddelden ontwikkelde „de geschiedenis van Frankrijk” representeert, omdat al deze mensen ten nauwste bij de Franse staat zijn betrokken geweest, hem hebben gerepresenteerd, gediend of... ten verderve gevoerd.

Is het nog nodig, te verzekeren, dat het aanbrengen bij de jeugd van een behoorlijke kennis van de wording en de lotgevallen van de staat, waarvan zij eenmaal burgers zullen zijn, niet in het geding is? Erger dan een dwaasheid zou het zijn, Nederlandse kinderen onkundig te laten van de tachtigjarige worsteling met Spanje, van de voornaamste conflicten met Engeland en Frankrijk daarna, en van de grote figuren, die daarbij een leidende rol hebben gespeeld. Dwaasheid zou het ook zijn, uit de algemene geschiedenis het staatkundig element uit te schakelen. Maar daarvan is geen sprake. Er is alleen maar sprake van verzet tegen de zo goed als uitsluitende heerschappij van de politieke geschiedenis.

Het woord „verzet” hadden wij nog niet uitgesproken: wij hadden alleen die uitsluitende heerschappij nog maar geconstateerd. Verzet waarom eigenlijk? Alleen om het eenzijdige van de selectie?

Neen, niet alleen, zelfs niet voornamelijk daarom. De zaak zou niet zo erg zijn, wanneer onder „politieke geschiedenis” in dit verband moest worden verstaan de geschiedenis der binnenlandse politiek. Maar het erge is, dat het overgrote deel van „de” geschiedenis juist in beslag genomen wordt door de beschrijving der „buitenlandse betrekkingen”, d. w. z. het droevigste en meest beschamende deel van de hele menselijke historie. In de binnenlandse politiek is niet altijd alles rozengeur en maneschijn, maar de verschillende maatschappelijke klassen of religieuze groepen, welker belangentegenstellingen of inzichtenverschillen het hoofdthema der binnenlandse politiek vormen, zijn en voelen zich tenslotte toch op grote hoogte op elkaar aangewezen; slechts zelden komt het tot gewelddadige conflicten van enige omvang en in de kunst van al gevend en nemend te organiseren en te harmoniseren ligt een belangrijk arbeidsveld voor den waren staatsman. In de betrekkingen tussen de staten onderling daarentegen gaat het niet in de eerste plaats om organiseren en harmoniseren, maar om knoeien, bedriegen en intimideren. Men mene niet, dat dit

gezegd wordt bij wijze van charge of gewilde geestigheid. Het is de nuchtere beschrijving van wat al weer het beeld der eeuwen in dit opzicht te zien geeft. Het is het logisch gevolg van het feit, dat, terwijl alles steeds meer internationaal georganiseerd wordt, de wetenschap, het luchtverkeer, de . . . wapenfabricage en wat niet al, de naties of liever de staten zelf nog precies dezelfde chaos van (althans in theorie) volkomen soevereine staten, dezelfde principiële anarchie vormen als in de dagen van Assurbanipal en Attila. En wat deze chaos, deze anarchie betekent en altijd betekend heeft, kan een kind begrijpen: wantrouwen, naijver, spionage, chantage, intimidatie, en ten slotte de toepassing van de befaamde „andere middelen”, waarmee deze politiek wordt „voortgezet”.

Het is een populair misverstand, dat hetgeen men „de” geschiedenis noemt, zich bij voorkeur zou richten op deze „andere middelen”, dat wil zeggen de gewelddadige botsingen tussen de staten. Dat doet zij niet, en de geschiedenisdocenten, de onderwijzers en leraren, voor het overgrote deel even weinig oorlogszuchtig als de gemiddelde Nederlander, doen het zeker niet. Maar zij kunnen niet anders dan aan de oorlogsgeschiedenis een grote plaats te geven, omdat zij nu eenmaal hun hart verpand hebben aan de geschiedenis der staten en hun onderlinge betrekkingen. Zij kunnen niet nalaten te zeggen, omdat zij nu eenmaal hebben gezegd. Wie zich verbeeldt, de oorlogsgeschiedenis tot bescheiden proporties te kunnen terugbrengen, en de staatkundige geschiedenis, nog beter de statengeschiedenis, als basis van zijn geschiedenisonderwijs te kunnen behouden, geeft zich over aan de illusie, gevolgen te kunnen opheffen zonder de oorzaken aan te tasten. Wie staatkundige geschiedenis zegt, zegt zoal niet oorlog, dan toch oorlogsdreiging. Want de politiek van Richelieu, Frederik de Grote of Beaconsfield moge wat eleganter zijn geweest dan die van Napoleon, en deze altijd nog wat minder bruut dan die, welke wij het twijfelachtig voorrecht genieten, in onze tijd aan het werk te zien; in het wezen der zaak is het verschil minder groot dan men, op de schijn afgaande, geneigd zou zijn te denken ¹⁾.

¹⁾ Noot bij de correctie: Wij willen er met nadruk op wijzen, dat het bovenstaande niet geschreven is onder de indruk van de conferenties van Berchtesgaden en München, wat alleen al hieruit blijkt, dat het werd geschreven in Augustus en bij de correctie niet gewijzigd.

En in deze sfeer, inderdaad de droevigste en beschamendste, die er te bedenken is, wordt Clio geacht, haar hoofdverblijf te hebben! Ze heeft ook nog verschillende optrekjes in de sfeer van de wetenschap, van de economie, van de kunsten, van de kerk, maar dat zijn slechts zomerverblijven: hier is haar eigenlijke residentie. Wat zou men er van denken, om de andere beschrijvende wetenschappen, „de aardrijkskunde” b.v., zo vaak met de geschiedenis in één adem genoemd en inderdaad er ook nauw aan verwant, volgens dezelfde beginselen te gaan beoefenen en doceren van het hoger tot het lager onderwijs? Men zou dan natuurlijk een reeks speciale vakken moeten hebben voor de verschillende onderdelen der aardrijkskunde; zoals men naast „de” geschiedenis economische geschiedenis, literatuur- en kunstgeschiedenis doceert, zo zou men naast „de” aardrijkskunde kunnen doceren economische aardrijkskunde, topographie, klimatologie, kortom al die min of meer vervelende onderwerpen, waarmede tegenwoordig onze jeugd tussen de acht en achttien jaar wordt lastig gevallen, en die men dan facultatief zou kunnen stellen. „De” eigenlijke aardrijkskunde, datgene, wat ieder ontwikkeld mens geacht wordt te weten of althans geweten te hebben, zou zich dan bezig kunnen houden, niet met de rustige bezigheden van welvarende en gelukkige lieden, (die immers, zoals de zegswijze luidt, geen geschiedenis hebben en dus ook geen plaatsje in de aardrijkskunde behoorden te hebben), maar, op het voetspoor van haar zusterwetenschap, met het element van onrust, het chaotische in de samenleving, dat wat wij thans de misdadigheid noemen, maar waarvoor dan een kleurlozer naam zou moeten worden gebruikt. Er is stof in overvloed en voor elke leeftijd: van het onveilig maken van een streek door inbraken, oplichterspraktijken en ontvoeringen tot het „voortzetten dezer politiek met andere middelen”: het terroriseren ener bevolking met machinegeweren en pantserauto's (wij denken b.v. aan hetgeen wij in de tijd van de drooglegging in de V. S. op dat gebied hebben beleefd), een en ander weliswaar op kleiner schaal dan in „de geschiedenis”, maar toch altijd nog interessant genoeg. Natuurlijk zou bij het M. O. en nog meer in de wetenschap zelf het accent van het beschrijvend gedeelte (het speciaal terrein van de Lagere school) verlegd moeten worden naar de economische, psychologische en andere oorzaken van deze... conflicten, en daarmee zou de aardrijks-

kunde naderen tot de criminologie, zonder deze overbodig te maken. Bij wijze van „jaartallen” zou in kaarten en kleine statistiekjes deze nuttige kennis voor de school kunnen worden vastgelegd.

De voordelen van een dergelijke „aardrijkskunde”-studie liggen voor de hand. De verhouding tot de geschiedenis zou in „elegance” winnen, doordat de objecten van beide zo nauw verwante wetenschappen, meer met elkander zouden overeenstemmen. Dat voorts het onderwijs in de aardrijkskunde aan interessantheid zou winnen, ja, even spannend zou worden als de geschiedenis nu is — voor de jongens althans — lijdt geen twijfel. En mocht iemand desondanks het voorgeslagen denkbeeld dwaas blijven vinden (overigens het gewone lot van alle nieuwe ideeën), zou hij dan zijn krachten niet eens willen beproeven aan de beantwoording van deze vraag, waarom „de aardrijkskunde” niet even goed het recht zou hebben, uit haar onmetelijke stof de verichtingen van het gangsterdom in het klein in het middelpunt van haar onderwijs te plaatsen, als „de geschiedenis” sinds jaar en dag uit háár onmetelijk rijke stof haar aandacht bij voorkeur concentreert op de verrichtingen van het gangsterdom in het groot?

IV.

Hoe is men er toch toe gekomen, om juist in de geschiedenis van de verhouding der staten, een sfeer van permanente spanning en dreiging, van chaos en strijd, het essentiële te zien van „de geschiedenis”, datgene wat ieder ontwikkelde verondersteld wordt, in grote trekken in zijn hoofd te hebben? Laat ons de vraag niet zó stellen; zij zou ons verder voeren dan voor het doel van dit oogenblik nodig is. Laat ons liever de vraag stellen, of de zaak misschien minder zonderling is dan ze lijkt. Of de centrale plaats der (buitenlandse) politieke geschiedenis toch wel misschien met redelijke argumenten valt te verdedigen.

Met redelijke argumenten. Daarmee wijzen wij al dadelijk als niet serieus (maar daarom niet minder gevaarlijk!) de quasi-wetenschappelijke beschouwingen en theorieën af van hen, die allerlei biologische begrippen klakkeloos in de geschiedenis overbrengen en spreken van staten als levensvormen, volkeren als organismen en meer van dien aard. Het individu is uiteraard „meer” dan zijn organen, weef-

sels of cellen, en wie bij wijze van *petitio principii* begint met de staten of de volkeren te zien als individuen of als daarmee overeenkomende eenheden, heeft verder gemakkelijk spel: van dat standpunt uit gezien, zijn inderdaad de lotgevalen van de staat en het volk verreweg de belangrijkste gebeurtenissen, die er te bestuderen en te verhalen vallen. De kritiek zou zich moeten richten op de *petitio principii*, maar om onnodige uitweidingen te vermijden, zullen wij ons hier alleen maar bepalen tot het waarschuwen tegen dit soort nevelige theorieën.

Maar afgescheiden van deze populair-biologische waardenbeelden omtrent de staat, is de laatste toch inderdaad een belangrijke factor in ons aller leven, een stuk werkelijkheid van diep ingrijpende aard, en het zou kunnen blijken, dat de staat van dieper ingrijpende aard was dan enig ander menselijk instituut en dáárom de staatkundige geschiedenis „de” geschiedenis bij uitnemendheid zou zijn. Dit is bv. de opvatting van den bekenden historicus Eduard Meyer (*Kleine Schriften zur Geschichtstheorie*, enz.). Hij begint eerst met de definitie (die wij hier verder onbesproken zullen laten): „historisch ist, was wirksam ist oder gewesen ist” (pag. 43). Wat zijn nu de meest historisch werkzame machten? Eensdeels „die grossen Kulturgeschichtlichen Erscheinungen, vor allen die Religion und die Schöpfungen der Literatur und der Kunst”, anderdeels „die entscheidenden politischen Ereignisse”. Dit eensdeels en anderdeels suggereert een even grote belangrijkheid van de twee genoemde gebieden. Maar zo is het toch niet bedoeld. Want hij gaat verder (pag. 46): „Unter allen Zweigen der Geschichte nehmen die letzteren die dominierende Stellung ein. Denn von ihnen ist in letzter Linie jede andere Lebensbetätigung des Menschen abhängig.” Daarom „wird die politische Geschichte das Zentrum der Geschichte bleiben, so lange das menschliche Leben sein Wesen nicht von Grund aus ändern sollte”.

Eduard Meyer was een groot historicus en toch... is dit oordeel een oordeel op grond van zijn grote kennis of een vooroordeel, dat vrijwel los daarvan staat? De Revolutie en Napoleontische oorlogen zijn zeker de meest eclatante, opzienbarende gebeurtenissen geweest tussen 1792 en 1815, en dat ze niet blijk geven van een grote werkzaamheid kan men moeilijk betwisten: er is inderdaad heel wat heen en weer gemarcheerd en de kleine twee millioen Fransen en de ruim

twee millioen niet-Fransen, die er mee zijn heengegaan, zijn ook maar niet zo vanzelf van de aarde verdwenen. Maar zijn deze oorlogen en staatkundige verwickelingen daarmee historisch werkzamer geweest dan de industriële revolutie, die terzelfder tijd aan den gang was? Wat is het historisch werkzame geweest van de Napoleontische overwinningen, die ten slotte allemaal te niet gedaan zijn bij Waterloo? Wat van de Napoleontische vredes, die ten slotte grotendeels geannuleerd zijn op het Weener congres? Wat van de op de bajonetten gebrachte beginselen der Revolutie, die juist dáár door tot een felle reactie hebben geleid van enige tientallen jaren? Terwijl de technische en wetenschappelijke uitvindingen en ontdekkingen zich onder al het wapengekletter en diplomaatengeknoei hebben doorgezet en de negentiende eeuw hebben gemaakt tot de eeuw van stoom en ijzer.

Er is nog een tweede argument ter verdediging van de staatkundige oriëntering van „de geschiedenis”, een argument dat vooral in het geding wordt gebracht, waar het 't geschiedenisonderwijs geldt, maar dat toch niet los te maken is van de geschiedenisbeoefening in het algemeen: de staatkundige geschiedenis is zoveel interessanter dan elke andere.

Ongetwijfeld is zij dat... voor de meerderheid der jongens. Ziehier intussen al een belangrijke restrictie. De meisjes, zowel de kleinere als de grotere, vinden het over het algemeen helemaal niet interessant. Wij zijn gewend, dat uit te drukken in de stelling, dat de meeste meisjes „geen hoofd voor geschiedenis” hebben. Het zou ook kunnen zijn, dat zij er te veel hart voor hebben! Het zou ook kunnen zijn, dat de vrouwelijke psyche zich even instinctief verzet tegen een soort van geschiedenisonderwijs, waar voortdurend een sfeer van dreiging en agressiviteit om heen hangt, als het de mannelijke psyche aantrekt. — Maar zelfs aangenomen, dat de grote meerderheid der gezamenlijke leerlingen de staatkundige geschiedenis interessanter vindt, dan elke andere. Wat is daar dan eigenlijk mee gezegd? Niets van enig belang. Ieder onderwijzer of leraar zal zijn *eenmaal geselecteerde* leerstof zo interessant mogelijk voordragen, maar geen sterveling zal de interessantheid tot het *criterium* maken van zijn selectie.

Wij menen inderdaad vrij gerust te kunnen zeggen, dat de voorkeur, de sterke, de overwegende voorkeur voor de staatkundige geschiedenis met redelijke argumenten niet te

verdedigen valt. Maar waarom dan aan die voorkeur zo consequent vastgehouden?

En hier ontmoeten wij een nieuw verrassend feit. Het is namelijk niet zo, zoals de leek op dit gebied denkt, dat de vak=historici een sta=in=den=weg vormen voor geschiedenis=hervorming en dat het hoog tijd wordt, dat zij nu eindelijk eens van de mensen buiten het „vak” leren, hoe het moet; de mensen in het „vak” weten het zelf opperbest en niet sinds vandaag of gisteren. Elk handboek over de geschiedenis=wetenschap kan iemand leren, dat zeker sedert het laatst der 18e eeuw de staatkundige geschiedenis heftig aangevochten is door schrijvers als Voltaire, Herder, Buckle, e. a., de pioniers van de nieuwe richting, de cultuurgeschiedenis. De beweging is niet zonder uitwerking gebleven, maar ook niet blijvend en zeker niet algemeen. Zo weinig algemeen, dat Blok in zijn inaugurale rede over „Het doel van de beoefening der geschiedenis” bij de aanvaarding van het hoogleraarschap in de geschiedenis aan de Groningse Universiteit in 1884 de cultuurgeschiedenis als... verouderd kon beschouwen. Nu was Blok wel=is=waar iemand zonder veel theoretisch inzicht, en zijn óordeel over de cultuurgeschiedenis is daarom van zeer weinig of geen waarde, maar hij was tegelijk iemand van zeer grote kennis, en zijn getuigenis over de plaats der cultuurgeschiedenis in zijn tijd is daarom misschien van des te meer waarde. Maar... de staatkundige geschiedenis ver=wierp hij ook, en die verwerping heeft des te meer betekenis, omdat hij zich daarbij plaatsen moest (en zich plaatste) tegen=over iemand dien hij buitengewoon hoog vereerde: Leopold von Ranke. Als de „ware” geschiedenis beschouwt Blok in deze rede van 1884 en in een soortgelijke, in 1894 gehouden bij de aanvaarding van zijn hoogleraarschap te Leiden, de „sociale geschiedenis”. Wat hij daaronder verstaat (en waarin deze sociale geschiedenis eigenlijk verschilt van de cultuur=geschiedenis), is niet heel duidelijk; men zou kunnen zeggen: zij omvat eigenlijk alles en nog wat. In zijn laatstgenoemde rede „De geschiedenis als sociale wetenschap” noemt hij kris=kras door elkaar het een en ander op: de verhouding van armen en rijken, van prijzen en lonen, het geld, kunst en letteren, handel en nijverheid, zeden en gewoonten, regeringsvorm, kerk, enz. Wat er dan ten slotte *niet* tot behoort is moeilijk in te zien, doch dit kan ons eigenlijk ook alweer niet verwonderen. Waar het hier om te doen is, dat is, te laten zien, dat *zelfs* een

geleerde als Blok, ondanks zijn voorliefde voor praktische geschiedvorsing en zijn „theoretische onklarheid” (Romein, Het onvoltooid verleden, pag. 85), de staatkundige geschiedenis niet meer in bescherming nam, en bij wijze van program zijn hoofdwerk niet noemde: Geschiedenis van Nederland of des Vaderlands, maar: Geschiedenis van het Nederlandse Volk.

Een lekenverzet tegen het domineren van de staatkundige geschiedenis bij de historici van professie is dus volmaakt overbodig: de heren weten het zelf opperbest en niet sedert gisteren. Ten minste: in theorie. Maar nu de praktijk! Wat is de Geschiedenis van het Nederlandse Volk anders dan de staatkundige geschiedenis van Nederland, aangevuld met een aantal uitweidingen over het huiselijk, maatschappelijk, kerkelijk leven van het volk? Welk onderdeel is met de meeste uitvoerigheid behandeld, van jaar op jaar, soms van maand op maand en hier en daar van dag op dag? Wat vormt van het geschiedenisrelaas de „rode draad”? Wat bepaalt de periodisering? De staatkundige geschiedenis. Nog in veel sterker mate staatkundig georiënteerd is de tegenhanger van Blok's werk: de Algemene Geschiedenis van Brugmans en Kernkamp. Men neme verder welke algemene geschiedenis men wil: de Cambridge History, Lavisse et Rambaud of wie ook; het is ten slotte met deze wetenschappelijke werken, zij het in iets mindere mate, precies als met de schoolleerboeken, die wij vroeger bespraken: „de” geschiedenis blijft steeds de staatkundige en bij voorkeur de buitenlandsstaatkundige, alle theorieën en alle beterweten ten spijt.

Wij zeiden straks, dat er geen redelijke argumenten zijn, om deze soort selectie te blijven toepassen. Maar dat men ze niettemin — men zou bijna zeggen: tegen beter weten in — blijft toepassen, moet toch ergens op berusten! Op ónredelijke argumenten dan soms?

De woordkoppeling „onredelijke argumenten” is natuurlijk dwaas, maar daarom kunnen wij nog wel op het goede spoor zijn. Als wij het woord argumenten vervangen door oorzaken en onder onredelijk verstaan: niet op de rede berustende, dan hebben wij, menen wij, het raadsel opgelost.

Wat de staatkundige geschiedenis haar sterk bevoorrechte, haar onbehoorlijk bevoorrechte positie verschaft, zijn geen redenen, maar oorzaken. De historici worden door haar aan

getrokken als een mug door de lamp: ondanks henzelf. Maar waardoor?

Indien wij zeiden: op grond van de traditie, zouden wij zeker geen onjuist antwoord geven, maar wel een weinig zeggend. De traditie speelt zonder twijfel een geweldige rol, hier als overal. Maar er zijn zoveel tradities in de loop der eeuwen en ook in onze tijden gebroken. Waardoor is die zo taai? Waardoor kost het blijkbaar zo'n ongelofelijke moeite, om er van af te komen?

Wij zien twee oorzaken. In de eerste plaats deze: de staatkundige geschiedenis is zo... gemakkelijk. Dat zullen waarschijnlijk niet alle kandidaten voor een of ander geschiedenis-examen ons dadelijk toegeven. Maar van uit hún standpunt bedoelen wij het ook niet, maar van uit dat van hun leermeesters en examinatoren! Wij bedoelen: de staatkundige geschiedenis is zo gemakkelijk te hanteren, te overzien, te ordenen, in vergelijking met alle andere.

Dat is een enorm punt in alle wetenschap en in de geschiedenis niet het minst door haar vloeiend, steeds verglijdend karakter. Wij kunnen desnoods een landschap, een plant, een sterrengroep beschrijven zonder al te veel systeem in onze beschrijving te leggen — wij beweren niet, dat het mét systeem niet beter gaat — maar een historisch gebeuren van enige omvang ontaardt zonder systeem vrijwel onmiddellijk in een vrij oninteressant gebabbel. Een landschapsbeeld ligt, al is het maar in onze verbeelding, rustig vóór ons en het blijft daar liggen, zolang wij onze aandacht erop richten: een historisch „beeld” vervloeit voortdurend en moet door ons telkens kunstmatig „vastgelegd” worden. Ieder, die veel les gegeven heeft in geschiedenis, vooral aan oudere leerlingen, weet, dat het vermogen om de film der historie op elk willekeurig moment te kunnen stilzetten, gelijktijdige gebeurtenissen te kunnen overzien alsof het gelijktijdige dingen waren, het dynamisch element uit te schakelen en tegelijkertijd het besef van de dynamiek te behouden, — dat juist dit vermogen bepaalde leerlingen tot „goede leerlingen in de geschiedenis” maakt en het gemis daarvan voor de „slechte leerlingen” de geschiedenis maakt tot een moeras, waarin ze steeds hopeloos blijven rondploeteren, ondanks de „Ersatz”, die jaartallenlijsten e. d. kunnen opleveren voor het gemis aan het vermogen om de film stil te zetten in al zijn rijkdom van bijzonderheden.

Dergelijke „slechte” leerlingen kunnen zeer wel „goed” zijn in andere geschiedenistakken als kunstgeschiedenis b.v. juist omdat daar . . . de geschiedenis, het geschieden, geheel op de achtergrond treedt en het statisch element vanzelf een grote rol speelt. Wie de Griekse kunstgeschiedenis bestudeert, moet natuurlijk de Dorische en de Ionische zuil, het Dorisch en het Ionisch hoofdstel, moet het Parthenon en het Erechtheion kennen. Men kan dat dan wel kunstgeschiedenis *noemen*, en wij willen niet ontkennen dat het daarvan een onderdeel uitmaakt, maar in werkelijkheid is het stijl-leer en doet een beroep op dezelfde vermogens die nodig zijn, om de beurs van Berlage te „begrijpen”. Dergelijke leerlingen klagen dan, dat die vervelende „gewone” geschiedenis zoveel moeilijker is dan de kunstgeschiedenis, waarin ze toch zo goed waren. Zij begrijpen niet, dat, wanneer men hun wékelijk kunst*geschiedenis* had gedoceerd, zij er door hun gemis aan het vermogen tot historische abstractie, even weinig van terecht hadden gebracht als van hun „gewone” geschiedenis, en mis-schien nog minder.

Ja, zeker nog minder. Want — en hiermee komen we op ons punt van uitgang terug — de politieke geschiedenis is oneindig veel overzichtelijker dan de kunstgeschiedenis en overzichtelijker waarschijnlijk dan elke andere. Wanneer heerste het rococo? Wanneer de romantiek? Het is op geen tien, op geen twintig jaar nauwkeurig te zeggen, vooral wanneer men de termen op de bouw- en meubelkunst, op de literatuur en op de muziek gaat toepassen! Maar Lodewijk XV regeerde van 1715 tot 1774 en de Zevenjarige oorlog was van 1756 tot 1763; daar is geen speld tussen te krijgen. Wanneer begon de industriële revolutie? Met de verbetering van de weefstoel door Kay, of die van de spinmachine door Arkwright of die van de stoommachine door James Watt? Wie zal het uitmaken zonder dat tegenspraak of een ander gezichtspunt mogelijk is? Maar de Franse Revolutie begon in 1789, daar valt niet over te debatteren.

De politieke geschiedenis doet met „de” geschiedenis, wat Linnaeus deed met de planten: zij geeft een overzichtelijk systeem. 1650—1672 Eerste Stadhoudersloos tijdvak, 1672—1702 Stadhouderschap van Willem III. Saksische keizers, Franse keizers, Hohenstaufen, Capet, Valois, Bourbon. Het is alles duidelijk en overzichtelijk. Het loopt ook niet door

elkaar. De oude Haydn viert nog triomfen, wanneer de jongere Mozart al lang gestorven is. Michel Angelo wordt tijdelijk verdrongen door Raphaël, om hem bijna een halve eeuw te overleven. Maar in de politieke geschiedenis wacht ieder behoorlijk zijn tijd af. De opvolger begint niet te regeren voordat zijn voorganger goed en wel dood is, ten minste, dat is de regel. En komt deze ondanks alle voorzorgsmaatregelen toch terug, nu, dan schrijven wij hem opnieuw in. En zelfs, wanneer er twee of drie tegelijk zouden zijn, dan zitten we, dank zij de regelmaat, die regel is, nog niet verlegen, maar maken een hoofdstuk: Verwarring of: Interregnum, 1254—1273. Het is allemaal klaar en duidelijk, evenals het stelsel van Linnaeus: twee meeldraden, drie meeldraden, vier meeldraden....

In deze klaarheid, overzichtelijkheid en scherpbegrensdsheid van de politieke geschiedenis, deze als het ware aangeboren ontvankelijkheid voor een statische behandeling (wie met Bergson vertrouwd is, zal waarschijnlijk hier aan hem denken, en wie niet met hem vertrouwd is, kan het ook zonder hem wel begrijpen) zien wij de voornaamste oorzaak van de hardnekkigheid, waarmee zij zich nog steeds als „de” geschiedenis handhaaft. Natuurlijk komt daarbij de macht van de traditie, de kinderlijke zucht naar praal, naar vorsteljkheid en naar leiderschap in het algemeen, naar sensatie en griezeligheid — en wie onzer is zo weinig kind of wilde meer, dat hij daar werkelijk helemaal ongevoelig voor is? — en tenslotte ook het feit, dat de politieke gebeurtenissen en conflicten nu eenmaal, zij het dan ook al geen zeer eervolle, dan toch een belangrijke plaats in het menselijk leven innemen. Maar het laatste is, zoals wij zagen, volstrekt geen voldoende motief, terwijl het opzettelijk versterken van de eerstgenoemde eigenschappen toch zeker niet ligt op de weg van de school en van de wetenschap. Doch aan systeem, aan klaarheid, aan „vast leggen” heeft zowel de school als de wetenschap dringend behoefte.

De hardnekkigheid, waarmee de politieke geschiedenis zich als „de” geschiedenis handhaaft, heeft echter naast de pas genoemde meer „theoretische” oorzaak nog een andere meer „praktische”: de opleiding dergenen, die geroepen zijn, „de” geschiedenis te doceren, in het bijzonder die van de leraren en onderwijzers. Zij zijn het, die op de ontvankelijke hersens

indrukken, wat geschiedenis is, uit hun kringen komen de schrijvers van leerboeken en boekjes voort, die de stof aan geven, welke als historische stof beschouwd zal worden. Maar al deze invloedrijke personen wordt op de meest effectieve manier ingestampt, wat zijzelf onder geschiedenis hebben te verstaan, door hun op het examen zo goed als niets anders dan politieke geschiedenis te vragen.

De academische examens zijn grotendeels mondeling en voor zover schriftelijk niet publiek; zij onttrekken zich dus uiteraard aan een gedocumenteerde bespreking. Maar wij geloven niet, dat enig ingewijde zal tegenspreken, dat de politieke geschiedenis, en dan in de eerste plaats weer de buitenlandse politieke geschiedenis de hoofdrol speelt. Wat er dan als „bijvakken”, kunstgeschiedenis, kerkgeschiedenis, economische geschiedenis, e. d. bijkomt en in welke mate het er bijkomt, hangt vrijwel af van de mate waarin een bepaald persoon zijn opvattingen weet door te drijven. Zo is aan de Amsterdamse Universiteit economische geschiedenis een verplicht examenvak, elders staat weer een andere tak van geschiedenis op de voorgrond. Maar geen enkele academicus behoeft en Adam Smith en Petrus Canisius en Fragonard te kennen: dat hij daarentegen geheel onbekend zou zijn met Madame Dubarry of Guy Fawkes is vrijwel ondenkbaar.

Het karakter van het examen geschiedenis M. O. is gemakkelijker vast te stellen. Vóór ons liggen de schriftelijke opgaven van het examen 1938. De onderwerpen voor een wetenschappelijk opstel zijn: 1. Twee perioden van dictatuur in Rome. — 2. Keizer Otto I. — 3. Oorzaken en aanleiding van de Negenjarige oorlog. — 4. De Italiaanse eenheidsbeweging vóór 1859. — 5. De regering van Philips van Bourgondië in Holland. — 6. Het Stadhouderschap van Willem II. — 7. Het aandeel van Groen van Prinsterer aan de schoolstrijd.

Het is met één oogopslag te zien, dat de vragen 2, 3, 4 en 6 zo goed als uitsluitend op het gebied der politieke geschiedenis liggen, dat bij 1 wat economische geschiedenis en bij 7 wat godsdienstgeschiedenis is te pas te brengen, met welke voorzichtige formulering dan ook vrijwel alles gezegd is. De enige vraag, die buiten het bijna uitsluitend politieke kader valt, is vraag 5. De „korte vragen” geven precies hetzelfde beeld. Zij zijn:

1. De oorzaken van het conflict tussen Rome en Carthago.

— 2. Het uitbreken van de investituurstrijd. — 3. De opkomst van Rusland in de 17e eeuw. — 4. De Sleeswijk-Holsteinse kwestie. — 5. Oorsprong en vorming van het graafschap Hol- land. — 6. Ontstaan O. I. Compagnie. — 7. Het snelle slagen der Nederlandse omwenteling van 1795.

Met uitzondering alleen van vraag 6 die bijna uitsluitend op het gebied der economische geschiedenis valt, zijn alle andere onderwerpen van overwegend politieke aard, waarvan men alweer kan zeggen, dat men er hier en daar (in 't bij- zonder bij de vragen 1 en 3) wat economische geschiedenis bij „te pas kan brengen”. Geschiedenis van de wetenschap, van de kunst, van het recht, van het dagelijks leven en nog veel meer kan men er zelfs niet met de haren bijlepen.

En de examens bij het Lager Onderwijs? Wij vrezen, ver- velend te worden — aangenomen, dat wij het niet reeds zijn! — wanneer wij ook die nog in finesses gaan bespreken. Maar is het wel nodig bovendien? Van een bekend, goed repetitieboekje met vragen voor het onderwijzers-examen slaan wij twee willekeurige bladzijden op, 25 en 33 en lezen daar vragen over: De overgang van de Middeleeuwen naar de Nieuwe geschiedenis, Karel V, Frans I, hun oorlogen, de vredes, de tocht van Karel V naar Tunis, Mohacz, Maria van Hongarije; Gustaaf Adolf, Tilly, Wallenstein, bijzonderheden over de dertigjarige oorlog, Karel XII, de bijzonderheden over de Noordse oorlog, Mazeppa, Pultawa....

Alleen de eerste vraag is niet uitsluitend van politieke aard, de overige zijn het allemaal. En nu beschouwe men deze opsommingen niet als kritiek op hen, die deze vragen hebben samengesteld! Zij die ze samenstellen, zouden misschien wel anders willen, maar zij weten, dat de candidaten zich nu eenmaal op dit soort vragen hebben geprepareerd. En de candidaten hebben zich op dit soort vragen geprepareerd, omdat zij weten, dat zij ze zullen krijgen! Wie naar een voorbeeld zoekt van een vicieuze cirkel, kan hier terecht....

V.

Wij menen thans wel voldoende ons wantrouwen gemoti- veerd te hebben tegen een Anschluss zonder méér van de locale, i. c. Amsterdamse geschiedenis bij wat tegenwoordig nu eenmaal nog altijd als „de” geschiedenis bij uitnemendheid wordt beschouwd. Ook bij onze vaderlandse, al is die be- trekkelijk goedaardig, vergeleken bij die van Frankrijk, Enge-

land, Duitsland en andere grote mogendheden, juist omdat wij maar kort „grote mogendheid” geweest zijn, en zelfs in die tijd ons in de defensieve, dat wil zeggen nobele positie bevonden tegen den agressieven bluffer en knoeier Lodewijk XIV — den verheven Zonnekoning!

Dat wil niet zeggen, dat het verlenen van steun op bepaalde punten aan de traditionele vaderlandse geschiedenis (de algemene kunnen wij hier praktisch vrijwel ter zijde laten) niet mogelijk of zelfs niet wenselijk zou zijn. Integendeel: dat is wenselijk in het belang van beide partijen. Daar gelaten dat onze traditionele schoolse vaderlandse geschiedenis een weinig handels- en beschavingsgeschiedenis bevat, waarvan juist Amsterdam gewoonlijk het middelpunt is, hebben wij nergens in dit artikel het *bestaansrecht* ener „staatkundige geschiedenis van Nederland” betwist. Integendeel: wij stelden uitdrukkelijk vast, dat ieder Nederlander de opstand tegen Filips II, de tachtigjarige oorlog, de Engelse en Franse oorlogen, de Franse tijd en de lotgevallen van het koninkrijk Nederland in grote trekken behoort te kennen en dat hij bekend behoort te zijn met de voornaamste personen, die op staatkundig en militair gebied een rol hebben gespeeld.

Wat wij betwist hebben, is de verregaande onbescheidenheid van de staatkundige geschiedenis, om zich als „de” geschiedenis te gedragen. Waartegen wij gewaarschuwd hebben is een argeloze aansluiting bij of inlijving door deze soort geschiedenis.

Maar de reactie op de Tromp- en De Ruyter-verheerlijking van vroeger moet niet zover gaan, dat namen als deze uit een boek over het verleden van ons volk geschrapt zouden moeten worden! En waarom zou dan de locale Amsterdamse geschiedenis de vaderlandse niet verlevendigen en steunen, waar het de gebeurtenissen betreft van 1572 en volgende jaren, van 1672, 1795, 1813 en andere? Het zou dwaasheid en erger zijn, van deze gelegenheid geen gebruik te maken.

En aan de andere kant: Wie bij de locale geschiedenis het contact vermijdt met het grotere geheel, berooft haar van haar beste levenssappen en veroordeelt haar tot *petite histoire* in de slechtste zin des woords. Een locale geschiedenis, die haar kracht zou zoeken in de schildering van gebeurtenissen als het aansprekersoproer van 1696 of de relletjes bij de soeploods op de Heerenmarkt in het jaar 1835, doch de gebeurtenissen van de jaren 1573 of 1672 zou vermijden,

zou tenslotte niemand, behalve enige daarvoor speciaal aangelegde vorsersnaturen bevredigen. Wie de geschiedenis van Amsterdam tot haar recht wil laten komen, moet haar plaatsen in een royale lijst, een zeventiende eeuwse baroklijst, waarin nu eenmaal ook andere dan uitsluitend Amsterdamse motieven en emblemen zijn opgenomen en verwerkt.

Zo heeft de commissie van Amstelodamum het dan ook verstaan, niet als uitvloeisel van enige theorie maar als vanzelf sprekende zaak. Zonder de geschiedenis van Amsterdam op onvoorzichtige en onkritische wijze *dienstbaar* te maken aan de vaderlandse geschiedenis, zonder de locale stof te wringen in een bepaald schema, heeft zij overal, waar het verband tussen beide van nature aanwezig was, van dit verband gebruik gemaakt, om ò de vaderlandse geschiedenis te verhelderen door de schildering van concrete bijzonderheden ò de locale geschiedenis te verheffen tot een hoger plan.

Er is dus niets tegen en alles voor, wanneer de locale i.c. de Amsterdamse geschiedenis de traditionele vaderlandse steunt daar, waar deze verdient gesteund te worden en omgekeerd haar steun aanvaardt daar, waar de locale gebeurtenissen vragen om een passende lijst. Maar belangrijker dan deze wederzijdse steunverlening is naar onze mening een andere functie van de locale geschiedenis: die van belangrijke *stuwkracht tot geschiedenshervorming*. Wij behoeven hier niet meer terug te komen op de noodzakelijkheid, om het staatkundig element in „de” geschiedenis van haar bevoorrechte plaats af te dringen. Maar wel is het hier de plaats, erop te wijzen, dat de locale geschiedenis hiervoor een der werkzaamste middelen kan zijn, mits men haar goed gebruikt. Zij spreekt veel onmiddellijker tot het grote publiek (ook het grote jeugdige publiek) dan de economische of de kunstgeschiedenis, laat staan die van de godsdienst of de wetenschap. Het contact met het verleden is op ongedwongen wijze tot stand te brengen: een oude brug, een oud weggetje, een oude gevelsteen, maar ook een kerk, een stadhuis of een ander monumentaal gebouw spreken een taal, die slechts weinigen onberoerd laat. En hoeveel directer spreekt de gravure van een veranderd stadsgedeelte tot de verbeeldingskracht dan de afbeelding van een historische gebeurtenis elders. Het is, alsof de commissie van Amstelodamum, alweer zonder enig vooropgezet doel, zich intuïtief in deze richting bewegen

heeft door uit te gaan van geographische gegevens: pleinen, straten, wijken en gebouwen. Amsterdam kwam de commissie en komt ieder bestudeerder van haar geschiedenis daarin als het ware tegemoet. Zij is zelden het middelpunt geweest van woelige staatkundige gebeurtenissen. In hoe geringe mate dat het geval is, beseft men het best door haar te vergelijken met een stad als Parijs. Hier, waar de Juliszuil is opgericht ter ere van de „trois glorieuses”, stond eenmaal de Bastille; daar, waar het beeld van De Coligny de herinnering bewaart aan de Bartholomeusnacht, hangt nog de klok van St. Germain l'Auxerrois, die het sein gaf tot het bloedbad. Dáár hebben de Tuilerieën gestaan en hier, ertegenover, was het schavot voor Lodewijk XVI opgericht. Dáár het Hotel des Invalides, dáár de Conciergerie, dáár de Arc de Triomphe. Ginds de Rue Rivoli, de Pont d'Iéna, de Boulevard Sébastopol.... Is het mogelijk voor een Parijs onderwijzer of leraar, locale geschiedenis te doceren, zonder de hele politieke en militaire geschiedenis van Frankrijk er bij te halen? In Amsterdam is iets dergelijks wel mogelijk. Amsterdam heeft een grote, zelfs een zeer grote staatkundige invloed uitgeoefend, maar altijd elders, in den Haag of aan buitenlandse hoven, en meestal binnenskamers. Voor haar inwoners en voor den vreemdeling, die haar bezocht, was zij de stapelmarkt van Europa, de stad van de handel, de beurs, de wisselbank en de schitterende grachtpaleizen, van Rembrandt en Vondel. Als er één stads-historie van nature aangewezen is, om de overmacht van de staatkundige geschiedenis te breken, dan is het wel die van Amsterdam, en de commissie van Amstelodamum heeft slechts de lijn, die in de geschiedenis van de stad zit, behoeven te volgen, om onbedoeld tot dit resultaat bij te dragen.

Bij te dragen, ook niet meer dan dat. Want de wortels der overheersend staatkundig gerichte geschiedenis zitten, zoals wij zagen, diep, zeer diep. En de locale geschiedenis alléén zal ze zeker niet uitroeien. Maar wel is het mogelijk, dat, wanneer eenmaal de beschrijving van het gangsterbedrijf in het groot teruggebracht zal zijn tot de proporties en de waardering, waarop zij redelijkerwijs aanspraak kan maken, — dat dan de beoefening der locale geschiedenis met haar „directe, spontane, naïeve zucht naar oude dingen uit vroeger dagen”, blijken zal, daarbij een factor van betekenis te zijn geweest.

KLEINE MEDEDEELINGEN.

DE „GESELLSCHAFT FÜR DEUTSCHE ERZIEHUNGS- UND SCHULGESCHICHTE“.

Deze eerwaardige vereeniging, die de wereld o. m. verrijkt heeft met de monumentale reeks der Monumenta Germanica Paedagogica, bestaat niet meer. Zij heeft ingevolge een machtspreuk der regering den 23 Mei j.l. zelfmoord gepleegd. Den 27 Aug. 1937 nl. verscheen een „Bekanntmachung der Reichspressekammer über die Auflösung des Pflichtbezuges bei Zeitschriften“. Daarmede is dit bedoeld: het is voortaan verboden, dat een vereeniging haar leden verplicht tot een abonnement op een door haar uitgegeven tijdschrift en dit aan hen levert. Hiermede verloor de genoemde Gesellschaft krachtens haar statuten haar voornaamste reden van bestaan. Een commissie van drie leden, met den nog pas herkozen voorzitter Ed. Spranger aan 't hoofd, is met de afwikkeling der zaken belast. Het werk wordt overgenomen door eene, door de pruisische Academie van Wetenschappen — met welke de „Gesellschaft“ steeds in nauwe betrekking stond — ingestelde „Kommission für deutsche Erziehungs- und Unterrichtsgeschichte“. Een dergelijke commissie was reeds 17 Juni 1936 ingesteld door de Academie te Weenen, waar de „Ortsgruppe“ der Gesellschaft reeds sedert 1918 op 't apegapen lag. Het laatste deel der Monumenta, de „Geschichte der Preussischen Lehrerseminare. Erster Teil“ van G. Thiele verschijnt nog dit jaar als Band 62. De overgeschoten jaargangen der Ztschr. f. Gesch. d. Erz. u. d. Unterr. worden verkocht. Intusschen is van dit altijd zoo lezenswaardige tijdschrift dezer dagen (Sept. 1938) verschenen Jrg. XXVIII, Hft. 42 met den ouden ondertitel: ber. in Verbindung der pr. Ak. d. W. von der Ges. f. d. Erz. u. Schulgesch. Ra, ra, hoe zit dat? G.

TIJDSCHRIFTEN.

Het Kind. Veertiendaags blad voor ouders en opvoeders.

Mijn oude lijfblad, dat onder de bekwame leiding van mijn opvolger, den heer D. L. Daalder, niet alleen is blijven voortleven, zoodat 't nu, als oudste paedagogisch blad in Nederland in zijn 39en jaargang staat, maar dat ook gestadig is gegroeid en dus uiterlijk en innerlijk niet onveranderd is gebleven, heeft met het 20ste nummer van dezen jaargang, dat van 1 Oct. 1938, een metamorphose ondergaan, die zeker voor geruimen tijd beslissend zal zijn.

Het is, zooals de redacteur het uitdrukt, van blad tot tijdschrift uitgegroeid. Het is blijkbaar niet de bedoeling, er een streng wetenschappelijk tijdschrift van te maken; integendeel, de redacteur verklaart dat voor afwisseling gezorgd is en dat ieder er wat van zijn gading in zal vinden. En inderdaad vinden wij in dit nummer ook een novelistische schets, een maandelijksch bijblad „Bezige Handen“ met modellen handwerkjes en over 't algemeen wekt het, bij mij althans, den indruk alsof de voornaamste veranderingen 't uiterlijk zullen bevatten. Maar anderzijds worden ons in de eerstvolgende nrs. „hoofdartikelen“ beloofd van de hoogleraren Gerlach Royen en Casimir, van dr. Montessori, van oud-inspecteur Bolkestein, van dr. Langeveld, van de artsen Hijmans

te Rotterdam en Querido te Amsterdam, van den heer van Veen en van den privatdocent dr. Langeveld, 't geen stellig in meer wetenschappelijke richting wijst. Dit nummer heeft alvast een korten „leader” van Dr. Berthold Stokvis over de Psychologie van de Straf, grootendeels ontleend aan het boek van Meng „Strafen und Erziehen”. Het opent, als naar gewoonte, met een gedicht, ditmaal een niet-onderteeekenden „Tijdzang”, dus blijkbaar van den redacteur, even welluidend als ontroerend.

G.

Maandblad der Vereniging voor Handenarbeid.

Dit eerste nummer van den nieuwen, den 20en jaargang (Sept. 1938) opent met een retrospectief artikel „Hoe wij er voorstaan”, dat gevolgd wordt door een zeer principieel artikel van B(een?) getiteld: „De taak onzer Vereniging” en waarop wij de aandacht willen vestigen door er de volgende zinsneden uit te lichten. „Getroffen door de levendige belangstelling, de intense activiteit der arbeidende leerlingen, zou de onderwijzer er toe komen die voor het slagen van het onderwijs zo bijzonder gunstige geestesgesteldheid ook bij het gewone onderwijs te wekken. Hij zou ook daàr de leerlingen bezigheid geven voor de handen. *Daarin hebben we ons bedrogen.* Met een zelfs vrij algemene invoering van de vakhandenarbeid hebben we ons doel niet bereikt. Want ons ideaal was steeds: handenarbeid in de school als integrerend deel van het onderwijs. Dat zal onze technische arbeid nooit kunnen zijn. Altijd zal hij los staan van het overige onderwijs; dikwijls alleen beoefend door de jongens, dikwijls buiten de schooluren.

Wat betreft de vakhandenarbeid is onze Vereniging dus niet in haar plicht te kort geschoten. Hoe anders is het met de dienende arbeid! Daar staan we, na zoveel jaren, nog aan het begin. Altijd hebben we er over gepraat; de doeschool stond ons als een stralend doel voor ogen. Hoe ver zijn we er nog van verwijderd!”

G.

Onze Kinderen en hun toekomst. Tijdschrift voor Ervaringsopvoedkunde, o. r. van dr. H. G. Hamaker.

De Juli-aflevering van dit tijdschrift (XVII, 7—8) wordt geheel ingenomen door een artikel van J. van Mourik over „De Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs”, dat achtereenvolgens handelt over „Het Belgische leerplan voor de L. S.”, een „Verslag van een bezoek aan ± 100 leerjaren — lees: „klassen”, w. o. echter verscheidene gecombineerde — der L. S. in België” en „De betekenis van het nieuwe Belgische leerplan voor het L. O. in Nederland”. Voor het verzamelen der stof heeft de schr., H. d. S. te Kedichem, niet alleen de noodige introducties gekregen van den belgischen inspecteur L. Roels — zooals bekend, een der twee ontwerpers van het onderhavige leerplan — maar ook — vermeldenswaardig feit¹⁾ — voetstoots een studieverlof van 10 dagen van het D. B. zijner gemeente, met medewerking van de Rijksinspectie en het ministerie van O., K. en W. In het eerste en derde gedeelte zijn mede verwerkt de resultaten en referaten van de Paaschconferentie van 't W. V. O. van 1938 en van de jongste Internationale

¹⁾ Want vroeger ging dat niet maar zoo. Als districtsschoolopziener van Amsterdam 1902—1917 heb ik althans nooit van het gemeentebestuur der hoofdstad een studieverlof voor een onderwijzer kunnen loskrijgen.

Paed. Conferentie te Bilthoven. In het eerste gedeelte zijn vooral de ontwerpers, de hh. Roels en Jeunehomme aan het woord. De beschrijving der bijgewoonde lessen is levendig en wordt verlucht door eenige foto's. De bezoeken beperkten zich uit den aard der zaak — het leerplan is pas korte jaren in werking — grootendeels tot de eerste drie leerjaren. In aantekening 4), bl. 75, deelt de schr. ook zijn indrukken van het kleuteronderwijs mede; deze zijn buitengewoon gunstig. Kritiek wordt niet vermeden, integendeel, maar zij vindt weinig te doen. Wat den schr. vooral opviel, was de geheel veranderde geestelijke atmosfeer van de school; hier is inderdaad het woord „vernieuwing” ten volle van toepassing. Decroly's „centres d'intérêt” blijken toch wel zeer levenswekkend te zijn en „the proof of the pudding is” immers „the eating”? Als slotsom zijner ervaringen „stelt hij vast” (bl. 59, 60), „dat de invoering en uitwerking van het nieuwe *niet* verbonden is aan bepaalde leerkrachten”, „dat iedere onderwijzer, ook de middelmatige — oudere zoowel als jongere, vrouwelijke zoowel als mannelijke, in groote en gecombineerde klassen zoowel als in kleinere en in ongecombineerde — met dit Nieuwe Leerplan resultaten zal bekomen (sic!), welke hij van te voren niet voorzien heeft”. Want: „het is inderdaad de geest van het N. L. welke beslissend is”.

Zal die geest ook over den nederlandschen onderwijzer vaardig worden? De schr. meent, dat er vele hoopvolle teekenen zijn. Ik ook; maar... op bl. 77 lees ik: „De vindingrijkheid der onderwijzers is *verbazend*”. Jawel, maar is zij ook niet essentieel voor het welslagen van het N. L.? Waar echter haar te vinden benoorden den Moerdijk? G.

P. S. De aandacht zij gevestigd op de sinds November 1936 „losse inlagen” over „Het vrije Kinderspel” (geill.), waarvoor de verzamelaar, de folklorist J. van Mourik te Leerdam, telkens in een „aanvullingsblad” de medewerking der lezers inroept, blijkbaar met goed gevolg.

„*Het Gemeenebest*”. Maandblad voor het Nederlands Volksgemeen en tot bevordering van de Volksgemeenschap. Eerste jaargang, eerste aflevering. Tjeenk Willink en Zoon, Haarlem.

De eerste aflevering van dit nieuwe tijdschrift, dat onder redactie staat van de heren: J. A. Berger, Drs. L. H. Bouma, Ds. A. M. Brouwer, Dr. H. Brugmans, Mr. Ir. B. W. Haveman, Ir. L. J. A. de Jonge, Drs. A. G. M. van Melsen, Dr. Ir. F. Prakke, Dr. F. van der Ven, Mr. Dr. W. Verkade, Drs. H. D. de Vries Reilingh en Drs. A. H. M. Wijffels, begint met een verantwoording, welke door de gehele redactie ondertekend is.

Het tijdschrift wil zich richten „op het welzijn van ons Nederlandse volk en deszelfs staatkundige vormgeving”.

De naam „Gemeenebest” werd gekozen omdat daaruit „zowel de gedachte der geschiedkundige continuïteit als die der sociale gerechtigheid duidelijk spreekt”. En daarom gaat „het besef van verantwoordelijkheid”, „waardoor dit maandblad allereerst gedragen wordt”, uit:

„tot de arbeiders zo goed als tot de kleine en grote zelfstandigen, tot het platteland zo goed als tot de stad,

tot de intellectuelen zo goed als tot hen wier arbeid door routine wordt bepaald,

tot de Katholieken zo goed als tot de Protestanten, als tot de Joden, tot de Friezen en de Limburgers, de Brabanders en de Hollanders, de Twenteners en de Zeeuwen."

Het doel van dit nieuwe maandblad is dus: de verschillende groepen en standen en klassen te brengen tot een beter *samen=leven*; echter niet door van boven af dwang op te leggen, door één der groeps=beschouwingen de andere te laten overheersen, of zelfs een synthese der verschillende meningen te willen produceren en dan allen te dwingen, daartoe in te gaan.

Integendeel, elke groep zal haar eigen karakter kunnen behouden of zelfs beter ontplooien, en dan zullen allen als gelijkberechtigden zich vrijwillig kunnen samenvoegen tot een rijk=geschakeerd volksgeheel.

Hoezeer principiël=democratisch dit samenkomen is gedacht, blijkt overduidelijk uit een critiek op de oplossing die Prof. Mennicke aan de hand doet in zijn: „Sociale Paedagogiek”.

In het derde artikel van dit eerste nummer, getiteld: „Volksopvoeding” schrijft Ds. A. M. Brouwer, (blz. 25):

„Zoekend namelijk naar de grondslagen van een gezonde gemeenschapsovoeding van Katholieken, Lutheranen, Calvinisten, en Humanisten samen, stelt Prof. Mennicke voor, deze volksopvoeding te funderen op het „gemeenschapsideaal van een synthetische wereldbeschouwing”. Met andere woorden, hij tracht zowel Calvinist als Humanist, Lutheraan als Rooms=Katholiek te overtuigen van een voor hen allen nieuwe wereldbeschouwing. En zo is hij verkapt=totalitair, n.l. gelijkschakeling wensend en vooropstellend. Het is duidelijk dat een dergelijke poging bij voorbaat tot mislukking is gedoemd.”

De oprichters van „Het Gemeenebest” willen zijn: „bruggenbouwers tussen onvermijdelijk in het verleden ontstane mensenmassa's, die moeite hebben zich nog één volk te voelen”.

Als een der middelen hiertoe zien zij de uitgave van hun nieuwe tijdschrift, waarvan reeds dadelijk het eerste nummer de mogelijkheid tot samen=werken en samen=leven tot uitdrukking brengt.

Een drietal artikelen „De crisis in de Cultuur”, door Geert Ruygers, „Scheidlijnen in het Nederlandse Volk”, door W. Verkade en „Volksopvoeding”, door A. M. Brouwer, geven in van een weldadige warmte doortrokken bewoordingen, nader vorm aan wat de redacteurs voor ogen staat.

M.i. zal ieder, die met angst ziet hoe onze Cultuur op de Scylla van de Chaos of op de Charybdis der Totalitaire=dwang=eenheid te pletter dreigt te varen, deze poging: de verschillende delen van ons volk nader tot elkaar te brengen, van harte het beste wensen, en met belangstelling naar de volgende nummers van „Het Gemeenebest” uitzien.

H. N.

BOEKBEOORDEELINGEN.

Paedagogische Encyclopaedie, onder redactie van R. Casimir en J. E. Verheyen, afl. 7 en 8. Uitgave J. B. Wolters' U. M., Groningen, Batavia; De Sikkel, Antwerpen.

Meer en meer krijgt deze encyclopaedie een Belgische signatuur. De zevende en achtste afleveringen tellen te zamen 96 bladzijden, dus 192

kolommen; slechts ruim 53 kolommen hiervan werden door Nederlanders geschreven; nagenoeg al het overige is van de hand van den redacteur J. E. Verheyen. Van Nederlandschen oorsprong zijn: het zakelijk-korte artikel van mej. Dr. A. J. Portengen over *Coëducatie en Coinstructie*; acht bezwaren tegen coëducatie worden opgenoemd, tegenover acht voordelen van coëducatie („coëd.” schrijft natuurlijk deze encyclopaedie der paedagogische afkortingen); een echt oriënteerend artikel van Dr. M. J. Langeveld over *Denken*; een artikel van P. A. Hoogwerf over *Dewey*; van C. Schreuder over *Didactiek*; van Prof. Dr. L. van der Horst over *Dieptepsychologie*; een levendig sprekend artikel van Prof. Dr. J. H. Gunning over *Dilthey*; een artikel van Dr. Ph. J. Idenburg over *Diploma's en Getuigenschappen*. Het overige driekwart is Belgisch; zelfs de artikelen over *Comenius* en het *Dalton-Plan* missen een Nederlandsche onderteekening.

Belangrijke persoonlijkheden vinden in deze twee afleveringen vermelding: *Claparède, Comenius, Dalcroze, Decoene, Dewey, Diesterweg, Dilthey, Mac Dougall*; en indien het hun betreffende artikel soms mocht te kort schieten, vult een waardevolle „bibliographie” dit aan; trouwens in deze bibliographieën ligt een van de voornaamste waarden van dit werk. Daarom had zij bij het artikel over *Dieptepsychologie* niet mogen ontbreken.

Naar mate deze encyclopaedie vordert — echter is te verwachten, dat, nu de eerste acht afleveringen pas tot het begin van een artikel over *Duitschland* voeren, de geraamde twintig afleveringen voor het geheele werk gelukkig verre zullen overschreden worden — dringt zich één vraag meer en meer op: liggen aan dit werk bepaalde paedagogische beginselen ten grondslag; of staan alle medewerkers op een vrije tribune; of is de bedoeling vooral, informatorisch-neutraal te zijn? Ik begin het laatste te vreezen. Ik zeg „te vreezen”, want aan neutraliteit heeft in dezen tijd niemand behoefte meer, nu de toekomst ook in de geestelijke wetenschappen open staat voor de sterke meening; welke ook alleen in staat is een andere meening echt te waardeeren.

Een laatste opmerking: IJverig gaat de Redactie voort, aan eventueele belangstellenden — maar die zijn er niet — artikelen voor te leggen over de onderwijsorganisatie in landen als: Afghanistan, Albanië, Argentinië, Bulgarije, Chili, Columbia, en dergelijke cultuurstaten. We zijn dus nog artikelen te wachten over: Guatemala, Iran, Paraguay, Siam, Peru, Uruguay, e. a. Beter ten halve gekeerd dan geheel gedwaald; men stake dit streven naar „volledigheid”: wie ooit over het onderwijs in één dezer landen echt iets wil weten, heeft aan deze enkele notities niets en laat zich door de consulaten uitvoeriger inlichten. De vrij komende ruimte ware te gebruiken, om de hinderlijke en onaesthetische afkortingen op te lossen; die mogen bewaard blijven voor „Zoekers” en „Treffers”. Deze Encyclopaedie is er te goed voor.

G. B.

Dr. F. E. Otto Schultze en medewerkers.
Persönlichkeit und Kindesalter samt einer Theorie der Persönlichkeit. Beiheft 78 der Zsch. für angew. Psychologie. Joh. Ambr. Barth, Leipzig 1937. 185 p. M. 12.—.

In dit boek zijn drie dissertaties der Universiteit Königsberg verenigd met een beschouwing over de structuur der persoonlijkheid, die de

Koningsberger hoogleraar in de paedagogiek naar aanleiding daarvan ontwikkelt.

Bruno Schaar behandelt *Das soziale Verhalten des Vollkinds zu Eltern, Kameraden und Lehrer*. Hij heeft een klasse van 46 jongens van een voorstad van Koningsbergen gedurende 2½ jaar geleid; de jongens zijn uit eenvoudig milieu van gemiddelden aanleg. Op grond daarvan beschrijft hij de houding dier jongens tot het gezin, de medeleerlingen en den onderwijzer.

Werner Brommauer heeft gedurende vier jaren een soortgelijke taak ondernomen, maar in hoofdzaak het spel en de leidende figuren uit de groepen der jongens tot onderwerp van waarneming gekozen. Het sociale milieu is enigszins anders, nl. uit de industriële en havenwijk van de genoemde stad. Als Vollkindsleeftijd geldt die van 8 tot 10 à 11 jaar.

Kathinka Schirber heeft in een meisjeslyceum in Berlijn gedurende een jaar een klas van 36 meisjes uit goed milieu in den leeftijd van 10,6 tot 13,2 jaar waargenomen. Zij geeft haar ervaringen onder den titel *Das Verhalten des Mädchens der Vorpubertät zu der Familie, zu den Kameraden und Lehrern*. Als een belangrijke uitkomst citeer ik, dat de schr. van de negatieve fase in de voorpuberteit, waarover Ch. Bühler en H. Hetzer bericht hebben, niets heeft kunnen waarnemen. „Ein physisches und seeliches Unbehagen konnte von mir kaum, als Dauerzustand für 2—9 Monate überhaupt nicht beobachtet werden, vielmehr scheint das Körpergefühl bis in die Pubertät hinein überwiegend positiv zu sein.” De schr. verklaart dit uit de meerdere sport en andere verschillen met de periode van 15—20 jaar geleden, in 't bijzonder levenswijze en kleding. Merkwaardigerwijze noemt ze niet het in 't oog springende sociale verschil van het hier besproken milieu en dat van H. Hetzers kinderen uit verwaarloosde proletariërgesinnen. Verheugend is wat zij mededeelt over het intreden der puberteit: „Im ganzen gesehen ändert heutzutage der Eintritt der Menstruation (das scheint eine grosse Aenderung gegenüber den Zeiten unserer Mütter zu sein) die Erscheinung und das Verhalten des Mädchens sehr wenig.” Het is jammer, dat zij in dit verband niet mededeelt of de psychische choc in dit milieu wellicht door een behoorlijke mededeling van de kant van moeder of medicus ondervangen is; men vergelijkte daarmee de sterk geprikkelde weetgierigheid van de observatiepersonen van H. Hetzer, die alleen inlichtingen uit zeer troebele bron konden krijgen.

Aan de hand van deze drie beschrijvingen stelt nu Otto Schultze in het vierde deel van dit boek een lijst van 94 „persoonlijheidskenmerken” op, die hij classificeert in een theorie der persoonlijkheid. Die theorie is zuiver biologisch van opzet; Geist wordt als een onderdeel van Seele beschouwd en aanleg en milieu moeten samen den mens als hun product verklaren (p. 159). Hij is overtuigd — zonder de gronden daarvoor aan te geven — dat begrippen als egoïsme en altruïsme niet uit hersenlocalisaties afleidbaar zijn, maar door een verder ontwikkelde hersenanatomie wel als gebonden aan bepaalde hersendelen gelocaliseerd zullen moeten worden.

Ph. K.

LEIDRAAD VOOR EEN LEERPLAN VOOR DE LAGERE SCHOOL

DOOR

I. VAN DER VELDE.

Het Schooltoezicht in de IIIe Hoofdinspectie heeft ter beschikking van de scholen, openbare zowel als bijzondere, gesteld een boekje van ongeveer 40 bladzijden, met de titel:

Leidraad voor de vakken: Lezen, Schrijven, Rekenen en Nederlandse Taal.

Het bestaat uit zes onderdelen; het omvat richtlijnen voor een leerplan voor de vier genoemde vakken, alsmede een urentabel en een aantal opmerkingen over de correctie.

Onder leiding van den Hoofd-Inspecteur, den Heer Wel-ling, werden de verschillende onderdelen in de Inspecteursvergaderingen besproken en vastgesteld. Het onthoudt zich van algemene theoretische beschouwingen omtrent de doelstelling van het onderwijs op de L.S., de „theorie” beperkt zich tot enkele korte didactische overwegingen.

Men mag in deze Leidraad geen imitatie zien van het Belgische voorbeeld, al is het feit van het verschijnen daarvan er niet geheel los van te denken. Het Schooltoezicht heeft geheel op eigen motieven gehandeld, op motieven die voornamelijk rusten op ervaringen in de practijk. Deze ervaringen hebben dan ook in hoofdzaak karakter en inhoud van de Leidraad bepaald.

Jaar in jaar uit bevat het officiële Regeringsverslag klachten over de resultaten van het onderwijs. Het accent verschuift wel eens en wisselt in kracht, maar van een algehele tevredenheid is nimmer sprake.

Tal van nuttige suggesties worden door de inspecteurs gegeven, maar uit het feit dat deze suggesties, gedeeltelijk althans, telken jare weer terugkeren of door andere worden vervangen, moet men wel concluderen, dat ze het lerarencorps niet of niet ten volle, bereiken. Dit feit zal niemand, die de verhoudingen kent, verwonderen. Adviezen krijgen pas betekenis, als ze voortvloeien uit een herhaald en regelmatig contact, een contact dat gehandhaafd moet blijven gedurende de periode, waarin het advies op zijn doeltreffendheid wordt onderzocht.

Bij de tegenwoordige omvang der inspecties en de rijkelijk
Paedagogische Studiën, XIX.

gevariëerde werkzaamheden der inspecteurs, kan dit contact alleen door verwaarlozing van andere contacten tot stand worden gebracht. Vandaar dat de voorlichting dikwijls een incidenteel karakter draagt en moet dragen: voor school A op dit onderdeel, voor school B op een ander. Men krijgt vele leerplanwijzigingen op vele onderdelen, soms op belangrijke, soms op betrekkelijk onbeduidende punten. Een detailarbeid die veel tijd en veel energie vraagt, waarvan de resultaten klaarblijkelijk echter niet evenredig zijn aan de moeite en die dus nimmer volledig bevredigt. Men werkt in het besef, dat men constructief bezig is, doch ziet aan bepaalde constructies weinig veranderen.

Daarnaast valt een ander feit op te merken. Geslaagde experimenten van individuele leerkrachten hebben dikwijls weinig uitwerking, doordat het feit van het slagen en de wijze waarop het resultaat bereikt is, niet de bekendheid verkrijgen, waarop ze recht hebben. Het gaat moeilijk, alle scholen een uiteenzetting te doen toekomen.

Er wordt dus, zowel van de zijde der leerkrachten als van die der inspecteurs veel individuele arbeid verricht, die de totale resultaten helaas niet merkbaar beïnvloedt. Voorlichting, die het geheel van dit streven omvat, lijkt uit dien hoofde noodzakelijk.

Heeft het personeel der scholen behoefte aan voorlichting?

Men zou deze vraag met een vraag kunnen beantwoorden: In welk intellectueel beroep heeft men geen behoefte aan voorlichting? In welk intellectueel beroep heeft men de grens van kennen en kunnen bereikt?

De IIIe Hoofdinspectie bestaat hoofdzakelijk uit plattelandsinspecties, waarmee niet gezegd is dat voorlichting in de grote steden overbodig zou zijn. Ze omvat de provincies Groningen, Friesland, Drente en Overijssel. Ze telt weinig grote steden. Het aantal twee-, drie- en viermansscholen is groot. De scholen liggen dikwijls op vrij aanzienlijke afstand van elkaar, wat het onderlinge contact tussen de leerkrachten bemoeilijkt. Er is betrekkelijk weinig wisseling van gedachten. Het aantal mutaties is de laatste jaren — door de vele wachtgelders — klein geweest. Er is weinig contact met nieuwere paedagogische stromingen: de gehele Hoofdinspectie telt één Montessorischool, geen Daltonscholen, geen andere „moderne”

scholen. De Vereniging voor Paedagogiek heeft er slechts een viertal afdelingen te Enschede, Deventer, Zwolle en Groningen.

De Saksische aard van een groot gedeelte der leerkrachten neigt tot behoudendheid. De leerkrachten missen, voor het overgrote gedeelte, het inzicht dat vakstudie onontbeerlijk is — gelijk trouwens grote gedeelten van het Nederlandse onderwijzerscorps. Deze paedagogische vereenzaming en dit paedagogisch conservatisme leiden gemakkelijk tot paedagogische verstarring.

Wanneer men nu enerzijds over de gehele lijn niet bevredigende resultaten ziet, anderzijds vereenzaming en conservatisme, dan wordt het geven van voorlichting plicht. En dit te meer omdat in de lezingen, die de Heer Welling in de Noordelijke Hoofdinspectie heeft gehouden, herhaaldelijk om voorlichting is gevraagd.

Iets kleinerends tegenover de leerkrachten zit hier niet in; alleen bot routinewerk kan het buiten studie en voorlichting stellen. En tot dat peil is de kunst van onderwijzen toch nog niet gedaald. Buitendien: er wordt door het Schooltoezicht niets opgelegd. Alle dwang is vermeden, er wordt slechts vrijwillige medewerking gevraagd, bereidheid tot gezamenlijk zoeken naar de beste weg.

Getuige het voorwoord van den heer Welling:

„Ofschoon reeds herhaaldelijk de bedoeling van de Leidraad, die wij geven, uiteengezet is, willen wij hier nog eens herhalen, dat wij geenszins iets willen voorschrijven of opleggen. Wij menen, dat met deze Leidraad betere resultaten bereikt zullen worden en vragen slechts aan het onderwijzend personeel, dat het er met ernst kennis van neemt en een proef neemt, als het er iets voor voelt. Ten slotte kan de praktijk alleen uitwijzen, of wij juist gezien hebben en daarom vragen wij: Probeer het eens en deel ons uw ervaringen mee. Alleen door samenwerking kunnen wij de juiste weg vinden.

De leus moet nu zijn: „Aan het werk”.

Hiermee menen we uiteengezet te hebben het waarom van dit pogen.

Welke principes hebben het Schooltoezicht geleid bij de uitwerking?

Men had bij de uitwerking de keuze tussen Belgisch radicalisme en Nederlandse gematigdheid. Als goede Nederlanders

koos men het laatste, waaraan evenwel nadrukkelijk dient te worden toegevoegd, dat dit geenszins verdergaande experimenten uitsluit. Integendeel: ieder verantwoord, goeddoordacht en met omzichtigheid uitgevoerd experiment is welkom, omdat ook met deze Leidraad „de grens van kennen en kunnen” niet is bereikt.

De Leidraad richt zich dus niet tot enkele zeer vooruitstrevende leerkrachten. Integendeel: hij hoopt, voor zover nodig, de werkzaamheden van allen te beïnvloeden, die in de Lagere School werkzaam zijn.

Beïnvloeding kan geschieden op het gebied van de leerstof, de methodiek, de schoolorganisatie. Scheiding der terreinen is niet wel mogelijk.

De Leidraad heeft evenwel de meeste betekenis voor leerstof en methodiek, zal, als ze wordt gevolgd, op deze gebieden de grootste veranderingen veroorzaken, terwijl ze slechts de schoolorganisatie beïnvloedt, zoals, indirect, uit wijzigingen in leerstof en methodiek voortvloeit.

Basis voor de arbeid was critiek op grond van ervaringen, gecombineerd met wetenschappelijke critiek. Nimmer zijn echter onvervulbare eisen gesteld; ieder onderdeel van de Leidraad is aan ervaring getoetst en kan dus, vooral hierom, inderdaad tot leidraad strekken. Al zal niet ieder onderdeel in de hand van iedere(n) leerkracht slagen.

Waardering der leervakken.

Allereerst nu is gestreefd naar een juiste waardering der leervakken op grond van hun waarde voor de arbeid op de Lagere School en voor het Voortgezet Onderwijs, hun betekenis voor het naschoolse leven van die leerlingen, die geen ander dan Lager Onderwijs ontvangen. Dit leidde tot een onttroning van het vak Rekenen, en tot het naar voren schuiven van het vak Nederlandse Taal. In de urentabel komt deze nieuwe waardering tot uiting. In het leerplan van een openbare school met 25 lessen per week is een totaal van 24 rekenuren voor 6 klassen gezamenlijk, uitgetrokken; voor Taal daarentegen 26. De betekenis van deze verandering begrijpt men pas goed als men weet, dat thans op vele scholen verhoudingen van 35—40 rekenuren tegenover 20—30 uren taal voorkomen.

Behoorlijke beheersing der taalvakken is, maatschappelijk gezien, van oneindig meer belang dan de nagestreefde, doch nimmer bereikte z.g. rekenvaardigheid.

Voorts valt te constateren een inkrimping van het aantal uren voor Schrijven. Dit bedraagt thans 8, terwijl in vele leerplans nog een aantal van 10—12 uren is uitgetrokken. Het komt de samenstellers voor, dat opzettelijk schrijfonderwijs in de V en VI klasse, zeker in de VI klasse overbodig is, dat de kinderen aan het eind der IV klasse een vlot, duidelijk en net schrift behoren te bezitten.

Kunnen=lezen en kunnen=schrijven zijn, op zich zelf, nooit doel van het onderwijs; kunnen=lezen is slechts het middel om tot de inhoud van het gelezene door te dringen, kunnen=schrijven slechts middel om zich schriftelijk te kunnen uitdrukken. Vandaar dat de leerlingen snel tot de beheersing der lees- en schrijftechniek gebracht dienen te worden en dat men, wat het schrijven betreft, het opzettelijk onderwijs in dit vak kan staken, zodra een aan bovengenoemde eisen voldoende verkeersschrift is verkregen.

Vereenvoudiging van leerstof.

Vermindering van het aantal uren voor rekenen behoeft niet noodzakelijk vereenvoudiging der leerstof te betekenen. Men kan zich voorstellen, dat bij meer economisch gebruik van de voor dit vak bestemde lessen dezelfde hoeveelheid leerstof doorgewerkt zou kunnen worden. Toch is de leerstof voor dit vak vereenvoudigd, voorlopig misschien minder, dan wel wenselijk was. Dit is vooral geschied op grond van het bevattingsvermogen der leerlingen. Men stelt tegenwoordig bij dit vak eisen aan de kinderen, waaraan een groot gedeelte niet voldoen kan. Het Regeringsverslag over 1937 geeft hier van op blz. 410—424 nadere toelichting.

Om de beschikking te hebben over vaste gegevens als uitgangspunt voor de Leidraad Rekenen, werd over de gehele Hoofdinspectie in de VI klassen van 55 scholen, tegen het eind van het leerjaar, een achttal vraagstukjes opgegeven, die, volgens de gebruikte methoden althans, binnen het bevattingsvermogen der leerlingen lagen. Het onderzoek liep over 1108 leerlingen. Slechts 25,4% van de vraagstukjes werden goed gemaakt. D. w. z. gemiddeld 2 per leerling. Uit dit resultaat sproot de noodzakelijkheid voort van vereenvoudiging.

Differentiatie.

Tegelijk diende echter bedacht te worden, dat de L. S. ook opleidt voor Ulo, M. O. en V. H. O. De leerlingen die voor

deze scholen bestemd zijn, hebben aan het minimum-programma niet genoeg. Men moest dus komen tot differentiatie.

De Leidraad bevat thans drie programma's:

A. Minimum-programma.

B. Bestemd voor leerlingen, die verder kunnen dan het minimum-programma en b.v. naar een Ulo-school gaan.

C. Leerplan Rekenen voor Opleidingsscholen.

Dit laatste programma is volledig in overeenstemming met de eisen van het Kon. Besluit no. 365 van 19 Maart 1938, waarbij de toelating tot scholen voor M. en V. H. O. geregeld werd.

Naar tegemoetkoming aan de individuele aanleg en belangstelling der leerlingen is ook gestreefd bij de vakken Lezen en Nederlandse Taal door invoering van Stillezen en door het sterker naar voren brengen van het vrije stelwerk, in de hogere klassen mede in verband met het onderwijs in Geschiedenis, Aardrijkskunde en Kennis der Natuur.

Meer zelfstandigheid der leerlingen.

Door differentiatie o.a. bij de leerstof voor Rekenen, die een nauwere aansluiting bij het bevattingsvermogen der leerlingen individueel mogelijk maakt, scheidt men gelegenheden, waarbij de zelfstandige arbeid beter tot zijn recht komt. De Leidraad neemt b.v. beslist stelling tegen een wijze van rekenonderwijs, die op tal van scholen in gebruik is en die bestaat uit:

- a. Het uitvoerig bespreken van de te maken vraagstukjes.
- b. Het opschrijven van de volledige vraagstukjes op het bord, met uitzondering van de getallen, doch met aanduiding van de te volgen bewerking.
- c. het inschrijven van deze vraagstukjes in de reken-schriften.

Iedere gelegenheid tot zelfstandig zoeken en denken wordt de leerlingen ontnomen, maar . . . de onderwijzer beloont zich zelf en zijn trouwe volgelingen met vele sierlijke G's in het nette schrift.

De werkelijke rekenvaardigheid blijkt bij een onderzoek, als wij op blz. 293 noemden.

Om hetzelfde motief mede is het Stillezen opgenomen. Van het grootste belang is het immers, dat de leerlingen in staat zijn, na het verlaten der school, zelfstandig eenvoudig proza te begrijpen, zo nodig met behulp van een woordenboek. Als

de school hun de weg tot dit zelfstandig begrijpen niet wijst, wie zal het hun dan leren? En het meerdere vrije stelwerk, waartoe deze Leidraad tracht te brengen, betekent noodzakelijk meerdere zelfstandige beheersing der taalmiddelen.

Minder parate kennis, scherpere functionering der geestelijke vermogens.

De klacht is oud en zal hier niet besproken worden: de school is te intellectualistisch ingesteld, zij hecht te veel aan het wetende weten, te weinig aan het functionerende weten.

Voor al bij de zaakvakken blijkt dit intellectualistisch karakter, deze overwaardering der parate kennis. Uit hetgeen opgemerkt is over Stillezen, Rekenen en gewijzigd Taalonderwijs, blijkt, dat de Leidraad meer hecht aan verscherpt functioneren der belangrijkste geestelijke functies, tegelijk ook de beste waarborg voor wat intenser geestelijk leven na de school, dan aan meetbare parate kennis, al onderschat het de betekenis er van niet. Het wenst niets dan redelijke beperking.

Efficiënter werkmetho den.

Het is opmerkelijk, hoe weinig intensief veelal de werkwijze op de Lagere School is. Het uitsluitend klassikaal lezen vordert de activiteit van slechts één leerling; in hoeverre de anderen volledig actief zijn, valt moeilijk te controleren. De steekproef van de plotselinge beurt bewijst ook bij slagen niets positiefs omtrent de activiteit gedurende de drie kwartier dat de leesles b.v. duurt. En zelfs bij een les, die zich niet beperkt tot beurten geven, maar waar de behandeling de haar toekomende plaats krijgt, is het zo gemakkelijk, onkunde te veinzen om zich inspanning te besparen.

Reken- en taallessen zijn veelal grotendeels schrijflessen. Lange optelsommen worden gecalligrafeerd overgeschreven, na vijf minuten schrijven volgen enkele minuten rekenen, waarna weer overgeschreven wordt. 20 delingen van het type $960 : 120$, $1740 : 145$ vormen de opgave voor een uur arbeid, drie minuten voor een bewerking, die in een halve of in één minuut kan worden afgedaan.

Bij het oplossen van vraagstukjes wordt soms eerst het gehele vraagstukje overgeschreven. Vaker zinnen uit het vraagstukje geheel herhaald, in plaats dat men zich beperkt tot het verkort neerschrijven van het noodzakelijke cijferwerk, waaruit voldoende blijken kan of de leerling de oplossing

gevonden heeft. Dergelijke verschijnselen vindt men bij Taal.

Het is hier niet alleen een kwestie van tijdwinst, het is veelal winst aan resultaat door sterkere concentratie.

Er wordt in deze Leidraad dus gestreefd naar:

1. Een juistere waardering der leervakken op grond van nieuwere didactische en maatschappelijke inzichten, waarbij aan het vak Nederlandse Taal de belangrijkste plaats wordt toegekend.
2. Vereenvoudiging van de leerstof, vooral t. a. v. Rekenen.
3. Differentiatie, zich uitend b.v. in het ontwerpen van een drietal programma's voor Rekenen.
4. Meer zelfstandigheid der leerlingen.
5. Vermindering der parate kennis, en het op de voorgrond schuiven van de vormende waarde van het onderwijs.
6. Efficiënter werkmethoden.

De Urentabel.

Nevenstaande urentabel is bedoeld als voorbeeld. Als model is gekozen de verdeling der beschikbare lesuren op een openbare school, waar 5×5 uren les gegeven wordt, waar de Zaterdag vrij is. Een aantal openbare scholen beschikt over 26 lesuren per week; de meeste bijzondere scholen over 22 of 23 uren voor de leerstof van Artikel 2 der L.O.-Wet.

Voor Schrijven in V en VI zijn geen uren meer uitgetrokken. Het aantal lesuren voor Taal is thans groter dan dat voor Rekenen, waarbij bovendien bedacht dient te worden, dat uit de vermeerderde zelfwerkzaamheid bij de zaakvakken, waarnaar in het IIe gedeelte van deze Richtlijnen zal worden gestreefd, een ruimer gebruik van de taal als uitdrukkingsmiddel voortvloeit.

Belangrijk is voorts, dat voor Lich. Oefening in de vier hoogste klassen thans 2 uur wekelijks is uitgetrokken, een aantal, dat voor vele scholen een uitbreiding met 100% betekent. Eigenlijk staat het Schooltoezicht in de IIIe Hoofdinspectie op het standpunt, dat er dagelijks een les in Lich. Oefening dient te worden gegeven; dit betekent een minimum van $2\frac{1}{2}$ uur wekelijks.

Drie uren handwerkonderwijs in de vier hoogste klassen wordt nodig geacht om de volksschoolmeisjes, beter dan

thans nog veelal mogelijk is, op haar latere huishoudelijke taak voor te bereiden.

Urentabel voor openbare school met 25 lessen.

	I.		II.		III.		IV.		V.		VI.		Totaal	
	j.	m.	j.	m.	j.	m.	j.	m.	j.	m.	j.	m.	j.	m.
Lezen	5	4 $\frac{1}{2}$	5	4 $\frac{1}{2}$	4	4	4	3 $\frac{1}{2}$	3 $\frac{1}{2}$	3	3 $\frac{1}{2}$	3	25	22 $\frac{1}{2}$
Schrijven	3	3	3	3	1 $\frac{1}{2}$	1 $\frac{1}{2}$	1 $\frac{1}{2}$	—	—	—	—	—	8	8
Rekenen	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	24	24
Ned. Taal	3	3	3	3	5 $\frac{1}{2}$	5	5	5	4 $\frac{3}{4}$	4 $\frac{3}{4}$	4 $\frac{3}{4}$	4 $\frac{3}{4}$	26	25 $\frac{1}{2}$
Geschiedenis	—	—	—	—	—	—	3 $\frac{1}{4}$	3 $\frac{1}{4}$	1 $\frac{1}{2}$	1 $\frac{1}{2}$	1 $\frac{1}{2}$	1 $\frac{1}{2}$	3 $\frac{3}{4}$	3 $\frac{3}{4}$
Aardrijkskunde	—	—	—	—	3 $\frac{1}{4}$	3 $\frac{1}{4}$	1 $\frac{1}{2}$	1 $\frac{1}{2}$	2	2	2	2	6 $\frac{1}{4}$	6 $\frac{1}{4}$
K. d. N.	1 $\frac{1}{2}$	1 $\frac{1}{2}$	1 $\frac{1}{2}$	1 $\frac{1}{2}$	1 $\frac{1}{2}$	1 $\frac{1}{2}$	1 $\frac{1}{2}$	1 $\frac{1}{2}$	1 $\frac{1}{2}$	1 $\frac{1}{2}$	1 $\frac{1}{2}$	1 $\frac{1}{2}$	9	9
Zingen	1 $\frac{1}{2}$	1 $\frac{1}{2}$	1 $\frac{1}{2}$	1 $\frac{1}{2}$	1	1	1	1	1	1	1	1	7	7
Tekenen	1 $\frac{1}{2}$	1	1 $\frac{1}{2}$	1	1 $\frac{1}{2}$	1	1 $\frac{1}{2}$	1	1 $\frac{1}{2}$	1	1 $\frac{1}{2}$	1	9	6
Lich. Oef.	1 $\frac{1}{4}$	1 $\frac{1}{4}$	1 $\frac{1}{4}$	1 $\frac{1}{4}$	2	2	2	2	2	2	2	2	10 $\frac{1}{2}$	10 $\frac{1}{2}$
Nutt. Handw.	—	1	—	1	—	3	—	3	—	3	—	3	—	14
Totaal	20 $\frac{3}{4}$	20 $\frac{3}{4}$	20 $\frac{3}{4}$	20 $\frac{3}{4}$	21 $\frac{3}{4}$	25 $\frac{3}{4}$	21 $\frac{3}{4}$	23 $\frac{3}{4}$	21 $\frac{3}{4}$	23 $\frac{3}{4}$	21 $\frac{3}{4}$	23 $\frac{3}{4}$	128 $\frac{1}{2}$	136 $\frac{1}{2}$
Pauze	1 $\frac{1}{4}$	1 $\frac{1}{4}$	1 $\frac{1}{4}$	1 $\frac{1}{4}$	1 $\frac{1}{4}$	1 $\frac{1}{4}$	1 $\frac{1}{4}$	1 $\frac{1}{4}$	1 $\frac{1}{4}$	1 $\frac{1}{4}$	1 $\frac{1}{4}$	1 $\frac{1}{4}$	7 $\frac{1}{2}$	7 $\frac{1}{2}$
Tot. Gen.	22	22	22	22	23	25	23	25	23	25	23	25	136	144

De Correctie.

Aan het slot worden enkele opmerkingen gemaakt over de correctie van het schriftelijk werk.

De belangrijkste vraag bij de correctie is de kwestie: Wat moet hoofdelijk, wat klassikaal nagezien worden? Een volledig hoofdelijke correctie is onmogelijk. Wanneer men deze eis stellen zou, kwamen de leerkrachten er stellig toe de hoeveelheid schriftelijk werk tot een minimum te reduceren, of de correctie zou haastig geschieden en dus onnauwkeurig zijn.

Klassikale correctie is onmisbaar en kan bij het meeste gelijkvormige werk worden toegepast. De Leidraad geeft aan, wat naar onze mening hoofdelijk, wat klassikaal dient te worden nagezien.

Klassikale correctie is een kwestie van vertrouwen. De leerlingen dienen te worden opgevoed tot een dusdanige graad van betrouwbaarheid en accuratesse, dat enkele regelmatig genomen steekproeven voldoende zijn als contrôlemiddel. Maar deze contrôle moet niet zo zijn, dat in een klassikaal nagezien en daarna door den leerkracht gecorrigeerd en gearafeerd

dictee bij één enkelen leerling 17 fouten blijven zitten. Waar de contrôle zo slap is, is klassikale correctie een gevaar voor den leerling.

Na deze meer algemene beschouwingen kunnen we thans overgaan tot een gedetailleerde beschouwing van de richtlijnen voor de afzonderlijke leervakken.

Lezen.

In de doelstelling komen drie eisen naar voren, die liggen op verstandelijk, technisch en aesthetisch gebied:

„Aan het einde van de leerplichtige leeftijd moeten de leerlingen in staat zijn:

a. eenvoudig, voor hun leeftijd geschikt, proza en eenvoudige poëzie, stillezende, te begrijpen;

b. proza en poëzie als bovenbedoeld voor te lezen met behoorlijke vlotheid, behoorlijke intonatie en behoorlijk beschaafde uitspraak. Bovendien moet hun enig inzicht in en enig gevoel voor de schoonheid van klank en woord zijn bijgebracht.”

Opzettelijk is het „verstandelijk” lezen geplaatst voor het „technisch” lezen. Begrijpen van het gelezene is primair, zowel bij het stillezen als bij het voorlezen. Aan technische eisen betreffende vlotheid, intonatie en beschaafde uitspraak behoeft alleen bij voorlezen te worden voldaan. Slechts enkele leerlingen zullen in staat zijn tot aesthetisch=schoon lezen.

Er ontbreekt aan goed verstandelijk lezen zeer veel. De klachten komen uit de kringen van het Voortgezet Onderwijs in zijn velerlei vormen, daarnaast uit kringen, waar men zich bezig houdt met onderwijs aan die oudleerlingen der Lagere School, voor wie het L. O. eindonderwijs was, dus van leiders van jeugd cursussen en cursussen voor volwassenen, zoals b.v. het Instituut voor Arbeiders=Ontwikkeling ze geeft. Gedeeltelijk vindt het onvermogen tot juist begrip van wat gelezen wordt zijn oorzaak in de te gemakkelijke leesstof der L. S., gedeeltelijk in de onderwijsmethode. Andere oorzaken, buiten schoolse beïnvloeding gelegen, blijven onbesproken. Wel wordt er naar gestreefd de leerlingen liefde bij te brengen voor het lezen; lezen is immers bron van genieting en middel tot verdere ontwikkeling, maar men heeft verzuimd de kinderen te leren hoe ze leesstof als middel tot ontwikkeling moeten hanteren. Dikwijls is lezen niet anders dan

beurtengeven; de behandeling beperkt zich even dikwijls tot het vragen naar de betekenis van een afzonderlijk, door den leerkracht moeilijk geacht woord. Ook hier prevaleert dus het weten boven het begrijpen. De richtlijnen trachten het begrijpen te stellen boven het weten. Vòòr vragen naar de betekenis van moeilijke woorden en uitdrukkingen stellen zij vragen naar de betekenis, die bepaalde fragmenten en zinnen vervullen in het geheel van de les.

De Leidraad breekt voorts met het uitsluitend klassikale lezen. Het individuele stillezen behoort in het leerplan een plaats te vinden, vooral in verband met de betekenis, die het lezen voor het individu heeft nà de leerplichtige leeftijd. De leerlingen dienen „gewend te worden aan het zich zelfstandig rekenschap geven van de waarde en de betekenis van hetgeen zij lezen”. Daarnaast blijft het aesthetisch lezen ruimte vragen. Het kwam er dus op aan, een voor het moment aanvaardbare indeling van de wekelijkse lesuren te vinden, waarin aan alle eisen recht gedaan werd. Vandaar dat de Leidraad voorstelt:

„Het zal aanbeveling verdienen, de wekelijks beschikbare lesuren als volgt te verdelen:

a. één les per week voor aesthetisch lezen, waaronder verstaan wordt het zo mooi mogelijk lezen van proza en poëzie (hieronder valt dus ook het memoriseren en voordragen);

b. één les per week voor stillezen;

c. de overige lessen voor het „gewone” klassikale lezen, waarbij voldaan behoort te worden aan hetgeen onder I is gezegd.”

Het stillezen zal didactisch moeilijkheden geven. Daarom worden enige aanwijzingen gegeven vooral voor de controle:

„Stillezen kan alleen waardevol zijn, wanneer het gepaard gaat met een zeer scherpe mondelinge (en/of) schriftelijke controle van de zijde van de(n) leerkracht. De mondelinge controle kan plaats vinden tijdens het stillezen en verdient ook aanbeveling wanneer de leerlingen verschillende lectuur hebben; de schriftelijke controle nà het stillezen en vooral na gelijke lectuur. De controle kan bestaan in:

a. Het beantwoorden van vragen.

b. Het laten maken van „opstellen”, mede met behulp van door de leerlingen tijdens het stillezen gemaakte aantekeningen.

De leerlesboeken, die thans nog veelal het voor geschiedenis, aardrijkskunde en natuurkennis bestemde uur „vullen”, behoren in de eerste plaats beschouwd te worden als leesboeken. Ze vinden dus hun plaats tijdens het „gewone” klassikale lezen of bij het stillezen.

Schrijven.

De voornaamste wijziging die de Leidraad t. a. v. dit vak beoogt, is het opvoeren van de schrijfsnelheid. Misschien zal de keurigheid van het schrift er iets onder leiden. Deze keurigheid, dit streven naar onberispelijkheid van lettervorm, drukken evenwel de resultaten, doordat ze het verwerken van een voldoende hoeveelheid oefenstof in een bepaald lesuur belemmeren. Het werk dient hoofdzak te worden, de vorm, tot op zekere grenzen, bijzaak.¹⁾

Rekenen.

Gelijk bekend is, is voor dit vak differentiatie doorgevoerd. Er is een gemeenschappelijke basis voor de 4 eerste leerjaren, daarna lopen de programma's uiteen: een minimumprogramma voor het eindonderwijs, een wat uitgebreider voor de intelligente leerlingen en een programma in overeenstemming met het K. B. van 19 Maart 1938 voor Opleidingscholen. In de V en VI klasse zal dus het individueel rekenen sterker op de voorgrond komen. Op veel bezwaren zal dit niet stuiten, aangezien het minimumprogramma in deze leerjaren veel herhaling en betrekkelijk weinig nieuwe leerstof geeft. Er behoeft dus weinig te worden besproken, des te meer tijd kan besteed worden aan training.

Het doel van het rekenonderwijs omvat, volgens de Leidraad:

¹⁾ Een combinatie van eisen betreffende snelheid en netheid geeft de volgende tabel, overgenomen uit:

Václav Prihoda: Rationalisierung des Schulwesens. Praag 1934.

Minimalforderungen für Qualität und Geschwindigkeit des Schreibens. (Nach F. N. Freeman).

Eigenschaften der Schrift.	Volksschulklassen.							
	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
Qualität (Skala 1—100)	44	47	50	55	59	64	70	
Schnelligkeit (Zahl der Buchstaben in der Minute)	36	48	56	65	72	80	90	

1. het aanbrengen van het getalbegrip;
2. het bijbrengen van een zekere hoeveelheid parate kennis;
3. het aanleren van bewerkingen met gehele en gebroken getallen;
4. kennis van het stelsel van maten en gewichten en van de betalingsmiddelen;
5. het kunnen uitvoeren uit het hoofd van eenvoudige bewerkingen;
6. het kunnen gebruiken van het geleerde bij het oplossen van eenvoudige vraagstukjes.

Deze punten worden nader toegelicht:

1. Het getalbegrip wordt gezien als ervaringsbegrip, vandaar dat het langs de weg der aanschouwing dient te worden aangebracht. Spelletjes zullen de belangstelling nog kunnen verhogen.

2. Geëist wordt, dat de leerlingen snel en feilloos kunnen werken met kleine getallen, dat ze paraat hebben de formule voor het berekenen van oppervlakte en inhoud enz.

Afstand wordt gedaan van het werken met zeer grote getallen. De oefenstof voor het vierde leerjaar b. v. gaat niet verder dan:

$$\begin{array}{r}
 628 \qquad 83264 \qquad 6476 \qquad 435)525480(\\
 6345 \quad \underline{38795} \quad - \quad \underline{358} \times \\
 786 \quad \dots\dots \quad \dots\dots \\
 3456 \\
 837 \\
 \underline{634} + \\
 \dots\dots
 \end{array}$$

Geen vormen als: $\frac{6876 \times 948375}{3438}$

3. De leerstof voor de gebroken getallen is besnoeid. Het 5e en 6e leerjaar gaan t. a. v. de tiendelige breuken niet verder dan:

$$\begin{array}{r}
 8,75 + 24 + 0,36 + 56,825 \\
 96,365 - 27,08 \\
 3,5 \times 6,875 \\
 38,635 : 36
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 84,25 : 0,75 \\
 3,75 \times 36,82
 \end{array}$$

t. a. v. de gewone breuken niet verder dan:

$$\begin{array}{r}
 3\frac{3}{8} + 4\frac{1}{2} + 4\frac{1}{5} \\
 2\frac{1}{2} - 1\frac{3}{16} \\
 \frac{3}{7} \times 2\frac{1}{2} \\
 1\frac{1}{6} \times 4\frac{1}{4} \\
 4\frac{1}{5} : 6
 \end{array}$$

4. Bij het Metriek Stelsel worden alleen die maten en gewichten geleerd, die werkelijk worden gebruikt. Vervallen zijn dus: de MM, de mm², de km², de cl, de dal. De herleidingen zijn opgeschoven; in het II leerjaar worden geen herleidingen gegeven. De herleidingen dienen zich te beperken tot die, welke in de practijk voorkomen.

Dus niet: 5,2 km is dm

3 ha is cm²

wel: 3,2 ha is m²

2,82 m is cm

5. Hoofdrekenen blijft een belangrijk onderdeel. Er wordt in alle klassen veel zorg aan besteed, waarbij steeds in korte tijd veel sommetjes met kleine getallen moeten worden opgelost, mede via het z.g. rekendictiee. De Leidraad geeft aanwijzingen, hoe dit geschieden moet.

6. Een rekenles moet rekenles blijven, mag geen schrijfles worden. Bij het maken van vraagstukjes wordt dus de hoeveelheid schrijfwerk zoveel mogelijk beperkt. In veel gevallen zal bijna uitsluitend met cijferwerk kunnen worden volstaan. Aanbevolen wordt het aanbieden van vraagstukjes in schema-vorm:

1 appel 3 cent. aantal: 5—7—9.

prijs: ...c...c...c.

De leerstof is vereenvoudigd en gedeeltelijk opgeschoven naar hogere leerjaren. Het VIe leerjaar kan bijna geheel voor herhaling worden gebruikt.

Het minimum-programma geeft alleen vraagstukjes met, wat wij noemen, „rechtstreekse” oplossingen. De kinderen kunnen hier steeds het antwoord vinden zonder te „stellen”.

Nimmer dus:

Een bak heeft 240 dm³ inhoud. Hij is 8 dm lang en 5 dm breed. Hoe diep is hij?

Wel:

Een bak is 8 dm lang, 5 dm breed, 6 dm diep. Hoe groot is de inhoud?

Nimmer:

Een kapitaal geeft in 8 maanden à 5% 's jaars f 20,—. Hoe groot is dat kapitaal?

Wel:

f 600,— geeft in 8 m. à 5% 's jaars f... rente.

Program B geeft ook vraagstukjes met niet-rechtstreekse oplossingen.

In de volgende tabel trachten we een overzicht te geven van de leerstof en haar verdeling over de leerjaren. Het spreekt van zelf, dat na het aanleren daarna in de hogere klassen regelmatig herhaling volgt.

LEERSTOF	I	II	III	IV	V	VI
Gehele getallen	1—20	1—100	1—1000 en verder	1—1000000	1—1000000	1—1000000
Tafels		1 t/m 10 en omkeringen				
Munten		cent, stuiver, tje, dubbeltje, kwartje, gulden	rijksdaalder, g. t.			
Gewichten			kilo, pond, ons, gram, dag, hg, kg			
Lengtematen		cm, dm, m, geen herleidingen	dam, hm, km			
Inhoudsmaten			dl, l, hl			
Tijdberekening		zien op de klok	herleidingen van jaren, maanden, weken, dagen			
Tiendelige breuken				opt. en aftr. verm. en delen met verm.er en deler als ge- heel getal	uitbreiding: verm.er en deler ook ge- broken getal	
Gewone breuken				opt. en aftr. noemer niet groter dan 10	opt. en aftr. verder verm. en delen, ge- vallen als $4\frac{1}{5} : 6$	
Omtrek				vierkant en rechthoek		
Oppervlakte					vierkant en rechthoek	
Vlaktmaten					cm^2, dm^2, m^2 ca, a, ha bak en balk	
Inhoud Ruimtematen					cm^3, dm^3, m^3	
Procent- berekening						eenvoudige gevallen
Inkoop, verkoop winst, verlies						als voren
Hoofdrekenen Vraagstukjes						
			in alle klassen in alle klassen			

Nederlandse Taal.

De Leidraad voor het vak Nederlandse Taal bestaat uit twee delen. In het eerste worden een aantal algemene beginselen, „methodische principes”, besproken, „welke de leerkracht bij zijn arbeid voortdurend voor de geest moet hebben en die hem voeren naar het gestelde einddoel”. In het tweede wordt gegeven „een verdeling, voor zover dit althans mogelijk is, van de gebruikelijke taal-„leerstof” over de verschillende leerjaren der L.S., waarbij de leerkracht dus van etappe tot etappe voorwaarts schrijdt, eveneens in de richting van het gestelde einddoel.

Het gaat dus om het hoe en om het wat.

Omtrent de doelstelling wordt gezegd, dat de L.S. den leerling zo ver dient te brengen, dat hij in staat is de Ned. Taal te gebruiken in de eenvoudigste situaties, waarin het leven hem na het beëindigen van de leerplichtige leeftijd zal plaatsen. Hierbij is gedacht o. a. aan familiebrieven, kennisgeving van afwezigheid wegens ziekte, verzoek om verlof, bericht van verhindering e. d.

Dit doel zal langs de bekende wegen via receptiviteit en expressie, moeten worden bereikt. Uitdrukkelijk wordt er op gewezen, dat in feite de omvang van het taalonderwijs gedurende de leerplichtige leeftijd niet verandert. De kern van het taalonderwijs zit hierin, dat „de leerling gewend wordt aan het gebruiken en verstaan van steeds moeilijker taal, moeilijker naar vorm, inhoud en spelling”.

Bij de behandeling wordt van de veronderstelling uitgegaan, dat het taalonderwijs de geestelijke activiteit van het kind dient te prikkelen. Verschillende middelen worden, zowel voor het mondelinge als voor het schriftelijk taalonderwijs, daartoe aan de hand gedaan.

Het mondelinge taalgebruik kan bevorderd worden door de kinderen veel gelegenheid te geven tot het mededelen van eigen ervaringen, door hen te oefenen in het uitbrengen van een verslag, door betrekkelijk spaarzaam gebruik te maken van de mededelende leervorm en meer gelegenheid te bieden tot discussie „tussen leerkracht en leerling en tussen de leerlingen onderling”.

Het schriftelijk taalonderwijs dient o. a. meer tijd uit te trekken voor de z.g. „opstellen”. Meer dan tot dusver gebruikelijk is, zullen vooral in de lagere leerjaren, de persoonlijke waarnemingen en ervaringen van het kind onderwerp

van beschrijving moeten zijn. Dit deel van het taalonderwijs kan dus niet los gedacht worden van bekendheid met en vergroeid zijn met het eigen milieu. In de hogere klassen zullen de leerlingen ook meer geoefend dienen te worden in het gebruik van zakelijke taal, o. a. in verband met het onderwijs in geschiedenis, aardrijkskunde, kennis der natuur.

Aanbevolen wordt voorts het schrijven van brieven, correspondentie tussen scholen onderling, correspondentie „met scholen in taalverwante gebieden in den vreemde”.

Critiek op en correctie van deze geschreven taal dient met zeer veel tact en voorzichtigheid te geschieden. Voor alles dient er voor gewaakt te worden dat het kind zijn moed, zijn onbevangenheid en onbeschroomdheid behoudt, dat het dus durft te spreken en durft te schrijven. Zo groot mogelijke spellingzuiverheid wordt nadrukkelijk geëist.

Samenvattend komt het algemeen gedeelte tot de volgende conclusies:

„De taal leren beheersen door de taal te laten gebruiken, is het algemeen beginsel, dat deze werkwijze omvat. Door het gebruik en door het gebruik alleen, hier en daar in de hogere leerjaren misschien gesteund door een stukje taaltheorie, zal het kind dienen te komen tot:

- A. het bezit van een voldoende woordenschat, om zich op eenvoudige wijze te kunnen uitdrukken en, zo nodig met behulp van een woordenboek, eenvoudige leesstof te kunnen begrijpen;
- B. het beheersen van de zinsbouw zodanig, dat er logische samenhang tussen zinnen en zinsdelen bestaat;
- C. enig inzicht in de bouw van brief en verhaal;
- D. enig begrip van verschijnselen in de levende taal, waar bij het bij het taalgebruik reeds in aanraking is gekomen, en waarop de leerkracht de aandacht dient te hebben gevestigd, b.v. de betekenis van het accent, van de gevoelswaarde e. d.;
- E. enig begrip van de noodzakelijkheid, taal en situatie met elkaar in overeenstemming te brengen en daardoor o. a. in staat te zijn te voldoen aan redelijke eisen van wellevendheid;
- F. het benaderen van een algemeen beschaafde uitspraak;
- G. nagenoeg spellingzuiver schrijven.”

LEERSTOF	I	II	III	IV	V	VI
MONDELING TAAL ^s ONDERWIJS	a. vrij spreken en vrij vertellen; b. navertellen; c. leren en opzegg- gen van versjes; d. leren en uits- voeren van speeliedjes; e. het beants- woorden van ge- stelde vragen.	a t/m e. f. het uit het hoofd leren en zeggen van korte stukjes met veel dialogoog; erwordtscherper gelet op woord- keuze, zinsbouw, beschaafde uits- spraak.	a t/m f, behalve d; meer „leers- gesprekken” tus- sen leerkracht en leerling.	als III	als IV De eisen t.a.v. woordkeuze, zinsverband en beschaafde uits- spraak worden verscherpt.	als V
SCHRIFTELIJK TAAL ^s ONDERWIJS	a. volgens grond- of normaalwoor- denmethode; eventueel leggen van woorden en eenvoudige zin- netjes; schrijven van eenvoudige woordjes en zin- netjes en lesjes. dicteren van deze woordjes en zin- netjes.	Opstelletje, steu- nend op eigen ervaringen en waarnemingen; het schrijven van briefjes.	Vrij opstel, op- stel naar plaatjes, schrijven van briefjes, navertel- len van lesjes en verhaaltes.	als III Aandacht wordt besteed aan de interpunctie.	als IV Voorts navertel- len van versjes; aansluiting bij de zaakvakken; bijhouden van klasseboek; schoolcorres- pondentie. Interpunctie. Gevallen van meervoudsvor- mingen verklein- woorden; moei- lijker Ned. en „vreemde” woorden; de meest gebrui- kelijke aardrijks- kundige en ge- schiedkundige namen.	als V
SPELLING	b. volgens glo- baalmethodes aanleren van zui- ver schrijven; dicteren van woorden en zin- nen. Schriftelijk weers- geven van eigen ervaringen en waarnemingen. Het schrijven van briefjes.	Klinkers en twee- klanken; verdubbeling van medeklin- kers; verdeling in lettergrepen. a enz. op het einde van een lettergreep.	als II. verder meer- voudsvorming, vorming van ver- kleinwoorden, enz. Ook „vreemde” woorden.	als III voorts afkappin- gen en samen- trekkingen. Veel herhaling met au, ou, ei, ij; samenstellingen en afleidingen van vreemde woorden op ee.	als V Meervouden op a, e, o, u, y; 2e nv. vormen; afkortingen.	

WERK- WOORDEN	Vormen van de o.t.t., o.v.t. (eerst sterke, daarna zwakke werkw.) deelwoord.	als IV met moeilijker ww.	Moeilijke geval- len: houd je? gebruik van in- finitief-vormen, dw. als bnw. als V
DICTEES	Navoorafgaande bestudering; daarnaast controle-dictees.	als II	als IV
WOORDEN- SCHAT	Uitbreiding vooral in vers- band met het milieu en de ge- bruikte leesstof.	als II	als V
WOORD- VORMING	Eenvoudige samenstellingen en afleidingen.	als III	als V
ZINSBOUW	Samenvatting van twee enkel- voudige zinnen tot een samen- gestelde. Aan deze vers- schijnselen aandacht ge- schonken; de be- handeling dient steeds in zins- verband te ge- schiedten.	als III	als V
ACCENT, TEGEN- STELLINGEN SYNONIEMEN		als III	als V Enkele lessen over letterlijke en figuurlijke bete- kenis, gevoels- waarde, gebruik van wellevend- heidstermen.
SPRAAK- KUNST		Onderwerp, gezegde (niet nw.gez.) bepaling, (geen verdere onderscheiding) enkele woord- soorten, werkwoord, zelfst. nw., bijv. nw., lidw., voorz. In IV niet meer dan werkwoord, onderwerp en gezegde.	

Moeilijker wordt het, een overzicht te geven van de verdeling der leerstof over de leerjaren. Sommige onderdelen van het mondeling en schriftelijk taalgebruik worden nimmer gedurende de schoolleeftijd losgelaten; andere successievelijk toegevoegd.

In de voorafgaande tabel hebben we getracht een samenvatting te geven.

Het spreekt vanzelf, dat een aantal punten zowel bij het mondeling als bij het schriftelijk taalonderwijs, zowel bij „taal” als bij „lezen” aan de orde komen. Zo b.v. uitbreiding van de woordenschat, zinsbouw, accent, tegenstellingen, gevoelswaarde, synoniemen, letterlijke en figuurlijke betekenis, het gebruik van wellevendheidstermen.

Deze Leidraad staat echter op het standpunt, dat in de totaliteit Taal opgenomen zijn Lezen, Schrijven, Spreken, Stellen met Spellen, Voordracht. Waar bovengenoemde onderdelen dus aan de orde worden gesteld, is een bijkomstige kwestie.

De beschouwingen in deze Leidraad beperken zich tot de zes eerste leerjaren. Het VII leerjaar zal afzonderlijk worden behandeld.

DE BETEKENIS VAN HET LERAARSAMBT IN DE TEGENWOORDIGE TIJD¹⁾

DOOR

Ir. P. SCHUT.

Deze betekenis is voor nu en voor de toekomst groter dan hij in tijden is geweest, omdat een diepgaande crisis in de maatschappelijke verhoudingen samenvalt met een diepgaande verandering in het innerlijk leven van onze leerlingen.

In een min of meer stabiele maatschappij oefent de traditie in al haar vormen een belangrijke invloed uit op de ontwikkeling van de jonge mens. Traditionele banden werken als teugels en richten de groei.²⁾

Tengevolge van de economisch-sociaal-politieke veran-

1) Uit de Openbare les, gehouden op 5 Oct. 1938 bij den aanvang van zijn colleges als privaatsdocent in de didactiek-methodiek van het Chemie-onderwijs aan de Rijksuniversiteit te Utrecht.

2) Men leze hier voor: Prof. Dr. C. A. Mennicke, Sociale Psychologie.

deringen gedurende en na de wereldoorlog zijn deze banden verdwenen of ingrijpend van sterkte veranderd. Dit verschijnsel doet zich gedurende iedere crisis in meerdere of mindere mate voor. Steeds treedt dan de drift tot zelfbehoud — individueel of collectief — sterker op de voorgrond. Het extra gevaarlijke element is nu dat deze drift zich uit in bepaalde zeer cultuurvijandige verschijnselen. Naast de verheerlijking van allerlei dubieuze grootheden is de kuddevorming en daarmee het wegvagen van gevoel voor verhoudingen, eigen verantwoordelijkheid en gezond waardebeseft een der ernstigste en bedenkelijkste verschijnselen. De jeugd is niet slechter of baldadiger dan vroeger, het gaat er meer dan ooit om haar de leiding te verschaffen die zich het gevaar bewust is, die weet hoe de jeugd aan te pakken en weet wat er bereikt kan worden.

We raken hier een tweede belangrijke kwestie. Het denkbeeld, dat een pas geboren kind te beschouwen is als een blanco blaadje papier, waarop *alles* te schrijven is wat de opvoeder wenst of nodig acht, is wel algemeen verlaten. Wil men nu echter nagaan wat er dan *wel* door opvoeding en onderricht te bereiken is, dan moet men scherp onderscheid maken tussen de *erfelijke aanleg* — het genotype — en de verschijningsvorm — het phaenotype. Ieder nieuw geboren individu heeft een bepaalde aanleg, heeft zekere mogelijkheden in zich. Zijn ontwikkeling, lichamelijk, geestelijk, moreel kan binnen bepaalde grenzen variëren, heeft dus een zekere variatiebreedte. Hoe de ontplooiing binnen die breedte plaats heeft, hangt in sterke mate af van de maatschappelijke omstandigheden, dus in de eerste plaats van de ontwikkelingsfase waarin de maatschappij zich bevindt. Bovendien van het sociale milieu in engere zin waarin het kind opgroeit, dus of het een kind uit een gezin van een landarbeider of grootgrondbezitter, een fabrieksarbeider of intellectueel enz. enz. is. Natuurlijk is de instelling van het gezin zelf eveneens van grote invloed. Tenslotte is daar de school en niet het minst de middelbare school, als factor van betekenis.

Al deze factoren: de maatschappelijke ontwikkeling, het engere sociale milieu, het gezin, de jeugdbeweging, de school hebben hun invloed, *niët* op de zoëven genoemde variatiebreedte, maar op de *richting* waarin ontwikkeling en onderricht plaats kunnen hebben. Alle genoemde factoren ondergaan in sterke mate de invloed van de eerste factor, de maatschappelijke ontwikkeling, die daardoor door velen onbewust gekoppeld wordt aan het genotypisch gegeven, als een

door ons niet te veranderen grootheid. Zo gaat men dan spreken van *de* psychologie van de prepuberteit en de puberteit. Dat is niet juist. De reactie van de opgroeiende jeugd op omringende factoren is verschillend, niet alleen individueel, maar ook collectief. Het reactieschema van de puber is geen onveranderlijke grootheid, maar een complex dat *met* de maatschappelijke ontwikkeling verandert.

Zonder kennis van die ontwikkeling en de krachten die haar drijven, zonder kennis ook van de sociale psychologie, is dus geen duidelijk beeld te vormen van de behoeften en noden die de jonge mens heeft, nog minder van de richting waarin en de wijze waarop onderricht en opvoeding geleid moeten worden.

Realiseren we ons voldoende de diepgaande wijzigingen die er in de laatste vijftig jaar hebben plaats gevonden? Pijnlijk scherp komt de verandering in mentaliteit tot uiting wanneer we de beoordeling van de waarde van een mens~~en~~ leven vergelijken van vòòr 1914 en thans. Toen was een mens~~en~~leven althans in het grootste deel van Europa tot op zekere hoogte heilig, en nu? Onze dagelijkse krantenlectuur is een opsomming van bomaanslagen, torpederingen, epidemieën, hongersnoden met honderden en duizenden doden als gevolg, niet als noodlottig toeval, maar als zorgvuldig voorbereid resultaat. In die sfeer groeien jonge mensen op. In sommige landen wordt dit bedrijf als een afschuwwekkend kwaad veroordeeld, in anderen is het een voorbeeld van moderne heldencultuur, een verschijnsel dat helaas besmettelijk is. En toch zijn onze jongens en meisjes niet doof voor die andere stem, die een beroep doet op de hogere krachten die in hun sluimeren, de opbouwende, de niet~~de~~destructieve.

In het leven van Beethoven, van Madame Curie, van Lafayette ligt meer waarachtig heroïsme dan in welke oorlogsgeschiedenis ook. Wij moeten die figuren voor hen laten leven, want juist in de periode van de sociale geboorte van het kind vallen de jaren van het middelbaar onderwijs, en nu, nu onder invloed van de maatschappelijke verhoudingen de geestelijke en morele waarden geducht bekneld raken, is de betekenis van deze jaren en dus van onze taak zo buitengewoon groot.

Er is geen enkele aanwijzing dat het genotype van de tegenwoordige jeugd beter of slechter is dan dat van enige generaties terug. Wat ontbreekt is vastheid in opbouwende leiding, een leiding die de jeugd weet te vatten zonder offers

te brengen aan de afgoden van deze tijd en bij de jeugd een sterk, levend waardebesef weet te wekken of te doen uitgroeien.

Het komt er dus op aan dat iedere volwassene die belangrijke invloed op de opgroeiende jonge mensen kan hebben, zich dit terdege bewust is en meewerkt in de aangegeven richting.

Een zeer groot deel van de tijd in de meest ontvankelijke levensjaren, wordt door onze jongens en meisjes direct of indirect aan de school besteed. Lesuren, huiswerk, schoolclubs nemen het overgrote deel van hun tijd in beslag en wij leraren zijn voor hen in die jaren een persoonlijk element dat een belangrijke vormende betekenis kan hebben.

Wij moeten eerlijkheidshalve vermelden dat de invloed van de school in niet weinig opzichten negatief is, d.w.z. een neiging heeft de ontwikkeling van het genotype in de verkeerde richting te stuwen.

Ik wil hier niet alle bezwaren tegen het huidige schoolstelsel naar voren brengen. Het is mondeling en schriftelijk herhaaldelijk gedaan en het zal nog vele malen moeten geschieden voor we iets beters hebben bereikt. Nu kan men zeggen: Elke poging om van de huidige school iets beters te maken mislukt toch, omdat de grondslagen niet deugen. En bovendien is het in deze jaren met overvolle klassen en overbelaste leraren geheel onmogelijk wat te bereiken. Inderdaad, die overbelasting is noodlottig. Ook dit is vaak gezegd maar kan m.i. niet genoeg herhaald worden.

Maar afgezien hiervan moet de gedachte dat er binnen het huidige systeem niets essentieels te verbeteren valt uitdrukkelijk bestreden worden. Wat zijn de hoofdbezwaren? Het starre klasseverband waardoor werken volgens individueel tempo is uitgesloten, overmatig intellectueel werk, afgepaste roosteruren, het hokjessysteem van de verschillende vakken, het geringe onderlinge verband; de school is geen gemeenschap, de bevolking vormt geen groeiend, samenhangend organisme.

Die bezwaren zijn inderdaad ernstig, maar het is in ieder geval voor ons vak, voor de chemie — m.i. ook voor andere vakken — mogelijk deze bezwaren voor een deel te onderwerpen. Hoe, dat hoop ik, zoals gezegd, in de loop van de cursus duidelijk te kunnen maken. Ik wil er echter nu reeds uitdrukkelijk op wijzen dat de methodisch-didactische vraag

stukken die daarbij aan de orde komen dus volstrekt niet alleen een instructieve, maar evengoed een opvoedkundige waarde hebben.

Hier raken we echter een teer punt, n.l. moet de school zich wel met de opvoeding bezig houden, treden we hier niet op het terrein van het gezinsleven?

De stelling dat de school zich met het onderwijs, het gezin met de opvoeding moet belasten is onhoudbaar, in het midden gelaten of een dergelijke arbeidsverdeling wenselijk zou zijn. Er gaat van de school een opvoedende werking uit, dat is onvermijdelijk. Een opgroeiend jong mens kan niet dag in dag uit, jaar in jaar uit in een bepaald milieu verkeren zonder dat daardoor invloed op zijn karaktervorming wordt uitgeoefend. Wij hebben er voor te zorgen dat dit een invloed in de goede richting wordt. Wij, in welk vak we ook les geven, niet in de eerste plaats door het vak, maar door ons zelf. Door de manier waarop we onze lessen geven, maar vooral door onze houding tegenover onze leerlingen. Deze houding is van het allergrootste belang, want een waardebeseft wordt niet in de eerste plaats gevormd door bespreking maar door handeling. Handelen, zoals een oudere vriend zou doen, die klaar staat om te helpen, om raad te geven, om als het nodig is, ook ongezoeten de waarheid te zeggen. Wie zò tegenover het leraarswerk staat zal nooit een klas als een soort kudde zien, zal ook nimmer het gevoel hebben dat hij ieder jaar opnieuw hetzelfde doet. Het is immers niet hetzelfde. Het levend materiaal is anders, het reageert verschillend op de leerstof, op de wijze van behandelen, op bijzonderheden. Ons leraarswerk is precies zo levend of dood als men het zelf maakt.

Steeds als levend, begrijpend mens naast de kinderen te staan, dat is eerste vereiste.

Ik zal hier niet alle overige eigenschappen, die voor een leraar van grote betekenis zijn de revue laten passeren, de belangrijkste zullen in de loop van het jaar vanzelf ter sprake komen. Dat *rechtvaardigheid* in optreden een van de voorname is, wil ik hier slechts zonder meer vermelden. Ieder die de schoolbanken kort geleden verlaten heeft, weet hoe zwaar deze factor telt.

Op één eigenschap echter wil ik speciaal de nadruk leggen: *vertrouwen hebben en vertrouwen wekken*. Dat is de grondslag voor goed leraarswerk. Eenvoudig is het niet om die grondslag te leggen. Er heerst over en weer nog niet zelden

de oude tegenstelling leraar—klas, de mentaliteit van de politie-agent tegenover de kwajongens, vooral als het op afkijken en spieken aankomt. Afgezien van het feit dat we tegenover listige spiekers toch met politiematregelen aan het kortste eind trekken acht ik de hier aangeduide verhouding principieel onaanvaardbaar. Het „wees getrouw en vertrouw niemand” is voor het dagelijks leven al een ergerlijke spreuk, voor het schoolleven is ze totaal onbruikbaar. We moeten vertrouwen durven hebben, de praktijk heeft me bewezen dat het *kan*. Maar, er moet iets bij! Het mag geen „blind” vertrouwen zijn. Daarmee leggen we op de schouders van onze leerlingen een te grote last. Het is precies zo als met het vrijheidsprobleem. Vrijheid is een kostelijk goed dat men moet leren waard te zijn. Geeft men de kinderen te veel vrijheid, dan wordt het losbandigheid. Geef ze gebonden vrijheid, gebonden door het belang van het geheel. Zo ook: geef ze „wakend vertrouwen”. Men ga niet, om een voorbeeld te noemen, gedurende een repetitie een tijdlang de klas uit, die belasting is te zwaar, maar lope evenmin als een verspieder overal rond te gluren naar ongerechtigheden. Laat de kinderen merken dat ge ze vertrouwt, bespreek het openlijk met ze, maar weest tegelijkertijd waakzaam.

Natuurlijk zullen teleurstellingen niet uitblijven. Ons vertrouwen zal wel eens in werkelijkheid of schijnbaar beschaamd worden, de kinderen zullen dingen doen of laten, zeggen of juist niet zeggen waardoor we ons afvragen: zijn we zóver mis geweest? Of waardoor we de neiging voelen opkomen voortaan alleen maar een zuiver zakelijke verhouding lesgever—lesnemer aan te gaan.

Daargelaten dat dit laatste toch niet gelukt, wanneer men zijn werk met hart en ziel doet, — het is ook onjuist. Want we moeten voortdurend rekening houden met de leeftijd van onze kinderen en weten dat in de schooljaren de periode van zelfontsluiting valt. Daaruit vloeit een eigenschap voort die we het best aanduiden met „onnadenkendheid”, met alle onplezierige gevolgen daaraan verbonden. Door zich niet te verplaatsen in de gedachten of gevoelswereld van anderen, komen ze tot uitingen die we oppervlakkig, onhartelijk, zelfs wreed zouden kunnen noemen. Het is me in tal van gevallen uit persoonlijke gesprekken gebleken dat onnadenkendheid de hoofdoorzaak is. Het is goed en nodig dit te weten, omdat dit weten ons teleurstellingen kan besparen en vooral omdat we deze onnadenkendheid kunnen en moeten bestrijden.

Gij zult U misschien afvragen: Wat heeft dit alles met de didaktiek-methodiek van het scheikundeonderwijs te maken? Mijn antwoord daarop kan kort zijn n.l.: „alles”!

Een goed ingericht leslokaal is gewenst, niet onmisbaar. Een goed geoutileerd praktikum zèer gewenst, maar ik heb me jarenlang moeten behelpen in een oud, vervallen lokaal en het ging ook, al was de bestaande toestand zeer ongewenst. De te volgen werkmethode is van het allergrootste belang, maar toch, voorop moet staan een goede verstandhouding tussen leerlingen en docent, want anders is het — om een vak-technische uitdrukking te gebruiken — reagentia gieten in een lek buisje.

Natuurlijk geldt dit niet speciaal voor het onderwijs in de chemie, maar is het evenzeer van kracht voor ieder ander vak. Zeker, er zijn jongens en meisjes die door bepaalde vakken gegrepen worden en reeds daardoor er flink voor werken, maar tal van leerlingen doen hun werk om de cijfers en doen dit met min of meer interesse afhankelijk van de persoon van den leraar en hun verhouding tot hem. Daarom moet dit punt mijns inziens voorop gesteld worden. Men kan over grote kennis beschikken, de best denkbare methode van werken uitgedacht hebben en toch als docent mislukken. *Niet* omdat men nu eenmaal als zodanig geboren moet zijn — dergelijke begenadigde personen zijn er ook — maar omdat de goede instelling ontbreekt.

Wat voor het onderricht van kracht is, geldt in nog veel sterker mate voor het opvoedende element van ons werk. Daarom is het allerbelangrijkste dat wij onze taak beginnen met *begrip*, *vertrouwen* en *liefde* en eerst als die grondslag aanwezig is kunnen we goed verder opbouwen.

Om misverstand te voorkomen: De woorden *begrip*, *vertrouwen* en *liefde* kunnen in bepaalde gemoederen de gedachte doen post vatten of versterken dat die moderne opvoedkunde van onze jongens en meisjes slappingen maakt, die voor het praktische leven onbruikbaar zijn. Er moet tucht en discipline heersen, er moet gewerkt worden en stevig ook en de rest is min of meer overdreven gepraat van sentimentele dames en heren. Zo rondweg zegt men het meestal niet, maar zo denken toch niet weinigen.

Is het hier nodig om te zeggen dat die gedachte volkomen onjuist is?

De voorstanders van de moderne school hebben een even

grondige afkeer van slappelingen als wie ook. Maar — zo schrijft Dr. Langeveld in zijn „Beknopte inleiding tot de paedagogische psychologie van de middelbare schoolleeftijd — „men neemt tegenwoordig bijzonder gemakkelijk het woord „tucht” in de mond, een tuchteloosheid op zichzelf. Laten we, wanneer we als leraren van „schooltucht” spreken, nooit menen dat we met uitoefening van „tucht” te maken hebben, wanneer we kinderen iets laten doen waarin ze geen zin hebben, omdat ze er geen zin in hebben. Dat is een volkomen averechtse „wilsvorming” die het meest heeft van opvoeding tot slavernij. Deze opvatting is ongeveer evenveel waard, zo zegt Waller, als het geloof dat een drankje te beter helpt, naarmate het lelijker smaakt. Ook tucht is een waarde die alleen gediend kan worden in *erkenning*. Wie tegen zijn zin „eerlijk” is, is niet eerlijk. Maar — zo meent men — wie tegen zijn zin gehoorzaamt, leert „tucht”. Neen, hij leert de *schijn* van tucht: braafheid. Zijn tuchteloosheid blijkt dan bij een andere collega, of op straat, enz.”

Tucht en discipline zijn onontbeerlijk, maar we hebben op te voeden tot *zelftucht* en *zelfdiscipline*. Niet het kudde-dier dat onder kadaverdiscipline staat — en uit de band springt als het even losgelaten wordt — maar de sterke persoonlijkheid, die door innerlijke tucht weet wat hij moet en kan doen is het ideaal van onze opvoeding.

Dat er gewerkt moet worden en flink ook, we onderschrijven het. „Een gemakkelijke school is een sociale misdaad” volkomen juist. Maar het werk moet effectief zijn, het moet vormend zijn in alle opzichten, mee vormen de jonge mens tot een gave persoonlijkheid die zijn plaats in de maatschappij goed zal kunnen vervullen. Goed, niet alleen voor zich zelf en zijn kringetje, maar voor het geheel. Dat kan geen slappeling, dat kan alleen iemand die heeft leren werken, die kan aanpakken, die weet samen te werken met anderen voor een ideaal.

Wanneer wij dus sterke voorstanders zijn van het invoeren van praktisch werken, van leerlingproeven gedurende al de jaren dat chemie onderwezen wordt, dan is dat niet alleen om zo goed mogelijk vakkennis aan te brengen, ook niet uitsluitend om de leerlingen de werkmethode der natuurwetenschappen zoveel mogelijk te doen beleven of hun belangstelling voor ons vak te wekken, maar evengoed om zelfstandigheid en gevoel voor verantwoordelijkheid aan te kweken. Goed kunnen waarnemen, juiste conclusies leren

trekken, de handen kunnen gebruiken, vrijwillig met anderen samenwerken om een bepaald werk te verrichten, dat zijn eigenschappen die onze toekomstige leiders van het maatschappelijk leven brood en brood nodig hebben.

Ik weet niet of U het interessante boekje van Stevenson: „Het zonderlinge geval van Dr. Jekyll en Edward Hyde” bekend is, een boeiende en verholde strijd tussen de twee karakteruitersten die in één persoon leven, waarin tenslotte de waardevolle, grootmenselijke kant het onderspit delft omdat hij de duivelse, de onmenselijke kant niet alleen niet doorlopend heeft bestreden doch zelfs tijdelijk en bij herhaling een overheersende positie bezorgde. Zo hebben ook ons werk en ons vak, speciaal ons vak hun Jekyll en Hyde karakter.

Een goed ontwikkeld verstand, een vaardig intellect, ze komen zowel Jekyll als Hyde, een edel mens als een schurk, ten goede. De jonge opgroeiende mens heeft meer nodig, hij moet doordrongen zijn van het besef, dat hij zijn gaven te stellen heeft in dienst van de strijd voor een betere wereld, en het is onze grote en prachtige taak naar onze beste krachten mee te werken om de ons toevertrouwde jonge mensen daarvoor klaar te maken.

Ons werk sta niet in dienst van dressuur en vernietiging maar in dienst van de Menselijkheid en het Leven.

KLEINE MEDEDEELING.

DE CONFERENTIE VAN HET CHRISTELIJK ONDERWIJS OVER
ONDERWIJSVERNIEUWING, GEHOUDEN TE BILTHOVEN,
27—29 OCTOBER 1938.

Deze conferentie zal ongetwijfeld blijken een mijlpaal te zijn geweest in de interne ontwikkelingsgeschiedenis van het Lager Onderwijs in Nederland. Het kan niet anders of zij zal bij alle deelnemers onvergelykelijke indrukken hebben achtergelaten. Zij was uitstekend voorbereid en georganiseerd, maar de uitkomst overtrof verre de meest sanguinische verwachtingen der organisatoren; hadden deze op een 80 of 90 deelnemers gerekend, het blijken er meer dan 400 te zijn. Aan alles was duidelijk, dat hier iets in 't licht trad, dat allang aan het groeien was; het gedurende vele jaren uitgestrooid zaad had niet alleen wortel geschoten, het was blijkbaar allang tot kruid en halm opgeschoten en staat nu gereed in de aar te schieten.

Het kan niet onze bedoeling zijn hier een zij 't ook nog zoo beknopt overzicht der conferentie te geven reeds hierom, omdat ons daarvoor de plaatsruimte ten eenenmale ontbreekt. Noodig is zulks ook niet; er verschijnt natuurlijk een volledig verslag en inmiddels is De School met den Bijbel, welk tijdschrift in de voorbereiding een groot aandeel

heeft gehad, reeds begonnen met allerlei hoogst belangrijke nabetrachtingen. Maar de redactie van Paed. St. zou van laakbare vooringenomenheid of onverschilligheid kunnen beschuldigd worden en aan haar roeping te kort doen, wanneer zij deze gebeurtenis stilzwijgend liet voorbijgaan.

Als wij dan een poging mogen wagen om, zonder in bijzonderheden te treden, de beteekenis der conferentie in enkele volzinnen samen te vatten, dan zouden wij willen zeggen, dat deze vooral lag in deze twee feiten, ten eerste dat hier onmiskenbaar tot uiting kwam, dat een grondige „vernieuwing” onzer geheele schooldidaktiek een dringend vereischte is, dat geen lang uitstel meer duldt, maar dat de tijd gekomen is om van woorden tot daden over te gaan; en ten tweede, dat deze geheele actie juist uitging van het Christelijk Onderwijs. Waarbij nog mag worden gevoegd, dat deze overtuiging in die kringen zoo sterk bleek te zijn, dat zij alle onderlinge verschillen, zooals die anders zoo vaak tusschen de verschillende schakeeringen aan het licht komen, geheel verzwolg.

Van deze twee feiten acht ik persoonlijk het tweede het belangrijkste. In mijn artikel over de toekomst der Openbare School, opgenomen in het Octobernummer van „Volksontwikkeling”, heb ik erop gewezen, dat er een tijd was, dat het Christelijk Onderwijs zich meer bekommerde om zijn christelijk karakter dan om zijn didaktisch gehalte en vele scholen practisch uitgingen van de stelling, dat didaktische minderwaardigheid zoo erg niet was, als 't met de Christelijkheid maar in orde was, maar heb ik ook uitdrukkelijk vermeld, dat daarin in de laatste decennien reeds een groote ommekeer ten goede was gekomen. Die ommekeer is nu definitief geworden: het Christelijk Onderwijs heeft zich als 't ware officieel, en éénstemmig, uitgesproken in dien zin, dat 't ook met de didaktiek in orde moet zijn. En dat daaraan kan en moet gewerkt worden, ook zonder dat de Christelijkheid er *expressis verbis* bij te pas komt.

Niet dat deze verdoezeld wordt of apart gezet. Daarvan is geen sprake; zij is en blijft om zoo te spreken, alomtegenwoordig, of, om met het Evangelie te spreken, de zuurdeesem, die alles doortrekt. Maar dit sluit niet uit, dat, om even bij deze beeldspraak te blijven, over de samenstelling van het deeg en de wijze waarop het gekneet moet worden een onderzoek kan worden ingesteld zonder dat van den zuurdeesem ook maar gerept wordt.

Het is dan ook van groote beteekenis te achten, dat prof. Waterink in het eerste deel van zijn magistrale openingsrede zijn gehoor heel duidelijk en onomwonden aan het verstand heeft gebracht, dat bij zoodanig onderzoek kan, mag, ja moet gebruik gemaakt worden van het resultaat van betrouwbare wetenschappelijke onderzoekingen, ook al zijn die gedaan door niet als Christenen afgestempelde onderzoekers. En dat den volgenden dag de in die kringen terecht zoo geziene oudkweekschool-directeur, de heer S. Stermerding, in een geestige rede, die zich geheel op practisch terrein bewoog, hiervan al aanstonds een levend exempel ten beste gaf. Een en ander met blijkbaar instemming der vergadering.

Het is m. i. onmiskenbaar, dat de harde en bittere schoolstrijd heeft moeten voorafgaan, eer het in Nederland zoo ver kon komen. Het Christelijk Onderwijs gevoelt zich nu wat zijn bestaansmogelijkheden betreft niet alleen in veiligheid, maar ook in de ruimte. Het heeft dus nu „loisir” om zich in alle gemoedsrust, en met ernst, te wijden aan het te lang uitgestelde „vernieuwings”-werk en het is in menig opzicht

gequalificeerd, daarbij een leidende positie in te nemen. De eer van het initiatief in dezen kan hem alvast niet meer geroofd worden.

Maar het spreekt boekdeelen, dat onmiddellijk plannen op touw gezet zijn om ook van de zijde van het Openbaar Onderwijs een conferentie over hetzelfde onderwerp op touw te zetten. Wij kunnen dan nu ook wel aannemen, dat „Onderwijsvernieuwing” in onze geheele onderwijswereld het parool van den dag zal worden. Moge ook van de andere zijde van niet mindere bereidwilligheid blijken om met vroegere tegenstanders mede te werken en van hun arbeid voor eigen arbeid profijt te trekken.

Laat ons dus de handen ineenslaan en moedig aan het werk tijken. Wij kunnen dit te gereeder doen, omdat ook hier de hollandsche bedachtzaamheid en de hollandsche afkeer om zich naar anderen te richten er wel voor zullen zorgen, „dass die Bäume nicht in den Himmel wachsen”, of, op z'n goed hollandsch, dat de kade ook hier het schip wel zal keeren. G.

BOEKBEORDEELINGEN.

A. M. Vaz Dias en Jerohm Hartog,
Amsterdam van Toen en Nu. Amsterdam,
W. Versluys. z. j. (1938). 100 bl. f 0,95.
Illustratieve verzorging van A. Hahn Jr. I.

Met 't grootste genoegen heb ik, zoowel als oud-Amsterdammer als wegens mijn oude betrekkingen tot het Volksonderwijs, met dit boekse kennis gemaakt. Ik ben, als zijnde geen vak-historicus, niet bevoegd het wetenschappelijk gehalte ervan te waardeeren, maar 't komt mij voor, dat de schrijvers alleszins bevoegd waren om een schoolboekje te schrijven, dat den toets van wél bevoegden kan doorstaan en dat zij niet hebben nageschreven of gecompileerd, maar op zelfstandige bronnenstudie steunen. En ik heb de bespreking op mij genomen wegens de didactische beteekenis van deze uitgave, die, naar ik meen, hoog moet worden aangeslagen. Immers, om met den heer de Jager te spreken (vorige Aflevering, bl. 281), de locale geschiedenis spreekt veel onmiddellijker tot het grote publiek (ook het grote jeugdige publiek) dan de economische of de kunstgeschiedenis. Het contact met het versleden is op ongedwongen wijze tot stand te brengen: een oude brug, een oud weggetje, een oude gevelsteen, maar ook een kerk, een stadhuis of een ander monumentaal gebouw — voeg bij: en tal van nog bestaande straat-, plein- en bruggenamen — spreken een taal, die slechts weinigen onberoerd — lees: „onaangedaan” of „overschillig” — laat. Maar één ding verbaast mij. De heer de Jager knoopt vast aan een onderneming van het Genootschap Amstelodamum, dat in 1936 begonnen is een stel plaatjes met toelichtende brochures uit te geven, die moesten dienen „het verleden van Amsterdam weer levend te maken voor het opgroeiend geslacht” (bl. 246); de hh. Vaz Dias en Hartog aan een rapport, door de „Volkenbondcommissie” van het Schooldepartement aan dit lichaam uitgebracht, „waarbij in overweging werd gegeven, voor de Amsterdamsche openbare scholen de geschiedenis van Amsterdam voor te schrijven, waaromheen de Vaderlandsche geschiedenis voorzoover noodig ter opheldering zou kunnen worden gegroepeerd”. (Voorbericht). Zij gaan dus inderdaad van verschillend standpunt uit: de heer De Jager

komt van de topographie tot de geschiedenis, deze heeren vertellen de geschiedenis aan de hand van de topographie. Maar is dit nu een reden waarom deze gelijktijdige pogingen om het geschiedenisonderwijs — te beginnen althans van Amsterdam — te verlevendigen en te verbeteren en van de door den heer de Jager gelaakte eenzijdigheden te ontdoen, elkander wederzijds straal moesten negeren? Hebben zij over en weer niets van elkaar geweten? Of niets willen weten? (Dit is toch ondenkbaar). Moeten zij als concurrenten van elkaar beschouwd worden, misschien wel als representanten van twee verschillende „richtingen”, welker aanhangers, als „princiële” tegenstanders, natuurlijk aan zichzelf verplicht zijn de andere partij te bestrijden? Ik hoop en verwacht van beter, want 't komt mij voor, dat althans de heer de Jager, die zooveel meer bevoegd is dan ik, de verschijning van dit boekje slechts met ingenomenheid kan begroeten, omdat 't zooveel tastbare bewijzen oplevert van de juistheid zijner aangehaalde uitspraak en dus zoo goed kan dienen voor 't door hem nagestreefde doel: „het staatkundig element in „de” geschiedenis van haar bevoorrechte plaats af te dringen” (bl. 281). Coïncideert dit niet wonderwel met wat onze schr. zich als „hoofddoel” hebben voorgesteld: „den onderwijzer los te maken van zijn handboek bij het geschiedenisonderwijs”? Hoe dit zij, ik stond er op, dat deze aankondiging in ons tijdschrift de artikelen van den heer de Jager op den voet zou volgen.

Ik zeide reeds en herhaal gaarne, dat ik met dit boekske — door de schrs. bescheidenlijk aangeduid als „grepen” — met genoegen heb kennis gemaakt. Dit genoegen werd niet getemperd door de beschaming over mijn eigen onkunde en onoplettendheid, maar wel door 't feit, dat ook deze schrs. den vorm hebben gekozen van over 't hoofd van den onderwijzer heen de kinderen zelf aan te spreken. Ik heb over dien vorm reeds in een andere recensie mijn afkeuring uitgesproken. Ik kan hem niet sterk genoeg ontraden. Voor den onderwijzer is hij hinderlijk en in den grond vernederend en de kinderen zien er gewoonlijk een hun opgedrongen „kinderlijkheid” in, waarvan zij allerm minst gediend zijn. En in het onderhavige geval draagt hij de schuld van een hier en daar (bijv. bl. 14—16, 43) optredende onnoodige wijdloopigheid, die een ruimte in beslag neemt, die beter op andere wijze, o. a. door vermeerdering van de wel wat al te schaarsche illustraties (waaronder wij ook stadsplannen missen) had kunnen worden gevuld. De schrijvers zijn dan ook op hun best, wanneer zij dien vorm loslaten.

Maar, om niet met kritiek te eindigen¹⁾: de schrs. verdienen nog een extra-prijsje — zij 't ook alweer van een onbevoegde — voor hun „Litteratuurlijst”, die zij bestemd hebben voor hen, „die nog andere grepen willen”.

Dit eerste deeltje gaat tot 't bezoek van Peter de Grootte in Amsterdam; met verlangen zien wij naar het tweede uit, dat naar wij hopen ook een alphabetisch register en misschien ook een tijdtabel zal bevatten.

G.

¹⁾ Voor „Phaëdra” bl. 53, 14 v. o. leze men: „Phèdre”. Is 't jaartal 1778 onder de afbeelding op bl. 55 juist? En waarom ontbreekt 't jaartal onder die op bl. 75? En waarom wordt altijd en overal wel Vondel genoemd, maar nooit, ook hier niet (bl. 67), zijn groote leerling Antonides van der Goes, de dichter van de IJstroom?

Gestichtspaedagogische Hoofdstukken. Met voorbericht van Prof. Dr. Ph. Kohnstamm door D. O. R. Mulock Houwer. Uitgave: Drukkerij Heinen, Eibergen. z. j. (1938). 209 bl. Gecart. f 4,50.

Voor een aanprijzing komt deze recensie te laat, want het boek is al bijna uitverkocht. Dat is in dubbel opzicht verblijdend, want daar wij uit 't Voorbericht vernemen, dat 't daarop toegelegd en daarom de opslag klein gehouden was, zoo weten wij nu met zekerheid, dat wij binnen kort een tweeden druk te verwachten hebben. En daaraan zal zeker nog grooter behoefte bestaan dan aan dezen eersten druk, die blijkens zijn goede ontvangst te rechter tijd is verschenen en in een wezenlijke behoefte voorziet. De schr., directeur van het bekende gesticht Zandbergen bij Amersfoort, heeft zijn werk in de eerste en voornaamste plaats bestemd voor zijn jongere collega's, voor het gestichtspersoneel aan de onderscheiden Nederlandsche opvoedingsgestichten. Een „handboek” heeft hij er nog niet van gemaakt, ja eigenlijk niet eens een boek, want niet ten onrechte gewaagt de titel slechts van *Gestichtspaedagogische hoofdstukken*. Inderdaad bevat het boek een 17 monographieën, waarvan de 3 eerste als inleidend kunnen worden aangemerkt en de andere onderwerpen behandelen, die alle voor gestichtsupvoeders van belang zijn, maar geenszins alle van even groot belang. Men vindt hier bijv. broederlijk naast elkaar staan hoofdstukken over Uniform, over Spel en Sport en over Straffen.

Het is jammer, dat noch prof. Kohnstamm in zijn, noch vooral de schr. zelf in een eigen Voorbericht ons omtrent den opzet en de bestemming van het boek wat uitvoeriger hebben ingelicht. De kritiek loopt nu gevaar uit onkunde daaromtrent onbillijk te worden. M. i. mag zij echter, in de wetenschap, dat een tweede druk met stelligheid te verwachten is, met vrijmoedigheid er op aandringen, dat die tweede druk niet worde een doodgewone „herziene en vermeerderde uitgave”, maar een soliede omwerking, waarbij deze verstrooide hoofdstukken tot een heusch boek verwerkt worden. Een dergelijke kritiek vereischt echter, wil zij doel treffen, veel plaats en kan gedeeltelijk 't best in particuliere correspondentie geleverd worden. Voor 't laatste zal gezorgd worden; voor 't eerste is mij ruimte afgestaan in het Tijdschrift voor Armwezen, Maatschappelijke Hulp en Kinderbescherming. Ik meen dus hier te kunnen volstaan met gegadigden daarnaar te verwijzen en mij hier te bepalen tot het testimonium, dat wat wij hier voor ons hebben het loffelijk werk is van een bevoegd en bekwaam man, rijk aan eigen ervaring op 't gebied dat hij beschrijft en vol liefde voor het liefdewerk van de opvoeding en reclasseering van de verwaarloosde en verwilderde jeugd, en dat naast eenige betreuenswaardige leemten en enkele gebreken van compositie en inhoud juist zooveel goeds bevat om ons de overtuiging te schenken dat zijn schrijver in staat, en dus ook verplicht, is iets nog veel beters te leveren. In 't vertrouwen, dat hij dit zelf ook zal inzien en daaruit de onafwijsbare consequentie zal trekken, roepen wij hem een hartelijk gemeend „Auf bald'ges Wiedersehn” toe. G.

PIAGET EN ZIJN CONCEPTIE VAN DE KINDERLIJKE GEEST

DOOR

M. J. LANGEVELD.

Bij mijn weten heeft geen psycholoog een oeuvre op zijn naam staan, waarin zo systematisch een zo bepaald gebied is onderzocht. En in dit omvangrijke onderzoek trekt ons aan, dat het, ofschoon overwegend analytisch, juist door de doelbewustheid waarmee het geestesleven van het kind afgetast wordt, in zekeren zin een nieuwe synthese voorbereidt. Synthese, welke de resultaten van J. M. Baldwin, van James Sully, van Goodenough, van Binet, Claparède, Janet, Rey, Burt, Charlotte en Karl Bühler, Stern, ja van talrijke anderen bovendien, zou moeten omvatten en ten dele vervangen. Hoewel de grote onderneming van een dgl. experimenteel onderzoek slechts hem niet afschrikt, die tot de analyse neigt, spreekt het vanzelf, dat het niet doenlijk geweest zou zijn een stap op deze weg te zetten zonder enkele hoofdlijnen voor den geest te hebben, welke de intellektuele ontwikkeling van het kind, zij het schetsmatig, aanduiden. Incidentele en voorlopige syntheses treffen we op verschillende plaatsen in het werk aan. Onder deze trekt thans in het bijzonder diegene onze aandacht, welke wij in het laatste gedeelte van *La causalité physique chez l'enfant* (1927) kunnen lezen. Het vormt met *La représentation du monde chez l'enfant* (1926) en *Le jugement moral chez l'enfant* (1930) de kleine groep van zijn werken, welke zich met de „inhouden” van het kinderlijke denken bezighouden, terwijl in zijn andere werken de belangstelling voor aard, vorm en verloop van het kinderlijke denken overweegt. De correlatie van hetgeen de structuur en hetgeen de inhouden kenmerkt, ziet hij een-eenduidig*). Men kent de hoofdbegrippen, welke in zijn onderzoek telkens weer voorkomen ter kenschetsing van de kinderlijke geest: ego-centriciteit van het denken (niet in morelen zin!), het realistisch karakter van het denken, onvermogen tot synthese, juxtapositie, syncretisme, praecausale verklaringsvormen, enz. Dominerend in al Piaget's werken tot in de laatste (*La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, 1936 en *La construc-*

*) Aan een moment van *a* (b.v. de structuur) beantwoordt steeds een moment in *b* (b.v. de inhouden) en omgekeerd.

tion du réel chez l'enfant, 1937) toe is echter de „egocentricité de la pensée”, welke haar negatieve bevestiging zou vinden in het ontbreken bij het kind van iedere behoefte aan toetsing. Hierover spoedig nader. Voorop staat bij Piaget echter als een voor hem klaarblijkelijk zeer sprekende hypothese, dat de ontwikkeling van het kinderlijke denken een bijzondere indicatieve betekenis zou bezitten voor de opheldering van het geheim der ontwikkeling van de menselijke geest als zodanig. De ontogenese is dus gezien als een systeem-eenheid, welke een-eenduidig correleert met de phylogenese *). Het is, wil men de phylogenetische ontwikkeling leren kennen, geenszins nodig speciaal de geest der natuurvolken te bestuderen. De kinderlijke geestesgesteldheid is kwalitatief zó onderscheiden van die van den volwassene, dat men — volgens Piaget — van een tegenstelling zou kunnen spreken. Deze kwalitatieve tegengesteldheid wordt door de rijping **) echter over- overbrugd. Naarmate nu dit „anders zijn” zich meer en meer aftekent in de uitbreiding der werkzaamheid van Piaget en naarmate hij zich meer van termen als „prae-causaal”, „participation”, „causalité magique”, „animisme”, „artificialisme” bedient ter omlijning van het beeld, blijkt te duidelijker, dat hij bezig is de in de ethnologie verlaten hypothese van Lévy Bruhl, die nl. der „mentalité primitive”¹⁾, over te dragen en toe te passen op kinderpsychologisch terrein. Daarmee ontstaan dezelfde bezwaren op dit laatste gebied als zich hadden voorgedaan op dat der moderne ethnologie: tal van aantoonbare eigenschappen der geestesgesteldheid van het kind (resp. den primitieve) bleken geenszins te ontbreken bij den volwassene (resp. de kultuurvolkeren). En vervolgens: de omschrijving der „mentalité enfantine” leidde tot een ver- bijzondering, een op-zichzelf-stellen, welke de vraag deed rijzen, waardoor deze geestesgesteldheid van het kind nog die van een mens-en-kind mocht heten. In Frankrijk viel Wallon²⁾ hem reeds aan op zijn begrip „égocentrisme”, maar principiëler op de wijze van verklaring, waarvan Piaget zich bedient, wanneer hij voor de vraag staat, hoe uit die kinderlijke geest de volwassene groeit. Het kan immers nauwe- lijks steekhoudend zijn die hele rationalisering van het denken

*) Ontogenese: ontwikkeling van het exemplaar; phylogenese: ontw. van de soort.

**) N.B. Piaget ziet dus niet, hoe vaak de opvoeding gegevens aanbiedt, welke het kind uit zichzelf niet verwerven zou.

alleen en uitsluitend op rekening te schrijven van de socialisering. Want de sociabiliteit van het kind doorloopt in dezelfde fasen ontwikkelingsvormen nauw verwant met die van zijn denken. Het is onmogelijk, dat de socialisering, zelf *gevolg* van dit proces, tevens dit proces *bepaalt*.

Bourjade³⁾ e.a. hebben aangevoerd, dat Piaget er toch beslist niet in geslaagd is, op bevredigende wijze de samenhang te behandelen tussen functie en structuur („de „inhouden” hierbij inbegrepen). Immers, de functie blijft gelijk, voorzover de essentiële diensten betreft die het denken verricht, terwijl de structuur wijziging ondergaat. Die structuur wordt van „egocentrisch” tot „objektief” en „rationeel”. Passen we echter met Piaget het begrip „structuur” toe, dan geraakt hij in een moeilijke positie, want het „egocentrisch” denken zou juist door zijn structuurloosheid (indistinction, indifférentiation, adualisme, etc.) gekenmerkt zijn. Maar hoe staat het anderszijds met het gelijkblijvende karakter van de *denkfunctie*, wanneer de fase van het egocentrische louter *negatieve* betekenis heeft? Wat is er gelijk in het „magische”, etc. en het „objectieve”? Zijn Franse critici wezen ook op de te eenzijdige wijze, waarop Piaget uit het kinderspel put. Te zeer ziet hij het alléén als fantasiebevreddiging. Daarenboven echter is het spel vooral — zoals Janet⁴⁾ opmerkt — de „uitbuiting van het geslaagde”: wat het kind op grond van zijn momentele ontwikkelingstoestand in de omgang met de dingen gelukt, dat herhaalt het eindeloos. We zeggen dan dat het speelt. De „Funktionslust” van Bühler keert hier dus terug, evenwel slechts als drijfkracht, niet als *zin* van het spel. En de speltheorie van Groos, die we kortweg „vooroefeningstheorie” zouden kunnen noemen, blijkt in zoverre nog gangbaar, dat hier in het kinderspel toch een genetische waarde gezien wordt: er ontstaat n.l. door die menigvuldige herhaling een feilloze beschikking over die gedragsvormen. Deze beschikbaarheid van handelings- en gedragsvormen is genetisch gestructureerd en bevat vele indicaties, waarvan Piaget zich ten onrechte niet bediend heeft.

Piaget bedient zich hoofdzakelijk van wat hij de „clinische methode” noemt. De methode van het systematische vraaggesprek als van een arts met een patiënt. Hoewel hij deze methode herhaaldelijk verbeterd heeft en dus aan kritiek onderworpen, heeft hij de twee meest fundamentele bezwaren

niet kunnen wegnemen doordat ze zijn aandacht niet trokken. Deze bezwaren betreffen: a) de functie der taal bij het kind en b) de zin van *vragen* voor het kind.

Piaget ziet de taal van het kind als gedachten=vertolker, gelijk bij den volwassene het geval is. Deze gedachten blijken egocentraal te zijn, maar *functie*=verschil wijst P. nergens aan. Zo komt hij niet los van een intellektualistische taalbeschouwing, welke uit het oog verliest, 1^o. dat de taal overal en altijd *handelings*karakter houdt, zij het ook het karakter ener *denk*=handeling, 2^o. dat het denken in de taal, d. w.z. het betekenis=toepassend taalgebruik steeds een *gebruiks*denken is en niet het „vrije” — als men wil: — puur=theoretische denken⁵). Hier komt een functioneel verschil voor den dag: „gebruik” en „beschouwing”. Laat ons dit aan een voorbeeld verduidelijken.

Hoewel ik geen zoöloog ben, kan ik mij de weelde veroorloven, te zeggen dat dat dier daar een *hond* is. Voor het *gebruik* der taal als handelingsmiddel is dit volstrekt mogelijk. Het wordt pas onmogelijk als mijn gesprekspartner, de zoöloog, al zijn wetenschappelijke onderscheidingen overbrengt in zijn „honds=gebruik”, terwijl hij met mij, leek, praat. Dan komen er misverstanden. In de gesprekken van Piaget met zijn proefpersoontjes ontkomt hij niet steeds aan misverstanden van dezen aard en veronderstelt hij bij de kinderen betekenissen en onderscheidingen, welke bij hen ontbreken, althans niet in gelijke structuur in de betekenis van een bepaald woord liggen. Bovendien *domineert* in het *kinderlijke* taalgebruik het handelingskarakter. Dit heeft Piaget niet opgemerkt. Het kind bezit in zijn taal een nieuw — laat ons zeggen — „instrument”, dat hem een onaanschouwelijke beheersing van de dingen verschafft. Wenste het vroeger zijn bal, dan kon het die soms gaan *pakken* (aanschouwelijke omgangsvorm), thans kan het de naam *noemen* (onaanschouwelijke omgangsvorm) en daarmee z'n doel bereiken. Om deze nieuwe handelingsvorm en wijze=van=wereldbeheersing gaat het 't kind bij het opnemen van de taal. Doordat Piaget deze zijde van de zaak uit het oog verloren heeft, komt hij tot de principiële overschatting van het motief=karakter van zijn vragen. Hij *meent*, dat zijn vragen beantwoordings=motieven vormen voor de kinderen op de wijze der volwassen psyche. Hij onderschat het karakter van „gratuit”heid, dat zijn vragen voor de kinderen draagt. Zijn vragen bevatten voor het *niet*=

cognitief ingestelde, *niet*-denktechnisch ontwikkelde kind een hele reeks van vrijheidsgraden, wier bestaan Piaget zich niet gerealiseerd heeft. Naar mijn mening heeft dit geleid tot een *in wezen en uitwerking* verkeerd beeld der kinderpsyché.

Genoeg thans over deze theoretische, uiterst fundamentele vraag.

Is er in het experimenteel onderzoek en bij de systematische observatie wel eens iets gebleken van een zekere inadaequatie der door Piaget gelanceerde voorstelling van zaken?

Inderdaad is dit het geval. Een enkel voorbeeld moge dit bewijzen. Huang heeft in *Children's explanations of strange phenomena*⁶⁾ kinderen (vnl. 4,0—10,0) „vreemde verschijnselen” laten verklaren en kreeg... slechts bij hoge uitzondering de verklaringstypen van Piaget (animistisch, magisch, finalistisch, artificialistisch, etc.) en in de overgrote meerderheid der gevallen verklaringen van elementair natuurkundigen aard. Daarbij kan het milieu der pp. meespelen, maar zeker ook het karakter der vragen, die ditmaal niet betrekking hadden op overweldigende natuurcomplexen (als wind of wolkvorming) maar op beperkter samenhangen (kleine aanschouwelijk getoonde proefjes). Het onderzoek van Johnson en Jorsey⁷⁾ bevestigde wel zéér weinig van hetgeen Piaget mocht verwachten. Zij vonden van de „prae-causale” verklaringsvormen bij zesjarigen reeds niets meer. Hun pp. slaagden er in van de vragen, die Piaget zijn pp. voorlegde, er 33 goed te beantwoorden tegenover Piaget's pp. 1. En van de bekende „egocentricité” onder het 7e à 8e jaar vinden zij eerst recht niets. De verklaring van deze grote verschillen was Johnson en Jorsey kennelijk te machtig, want hetgeen zij daarover meedelen verdient onze aandacht geen ogenblik. Wat de egocentriciteit betreft, door Piaget aanvankelijk in verband met de taal „ontdekt”, later meer en meer door aequivocaties vertroebeld, het is bekend, dat het Maison des Petits, waar het materiaal gewonnen werd, de kinderen montessorisch op zichzelf stelt. Van daar dat reeds Susan Isaacs⁸⁾, wier kindergemeenschap zeer grote ruimte gaf aan het spontane gedrag, tot een radicale afwijzing dezer voorstelling van zaken komen moest. Piaget's materiaal bevat bovendien veel te weinig de aanwijzing, dat de kinderen informeren, constateren, enz., terwijl reeds zeer

jonge kinderen — men denke aan de driejarige waaromvragertjes — dit wel degelijk doen. Maar ook vóór Susan Isaacs was in Martha Muchows⁹⁾ onderzoek aan een Hamburger bewaarschool een ingrijpend verschil gebleken: de taal der vijfjarigen was nog maar voor ruim $\frac{1}{3}$ egocentraal (en niet voor 46% gelijk P. opgaf). Het zou interessant zijn kindergesprekkenbundels als die door de ouders Katz samengesteld, op dit punt kwantitatief te analyseren. Susan Isaacs afwijzing gaat echter principiëel zeer ver: zij wijst ieder verband tussen enig stadium van taalontwikkeling en egocentraal taalgebruik af¹⁰⁾. In de normale levenssituatie bewijst de taal onmiddellijk haar *essencieel sociaal* karakter. Dit stemt trouwens overeen met wat men op grond van de psychologie der taal verwachten mag en behalve uit Isaacs en Muchow, ook blijkt uit MacCarthy, Rugg, Krueger, Sondergard e. a.

Ook in haar sterkere volitioneel-emotioneel ingebouwde positie, blijft de taal per *essenciam: objektiverend* en *sociaal*. Reeds door haar symboliserend karakter is zij objektiverend, reeds in haar objektivering ligt het communicatieve en dus het sociale. Terwijl men anderzijds zeggen kan: sterk egocentraal is de taal — óók bij den volwassene — in eenzame overpeinzing of spel, in dagdroom of sterk geëmotioneerde zelfexpressie in lyriek of dagboek.

Uit het onderzoek van Grigsby¹¹⁾ aan bewaarschoolkinderen blijkt wel zeer duidelijk, dat de verklaringen, welke Piaget voor normaal houdt, in werkelijkheid geboren zijn uit verklaringsnood (waarbij de criteria van het natuurwetenschappelijk denken allicht niet actueel worden!). Kinderen tussen $2\frac{1}{2}$ en $3\frac{1}{2}$ j. formuleren soms reeds tamelijk wel adaequaat die problemen, welke binnen hun ervaringsgebied liggen, terwijl de oudere kinderen dit vrijwel steeds goed doen. Grigsby zag de functie der taal aanmerkelijk beter dan Piaget. — Het kinderlijk begrip der situatie toont zich overwegend functioneel, d. w. z. in het omgaan met de dingen, het zich oriënteren in de situatie, kortom in de handeling*), niet of althans in aanmerkelijk geringer mate in theoretische vorm, laat staan in een nog weer reflecteren op de theorie! Deze theoretische verwerking der ervaringen is, gelijk uit de

*) Men vgl. het methodisch voorbeeldige onderzoek van Rey: *l'Intelligence pratique chez l'enfant*. Parijs 1935.

onderzoekingen van Huang, Keen, Johnson en Josey, Kohnstamm en v. d. Tuin, Isaacs, Zawerska e. a. blijkt, in hoge mate van vorming afhankelijk¹²). Het kinderlijke denken is niet in dien zin wezenlijk van het onze onderscheiden, dat iedere evolutie tot de volwassen habitus een raadsel is en onontwikkelbaarheid verondersteld zou moeten worden. Van het magische loopt naar het theoretische geen continue ontwikkeling. Zo ervoer ook Keen (z. bov.), dat het kind door gebrek aan ervaringskennis, door gebrek aan vorming en toetsing en vorming door methode tot antwoorden komt, die *in wezen* niet van de onze verschillen, al verschillen ze wel in inhoud en opbouw. Overschrijdt men het gebied waar omtrent het kind zich op grond zijner ervaring enig begrip vormen kan, dan zal het nog — men zie het Aanhangsel over Children's Why-Questions door Nathan Isaacs in het genoemde boek van Susan Isaacs — trachten een verklaring te geven op grond van hetgeen het voor verwant, soortgelijk, samenhangend met het gevraagde houdt. Lukt ook dat niet, dan is de nood tot het uiterste gestegen en is er geen andere uitweg dan — gewetensvol — zwijgen, of — niet „gewetenloos”, maar zonder besef van theoretische verantwoordelijkheid — een „praecausale” verklaring geven. Breiden wij ervaring en vorming niet uit dan blijft de mens in het „praecausale” — juister: elementair causale — stadium. De misvatting van catastrophale betekenis in de paedagogiek, dat wij hier de „rijping” aan zichzelf mogen overlaten, berust, evenals in de ethnologie bij Lévy-Bruhl het geval was, mede op een ontoereikende kennis en een scientifistisch-rationalistische overschatting van het denken der normale volwassenen, omtrent wier neiging tot magische en andere „praecausale” denkvormen wij in het huidig tijdsgewricht niet meer in twijfel behoeften te verkeren. Experimenteel heeft Hazlitt¹³) aangetoond, hoezeer Piaget de logiceit van het volwassen denken overschat en vooral Abel¹⁴) (Unsynthetic modes of thinking among adults) liet ons zien, dat volwassenen in op hun niveau gestelde proeven van Piaget tot dezelfde fouten komen als de kinderen: het onverbonden naast elkaar stellen van hetgeen samenhangt, omkering, syncretisme, enz. En wees Zeininger er in zijn bekende studie niet reeds op, dat ook kinderen van 12 jaar nog tot „magische” verklaringsvormen hun toevlucht nemen, wanneer de te interpreteren situatie buiten hun ervaring ligt?

Zo wordt de kloof opgevuld en wel simpel en alleen... door er niet te zijn. De „egocentriciteit” is al met 5 j. op een derde en niet met 7 j. en heeft ook vóór het 5e j. een heel andere zin dan Piaget meent. Ze blijft anderzijds ook bij volwassenen mogelijk. De „praecausaliteit” al evenzo.

In *Kindheit und Jugend* deelde Charl. Bühler destijds al mee, dat bij 6-jarigen 49% realistische theorieën gevonden werden en diverse Amerikaanse onderzoekers wezen op de invloed van het milieu in dezen. Maar omgekeerd bleken ook volwassenen nog niet ontwassen te zijn aan hetgeen men als „mentalité enfantine” zou kunnen dopen en... de kindertjes der primitieve inboorlingen op de Admiraliteits Eilanden¹⁵⁾ bleken niet de minste neiging te bezitten, de „mentalité primitive” volgens het boekje te vertonen. Evenals de kinderen en volwassenen der kultuurvolkeren verklaarden zij wat binnen hun ervaringsgebied lag realistisch en, dreef men hen in het nauw, dan bleven ook deze kinderen... mensen.

Doch genoeg thans: de feiten spreken voldoende. „Men moet een mens niet vragen, wat hij niet weten kan” en „Men moet een mens laten weten, wat men later wil dat hij weten zal”, zo zou men, zeer elementair, de conclusie kunnen formuleren. Er is iets paradoxaals in, te moeten vaststellen, dat Piaget's conceptie van het kind tot onopvoedbaarheid leiden moet; dat zijn evolutionisme geen basis heeft weten te zijn voor wat meer dan evolutie is, terwijl hij aldoor en aldoor kinderen ondervraagd heeft en dus ontdekt zou kunnen hebben dat men geen vragen stelt aan wie niet antwoorden kan en dat „kunnen antwoorden” meer en anders is dan spraakklanken van zich geven.

Ten slotte: wat velen in zake het denken ongehinderd accepteren (evolutionisme, enz.) en waaruit ze — althans in theorie! — zelfs de nodige conclusies aanvaardden (b.v. de onopvoedbaarheid der intelligente gedragingen), dat zouden zij, waar het de morele kant van het leven betreft, onmiddellijk verre van zich weren, ja zelfs het met heftigheid bestrijden. Dit evenwel is nog paradoxaler dan Piaget's theorieën, daar ook de moraliteit zonder de intelligentie niet vormbaar is. Dressuur leidt niet tot gewetensvol gedrag. De intelligentie is hier niet doel-der-opvoeding, zij is dan echter funderend.

In de gehele opvoeding is het telkenmale van het hoogste

belang streng te onderscheiden tussen hetgeen een funderende waarde bezit en hetgeen een richtende en dientengevolge vormende (of misvormende) waarde heeft. Zo is — ongetwijfeld kan men in zóverre het evolutionisme tegemoet komen — de rijping een funderende waarde, onontkoombaar aangewezen op haar complement: de vorming als richtende waarde. Niet de rijping richt het leven. Zij wordt gericht, ten goede — ten kwade. Wie dit prijs geeft, geeft de opvoeding prijs.

AANTEKENINGEN.

1) S. Hofstra: Differentzierungserscheinungen in einigen Afrikanischen Gruppen. Diss. A'd. 1933 en T. S. G. Moelia: Het primitieve denken in de moderne wetenschap. Diss. Leiden 1933, m.n. blz. 62 vlg. — In Frankrijk kritiek op Lévy—Bruhl: Leroy, Weber, Allier. Vooral Leroy: La raison primitive. Parijs 1927 is zeer instructief.

2) Vgl. l'Enfant turbulent. Parijs 1925.

3) Vgl. l'Intelligence et la pensée de l'enfant. Parijs 1937.

4) Vgl. Janet over het spel: De l'angoisse à l'extase. 1926, II, p. 432—437.

Janet: La force et la faiblesse psychologique. 1930, p. 147.

Janet: Les débuts de l'intelligence. 1935, p. 107—119.

5) Men zie over deze taalproblemen: Delacroix: Le langage et la pensée. Parijs 1930, 2e dr., dez.: l'Enfant et le langage. Parijs 1934; dez.: Le langage, in Dumas' Nouv. Tr. de Ps. V; dez.: l'Analyse psychologique de la fonction linguistique, Oxford 1926; Reichling: Het Woord. Een studie over de grondslagen van taal en taalgebruik. Nijmegen 1935; Langeveld: Alg. geestelijke ontwikkeling en taalontwikkeling, m.n. in de puberteit in: Levende Talen, no. 98 (1938) met daargenoemde litteratuur.

6) Smith College Studies in Psychology, no. 1, 1930.

7) Journ. of abnormal and social ps., 26; 1931.

8) Intellectual growth in young children; 1930.

9) in: Hecker u. Muchow: Fr. Fröbel u. M. Montessori. Lpz. 1926.

10) T.a.p. blz. 86 vlg.

11) Journ. of exp. educ. I, 1932.

12) A. M. Keen: A study of the growth of concepts and of reasoning concerning physical and psychological causation. Ph. D. thesis 1934. Mij alleen indirect bekend daar niet in de handel.

Zawerska (Pools onderzoek), door Psychological Abstracts, Sept. 1932; no. 3739.

13) British Journ. of Ps. 1930.

14) Am. Journ. of Ps. 44 (1932).

15) Mead: An investigation of the thought of primitive children with special references to animism. Journ. of the Royal Anthropological Instit. of Great Britain & Ireland 62 (1932).

DE BETEKENIS VAN HET EXPERIMENT
VOOR DE ZELFWERKZAAMHEID BIJ HET
NATUURWETENSCHAPPELIJK ONDERWIJS
OP DE MIDDELBARE SCHOOL

DOOR

Drs. H. J. JORDAN Jr.

Algemeen gedeelte.

De grondslag van de volgende beschouwingen aangaande de betekenis van het experiment voor het onderwijs is gelegen in de ervaringen, die ik bij het middelbaar Montessorisch onderwijs te Amsterdam en Haarlem, evenals op sommige Montessorischolen met lager onderwijs, opdeed.

Wij wensen ons rekenschap te geven van de didactische en paedagogische kwaliteiten, die het experiment, zoals wij dat uit de wetenschap kennen, eigen zijn; in het bijzonder voor zover wij er waardevolle elementen vinden voor het toepassen van de methode der zelfwerkzaamheid in ons onderwijs.

Het zal daartoe ook nodig zijn, te onderzoeken wat zelfwerkzaamheid in het onderwijs als middel *tot opvoeding* betekent; immers wij willen deze zelfwerkzaamheid bevorderen op een wijze die den leerling in staat stelt aan het proces van de vorming zijner persoonlijkheid zelfstandig mede te werken, overtuigd als wij zijn, dat juist de natuurwetenschappen in belangrijke mate kunnen bijdragen tot de ordening der psychische krachten, hetgeen het wezenlijke begin is tot de vorming ener gave persoonlijkheid.

Het vraagstuk van de betekenis van het experiment vatten wij hier in zo ruime zin op, dat de fundamentele gedachten voor alle exacte vakken gelden; ik moet er echter op wijzen, dat mijn ervaring in hoofdzaak de biologie betreft. Dit vak biedt nog vele andere mogelijkheden, die eveneens bij het onderwijs tot hun recht moeten komen, doordat men ook rekening kan houden met de aanleg en geaardheid van de leerlingen individueel, maar ik meen, dat dit evengoed geldt voor de andere exacte vakken. Ik ben er mij dus van bewust, dat indien ik een lans breekt voor het inruimen van een belangrijke plaats aan het ware experiment in ons middelbaar onderwijs, ik daarmee slechts één zijde van de exacte vakken beschouw; maar ik geloof ook, dat er nog niet vol-

doende aandacht wordt geschonken aan het experiment op school, o. a. daarom niet, omdat nog velen niet doordrongen zijn van de grote paedagogische en didactische waarde van het experiment voor de jonge mens.

Wanneer men over nieuwe methoden wil spreken, die hun toepassing in ons huidige onderwijs kunnen vinden, dan moet men het wel allereerst eens zijn over de doelstelling van ons onderwijs in het algemeen. Ik meen echter, dat dit heden ten dage niet al te moeilijk meer is, daar meer en meer het besef doordringt, in het bijzonder voor de middelbare school, dat ons onderwijs de leerlingen niet alleen een menigte feitenkennis heeft bij te brengen, maar dat het mee heeft te werken aan de vorming van zelfstandige persoonlijkheden en aan de ontwikkeling tot mensen, die in onze gemeenschap hun weg weten te vinden en toegerust zijn met het vermogen om aan de cultuur mede te bouwen.

Het is ons als docenten niet meer mogelijk ons te onttrekken aan de paedagogische eisen, die aan een ieder gesteld worden, die leiding wil geven aan de groei van jonge mensen, want men beseft sterker dan voorheen, dat het van meer belang is door middel van de leerstof tegemoet te komen aan de psychische behoeften van de leerlingen, dan deze als vakwetenschap toe te dienen.

Een van de belangrijke elementen, die een zeer bijzondere waarde vertegenwoordigen voor de puberes, is de mogelijkheid tot het verrichten van scheppende arbeid. Niet alleen dat deze hen weet te boeien, maar hij eist van hen tevens krachtsinspanning, ordening en vrij gebruik van psychische krachten. Scheppende arbeid bevredigt de wordende mens, omdat hij in wezen bevrijdend werkt en bij uitstek geschikt is om de toenemende driften van deze leeftijd te sublimeren, d. w. z. in de banen van goede productiviteit te leiden. Het is niet mogelijk in dit kort bestek uitvoerig op dit onderwerp in te gaan, maar ook niet nodig; ik mag mij beroepen op mijn ervaring, dat wij, door voor de leerlingen scheppende arbeid mogelijk te maken, hun een belangrijke hulp bieden om vrije en zelfverantwoordelijke mensen te worden, hetgeen immers het ware doel is van alle onderwijs.

Zelfwerkzaamheid.

Lang niet iedere activiteit is zelfwerkzaamheid in de zin zoals wij thans bedoelen. Het is niet voldoende, dat de leer-

ling bezig is. Zelfwerkzaamheid is als het ware het uitvoeren van een bouwwerk, hoe klein ook, dat het gebruikmaken eist van gegevens (bouwstenen), die vroeger werden verkregen (ervaring) of die in de juiste mate worden toegediend door de opdracht, die de leerling tot zelfwerkzaamheid oproept.

In deze zin opgevat, eist alle zelfwerkzaamheid inspanning, maar geeft zij tevens een vorm van psychische bevrediging, die zich uit in innerlijke harmonie, vreugde, geluksgevoel.

Vele onderwijsinrichtingen hebben het belang van de zelfwerkzaamheid ingezien en methoden ingevoerd, waarbij daaraan meer plaats wordt ingeruimd. Wie echter een aantal van zulke scholen heeft bezocht, weet, dat daar de ware betekenis en de waarde van de zelfwerkzaamheid dikwijls niet wordt begrepen. Want indien zich de z.g. zelfstandige arbeid van de leerlingen blijft beperken tot het samenstellen van werkstukken, geleid door zeer nauwkeurig opgestelde opdrachten met als resultaat het overschrijven en overtekenen uit een schoolboek, zonder dat hij zich rekenschap behoeft te geven, wat de ware inhoud van de bewerkte materie is, dan hebben wij slechts met *werkzaamheid* te doen, doch niet met *zelfwerkzaamheid*. Ik ontken niet, dat zulke werkstukken, die indien ze goed verzorgd zijn, vooral op buitenstaanders vaak veel indruk maken, enkele waardevolle elementen voor de opvoeding in zich bergen: reeds de zorg voor netheid, het besef, dat het iets *eigens* is, het feit dat de leerling zelfstandig wegwijst wordt in zijn leerboeken (mits de leraar niet zelf de pagina's in zijn opdrachten vermeldt, zoals ik ook wel zag!) zijn zeker belangrijke verbeteringen, vergeleken bij het doodse dictaat in het onsmakelijk blauwe cahier.

Zonder twijfel heeft die werkwijze voor docenten en leerlingen ook veel aantrekkelijks. Immers, is het door middel van een opdrachtersysteem eenmaal opgebouwd, dan loopt zulk onderwijs jaar in jaar uit zonder inspanning vanzelf verder. De leerlingen vinden het prettig, want zij zijn niet bloot passief zoals zo vaak in de luisteruren; het werk kost hen geen al te grote inspanning, terwijl er ook geen groot risico aan vast zit, want de weg is precies aangewezen en er hoeft weinig gezocht te worden.

Hoewel ik dus van deze methode weinig heil verwacht voor een werkelijke vernieuwing van ons onderwijs, heb ik toch, hoe inconsequent dit ook moge schijnen, iets er van in mijn eigen onderwijs toegepast. Namelijk daar, waar de leerling

nog niet tot de zelfwerkzaamheid in staat is, waar hem door omstandigheden de moed of de mogelijkheid ontbreekt, kan 't inderdaad dienstig zijn met het geven van zulke zeer nauwkeurige opdrachten te beginnen. Men dient dit dan echter te beseffen en niet na te laten de leerlingen langzamerhand zelfstandiger te maken. Want zelfstandig denken en oordelen, analyseren en weer samenvoegen, leren zij niet zolang zij aan de leiband van den docent blijven lopen op het door hem van te voren geëffend pad.

Het is niet onze mening, dat bevordering van de ware zelfwerkzaamheid het *enigste* doel is van de vernieuwing van onderwijs en opvoeding. Men meent wel eens b.v. de methode Montessori te kunnen qualificeren als „de” methode der zelfwerkzaamheid. Hoewel deze daarin inderdaad een grote plaats inneemt, zou men toch aan de methode te kort doen, indien men haar betekenis uitsluitend daarin zoekt. Men moet de zelfwerkzaamheid niet beschouwen als het doel van dit onderwijs, doch als een der fundamenten van de weg, die naar het eigenlijke doel leidt.

Ik hoop in de volgende bladzijden te kunnen aantonen, dat voor deze zelfwerkzaamheid het experiment een bijzondere betekenis heeft, die zich verheft boven de opvoedkundige betekenis der zelfwerkzaamheid op zich zelf.

Het experiment.

Voordat wij het experiment in verband met ons onderwijs zien, hebben we ons af te vragen, wat het wezen van het natuurwetenschappelijke experiment is. Wij zullen zien, dat het verschillende kenmerken heeft, waaruit vooral voor de jeugdige experimentator bepaalde eisen voortvloeien, die van grote betekenis zijn voor de opvoeding. Want het is niet mijn bedoeling hier een volledige wetenschappelijke analyse van het experiment als zodanig te geven; ik wil slechts diè kanten van het „ware” experiment bespreken, die betekenis hebben voor de opvoeding.

Met opzet, spreek ik hier van het „ware” experiment, om dit te stellen tegenover het „schijn”-experiment. Tot de schijnexperimenten reken ik de proeven waartoe het gewone klassikale onderwijs zich gewoonlijk bepaalt. Met uitzondering van de chemische analyses wordt daarbij n.l. aan de leerling van te voren verteld, wat het resultaat van de proef dient te zijn. Probleem en uitkomst zijn hun dus van te voren bekend.

Zelfs wordt de proef vaak voorgedaan; de leerlingen mögen deze nadoen en dan, zoals ik het wel eens ondeugend heb uitgedrukt, „controleren of de leraar (of het boek) niet gejojkt heeft”. De opvoedingswaarde hiervan is m. i. zeer betrekkelijk. Eigenlijk is er maar èèn ding, dat de leerling ervan leert, n.l. manuele vaardigheid, waarvan ik overigens de betekenis allerminst wil onderschatten.

De natuurwetenschappelijke proef is in wezen een sleutel, om zich toegang te verschaffen tot een stuk werkelijkheid. Om de natuur een geheim afhandig te maken gaan wij haar met het experiment te lijf. Dit betekent in de eerste plaats, dat wij de proef technisch moeten beheersen. Voorts moeten we bedenken, hoe de proef het best ingericht kan worden en dat eist reeds van te voren een zekere kennis en een zeker inzicht. Het resultaat van de proef is, dat er iets gebeurt, doch wat er gebeurt, kan ik van te voren niet of niet met zekerheid voorspellen. Daar lag immers juist het vraagstuk, dat we wensten op te lossen. Dit laatste eist op zijn beurt van de experimentator objectief waarnemingsvermogen en een scherpzinnigheid, welke die van een Sherlock Holmes nabij komt. Ieder verschijnsel n.l. hoe schijnbaar onbenullig ook, kan voor een proef van belang zijn en straks het zijne bijdragen tot de oplossing van het vraagstuk. Is aan dit alles voldaan, dan komt ten slotte nog de meest zuivere denkwerk: uit de gevonden gegevens het resultaat, d. w. z. de conclusie af te leiden. De experimentator moet dit bovendien trachten in te voegen in het geheel van reeds vroeger opgedane ervaringen, want dit is de wijze waarop de natuurwetenschappelijke experimentator stap voor stap doordringt in de wondere structuur der natuur.

Omdat wij uit deze gegevens de betekenis moeten afleiden, die het volledig experiment voor ons onderwijs heeft, wil ik het voorafgaande nog eens samenvatten, zoals ik het zie, geanalyseerd in zijn verschillende onderdelen.

- A. Het probleem zien en vragen stellen.
- B. De proef in gedachten samenstellen.
- C. De bedachte proef opstellen.
- D. De proef doen.
- E. Het effect van de proef waarnemen.
- F. Verband leggen tussen hetgeen de proef te zien gaf en hetgeen den experimentator reeds bekend was: De conclusie.

Wanneer wij deze analyse goed begrijpen, beseffen wij tevens, welke opvoedende betekenis, welke vormende waarde deze punten hebben voor de jonge mens.

A. Het probleem zien en de vraag stellen eist inzicht hebben in een stuk werkelijkheid, want alleen wie een geheel overziet, is in staat de problemen, die er zijn, te onderkennen. Niet alleen het intuïtieve, maar ook het vermogen tot logisch oordelen, dat de mens eigen is, krijgt hier een kans van ontwikkeling, wat voor de redelijk levende mens van groot belang is, want het kritisch vermogen stelt hem in staat als zelfstandig wezen op te treden; en zich noch door schijnlogica (drogredenen) noch door leuzen te laten meeslepen.

B. Wanneer het probleem erkend is, kunnen wij dit in de natuurwetenschappen veelal oplossen door middel van het experiment. Men begint dan ermee, in gedachten de proef samen te stellen. Ook hier weer blijkt de betekenis van het kritische element, want de proef moet zo worden ingericht, dat alleen die verschijnselen naar voren treden, die men wenst te bestuderen, terwijl eigenschappen, die storend zouden kunnen werken, moeten worden geëlimineerd. M.a.w. men moet een stuk werkelijkheid kunnen analyseren, hetgeen alleen mogelijk is, wanneer men door vroegere ervaringen reeds enig waarachtig inzicht daarin heeft opgedaan. Ook moet men enigermate vertrouwd zijn met het opstellen van proeven, om te weten, welke instrumenten gebezigd en welke gang van zaken gevolgd moet worden. Alleen door het „zien doen” leert men dat niet.

C. Wie iets dieper is doorgedrongen in de betekenis van de methode Montessori, begrijpt reeds dat juist dit onderwijs aanstuurt op het zelfopdoen van ervaring, wat de leerlingen later in staat zal stellen, deze ervaringen ook toe te passen. Terecht noemt Montessori de „hand” de zuster van de „geest”. Wat de geest bedenkt, voert de hand uit en de meestbevredigende, maar ook de meestverheffende arbeid komt daar tot stand, waar de hand in dienst staat van de geest en in staat is, datgene uit te voeren, wat haar wordt opgedragen. Dat is 't wat wij onder de scheppende handenarbeid verstaan, op welks grote opvoedkundige betekenis wij reeds gewezen hebben.

Voor het aankweken van de manuele vaardigheid bij de leerlingen is het opstellen van de proef in werkelijkheid van het grootste belang; immers hoeveel overleg, voorzichtigheid

en echte handigheid zijn niet nodig om dit tot een goed einde te brengen?

D en E. De uitvoering en de waarneming van de proef activeren weer andere psychische eigenschappen. Het is iederen practischen psycholoog bekend, bijv. uit daartoe samengestelde tests, hoe slecht over 't algemeen het menselijk waarnemingsvermogen, ontegenzeggelijk een zeer belangrijke levensfunctie, ontwikkeld is. Men bedenke hierbij, dat waarnemen meer is dan zien; 'tis, om zo te zeggen, zien met de hersens en als zodanig een zeer actieve functie. Nog grotere moeite dan het waarnemen zelf kost het objectief beoordelen van het waargenomene. Dit eist, dat men zich van allerlei vooroordelen los maakt en verkeerde waardebestempelingen vermijdt. In de wetenschap zien we zo vaak, hoe een eenmaal verkeerd gedane waarneming zich jaren lang in de literatuur handhaaft, waardoor dan talloze onderzoekers belet worden zulk een waarneming nog eens onbevooroordeeld te herhalen.

F. Wanneer wij niet verder kwamen dan het waarnemen van de proef en van haar resultaten, dan zou dit betekenen, dat wij weliswaar een nieuw feit hadden leren kennen, maar een, dat op zichzelf niets betekent. We hebben nu echter naar de oorsprong van de proef terug te grijpen, d.w.z. naar het probleem. Daarmede toch hadden wij, analyserend, een stuk uit het geheel gelicht, om dit nader te beschouwen. Zal nu de proef ons meer opleveren dan een bloot feit, dan dienen wij dat nu weer in te voegen in het geheel, we moeten m.a.w. verband leggen tussen datgene, wat ons de proef te zien gaf, en hetgeen wij reeds wisten. Dit nu eist een vorm van denken die wij de synthetische kunnen noemen. Het synthetisch denkvermogen volbrengt zelfstandig het „assimileren” van de nieuwe ervaring aan het reeds bekende, hetgeen betekent waarachtige innerlijke opbouw der werkelijkheid. Wie de grote fouten kent, die hun oorsprong danken aan de rationalistische instelling der mensheid in de vorige eeuw en de maar al te vaak uitsluitend analytisch ingestelde wetenschap, begrijpt, dat met het ontwikkelen van het synthetisch denkvermogen niet alleen het individu gebaat is, maar onze gehele gemeenschap. Want dit is het ordenend vermogen, dat de mens in staat stelt, te midden van een chaos van waarnemingen, ervaringen en gewaarwordingen de eenheid van zijn persoon te handhaven. Daardoor alleen kan hij die geestelijke harmonie verwerven, die hem toegankelijk maakt

voor de hogere psychische, religieuse en culturele waarden van de mens als deel der mensheid.

Thans moeten wij nagaan, wat wij in de practijk van het onderwijs kunnen toepassen van hetgeen de analyse van het experiment ons leerde. De lezer zal bemerkt hebben, dat de eisen, die het goede experiment aan den experimentator stelt, niet gering zijn en zal zich terecht afvragen óf en in hoeverre de leerling aan deze eisen kan voldoen.

De ervaring heeft mij inderdaad geleerd, dat het twaalfjarig kind het experiment in de volledige vorm, die ik boven schetste, meestal niet aankan. Daarentegen is het wel mogelijk, de leerlingen geleidelijk zo te ontwikkelen, dat zij het tenslotte leren. Een goede aanwijzing, hoe ik te werk moest gaan, vond ik in de methode Montessori, zoals deze bij het voorbereidend en het lager onderwijs wordt toegepast.¹⁾

Taak van de docent.

Wie de belangrijke paedagogische waarden van het ware experiment heeft begrepen en in de gelegenheid is zijn leerlingen die te doen onderscheiden, zal zich voor de taak geplaatst zien, een omgeving zo in te richten of te doen inrichten, dat de leerling daarin zijn proeven kan nemen; m. a. w. hij moet over een klein laboratorium beschikken, zoals we dat op vele scholen kennen, waarin de leerling zelfstandig kan experimenteren. Om hem daartoe in staat te stellen, zal hij de nodige hulpmiddelen moeten voorbereiden. Daartoe is de beste weg het geven van opdrachten en instructies, waarin kort maar duidelijk wordt aangegeven hoe de leerling heeft te handelen. Natuurlijk moeten de opdrachten voor de beginners uitvoeriger zijn dan voor hen die reeds enige ervaring hebben. Nimmer echter mogen zij het antwoord, d. w. z. de uitkomst van de proef, vermelden, want daardoor ontnemt men de leerlingen de ware drijfveer tot het experiment. Wanneer zij de uitkomst van een proef toevallig weten, vragen ze mij soms, van die proef vrijgesteld te worden; zij vinden, dat zij die tijd beter kunnen besteden aan het doen van experimenten welke resultaat zij nog niet kennen.

¹⁾ Hierbij merk ik op, dat het nimmer in de bedoeling heeft gelegen, alle gegevens van de methode Montessori voor het lager onderwijs klakkeloos op het middelbaar onderwijs toe te passen.

Natuurlijk moeten wij daarbij zoveel mogelijk individualiseren en nooit vergeten, dat iedere leerling weer anders reageert en dat ieder ook weer zijn eigen belangstelling en behoeften heeft. Alleen wanneer men daarmee rekening houdt, zal men het experiment met succes kunnen aanvaarden. Dit betekent o. a., dat de docent goed doet aan een groep leerlingen verschillende experimenten ter keuze te geven, zodat de leerlingen individueel kunnen kiezen. Wij komen daarop in het praktische gedeelte van onze verhandeling nader terug.

Het boven gezegde geldt echter niet zonder voorbehoud. Het feit doet zich voor, dat sommige leerlingen een proef enige keren herhalen, hoewel zij de uitkomst dus kennen. Blijkbaar is het dan de techniek, die hen boeit. Daarom moet de proef ook niet te gemakkelijk zijn en niet gaan over iets, wat eigenlijk een ieder wel weet, want dan hebben de leerlingen er geen ware belangstelling voor. Ja, de proef mag zelfs wel even boven hun, door ons geschatte, kracht uitgaan, want dat spoort hen juist aan, hun volle persoon eraan te geven, vooral wanneer wij er een kleine aanmoediging aan toevoegen.

Sommige docenten streven er naar, de proeven zo eenvoudig mogelijk in te richten, b.v. door met zeer primitieve middelen en zonder instrumenten te werken. Hiervoor kunnen praktische redenen bestaan, b.v. financiële, maar didactisch beschouwd is het niet juist. De meeste kinderen zien helemaal het nut niet in van een vereenvoudigde proef en wanneer zij de vrije keus hebben, kiezen zij meestal de meer gecompliceerde. Dit is voor mij een aanwijzing, die parallel loopt aan hetgeen dr. Montessori vond voor de leerlingen van de lagere school, n.l. dat we de leerlingen wél degelijk instrumenten in handen moeten geven en zelfs nauwkeurige instrumenten. Prof. Ornstein, die met natuurkundige instrumenten bij Montessori-leerlingen experimenteerde, deed dezelfde ervaring op. Hoe exacter de proef genomen kan worden, des te groter is de belangstelling. Jammer, dat de financiën de proefscholen vaak niet toelaten zulke toestellen aan te schaffen, hoewel het toch, daar er in deze scholen meestal individueel gewerkt wordt, niet nodig is voor iedere leerling een eigen toestel aan te schaffen.

Aan de andere kant moet ik er voor waarschuwen, té moeilijke proeven te geven. Proeven, waarvan de leerlingen de opstelling en het doel niet kunnen doorzien, of die zij technisch niet aan kunnen, of waarvan de uitvoering al te veel

van hun geduld vergt, moeten we vermijden. Van een leerling van de M. S. kunnen wij niet hetzelfde geduld verwachten als van een student.

In 't algemeen moet men een proef niet in stukken verdelen, want een proef is een structureel geheel. Wanneer voor een kind een werk in z'n geheel te moeilijk is, kunnen we het wel in zijn onderdelen uiteenhaken en er afzonderlijke, op zichzelf bevredigende werkstukken van maken, die het kind dan wèl aan kan. Wanneer het dan in het uitvoeren daarvan genoeg gevorderd is, kan het de aldus verworven handigheid geheel zelfstandig aanwenden, om een proef in haar geheel te verrichten. Zo handelt men bij het lager Montessori-onderwijs. Maar ook de jeugdige experimentator kan men wel een deel van het werk uit handen nemen. Wanneer we ons onderwijs goed inrichten, zal het ons zonder moeite gelukken de leerlingen in het begin allerlei uit handen te nemen, om hen later meer en meer zelfstandig te laten experimenteren.

Een andere belangrijke factor is, dat de leerlingen technisch voldoende onderlegd moeten zijn om de proeven te kunnen uitvoeren. Zorgen wij daar niet voor, dan stranden de leerlingen, omdat ze ontmoedigd worden. De docenten, die aan deze technische voorbereiding niet voldoende aandacht schonken en het verloren tijd waanden, moesten later ondervinden, dat de leerlingen weinig zin tot experimenteren toonden, soms bleek een kleine technische handeling (b.v. het doorboren van een kurk) een zodanig beletsel te zijn, dat zij de aangevangen proef liever maar niet wilden voortzetten.

Van veel belang is het voorts, zoveel mogelijk dié proeven te vermijden, die vaak mislukken. We weten allen uit onze studietijd, dat er zulke proeven bestaan, die het lange tijd niet willen doen en 't dan ineens wèl doen, zonder dat we kunnen begrijpen, waaraan het ligt. Welke de proeven zijn, die voor onze leerlingen in dit opzicht te kort schieten, zal iedere docent, evenals ik het deed, uit eigen praktijk moeten leren, indien hij zijn onderwijs naar deze trant wil inrichten.

Nog een praktische wenk: men vermijde *zoveel mogelijk* die proeven, welke lange tijd in beslag nemen. Een proef, die zich over meer dan één werktijd uitstrekt, geeft, vooral binnen de organisatie van ons onderwijs, veel teleurstelling.

Van groot belang voor het welslagen van onze methode is de juiste samenstelling van de opdrachten. De proeven moeten n.l. zo zijn samengesteld, dat zij de leerlingen tot een

bepaalde conclusie kunnen leiden. Het is mogelijk gebleken zonder voorafgaande uitleg, doch uitsluitend door het in de juiste volgorde doen uitvoeren van een aantal proeven, de leerlingen zelf belangrijke conclusies te laten trekken, ze de functie van het abstraheren zelf te doen volbrengen, d. w. z. uit de proeven te concluderen tot een algemeen geldende wet, of tot een algemeen vernieuwd inzicht te komen. In het practische deel hoop ik daarvan een voorbeeld te kunnen geven.

Terwijl dus de docent zijn voornaamste taak zal vinden in het voorbereiden van de omgeving en het samenstellen der handleiding voor de experimenten, heeft hij natuurlijk ook de leerlingen te assisteren tijdens hun werk. Dit betekent heel vaak slechts toekijken en weinig ingrijpen. Men late de leerlingen veel elkaar helpen, want zij kunnen het vaak beter dan wij, leraren. Natuurlijk kan onze hulp niet gemist worden, maar wij moeten altijd trachten het zó in te richten, dat de leerling ons zo min mogelijk nodig heeft. Dit bevordert in hoge mate een vlot verloop der werkzaamheden en garandeert tevens een goede orde in het werklokaal. Van tijd tot tijd zal de docent voorts aan een groepje leerlingen een les geven, om de belangstelling te wekken voor een onderwerp, of aan te vullen, wat uit het experiment niet rechtstreeks te leren is. Tevens zal het nodig zijn, dat de docent tot op zekere hoogte de proeven controleert. Maar daarbij moet zijn streven eveneens zijn, de leerlingen zo zelfstandig mogelijk te maken. Het beste is, wanneer de contrôle in het werk zelf gelegen is. Montessori geeft de drie vormen van contrôle aan a. v.:

- a) De contrôle is gelegen in het werk zelf (het gelukken van de proef, zoals ook de kruiswoordpuzzel de contrôle in zich bergt).
- b) Men geeft de leerlingen de gelegenheid hun uitkomsten te vergelijken (d. m. v. een tabel waarop de antwoorden staan).
- c) De contrôle is gelegen in het critisch vermogen van de leerling zelf, die heeft leren oordelen en zijn handelingen bewust aan dit oordeel onderwerpt.

Het spreekt vanzelf, dat deze laatste vorm van contrôle als uiteindelijk doel moet worden nagestreefd. Zo is in ons geval het mislukken van de proef een zelfcontrôle, zoals die bewust wordt toegepast in sommige leermiddelen van Montessori. Terecht is opgemerkt, dat men eigenlijk het meeste leert door de fouten, die men begaat. Een proef, die verkeerd

wordt gedaan, mislukt. Voor den experimentator en bovenal voor de leerlingen is deze natuurlijke correctie veel en veel waardevoller, dan een blauwe streep in het schrift of een opmerking van den leraar, vooral, omdat deze correctie onpersoonlijk is. Het gebeurt wel, dat een leerling meent, een proef anders of eenvoudiger te kunnen doen, dan hem opgedragen was. Wanneer ik dat merk en de andere proefopstelling levert geen gevaar op voor de leerling, dan laat ik hem natuurlijk zijn gang gaan. Mislukt de proef, dan is het volstrekt niet nodig iets te zeggen, of hem (haar) toe te voegen: „zie je wel, dat komt ervan als je de opdracht niet nauwkeurig uitvoert”. Ik mag in dit geval zelfs doen of ik niets merk. De leerling, die door de mislukking van zijn proef in zijn streven gedwardsboomd wordt, heeft iets geleerd, dat tegen het tijdsverlies wel opweegt, n.l. dat hij nauwkeuriger moet werken en zich behoorlijk rekenschap moet geven van hetgeen hij doet.

Wanneer de uitkomsten vaste en bekende gegevens voorstellen, zoals in de natuurkunde vaak voorkomt, waarbij de leerling zelfstandig een wetmatigheid (in getallen uitgedrukt) zal ontdekken, dan kan de tweede vorm worden toegepast en kunnen tabellen ter beschikking gesteld worden om de uitkomsten te vergelijken.

Bij vele experimenten, in het bijzonder bij het biologisch experiment, is dit vaak niet mogelijk. Maar dit geeft ons dan juist de gelegenheid het oordeelsvermogen van de leerlingen en hun zelfvertrouwen op de proef te stellen. Wanneer een leerling mij vraagt of de uitkomst van zijn proef juist is, dan luidt mijn antwoord dikwijls: „wanneer jij de proef secuur hebt gedaan en je hebt zeker deze uitkomst gekregen, dan is het goed. Twijfel je, doe dan de proef nog eens over.” De leerling moet n.l. niet slechts leren te oordelen, maar ook op zijn oordeel te vertrouwen. Van ieder mens, die een zelfstandige positie heeft in te nemen in de maatschappij, wordt dit immers geëist en de jonge mens hiertoe voor te bereiden, is toch het doel van onze opvoeding en ons onderwijs.

Hoe reageren de leerlingen?

Interessant is het intussen na te gaan, hoe de leerlingen op deze werkwijze reageren. Ik behoef niet te betogen, dat dit individueel zeer verschillend is. Mijn ervaringen dienaangaande beperken zich echter voornamelijk tot mijn eigen vak en hebben betrekking op leerlingen, die van hun eerste leer-

jaren af aan de methode van zelfwerkzaamheid gewend zijn. Wij vinden dan onder hen naast de natuurwetenschappelijke geleerden in den dop, anderen, die veel leiding nodig hebben. Wanneer er echter voldoende keus en afwisseling van proeven is, zullen beide groepen naar hun gading kunnen kiezen. Er zijn daarnaast ook groepsverschillen, die door de leeftijd worden bepaald. Gedurende hun leerjaren ontwikkelen de leerlingen hoe langer hoe meer dié eigenschappen, die hen in staat stellen, zelf proeven uit te denken en een gegeven probleem op te lossen. Tenslotte komen ze zelf met problemen aan, waarvan het helaas niet altijd mogelijk is hen zelfstandig de oplossing te laten vinden. Terwijl de jongeren de proef als zodanig reeds mooi en belangwekkend vinden, is dat bij de ouderen niet het geval. Wanneer zij begrijpen dat het om een probleem gaat of om onderzoekingen, die reeds door anderen zijn verricht, zeggen ze „vertelt u het ons maar”. Voor hen moet alles veel reëler zijn. Ik doe dan ook met de oudere groepen alleen dan proeven, als er tijd voor over is en dan liefst gemeenschappelijke onderzoekingen, waarvan we geen van allen de uitkomst weten.

Het allermoeilijkst, datgene waartoe zelfs menig studerende niet komt, blijft het zelf zien van een probleem. Ik zou ook volstrekt niet durven zeggen, dat het mogelijk is iedere leerling zover te brengen, maar ik kan getuigen, dat sommige leerlingen wel degelijk blijk geven daartoe in staat te zijn. Hun iets van de problematiek van het vak duidelijk te maken, is trouwens één van de belangrijkste doeleinden van de les.

Het behoeft niet te verwonderen, dat de jongere leerlingen zich gewoonlijk minder voor het probleem interesseren, dan voor de proef zelf. Geeft men hun b.v. verschillende problemen ter keuze, dan kiezen zij dikwijls niet naar gelang zij belangstelling hebben voor het onderwerp, maar naar het „interessante” van de proef. Dit betekent, dat zij graag dié proeven doen, waar wat aan te beleven valt, of waar veel technische kwesties aan vastzitten. Maar dat is geen bezwaar. Dat de techniek belangstelling wekt, inzonderheid bij de jongens, maar toch ook wel bij een zeker deel van de meisjes, is bekend. Welnu laten wij daar dan gebruik van maken en de leerlingen aanvankelijk gerust in de waan laten, dat het inderdaad om de techniek gaat. Indien de proeven goed worden samengesteld, komen de meeste leerlingen best boven dit stadium uit, en de anderen... zullen technici worden en blijven. En wat het emotionele romantische deel van de proef

betreft: het is een dwaas misverstand van hen die de ware wetenschap niet kennen, dat deze steeds dor en romantiekloos zou moeten zijn en dat haar hoogste glorie gelegen is in koele objectiviteit. Wie de boeken van Paul de Kruif, die wellicht iets te sterk geromantiseerd zijn, gelezen heeft, beseft toch wel hoe gepassioneerd de ware mannen van de wetenschap soms zijn en dat ze bijna even hartstochtelijk hun wetenschap bedrijven, als de goede kunstenaar zijn kunst. Merkwaardig, hoe juist de jeugd in de puberteitsjaren graag naar deze boeken vraagt, waaruit zij ervaren, dat er naast sporthelden ook nog wel andere helden bestaan. Telkens wanneer ik de proefverslagen lees van sommige meer temperamentvolle leerlingen treft mij de onmiskenbare weergave van de emotie, die zij tijdens het doen van de proef ondergingen. Soms wordt het een zuiver „dramatische” beschrijving.

Het spreekt vanzelf, dat de leerlingen, die zo zelfstandig experimenteren, aan allerlei gevaren blootstaan. Zij kunnen gemakkelijk iets over het hoofd zien, dat van belang is, b.v. bijverschijnselen als hoofdzaak beschouwen, zodat het eigenlijke, waar het om gaat, voorbij gezien wordt. Ik vraag mij echter af: is dat wel zo heel erg? Soms zijn de bijverschijnselen inderdaad belangrijker dan de z.g. hoofdverschijnselen. Soms ziet de leerling in de proef een andere bedoeling en leert hij er iets anders uit, dan wat de docent bedoelde. Voor den docent is dat weer leerzaam en bovendien kan hij deze dingen zo prettig met de leerlingen bespreken en geven deze „misstappen” zulk een ongezochte gelegenheid verschillende punten met de leerlingen te behandelen. Wanneer een leerling een bijzaak als hoofdzaak opvat in een proef, die deel uitmaakt van een reeks, dan vraagt hij dikwijls zelf, wat deze uitkomst nu met het onderhavige vraagstuk te maken heeft. Buitendien nemen de leerlingen soms spontaan bijzonderheden waar, die ik zelf eigenlijk veel belangrijker vind dan de conclusie, die ze volgens mij hadden moeten trekken. Laten we toch altijd voor ogen houden, dat de weg die de leerlingen moeten afleggen om kennis te vergaren voor hun ontwikkeling veel belangrijker is, dan de kennisvermeerdering zelf. Deze kan altijd later nog wel worden bijgebracht.

Bekende bezwaren.

Het was mijn bedoeling bovenal de nadruk te leggen op de didactische en paedagogische waarde van het experiment.

Daar het mij nu bekend is, dat er bij vele docenten nog bezwaren bestaan tegen het invoeren van het ware experiment bij het onderwijs, wil ik op enige van hun bedenkingen nog nader ingaan. Dikwijls meent men, dat het experimenteren te veel tijd kost in verhouding tot de resultaten, die het schijnt op te leveren. Het komt er natuurlijk maar op aan, welke maatstaf men aanlegt om de resultaten te meten en of men het voldoende acht de leerlingen met de minst mogelijke inspanning dié feiten bij te brengen, die zij voor hun eindexamen nodig hebben, of dat men hun werkelijk inzicht wil geven in het natuurkundig en biologisch gebeuren. Ik ben reël genoeg ingesteld om te weten, dat met al de gestelde schone theorieën over moderne opvoeding, de nuchtere en practische eis nu eenmaal is, de leerlingen in staat te stellen hun eindexamen te halen en ik mag dus de vraag in hoeverre dit mogelijk is, niet ontwijken. Maar ik durf met stelligheid beweren, al mag ik het met zekerheid alleen zeggen van mijn eigen vak, dat, wie zijn leerlingen twee, drie, of mogelijk vier jaren op deze wijze laat experimenteren, een zodanige vruchtbare bodem heeft gekweekt van begrip en inzicht, dat het hem niet moeilijk zal vallen de laatste tijd voor het eindexamen de noodzakelijke feiten-kennis hierop aan te brengen. Deze wordt dan niet alleen veel gemakkelijker, maar ook veel beter opgenomen, hetgeen van grote waarde is voor de opvoeding.

Een ander bezwaar komt voort uit de angst, dat men op deze wijze werkend niet voldoende de touwtjes in handen houdt, dat de gewone lijn niet kan worden gevolgd en dat het onmogelijk of moeilijk wordt langs de meest eenvoudige weg de individuele werkzaamheden der leerlingen te registreren. Dit is weer een volkomen practische kwestie, waarop ik later nog even hoop terug te komen. Essentieel is hierbij echter de angst, dat de stof van het leerplan niet zal worden door-gewerkt. Men moet het experiment hier echter vooral zien als basis, als fundamentele ervaring, die op allerlei wijze verband houdt met de leerstof in haar geheel. Vanuit deze ervaring zal de leerling veel gemakkelijker allerlei andere stof in zich opnemen, assimileren aan hetgeen door middel van het experiment werkelijk geestelijk bezit werd. Daarbij is het vaak mogelijk de experimenten zo samen te stellen en met een vragenlijst aan te vullen, dat de leerling toch genoodzaakt wordt zich te oriënteren op een gebied, dat daarnaast is gelegen. Het is immers best mogelijk de leerstof van ver-

schillende kanten te benaderen en vooral wanneer de samenwerking der verschillende vakdocenten beter wordt, zal men geen angst meer behoeven te hebben, dat de essentiële bestanddelen der voorgeschreven leerstof niet aan de orde komen. De rest worde door de les aangevuld. De ervaring heeft mij geleerd, dat lessen, gegeven aan leerlingen, die een basale ervaring bezaten, veel kortere tijd eisen en veel effectiever naverken, omdat de docent zich van de volledige belangstelling verzekerd weet. De les wordt dan immers voor hen de aanvulling, de verruiming, van hetgeen zij zelf *beleefden* en daarvoor heeft ieder menskind een natuurlijke belangstelling.

Nog een ander bezwaar opperen zij, die menen, dat het doordringen in de geheimen van de natuur niet het essentiële doel van ons onderwijs dient te zijn en daarom verwerpen zij, wat betreft de biologie althans, het grote nut van de physiologie en het experiment. Zij wensen, dat de leerlingen zich leren openstellen voor de schoonheid der natuur, dat zij vooral veldbiologie zullen beoefenen en 'b.v. vertrouwd raken met verschillende levensgemeenschappen. Ik moet mij hier wel tot het vak biologie beperken, omdat deze bezwaren misschien voor de vakken natuur- en scheikunde niet bestaan. Dit onderdeel van het biologieonderwijs heb ik zelf nimmer verwaarloosd en heb dus ook daaromtrent enige ervaring. Zeer zeker zijn er een aantal kinderen, die deze weg verkiezen. De toepassing is echter in het bijzonder in stadsscholen erg moeilijk, aangezien het dan nodig is, dat de leerling veel met de natuur in aanraking komt. Een enkele uitzondering daargelaten, ligt dit dan ook buiten het bestek van ons schoolonderwijs; kinderen, wier belangstelling in die richting gaat, sluiten zich meestal wel aan bij de N. J. N. Dit lijkt mij volkomen juist; het is niet de taak van de school natuursport te beoefenen.

Moet men dan het contact met het schone in de natuur, met het echt levende, verwaarlozen en de leerlingen zich laten beperken tot de analyse van het dorre en dode door middel van het experiment? Wie meent, dat dit mijn conclusie is, heeft mijn bedoeling niet begrepen. Voor de minder beschaafde is het misschien voldoende een boom mooi te vinden als boom. Misschien zelfs vindt hij hem nog mooier, als hij de naam ervan weet en wordt het een verrukking, wanneer hij de latijnse naam weet te prevelen. Doch de ontwikkelde mens wil meer, hij wil het geheim van het leven, dat we uit-

gedrukt vinden in de inwendige en uitwendige harmonie van groei benaderen en hoe meer hij daarin op de juiste wijze slaagt, n.l. analyserend en synthetiserend, des te feller zal hij de schoonheid, de grootsheid, dat wonder van de natuur beleven. Onwetenden hebben gemeend, dat er een tegenstelling is tussen het beleven van de eenheid, van het schone dus, het Goddelijke en de wetenschap; zij hebben er niet aan gedacht, hoe exact b.v. de schilder, die menselijke figuren schildert en ons de schoonheid daarvan wil doen beleven, anatomie en levensverrichtingen van het menselijk lichaam moet bestuderen. Wie nochtans de bovengeschetste, eenzijdige opvatting huldigt, maakt ook alweer deze fout, dat hij *zijn* inzicht maatgevend acht, inplaats van zich af te vragen, wat nu werkelijk aan de ontwikkelingsbehoefte en de belangstelling van de leerlingen voldoet. Trouwens het onderwijs geven in boven bedoelde zin is een kunst, die slechts enkelen verstaan. Een Jac. P. Thijsse kon het en zelfs hij ging bij zijn onderwijs uit van een basis van scheikunde en physiologie. Maar in handen van minder bezielde wordt zulk een methode tot een dwaze verouderde romantiek, die in onze moderne tijd van techniek geen stand kan houden en de ware belangstelling van de jeugd allerminst bezit.

Een merkwaardige ervaring, mij onlangs door een collega medegedeeld, wil ik hier even critisch bespreken. Op één school was het n.l. mogelijk de leerlingen zelfstandig te laten experimenteren, op een andere school echter moesten de proeven worden gedemonstreerd. Geheel tegengesteld aan de verwachting van dien docent, bleken zij, die de demonstratie slechts hadden *gezien*, er meer van te weten, dan die anderen, die de proeven *zelf hadden uitgevoerd*. Gelukkig was dit ook voor hem geen bewijs, dat de demonstratie waarde voller zou zijn dan het practicum. Zijn verklaring, die mij zeer aannemelijk schijnt, luidt: de proef *zelf* doen leidt af; door al het technische, dat erbij te pas komt, wordt de aandacht van het wezenlijke afgetrokken. Het woord van den leraar, dat de demonstratie nu en dan toelicht, de vragen, die door hem gesteld worden aangaande de conclusie der demonstratie, leggen accenten en ondersteunen de perceptie van het geheel. Deze docent gaf toe, dat het best mogelijk is, dat de gang van zaken door middel van de demonstratieproef beter in zijn geheel gekend wordt, maar hij meende, dat op den duur moest blijken of het toch niet dát soort

kennis is, die niet werkelijk eigendom van de leerling wordt, maar in een jaar weer verdwijnt.

Het zou interessant zijn omtrent deze ervaring meer te vernemen. Mijn mening hieromtrent wil ik als volgt samenvatten: de meeste demonstratieproeven acht ik vrij waardevol, d. w. z. ze zijn dikwijls niet meer dan een verduidelijking van hetgeen in het boek staat of door den leraar is verteld. Een goede demonstratie, zoals die tegenwoordig wel wordt toegepast en waarbij de gehele klas als het ware klassikaal meedenkt, is veel waardevoller. Evenwel, aan dat „klassikaal denken” aan de leiband van den leraar en onder diens suggestie, hecht ik niet veel waarde. Wat mijn collega frappeerde was, dat zij, die de demonstratie hadden gezien, het geheel waar het om ging beter begrepen, terwijl bij de anderen de hoofdzaak verloren ging in het détail. Ik weet, dat ik zondig tegen de uitspraak van verschillende deskundigen wanneer ik zeg: laten we het niet al te tragisch nemen met dat „geheel” en dat „grote verband”. Men wijst er tegenwoordig vaak op, dat de leerling alles in zijn verband te zien moet krijgen en begrijpen. Zonder twijfel bevat dat principe een onomstotelijke waarheid van het grootste belang voor het onderwijs. Nog belangrijker echter acht ik het, dat de docent zelf in staat is, door de afzonderlijkheden van zijn vak heen het onderling verband en het grote geheel ervan te zien. Helaas hapert het daar wel eens aan. Uitgaande van het geheel moet de leerling echter leren afdalen in het détail en zelf het onderling verband der feiten gaan ontdekken en daartoe dwingt hem de goed samengestelde proef of proevenreeks als vanzelf. Mijn oordeel over de boven aangehaalde ervaring van mijn collega kan slechts beperkt zijn, omdat ik de aard van de proeven, zoals deze door de leerlingen werden gedaan, niet ken.¹⁾

¹⁾ Inderdaad moet men alle omstandigheden, w. o. ook de leeftijd van den leerling kennen, om het geval juist te kunnen beoordelen. Het herinnert mij aan de ervaring, die een, mij als zeer bekwaam bekend, Amsterdams onderwijzer eens opdeed. Hij had de duikerklok behandeld. Toevallig bleek er in Amsterdam een in werking te zien. Hij met zijn jongens er heen en eerst daarna liet hij hen een opstel over dat onderwerp maken. En wat bleek nu? In die opstellen vond hij veel meer van zijn eigen bewoordingen bij zijn mondelinge verklaring terug, dan eigen waarnemingen van de leerlingen. M. i. was hier het onuitroeibaar autoriteitsgeloof der leerlingen, dat hun natuurlijke gemakzucht in het gevele komt en waartegen de heer Jordan zo terecht te velde trekt, in het spel. G.

Doch laten we omtrent het vraagstuk „geheel of détails?” geen vooropgezette mening verkondigen en doen, wat een onderzoeker waardig is, n.l. proberen te zien, welke weg de leerlingen zelf aangeven, wanneer hun bij het experimenteren de nodige vrijheid gelaten wordt. Mijn ervaring bij leerlingen in de aanvang van de middelbare schoolleeftijd is deze: grote belangstelling voor het détail en — natuurlijk algemeen gesproken — veel minder belangstelling voor het totale verband. Langzamerhand echter verandert dit geheel; de oudere leerling interesseert zich vaak niet meer voor het détail als afzonderlijk gegeven, maar alleen in verband met het geheel. Welk een gezonde en natuurlijke weg alweer voor de psychische ontwikkeling van de mens!

Om alle misverstand te voorkomen, wijs ik er nog eens op, dat het uitgaan van het geheel uiterst belangrijk is. De leerlingen proeven te laten doen over de ademhaling zonder van te voren iets over het wonderlijk geheel, dat wij „leven” noemen, in tegenstelling tot de dode natuur, te hebben verteld, zou dwaasheid zijn. Maar men hoede zich tevens voor overdrijving. Derhalve zou ik zeggen, laten wij ons dat „zich verdiepen in détails”, dat „zich laten afleiden” door de technische kant van de proef gerust laten welgevallen, dat verandert later wel van zelf. Ik ben ervan overtuigd, dat bij onderzoek zou blijken, dat de leerlingen van de „Demonstratie-groep” wel het geheel beter begrepen, maar niet doorleefd hebben. Zij zijn niet door schade en schande wijs geworden en daarom blijft hun kennis oppervlakkig. Zij zijn als iemand, die van een uitzichtstoren een mooi landschap gezien heeft en dat als geheel ook in zich opgenomen heeft. De „proevennemers” daarentegen zullen dit verband wellicht even missen, daarvoor in de plaats echter een rijke ervaring hebben opgedaan en veel dynamisch hersenwerk verricht hebben. Zij hebben zich tenslotte détails eigen gemaakt, die zo doorleefd zijn en dusdanig hun eigendom zijn geworden, dat zij later bij een les, of nog ouder geworden, geheel zelfstandig dit détail gaan rangschikken in het grote verband, waarvoor zij dan belangstelling hebben opgevat. Deze leerlingen zouden wij kunnen vergelijken met iemand, die dagen lang door een mooi landschap heeft gezworven en het in al zijn eigenaardigheden, in zijn stemmingen van morgen en avond, bij regen en zonneschijn, heeft leren kennen. De leerlingen, die zo mogen werken, kunnen hetgeen zij zich aan

kennis verwierven op velerlei wijze gebruiken. Want wie zelfstandig en onbevangen heeft leren waarnemen, die heeft ook geleerd zich een objectief oordeel te vormen en op dat oordeel te vertrouwen. Dit betekent, dat er een grondslag is gelegd tot de scheppende arbeid tot inzicht in relaties en structuren, louter bekwaamheden, die niet alleen van waarde zijn voor de toekomstige natuurkundige of bioloog, maar die voor ieder mens en op ieder gebied hun grote betekenis hebben, welke richting de leerling later ook moge uitgaan.

KLEINE MEDEDEELING.

JEUGD EN BIOSKOOP.

De Advieskommissie over sociale vraagstukken van de Volkenbond heeft 'n rapport gepubliceerd betreffende de ontspanningsbioskoop en de jeugd, internationaal. 't Is afgedrukt in 'n brochure van 31 bladzijden. Na 'n inleiding worden er achtereenvolgens de volgende onderwerpen in behandeld: veelvuldigheid van 't bezoek; de uitwerking van 't bezoek; jeugdsmak inzake films; bescherming tegen onvoegzame films; speciale voorstellingen; speciale films; voorschriften betreffende filmbeoordeling. Ten slotte komt de konklusie waartoe de kommissie gekomen is, als resultaat van haar onderzoek. Aan 'n begeleidende cirkulaire zijn de volgende bijzonderheden ontleend.

In 1934 is 't onderzoek begonnen door 't vroegere Child welfare committee, en nu in 1938 herzien door 't genoemde Advisory committee of social questions. 't Rapport is opgebouwd uit de regeringsinlichtingen van 46 landen, zowel leden als niet-leden van de Volkenbond. Voorts van 'n aantal korresponderende leden van de advieskommissie, en van 't Internationale opvoedkundig filminstituut, dat heden niet meer bestaat. Ook met enkele amerikaanse en engelse diskussies over 't onderwerp heeft 't komitee rekening gehouden. En zo geeft dit rapport 'n samenvatting van de tegenwoordige opvattingen, en bedoelt belangstelling te wekken voor 't vraagstuk van de invloed van de ontspanningsbioskoop op de jeugd.

Aan de konklusie van de kommissie is 't volgende ontleend. 't Gehouden onderzoek is gerechtvaardigd, omdat 't de aandacht vestigt op 'n probleem, dat gemeenschappelijk is voor de hele wereld. In verschillende landen heeft 't aanleiding gegeven tot tal van besprekingen, en tot nuttige aktie. 't Heeft de noodzakelijkheid aangetoond zowel voor positieve als negatieve maatregelen, en voor nauwe samenwerking tussen filmbedrijf, autoriteiten, onderwijzers, belanghebbende sociale organisaties, en ouders. 't Rapport onderstreept 't belang van 'n evenwichtige benadering van 't vraagstuk. 't Is noodzakelijk, rekening te houden met de behoeften en verlangens van kinderen en jeugdigen van verschillende leeftijd, en tevens met de wijze waarop de bioskoop aan die behoeften en verlangens kan voldoen.

't Komt me voor, dat dit in 't engels opgestelde rapport, als internationaal overzicht voor de betrokkenen bij dit probleem wel belangstelling zal vinden; al zullen ze er niet zo heel veel nieuws uit leren.

P. L. VAN ECK Jr.

TIJDSCHRIFTEN.

I. P. I. 1937, nr. 4.

De initialen beteekenen: Informations Pédagogiques Internationales; zij verschijnen elke maand in drie talen te Londen, Parijs en Praag. Het zijn kleine brochures met zeer beknopte mededeelingen, maar die dikwijls veel wetenswaardigs bevatten. Uit bovengenoemd nummer stippen wij aan: „Deensche Scholen”, door den minister van onderwijs, J. Jörgensen. Schoolplicht werd in Denemarken reeds in 1814 ingevoerd, maar in 1849 verzacht tot leerplicht, voor kinderen van 7—14 j. Van de \pm 456.000 schoolkinderen bezoeken \pm 420.000 de openbare school. Sinds 1903 bestaat U. L. O. voor kinderen van 11 jaar af; het breidt zich snel uit en een wet is aanhangig om beter te voorzien in de behoeften van die ll., voor wie dit eindonderwijs is. Deze wet brengt ook het aantal verplichte lesuren voor de zeven leerjaren der G. L. S. van 5200 op 6480. In het hoogste leerjaar zullen handarbeid, naaldwerk, vreemde talen, huishoudonderwijs voor meisjes enz. worden ingevoerd. Er zijn tal van inrichtingen van verschillende soort voor het verkrijgen van hoogere ontwikkeling, die juist hierom bijzonder bloeien, omdat dit onderwijs niet verplicht is. — Mededeelingen over het landbouwonderwijs in Bulgarije. — Over het Montessori-onderwijs in Zwitserland; het blijkt daar nog zeer weinig verspreid te zijn en de meeste onderwijzers staan er sceptisch tegenover. Alleen het kanton Tessino maakt een uitzondering. — De amerikaansche arts Ch. R. Conklin betoogt, dat de grootstadskinderen gezonder zijn dan die op het platteland en schrijft dit hieraan toe, dat het stadsleven het menschelijk aanpassingsvermogen meer stimuleert. — De duitsche rijksminister voor Onderwijs, dr. Rust, wil het gymnastiekonderwijs in drie étappes verdeelen, voor de jaren 6—10, 10—14 en 14—19, resp. onder de „Leitmotive”: „ik kan”, „ik wil” en „ik moet”, oftewel onder de gezichtspunten van vermaak, wilskracht en verantwoordelijkheidsgevoel¹⁾.

G.

BOEKBEOORDEELINGEN.

P. A. Diels en J. Nauta: *Individuele Rekenstof*.

IVe deeltje naast 8e en 9e en Ve deeltje naast 10e en 11e, rekenboek van „Fundamenteel Rekenen”.

Beide deeltjes bevatten zeer geschikt repetitiemateriaal, waarbij geen uitleg noodig is, omdat theorie en toepassing in „Fundamenteel Rekenen” aan de orde is geweest. Het zijn dus werkboekjes.

¹⁾ minzaam aanbevolen als onderwerp voor paedagogische opstellen.

De redactie der vraagstukjes is kort, in afzonderlijke gegevens, zonder de voorwaardelijke vormen en de veronderstellingen, die de sommetjes van jaren her voor kinderen zoo lastig maakten. Een voorbeeld:

„Een werkman verdient 32 cent per uur. Hij werkt $8\frac{1}{2}$ uur per dag. Hoeveel verdient hij in 5 dagen en 5 uur.”

Elke school kan de boekjes gebruiken, ook als de onderwijzer meer dan één klasse heeft, ook in gevallen, waar slechts een deel der klasse tegelijk aan het werk is (handwerken, gymnasties, enz.).

Beide deeltjes zullen hun weg wel vinden. A. ZUIDERVELD.

R. Joosten—Chotzen, *Montessori-opvoeding*. Erven Bijleveld, Utrecht, 1937, 220 p. f 2,90.

De schr. heeft blijkbaar minder een wetenschappelijke fundering van de Montessori-methode voor beroepsopvoeders dan een algemene toelichting voor een groter publiek willen geven, dat zich — zeer terecht — juist in ons land sterk voor de denkbeelden van haar leermeesteres interesseert. Het zou daarom onjuist zijn aan dit boek den maatstaf aan te leggen van een wetenschappelijke studie; toch acht ik het niet onbillijk er op te wijzen, dat het hoofdstuk over Ontwikkeling en Gebruik der taal moeilijk in overeenstemming is te brengen met de denkbeelden die Dr. H. Klein in zijn artikel Structuurdidactiek in Paed. St. XVIII, p. 270 heeft ontwikkeld. De hoofdinhoud van dat stuk immers dient ter verdediging van de stelling, dat Montessori's didactiek niet in strijd komt met de totaliteitspsychologie. Maar wat ons hier door een zo goede kenster als Mevr. Joosten over de taaldidactiek wordt meegegeeld, is toch wel zuivere elementenpsychologie. Ik denk o.a. aan de uitspraak (p. 144) dat het kind met losse woorden begint te spreken, waarin de toch wel algemeen door deskundigen aanvaarde theorie van den Einwortsatz dus vierkant tegengesproken wordt.

Bedenkingen van dezen aard heb ik wel meer. De bewering, dat alle nieuwere onderwijssystemen „al dan niet erkend door de auteurs indirecte doorwerking van de radicaler Montessori-methode” (p. 198) zijn, zou wel heel moeilijk waar te maken zijn voor wat wij na Montessori van Decroly hebben geleerd. Omtrent de opkomst van het „stil lezen” meen ik vrij goed georiënteerd te zijn, zowel ten opzichte van het „silent reading” dat een test van leesvaardigheid is, als in de andere betekenis, die die term vooral in ons land gekregen heeft. Dat echter het stil-lezen in een dier beide betekenissen zijn intrede gedaan zou hebben in de klassikale school onder den invloed van Montessori's denkbeelden was mij nieuw.

Ik acht Mevr. Joosten's boek dan ook, ondanks zijn verdiensten ter algemene oriëntering van het publiek in 't algemeen, voor den beoefenaar der paedagogiek geen verrijking der Montessori-literatuur. Ph. K.

Wladimir Weidle, *Das Schicksal der modernen Kunst*. 1937. Vita Nova Verlag, Luzern. 165 p. Zw. Fr. 5.—.

De schrijver, een Russisch kunsthistoricus, thans te Praag woonachtig, acht de toekomst der kunst bedreigd door moderne rationalisatie en wetenschap. De verwording der kunst tracht hij aan te tonen aan een

zeer groot aantal voorbeelden, vrijwel zonder uitzondering aan de literatuur ontleend. In zijn laatste hoofdstuk: Genesung oder Auf-
 erstehung bespreekt hij de wegen, die de stervende kunst zouden kunnen
 behouden. Als zodanig spreekt hij over de terugkeer van de stad naar
 het platteland en zijn groter verworteldheid in de natuur, de terugkeer
 tot eenvoudiger en kinderlijker leven, en de overgave aan het zuiver
 irrationele en magische als tegenstelling en reactie tegen de te sterke
 rationalisatie. Geen dezer wegen acht hij bevredigend. „Die Rückkehr
 zur Kindheit des Menschen oder der Welt wird niemals der Kunst
 ihre ursprüngliche Fülle und Einheit wiedergeben, schon weil diese
 Rückkehr selber nur Flucht und Halbheit sein kann. Die Entfesselung
 der Willkür andererseits, der Kult des Unvorhergesehenen, die Magie von
 Wagnis und Zerstörung könnten für sich allein gleichfalls nicht zum
 Geheimnis von Welt und Leben hinführen.... Die Kunst ist inmitten
 einer ihr feindlichen Zivilisation nicht zu retten durch blosse Flucht zu
 einem Lande, das einst ihre Heimat war". De uitweg ziet hij alleen in
 een herboren geloof, dat weliswaar in abstracto naar zijn mening niet
 Christelijk geloof zou behoeven te zijn; in Egypte en China is er immers
 ook grote kunst geweest; maar in het huidige Europa schijnt hem de
 Christelijke traditie de enige mogelijkheid. De schr. steunt zijn gedachten
 op de lectuur van een zeer groot aantal moderne auteurs uit vele landen;
 ik moet helaas erkennen, dat ik hem bij de overgrote meerderheid van
 degenen, die hij noemt, niet kritisch kan volgen. Waar ik dat wel kan,
 zegt hij soms treffende dingen, zo bijv. als hij spreekt over de sprookjes
 van Andersen in hun meer schijnbare dan werkelijke aanpassing aan het
 kinderleven. Merkwaardig is ook wat hij zegt over Jules Verne en diens
 arme, maar zeer reële fantasie. Anderzijds kan ik maar zeer ten dele
 onderschrijven wat hij over Freud en andere psychotherapeuten zegt,
 en zijn beweringen over de natuurwetenschap zijn die van een vol-
 strekten outsider.

Mijn sterkste bedenking tegen den gedachtengang als geheel is echter
 wel deze, dat de schr. klaarblijkelijk als reactie op het communisme de
 gevaren van dezen tijd te sterk ziet, niet in ongebreidelde over-
 emotionaliteit, maar in mechanisatie en determinisme. Tien jaar geleden
 zou ik dat hebben kunnen begrijpen; maar het grote gevaar van dezen
 tijd ligt m. i. juist in de reactie daarop. En daarom is ook niet de kunst
 allereerst in doodsnood, althans wanneer wij bij kunst niet uitsluitend
 aan literaire kunst denken. Immers die onderstelt altijd den geest, dien
 de massale emoties van dezen tijd als den vijand bij uitnemendheid zien.
 De massale regie van allerlei aard zal wellicht zuivere virtuosien-kunst
 kunnen stimuleren en ten uitvoer brengen — voorbeelden daarvan zijn
 niet moeilijk te vinden —, het zijn echter nog dieper liggende en nog
 waardevollere schatten van het mens-zijn, die m. i. allereerst in gevaar
 zijn. En dat die alleen op den geloofsweg behouden kunnen worden, stem
 ik den schr. gaarne toe, maar ik ben kritisch gestemd omtrent de
 genezende macht van een zo vage religieusiteit als hier als grondslag
 wordt geboden.

Ph. K.

HET BIOLOGISCH ONDERWIJS OP DE LAGERE SCHOOL GEBASEERD OP LEVENSMEENSCHAPPEN

DOOR

J. MART. DUIVEN.

Ouder gewoonte behandelt men de biologische stof steeds, gerangschikt volgens het systeem. Liefst neemt men dan de planten 's zomers, omdat men dan levend aanschouwingsmateriaal heeft en behoudt de wintertijd voor de dieren. Ook richt men zich wel op het occasionele, vooral wat de planten betreft en vangt in het voorjaar aan met katjesdragers en bolgewassen. Het bezwaar tegen beide richtingen is de te geringe samenhang der behandelde onderwerpen. Er moet een innig contact zijn tussen de objecten, die wij onderwijzen; de stof moet één geheel vormen. Het voetspoor van de wetenschappelijke biologie volgend kan de stof in totalitair verband gegeven worden door uit te gaan van levensgemeenschappen. Zonder ons nu te bekommeren om de wetenschappelijke precisering van de grotere of kleinere eenheden, die wij als levensgemeenschappen kunnen opvatten, stelden wij globaal enige praktische levensgemeenschappen op en deden daaruit een keus. De bedoeling daarbij was ons lange tijd in één levensgemeenschap te verdiepen, bv. één of twee jaren van de cursus, en daarna nog een tweede of hoogstens een derde te behandelen. De keuze voor een gecombineerde vierde en vijfde klasse viel op de heide, daar dit ten eerste een levensgemeenschap is, die in onze streek, Westerwolde Gr., nog als zodanig voorkomt; ten tweede een betrekkelijk eenvoudige is, terwijl zij toch voldoende stof biedt en ten derde ook kunstmatig goed is aan te leggen.

De voorbereiding betrof nu allereerst het *aanleggen van een heidelandschapje* van miniatuurafmetingen in de schooltuin. Dit geschiedde enige maanden voor de eigenlijke cursus aanvang. Eén van de leden van onze oudercommissie, een landbouwer, had nog een stukje heide, dat spoedig ontgonnen zou worden. Hij bezorgde ons gratis een wagen vol dikke heideplagen. Mijn beurs liet het toe om een flinke hoeveelheid aanmaakturven te kopen en spoedig hadden we onze leerlingen vol ijver aan het werk gezet, om deze turven netjes neer te vlijen, terwijl daarop de heideplagen kwamen. Zo-

doende ontstond een voldoende isolerende laag tussen de alkalische ondergrond en de zure heide, terwijl deze tevens de vochtigheid op goed peil hield. De meest geïnteresseerde leerlingen beijverden zich in het verzamelen van de meest voorkomende heidegewassen, benevens van enkele lagere dieren waarmee de levensgemeenschap voltooid was. Ter completering van dit aanschouwingsmateriaal stelden we in het lokaal nog een terrarium en een rupsenkastje op, omdat de dieren nu eenmaal de voor ons doel lastige gewoonte hebben zich te verplaatsen en te verdwijnen, terwijl we een klein kastje geprepareerde insecten in de klas ophingen.

Het uitgangspunt — en dat behoort bij iedere levensgemeenschap zo te zijn — was de bodem; de samenstelling, geardeheid en het ontstaan van deze. Van de bodem zijn alle organismen direct of indirect afhankelijk, veler bestaan is op andere bodem onmogelijk en op velerlei wijze blijkt het verband tussen bouw en leefwijze met de voedingsgrond. Aan de hand van een eenvoudig dwarsprofiel, op het bord getekend, werden deze zaken toegelicht op voor jeugdige leerlingen bevattelijke manier. In een *speciaal cahier* (wij gaven de voorkeur aan een $\frac{3}{4}$ cahier) tekenden de leerlingen dit na, trokken de tekening over met O.I.-inkt en kleurden de verschillende grondlagen (ruwe humus, loodzand, oerbank en onveranderd geel zand) met oliepastel. Onder de tekening kwam de verklaring en een kort resumé, puntsgewijze, van de les.

Daarna werd de meest voorkomende plant, de struikheide, het eerst besproken. Aan de hand van levend materiaal bespraken we de eigenaardigheden van deze plant, toegelicht door vergrote tekeningen op het bord. Ook hiervan kwamen weer een habitustekening en enige details in het cahier en daarna ook van de andere heidesoorten: dop- en kraaiheide. In aansluiting hieraan volgde het bespreken en tekenen van enkele dieren, die van deze planten leven: de heidespinner als ei, larve, pop en vlinder; zoogdieren als haas, konijn, heideschaap. De excrementen van deze verschaffen weer bestaansmogelijkheid aan de driehoorns (mestkevers). Hiervan behandelden we de eigenaardige leefwijze, hun bewerken van de bodem en in aansluiting daarmee de gewijzigde omstandigheden voor de daar groeiende planten, terwijl onder tusschen in terrarium of stopfles deze insecten gekweekt werden. Op deze wijze krijgen de meest uiteenlopende planten en dieren, vertegenwoordigers van bijna alle orden van het

systeem, hun beurt en behoeft men niet bevreesd te zijn voor eenzijdigheid. De planten, met afwijkende wijze van voeding: parasieten, halfparasieten en insecteneters, worden uitvoerig bekeken, maar ook de paddenstoelen en mossen vergeten we niet. Bij elke les komt over het nieuwe onderwerp eerst een mooie vertelling, liefst met spanning. Een verhaal dus van een interessante vondst, een mooie wandeling of van eigenaardige bijzonderheden, bij dieren van hun wonderlijke jachtinstincten, kunstige bouwwerken en verbazingwekkende handelingen. Ook legenden en verhalen worden zo mogelijk benut. Eigen ervaringen en ontmoetingen maken de stof levend. Het doel blijft natuurlijk de weetlust der kinderen te prikkelen en hun liefde voor de natuur aan te wakkeren. Zoveel mogelijk geven we dan tegelijk of daarna aanschouwingsmateriaal te zien, bij planten liefst elke leerling een eigen exemplaar, maar als dit niet mogelijk is, circuleren één of enkele. En verder verwijzen we naar de aangelegde levensgemeenschap, waar de leerlingen vaak even naar toe gaan, om er te werken, of om er een plant of dier naar toe te brengen en ook in klassikaal verband heen gaan om samen iets waar te nemen. Dit geschiedt meest voor of na schooltijd of onder het speelkwartier, daar het leerplan het voorlopig niet toestaat zo 'n directe aanschouwing in de les te betrekken. Daarna volgt een klassieke tekening van het behandelde onderwerp in het cahier. Gewone tekeningen worden op bord stuk voor stuk voor gedaan, van erg moeilijke krijgen de kinderen een model, om over te trekken of een cartonnen model, om om te trekken. Het doel is hier geen tekenonderwijs; maar, om een geschikte tekening te verkrijgen. De leerlingen werken ze mooi met O.1.inkt op en kleuren ze met pastelpotlood of oliekrijt. Door deze tekening wordt de belangstelling nog weer vergroot en het geheel beter vastgelegd. Op de nevenstaande pagina schrijven de leerlingen een kort resumé van het besprokene en zo krijgen ze tenslotte een aardig zelfgemaakt werkje over de levensgemeenschap, waar ze erg mee ingenomen zijn en waarin ze goed thuis zijn. Wanneer ze later iets van het behandelde in een album of leerboekje ontdekken, dan zijn ze zeer verheugd en willen het gaarne even mededelen. Wij van onze kant zijn dan verheugd er in geslaagd te zijn, zuiver intellectuele belangstelling aangekweekt te hebben. Wanneer ze later het werkje mogen behouden, blijkt, dat ze er goed op passen en het een ereplaatsje geven in hun kast.

Zo mogelijk, wordt een gedroogd plantje ingeplakt, benevens illustraties, uit weekbladen en tijdschriften geknipt, die toepasselijke onderwerpen afbeelden.

Verder is er in de klas een microscoop, waar we zo nu en dan een praeparaatje onder leggen en, in verloren tijd, voor schooltijd of zo, de leerlingen eens door laten kijken. Ze er zelf mee te laten werken, lijkt ons overbodig; wel mogen ze nu en dan eens een loupje ter hand nemen.

Tenslotte is ook de schoolwandeling in het onderwijs te betrekken, als de heide niet te ver af ligt.

Ongetwijfeld biedt deze wijze van aanbidding en groepering der stof vele voordelen, die hierin samenkomen, dat de belangstelling stijgt door het totalitair karakter der stof, en het bezit van eigen gemaakt werk; hierdoor hun liefde tot de natuur in gelijke mate groeit en ook later, na hun schooljaren, zal beklijven.

Van hoger belang, dan het verzamelen van kennis, is de vormende waarde dezer stof. Daar is allereerst het gewinnen aan, het bevorderen van en het verlangen naar het zoeken van kennis.

Een grote liefde voor de natuur, waar voor in de jeugd de grondslag gelegd wordt, kan in het latere leven van onschatbare waarde zijn, voor ontspanning na de dagelijkse plichten en zorgen, voor genot door het waarnemen in de natuur, voor natuursport als het dwalen door bos en veld, voor het zich enige tijd te onttrekken aan de dagelijkse sleur en het vinden van rust en nieuwe kracht in de eenzaamheid.

INTELLIGENTIEQUOTIËNT EN SCHOOLRESULTATEN

DOOR

P. BRONKHORST,

leraar Lorentz-Lyceum te Eindhoven

en

F. EVERS,

hoofd ener Nutsschool te Eindhoven.

Wanneer men de publicaties van Dr. J. Luning Prak leest, komt men onwillekeurig onder de bekoring van zijn vlotte schrijfwijze en zijn fascinerende betoogtrant.

Toch vraagt men zich af, of de tests, die in „één uur of enkele uren” het verstand van een kind bepalen nu werkelijk zo betrouwbaar zijn als Dr. Luning Prak beweert.

Zo zegt hij bijv. op bladz. 89 van zijn boek „Mensen en mogelijkheden”:

„Maar wanneer de intelligentiebepaling in 85% der gevallen precies klopt met succes en fiasco op school, en dat is regel, dan blijven er voor temperament, gezin, ambitie, gezondheid en al die verdere factoren nog net 15% over.”

Op bladz. 34 zegt de schrijver:

„De school heeft minstens zes maanden, veelal meerdere jaren nodig om tot een gefundeerd oordeel over een leerling te geraken. En dat is dan nog afhankelijk van tal van toevallige en subjectieve factoren.”

M. a. w., de test verricht in een paar uur, wat de school slechts in jaren kan.

We hebben nu van een aantal kinderen, waarvan de intelligentiequotiënten¹⁾ door Dr. Luning Prak zijn bepaald, nagegaan, hoe deze I. Q.'s klopten met succes of fiasco op school.

De meeste van deze kinderen bezochten een Nutsschool te Eindhoven en vervolgens het Lorentz-Lyceum in dezelfde plaats. Teneinde der resultaten zo zuiver mogelijk te houden, hebben we de leerlingen, die thans in de eerste of tweede klasse van het Lorentz-Lyceum zitten, niet in de overzichten opgenomen.

Het is jammer, dat we slechts de I. Q.'s kennen van een deel van de leerlingen. Toch schijnt ons aan de andere kant het aantal groot genoeg om de resultaten van ons onderzoek aan belangstellenden en belanghebbenden ter overdenking aan te bieden.

Over het gymnasium zegt Dr. L. P.:

„Leerlingen met een I. Q. van 120—130 mogen desnoods naar de 3-jarige H. B. S., maar stellig niet naar 't gymnasium.”²⁾

¹⁾ Het I. Q. van een kind is 120, wanneer het op zijn 10de jaar het gemiddelde verstand van een 12-jarige bezit.

²⁾ t. a. p. bladz. 107 en 109.

Leerlingen en oudleerlingen
van de gymnasiumafdeling van het Lorentz-Lyceum te Eindhoven.

Nr.	I. Q.	Klasse, waarin de l.l. thans zit	Gedou- bleerde klasse	Aantal jaren, waarin de school is door- lopen	Oordeel der school
1	144	3	—		goed
2	143	6	—		goed
3	139	3	—		goed
4	137	6	—		goed
5	137	3	—		goed
6	135	5	—		goed
7	132		—	6	eindexamen met redelijke cijfers
8	132	4	—		goed
9	131	5	—		goed
10	130	6	3		matig
11	130	4	—		goed
12	130	3	—		goed
13	129	5	4		matig
14	129	5	—		goed
15	129	5	—		goed
16	128	6	—		goed
17	127		—	6	als nmr. 7
18	125	3	3		matig
19	124		—	6	eindexamen prachtige cijfers
20	124		—	6	als nmr. 19
21	122				opgegeven
22	122	3			goed
23	121				opgegeven
24	121		—	6	als nmr. 7
25	120	6	4		matig
26	120	5	5		matig
27	120	5	—		goed
28	120	4	—		goed
29	119		—	6	eindexamen met goede cijfers
30	118				opgegeven
31	114				opgegeven
32	112				opgegeven

In de kolom: „Oordeel der school” bedoelen we met *goed*, dat verwacht wordt, dat de leerling de gymnasiumafdeling in zes jaren zal doorlopen.

Leerlingen en oud-leerlingen
van de H. B. S.-afdeling van het Lorentz-Lyceum.

Nr.	I. Q.	Klasse, waarin de l.l. thans zit	Gedou- bleerde klasse	Aantal jaren, waarin de school is door- lopen	Oordeel der school
1	155		—	5	eindexamen met prachtige cijfers
2	146		—	5	als nmr. 1
3	140	5	1		matig
4	139	4	2 en 4		matig
5	137		1		opgegeven
6	135		2		opgegeven
7	130	5	4		matig
8	130			5	eindexamen goede cijfers
9	130			6	eindexamen behoorlijke cijfers
10	128	4	2 en 4		matig
11	127	5			goed
12	125	3	1		matig
13	123	4	—		matig
14	122	4	3		matig
15	120	4			matig
16	120				opgegeven
17	119		—	5	als nmr. 8
18	119		—	5	als nmr. 8
19	119	5	2		matig
20	118				opgegeven
21	117	4	4		matig
22	117		4	6	als nmr. 9
23	117		4	6	cijfers eindexamen niet bekend
24	116	4	2		matig
25	116	3			matig
26	115	5	4		matig
27	115	4	1		matig
28	115	5	2 en 5		matig
29	113	4	—		goed
30	112		—	5	als nmr. 8
31	108	4	1 en 4		zwak
32	98		1		opgegeven na 3e klasse

Matig noemen we een leerling, die de gymnasiumafdeling zal doorlopen met 1 of 2 jaar vertraging.

Het is blijkbaar niet volstrekt nodig een I. Q. van boven

de 130 te hebben om het gymnasium vlot te doorlopen; zelfs waren de nummers 19 en 20 met een I. Q. van 124 de besten van allemaal.

Verder blijkt, dat men met een I. Q. van ongeveer 120 een goede leerling kan zijn (nummers 22, 27, 28 en 29) en met een I. Q. van ongeveer 130 een matige (nummers 10 en 13).

Over de H. B. S. zegt Dr. Luning Prak:

„Een I. Q. van 120 geeft mogelijkheid tot 3 klassen in 4 jaar; eindexamen is eerst te bereiken met een I. Q. van 130; voor vlot doorlopen is minstens 135 nodig.”¹⁾

Het blijkt, dat een I. Q. van ongeveer 112 zeer goede en een I. Q. van ongeveer 135 zeer slechte resultaten kan hebben.

De nummers 13—23 met I. Q.'s van 117—123 tonen ons goede, matige en slechte leerlingen.

Een merkwaardig feit constateerden we nog dit jaar bij de bevordering van 1 naar 2. Een uitstekende leerling, die met negens overging naar 2, en een uiterst zwakke leerling, die op 't nippertje overging, hadden dezelfde I. Q.'s n.l. 119.

Wanneer grove onjuistheden, zoals de bovengenoemde, kunnen plaats vinden, schijnt ons de test nog een bij lange na niet volmaakt instrument tot bepaling van de verstandelijke aanleg.

Daarentegen leerde de ervaring ons, dat na één jaar M. O. of V. H. O. van nagenoeg alle leerlingen door de lerarenvergadering kan worden gezegd, of de leerlingen geschikt, matig geschikt of ongeschikt zijn.

Moeten we nu de test geheel verwerpen?

We matigen ons niet aan, daarover op dit ogenblik reeds een oordeel uit te spreken en herhalen, wat we in de aanhef van dit artikel zeiden: we bieden de resultaten van ons onderzoek aan ter overdenking.

Samenvatting:

1. Van 20 gymnasiumleerlingen met een I. Q. beneden de 130 bleken er 11 volkomen en 4 matig geschikt te zijn en 5 ongeschikt.
2. Van 12 gymnasiumleerlingen met een I. Q. van ten-

¹⁾ Dr. L. P., Mensen en mogelijkheden, pag. 173.

minste 130 bleken er 11 volkomen geschikt te zijn en 1 matig geschikt.

3. Van 23 H. B. S.-leerlingen met een I. Q. beneden 130 bleken er 5 volkomen geschikt, 14 matig geschikt en 4 ongeschikt.
4. Van 9 H. B. S.-leerlingen met een I. Q. van tenminste 130 bleken er 3 volkomen geschikt, 4 matig geschikt en 2 ongeschikt.

Eindhoven, October '38.

DE BETEKENIS VAN HET EXPERIMENT VOOR DE ZELFWERKZAAMHEID BIJ HET NATUURWETENSCHAPPELIJK ONDERWIJS OP DE MIDDELBARE SCHOOL

DOOR

Drs. H. J. JORDAN Jr.

II.

Praktisch gedeelte.

Wanneer ik thans iets ga mededelen over de wijze waarop ik in mijn onderwijs aan middelbare Montessorischolen en aan scholen voor Individueel voortgezet onderwijs (I. V. O. scholen¹⁾), de theorie, die ik in mijn vorig artikel ontwikkelde toepas, moet ik op twee dingen met nadruk wijzen:

a) De Montessorischolen, waaraan ik werkzaam ben, zijn in bijzondere mate geschikt om er de methode der zelfwerkzaamheid toe te passen. Veel van wat ik hier te geven heb zal, althans zeker niet zonder meer, toepasselijk zijn in het stelsel van een volstrekt klassikale school.

b) Hoewel ik nu over een ervaring van acht jaar beschik en deze zich uitstrekt over vier verschillende scholen (of afdelingen) in drie verschillende plaatsen, beschouw ik mijn werk nog als te zijn in het experimenteerstadium. Ieder jaar heb ik nog veranderingen aangebracht, mij aanpassend bij de eisen van ons onderwijs en de behoeften van de leerlingen. Slechts wat betreft de eerste twee leerjaren meen ik nu een vaste basis te mogen aannemen.

Aan de Montessorilycea geef ik mijn onderwijs op de volgende wijze.

¹⁾ voor U. L. O.-onderwijs.

Indien ik volledig zou willen zijn, hetgeen uit de aard der zaak onmogelijk is, zou ik moeten beginnen met een beschouwing over de inrichting der scholen voor Middelbaar Montessorionderwijs. Ik kan slechts een enkele aanwijzing geven, waarbij ik uitga van het Amsterdams Montessorilyceum, omdat dit het oudste is en zijn bestaansrecht heeft bewezen, doordat deze school reeds drie jaar haar leerlingen met zeer bevredigende resultaten voor het extraneus en staatsexamen wist op te leiden. Ook wat het vak plant- en dierkunde betreft, toonden de daar behaalde cijfers aan dat de leerlingen volgens de methode der zelfwerkzaamheid aan dit examen, dat veel zwaarder is dan een schoolexamen, konden voldoen.

Als essentiële bijzonderheden van deze school gelden de volgende:

De H. B. S.-afdeling is zesjarig. Cijfers en rapporten worden er niet gegeven, wel gaan er verslagen naar de ouders. Vooral in de jongere groepen is voor de leerlingen ruime keuze van vakken mogelijk. Meestal is het zo, dat een minimum aantal uren verplicht is, maar dat de leerlingen daarnaast gelegenheid krijgen nog een aantal vrije uren aan het vak van hun keuze te besteden. Lessen zijn sterk in minderheid t. o. v. van de mogelijkheid zelfstandig te werken onder leiding van een vakdocent. In vele gevallen kan de leraar zelf beslissen, wanneer hij een les wenst te geven en wanneer hij de tijd geheel aan het zelfwerken der leerlingen wil doen besteden. Ook in het klasselokaal (wel te onderscheiden van het vaklokaal) kan onder toezicht van de klasseleid(st)er in vrije uren aan allerlei zelfstandig worden doorgewerkt. De z.g. werktijden, of zij verplicht zijn of niet, duren meestal twee uren of meer achtereen, de verplichte lessen vallen aan het begin of einde der dagen. Trots onvermijdelijke concessies aan allerlei bijomstandigheden, is er toch nog een grote mate van vrijheid behouden gebleven, waardoor het tevens mogelijk wordt leerlingen bij wie zich moeilijkheden voordoen individueel te behandelen. Dat deze soort scholen nog veel meer zouden kunnen opbouwen, indien van overheidswege wat meer toeschietelijkheid werd betracht, daarvan zijn de leiders en docenten heilig overtuigd.

Wat nu de inrichting voor mijn vak, de biologie betreft, kan ik kort zijn. Mij staan de oude keuken en bijkeuken, twee ruime lokalen van het herenhuis ter beschikking, waarvan

het ene als practicumlokaal is ingericht, het andere voor het meer theoretische werk kan worden gebruikt. Voorts is er een beperkte maar goed bruikbare verzameling van leermateriaal en instrumenten. Het aantal beschikbare lessen, is bijkans gelijk aan die van de gewone school (ook, alhoewel tegen het inzicht van de leiding, met het z.g. hiaat). Desgewenst kunnen ook leerlingen tijdens de aanwezigheid van andere klassen hier een poos komen werken. Maximaal kan ik er een twintigtal leerlingen onderbrengen en voldoende helpen. De eerste groepen moeten derhalve gesplitst worden, terwijl aan de andere kant soms leerlingen uit twee verschillende jaren tegelijkertijd bij mij werkzaam zijn. Dank zij de individuele werkwijze is dit mogelijk.

Voor al in de eerste twee jaren ben ik heel zuinig met lessen, en is bijkans alles zelfwerkzaamheid.

Ik heb mijn vak onderverdeeld in zes trappen. Iedere trap bevat een aantal onderwerpen die in moeilijkheid (althans in de wijze waarop ik ze bewerk) ongeveer overeenkomen. De eerstejaarsleerlingen mogen uit trap I kiezen wat zij willen. Het gecursiveerde onderwerp (zie onderstaand schema) is verplicht d. w. z. het is onverschillig wanneer zij het doen, maar zij mogen de trap niet verlaten alvorens ook dit onderwerp te hebben bewerkt. Van zulk een trap nu moet ieder leerling naar omstandigheden drie of vier onderwerpen bewerken. Is dit geschied, dan kan hij naar de volgende trap overgaan.

Onder groot voorbehoud geef ik hier de indeling, zoals die momenteel aan de leerling ter keuze wordt aangeboden, maar die nog vaak gewijzigd en aangevuld wordt. Natuurlijk mag een leerling die een eigen idee heeft dit in de meeste gevallen ook als onderwerp beschouwen en uitwerken.¹⁾

Trap 1.

Technisch inleidende proeven $\left\{ \begin{array}{l} \text{Ademhaling (mens).} \\ \text{Chemisch inleidende proeven.} \end{array} \right.$

Geraamte, tanden en kiezen:

Vruchten.

Paddestoelen.

Bladeren.

Kastanjetak en andere takken.

De uitwendige bouw van de plant (en bloem).

¹⁾ Voor de I. V. O.-scholen is er een eenvoudiger plan.

Bollen en knollen en nog wat.
Tuinwerk.

Trap 2.

Reacties < Voedingsstoffen.
Spijvertering.

Leren werken met de mikroskoop.

Plantentermen en plantenbeschrijving.

Ken onze bomen.

Voorjaars bol- en knolgewassen.

Hoe wordt het plantenrijk ingedeeld?

Indeling van het dierenrijk.

Waarnemingen aan levende dieren.

Werken in het aantekenschrift van het menselijk lichaam
(van dr. Prins).

Werkstuk maken over de bijen.

Werkstuk maken over de mieren.

Trap 3.

Determineren van planten.

Proeven over de zintuigen van ons lichaam.

De bloedsomloop en het bloed.

De schelpen van ons strand.

Het ontkiemen van zaden.

Vogels en vogeleieren.

Biologische cultures in ons land (oestercultuur, visserij etc.).

Indische cultures.

Biologie en industrie.

Trap 4.

Bodemkunde.

Het leven der dieren in het water.

Assimilatie en dissimilatie, kringloopverschijnselen.

Voorwereldlijke planten en dieren en hun verspreiding.

Eencellige dieren.

De cel en haar eigenschappen.

Bestudering van biologische gemeenschappen (meestal
groepsgewijs).

Trap 5.

Schimmels en bacteriën.

Varens, mossen en wieren.

Bouw en verrichting der vertebraten.

Geslachtelijke en ongeslachtelijke voortplanting.

Mikroskopische en macroskopische bestudering van ongewervelde dieren.

Proeven over de levensverschijnselen bij planten.

Trap 6.

Vergelijkende studie betreffende de belangrijkste functies bij de dieren (ademhaling, spijsvertering etc.).

Parasieten.

Erfelijkheid.

Grassen.

Voor het eindexamen buitendien: Diergroepen bestuderen en plantenfamilies.

Voor alle trappen geldt ons werk in Artis, waarnemingen omtrent het gedrag der dieren, uitwendige habitus etc.

Deze lijst is slechts bedoeld om de mogelijkheden tot zelfwerkzaamheid aan te geven. Veel hiervan behoort echter niet tot het experimentele gedeelte en kan ik dus thans buiten beschouwing laten, al moet ik erbij opmerken dat ook hierbij het onderzoek voorop staat. Wanneer de leerlingen bijv. het geraamte bestuderen, tracht ik hen zelf de verschillen tussen de wervelsoorten te laten vinden in verband met hun functie, de verschillende gewrichten en soorten van gewrichten zelf opzoeken en zelfstandig vergelijkingen maken tussen de schedel van een mens en die van andere vertebraten.

Praktijk.

Voor elk der genoemde onderwerpen is een opbergmap aanwezig. De kleur geeft de trap aan. In iedere map vindt de leerling tenminste: een grote witte toelichtingskaart, een couvert met een aantal genummerde kaartsysteemkaarten, waarop telkens een opdracht vermeld is en een grote blauwe kaart met vragen. De toelichtingskaart leidt het probleem in, wijst op het aantrekkelijke van dat onderwerp, op de problemen die eraan vastzitten, geeft enkele gegevens, voor de bewerking. De opdrachten moeten in volgorde der nummers worden uitgevoerd. De praktijk leerde mij, dat het schrijven van afzonderlijke opdrachten op afzonderlijke kaarten veel betere resultaten geeft dan een blad of een boekje vol opdrachten. De kaart kan de leerling in een mika hoes doen

en meenemen naar zijn plaats. De uitkomst van de opdracht wordt er nooit bij vermeld.

Soms staan er op zulk een kaart ook een paar vragen, die aanleiding moeten geven tot een opstelletje over dit onderwerp aan de hand van gegevens uit leerboeken, die in de klas in alle sorteringen aanwezig zijn. Wanneer de belangstelling gewekt is door het doen van verschillende proeven willen de leerlingen graag iets meer weten van de achtergrond der dingen die zij zelf mochten ervaren.

Iedere proef die gedaan is, wordt terstond genoteerd. In eigen bewoordingen, en soms verduidelijkt met tekeningen, worden de gedane proeven, de resultaten en de conclusies opgeschreven. Aan de leerlingen wordt er dan bij verteld dat dit schrift zo moet zijn, dat zij later erin kunnen opzoeken hoe deze of gene proef werd gedaan. Dit zelf opschrijven der proeven is vooral voor de jongere leerlingen vaak heel moeilijk, maar het is een onomkooerbare eis, want wie zijn netschrift over een reeks proeven niet in orde heeft, mag niet aan de volgende reeks beginnen. De noodzaak, zelf beleefde dingen goed op schrift te stellen, komt mij zo belangrijk voor, dat daar streng de hand aan wordt gehouden. Immers door het opschrijven leert de leerling kort formuleren hetgeen hij deed en ervaren heeft; hij dwingt zich het werk te overdenken, hij legt vast, wat anders voor een gedeelte weer vervliegt, terwijl ik als docent de gelegenheid heb het werk beter te beoordelen, want het is natuurlijk niet mogelijk, en ook niet de bedoeling, dat de leraar voortdurend achter de leerling staat en hem controleert.

Dat opschrijven geschiedt soms zeer primitief, en verschillende psychische eigenschappen van de leerlingen drukken er zich duidelijk in uit. Eenige voorbeelden laat ik aanstonds volgen.

Tenslotte komen de vragen op de blauwe kaart aan de beurt. Deze worden op een los blaadje beantwoord en daarna ingeleverd. De vragen mogen beantwoord worden met het schrift ernaast en de leerlingen mogen in de meeste gevallen elkander raadplegen. Wel moeten zij bij de mondelinge bespreking van die vragen blijk geven werkelijk het antwoord begrepen te hebben.

De vragen zijn zoveel mogelijk zó gesteld, dat zij alleen te beantwoorden zijn wanneer de leerlingen de toelichting goed hebben gelezen en de proeven die zij deden goed hebben door-

dacht. De vragen dwingen hen juist zich overal rekenschap van te geven en alles wat klakkeloos geschiedde komt onherroepelijk voor den dag bij het beantwoorden van die vragen. Soms zijn zij zelfs aanleiding voor de leerlingen een bepaalde proef te herhalen, omdat hun de betekenis ervan was ontgaan. De aldus schriftelijk beantwoorde vragen worden meestal niet aan de leerlingen teruggegeven.

Nog een enkele bijzonderheid over de werkwijze. De leerlingen kunnen geheel alleen of (liefst) twee aan twee werken. Iedereen moet echter zijn eigen schrift bijhouden, al mag het in onderling overleg worden beschreven. Het samenwerken met méér dan twee sta ik meestal niet toe, omdat er dan voor de derde geen werk genoeg is. Al het materiaal heeft zijn vaste en duidelijk gemarkeerde plaats en kan door de leerlingen zelf voor den dag gehaald worden. Een aantal regels voor werkwijze en gedrag in de practicumlokalen worden hun van te voren precies meegedeeld. Zo wordt ons practicumlokaal tot een prettig klein laboratorium, vol spontane activiteit, terwijl er een grote verscheidenheid van werkzaamheden te zien is. Vooral wanneer er twee of meer groepen gelijktijdig werken, hetgeen ik een groot voordeel vind, kan het soms zo uiteen lopen dat er wel acht verschillende onderwerpen tegelijkertijd aan de orde zijn.¹⁾

Voor den docent is dat natuurlijk niet eenvoudig, hij moet alles, zij het op afstand, overzien en zich voortdurend anders kunnen oriënteren. Voor de leerlingen echter heeft deze manier van werken ook grote paedagogische waarde verkregen.

Bezwaren.

Vaak heb ik deze vraag als bezwaar tegen mijn methode horen uiten: maar schrijven de leerlingen de resultaten der proeven dan niet eenvoudig van elkander over, dat is toch de gemakkelijkste weg? Uit mijn ervaring kan ik zeggen, dat dit practisch niet voorkomt. Niet omdat de leerlingen van deze scholen moreel zo veel hoger staan dan die van andere, maar eenvoudig ook omdat er geen voordeel in zit. Er is immers geen cijferstelsel en dus geen concurrentie of wedstrijdsysteem dat in de hand werkt, langs de gemakkelijkste weg van spieken en overschrijven de beste resultaten te behalen. Doordat zij de onderwerpen vrij kunnen kiezen, is het hun niet mogelijk

¹⁾ Op 12 Jan. l.l. werkten er bij mij 23 leerlingen, uit twee groepen aan 9 verschillende onderwerpen.

hun stand onderling in absolute maten te vergelijken en bij de beoordelingen die zij krijgen, is terdege rekening gehouden met de individuele wijze van hun werken, hun inspanning etc. Wedijver zie ik maar zeer zelden optreden, hoogstens in het begin tusschen kleine groepen die hetzelfde onderwerp aanpakken. Ja, de leerlingen nemen het elkander meestal kwalijk, wanneer anderen hun de uitkomsten meedelen. Zij willen het zelf vinden en zijn even verontwaardigd in zulk een geval als wij 't zouden zijn, wanneer wij, bezig zijnde een aardig raadsel op te lossen, van iemand opeens de oplossing te horen kregen.

Een ander bezwaar vindt men soms in de kras-kras methode, zoals ik het korthedshalve maar zal noemen, die ik hier toepas. Men vindt dat er meer „lijn” in moest zitten. Dat betekent dan meestal de trap volgen van boven naar beneden of van beneden naar boven door het dierenrijk heen¹⁾). Deze trap, die m. i. alleen systematische betekenis heeft, en in werkelijkheid in het geheel geen eenheid vertegenwoordigt, dient zeer zeker niet voorop te staan, en wordt ons slechts gegeven als middel tot ordening, evengoed als andere door ons bedachte indelingen. Door middel van de les en door getekende schemata, aan de wand opgehangen, worden de leerlingen in de gelegenheid gesteld hun ervaringen te systematizeren.

Voorbeelden.

Tenslotte nog enkele voorbeelden uit de practijk.

Wie proeven wil gaan doen, moet beginnen op de eerste trap en met de technische inleidende proeven. Dit zijn proeven, waarbij geleerd wordt met instrumenten om te gaan, water te koken, temperatuur te meten, oplossingen en verdunningen te berekenen (in procenten) en te maken, etc. Een vijftiental opdrachten zijn daartoe voldoende. Om de proeven voor de leerlingen interessant te maken wordt er een kwantitatieve bepaling aan verbonden. De leerlingen moeten leren water te koken op een Teclubrander en in glas, zonder dat dit glas springt, het water overkookt etc. Om deze handeling belangwekkend te maken, laat ik hen tevens de temperatuur bepalen met een chemische thermometer, of ik laat hen nagaan hoeveel water er in een bepaalde tijd bij hen verdampt is (hetgeen natuurlijk geen absoluut cijfer tot uitkomst heeft).

¹⁾ Gewervelde dieren, gelede en geledpotigen, etc. etc.

Ik geef hier de opdracht zoals de leerling die op zijn kaart leest en daaronder een drietal schriftelijke notities, uit drie verslagen (leerlingen uit de eerste groep, leeftijd der eerste klas).

Opdracht: Vul een bekeerglas met 200 cc water ($cc = cm^3$). Breng dat aan de kook. Meet de temperatuur ook tijdens het koken en noteer wat je waarneemt.

Notitie van A. (jongen): 200 cm^3 water op kookpunt gebracht. Waargenomen dat water op $100^\circ C$. kookt en dan sterk gaat borrelen, steeds dezelfde temperatuur houdende.

B. (meisje): Ik heb 200 cc water in een bekeerglas gedaan, ik heb het water laten koken onder het koken was de temperatuur $60^\circ - 70^\circ$ en toen het kookte 100° .

C. (jongen): Wij lieten 20 gram zout oplossen in 200 cm^3 water. En dat zetten we op de brander¹⁾. Op 24 gr. blijft het kwik staan, dan gaat hij heel langzaam vooruit; $24\frac{1}{2}^\circ$. Ineens stijgt hij vreselijk snel. Het is bijna niet bij te houden 60! Erg snel. 75! Iets minder snel. Hij aarzelt, vliegt soms stotend vooruit, blijft ook wel staan. 80! 't Begint van onderen te borrelen 90, hij gaat nu langzamer 95, weer wat vlugger, 99, 100! 102!

Deze keer is het water vlugger gaan koken dan bij de vorige proef. —

Toelichting tot deze drie notities is wel overbodig. De duidelijke beknopte formulering van goede waarnemingen, de taalkundig gebrekkige formulering van juiste waarnemingen en het emotioneel-romantische element dat wij reeds vroeger bespraken, zijn achtereenvolgens gemakkelijk te herkennen.

Zijn de technische inleidende proeven gedaan, dan kan de leerling kiezen tussen eenvoudige scheikunde proeven, noodzakelijk voor het begrijpen van andere proefreeksen, of ademhaling of een van de andere onderwerpen van de eerste trap, die hij wenst.

Het is natuurlijk niet mogelijk hier alles te bespreken wat ik op deze wijze heb gesteld, slechts ter verduidelijking van het essentiële beginsel van mijn streven wil ik tot slot enkele opdrachten uit de reeks *Ademhaling* vermelden.

Ademhaling.

Na een toelichting waarin gesproken wordt over de samen-

¹⁾ Deze notitie slaat op opdracht V b, waarbij het kookpunt bepaald moet worden van 200 cc water waarin 20 gram zout is opgelost.

stelling van de lucht, over de algemene betekenis van de gang van zaken bij de ademhaling en waarin nog enkele gegevens worden verstrekt, nodig voor het uitvoeren van de volgende proeven, vindt de leerling in deze map een couvert met 11 opdrachten, die hij nu in volgorde van de nummers gaat uitvoeren. Korthedshalve zal ik de opdrachten niet letterlijk overnemen, doch heel kort hun inhoud beschrijven.

Kaart Ia geeft de aanwijzing wat marmar in een kookkolf te doen die voorzien wordt van een doorboorde kurk en een omgebogen buis, daarin wat zoutzuur te gieten en de omgebogen buis daarna in een reageerbuis met kalkwater (dat reeds bij de technische inleidende proeven bereid werd), te houden. Aan de leerling wordt gevraagd waar te nemen wat er gebeurt wanneer dit aldus verwekte koolzuurgas door het kalkwater stroomt (dat er koolzuurgas ontstaat wordt hier dus medegedeeld als uitgangspunt). Voorts moet dit gas in een cilinderglas worden opgevangen en daarna over een brandende kaars in bekerglas worden uitgegoten.

Kaart Ib bevat de opdracht een kaars aan te steken en die onder een omgestulpt bekerglas te plaatsen. Nadat de kaars is uitgegaan, het bekerglas snel omkeren en kalkwater ingieten, schudden.

(De leerling noteert het uitgaan van de kaars: gebrek aan zuurstof, en het wit worden van het kalkwater dus: ontstaan is koolzuurgas.)

Kaart II. Een kaars wordt op de bodem van een glazen bak bevestigd en aangestoken. Tot halve hoogte van de kaars wordt de bak met water gevuld en daarna een bekerglas eroverheen gezet. (De kaars gaat uit, het water stijgt in de bak, aldus neemt de leerling waar. Waarom? De zuurstof is verbruikt en het water is in de plaats gekomen. Wat er met het koolzuur gebeurd is, dat immers ontstaat, wordt door sommige leerlingen spontaan gevraagd, de meesten nemen met de eerste verklaring genoegen. De leerling kan hieruit ongeveer berekenen hoeveel % zuurstof de lucht bevat.)

Kaart III geeft opdracht door middel van een buisje in een reageerbuis met kalkwater te ademen (de leerling ziet het kalkwater wit worden).

Kaart IV geeft een eenvoudige inrichting waardoor het

mogelijk is door kalkwater heen lucht in te ademen (de leerling ziet het kalkwater nu *niet* troebel worden).

Kaart V laat deze beide proeven verenigd, doch nu technisch volmaakt herhalen door de opstelling van de twee gaswasflesjes aan te geven, waarbij het dank zij het z.g. „Müllers ventiel” mogelijk wordt in en uit te ademen, beurtelings door de éne, dan door de andere fles, waardoor het kalkwater in de éne troebel wordt en in de andere niet (er is dus verschil tussen de lucht die men inademt en die men uitademt).

De volgende kaarten geven nog aanwijzingen voor proeven met de respirometer (longvolumina bepalen), proeven over de ademfrequentie bij stil zitten en na hard lopen etc. Ook is er nog een kaart met vragen over de bouw van onze luchtwegen en de longen, waarover de leerlingen een kort opstel schrijven.

Nu nog even iets over het essentiële van de hiervoor genoemde proeven. De leerling ervaart successievelijk: een kaars geeft koolzuur af bij het branden, en heeft zuurstof nodig. Is deze niet meer aanwezig dan gaat het kaarsje uit (het stikt). Koolzuur laat het kaarsje ook uit gaan (die leerlingen die reeds de scheikundig inleidende proeven hebben gedaan, kennen buitendien reeds de eigenschappen van zuurstof die zij uit kaliumchloraat zelf maakten).

Bij de volgende kaarten zien de leerlingen dat bij hun ademhaling ook koolzuur ontstaat en dat zij zuurstof opnemen. En de meeste leerlingen slaan vanzelf de brug tussen verbranding en ademhaling. Wanneer zij dat niet doen, wordt hun in de volgende vragen op de blauwe kaart wel daarnaar gevraagd.

Men begrijpt dat leerlingen, die langs deze inductieve methode a. h. w. stuk voor stuk zulke ontdekkingen deden en gingen combineren en vergelijken, een heel wat reëler beeld van de ademhaling hebben gekregen, dan zij, aan wie slechts verteld wordt dat ademhaling nodig is voor de verbranding in ons lichaam. Dat er nog talloze onopgeloste dingen aan vast zitten, spreekt vanzelf. Zo komt dikwijls de vraag naar voren: maar wij hebben toch geen vuur in ons, wij branden toch niet als een kaars? Zulk een vraag is voor mij natuurlijk een kostelijke gelegenheid om daarop verder in te gaan.

Pas wanneer een groot gedeelte der leerlingen deze proeven hebben gedaan, geef ik lessen over de ademhaling, die dan

steeds de grootste belangstelling van de leerlingen hebben en zelfs jaren later, wanneer ik andere ademhalingsvormen bespreek, bijvoorbeeld bij de plant, dan merk ik hoe het aldus verworven inzicht voor hen niet is gebleven een feitelijkheid, gebonden aan de „menselijke” ademhaling, maar een werkelijk begrip is geworden, dat zij ook op andere gebieden weten toe te passen.

Men zal zich tenslotte verbazen dat ik talrijke dingen geef aan leerlingen van de jongste groep (eerste klas) die men gewoonlijk veel te moeilijk voor hen vindt. Men moet twee dingen daarbij bedenken: ten eerste dat wij op onze Montessorilycea bijna uitsluitend leerlingen hebben, die de lagere Montessorischool bezochten en zich daar meestal reeds een behoorlijke kennis, vaardigheid en zelfstandigheid konden eigen maken, wat betreft de biologie en de natuurkunde.

In de tweede plaats trachten wij door het samenstellen van leermiddelen de stof te vereenvoudigen en toegankelijk voor hen te maken. Zo kunnen bij mij de leerlingen van de eerste groepen niet alleen wat eenvoudige scheikunde proefjes doen (noodzakelijk voor het verder doen van physiologische proeven) maar aan de hand van een leermiddel samengesteld door dr. J. Vogel en mij, is het mogelijk gebleken deze jonge leerlingen reeds een inzicht te geven in de scheikundige formules die daarbij tepas komen en hun gebruik.

Het is mij niet mogelijk in dit kort bestek verder op allerlei detail van de practische kant van onze methode in te gaan. Het was tenslotte slechts mijn bedoeling den lezer aan de hand van enkele mededelingen uit de practijk mijn theoretische beschouwing van het vorig artikel te verduidelijken. Ik wenste bovenal te laten zien op welke wijze het mogelijk wordt onze leerstof zodanig voor te bereiden en aan te bieden dat deze een werkelijke hulp wordt voor onze leerlingen, om hen, zoals dr. Montessori het onlangs uitdrukte „nader tot het plan van de cultuur te brengen”. Dit wil immers niet zeggen dat wij hebben te overstelpen met de soms zeer twijfelachtige vruchten van deze cultuur, doch hen ertoe hebben voor te bereiden, opdat zij straks daarin hun weg weten te vinden en medebouwers aan de cultuur kunnen worden. Tenslotte mogen wij, zelfs in onze dagen, waarin menige aanslag op de cultuur wordt gepleegd, nimmer vergeten, dat deze toch is en blijft het levensplan van het verheven menselijke op aarde.

KLEINE MEDEDEELINGEN.

ONDERWIJSVERNIEUWING.

Referaten gehouden op de Paedagogische Conferentie voor het Christelijk Lager Onderwijs, 27, 28, 29 October 1938 op de „Ernst Sillemhoeve” te Lage Vuursche.

In het Decembernummer van dit tijdschrift heeft Prof. Gunning de algemene betekenis van dit congres geschetst, we willen hier nog slechts enkele opmerkingen maken over punten, die ons bij het nalezen der referaten troffen.

Prof. Gunning spreekt aan het slot over „Hollandse bedachtzaamheid”. Hollandse bedachtzaamheid en nuchterheid kenmerken wel heel sterk inhoud en opzet der verschillende inleidingen. Hier zijn geen paedagogische en didactische hemelbestormers aan het woord, maar mannen, die de noodzakelijke eenheid van theorie en practijk geen ogenblik uit het oog verliezen. Zij hebben oog voor de belangrijke taak der wetenschap als voorlichtster van de practijk, maar vergeten nooit, dat zij spreken tot mensen, die hun woorden in eigen daden moeten omzetten en die, blijkens de discussie, vooral bedacht waren op de grotere of kleinere mogelijkheid hiervan. Het auditorium reageerde wel zeer sterk in de richting der practijk.

Daarnaast bewijzen de referaten, dat de mogelijkheid van samenwerking op practischdidactisch gebied tussen de verschillende richtingen van ons Lager Onderwijs wel zeer groot is. Er is een opmerkelijke gelijkheid van inzicht inzake de noodzakelijkheid van vernieuwing, de richting waarin deze vernieuwing zal dienen te gaan en de vorm die zij zal moeten aannemen. Ieder, die naast elkaar legt de Leidraad uit de Noordelijke Hoofdinspectie die voor allen bestemd is, deze Referatenbundel en Rombouts' Vernieuwingsbasis, zal getroffen worden door de grote overeenstemming in inhoud. De Leidraad ondervond op het Congres ook veel waardering: van Prof. Waterink als uiting van veranderde activiteit van het Rijksschooltoezicht, van de Heren Van Duyvendijk en Van der Zweep uit zuiver didactisch oogpunt. Men kan zich afvragen, of na de politieke beslechting van de schoolstrijd in 1920 nu langzamerhand niet een definitieve beslechting mogelijk wordt, waardoor gezonde onderlinge verhoudingen kunnen ontstaan, vrij van naijver en concurrentie. Dan zouden wij laat, maar niet te laat, de „krachtige en duurzame ontwikkeling” van het Volksonderwijs mogen aanschouwen, waarvan Cort van der Linden in 1914 bij de installatie der „Bevredigingscommissie” sprak.

De grote principiële rede van Prof. Waterink vond een gelukkige aanvulling in het zakelijk betoog van den Heer Van Nes, die duidelijk aantoonde dat de hervormingen, die Prof. Waterink schilderde, zelfs onder de tegenwoordige wet geen „perspectiefhervormingen” behoeven te blijven. Maar: er wordt te weinig gebruik gemaakt van de mogelijkheden die de wet biedt. Zitten hier nog misverstanden tussen personeel en schooltoezicht? Is er enerzijds misschien een tekort aan durf en een te weinig vertrouwen in de liberaliteit van het schooltoezicht, is er anderzijds misschien een te veel aan formalisme en een tekort aan

aanmoediging en voorlichting? Zo ja, dan kan deze rede stellig stimulerend en zuiverend werken.

In de vier overige redevoeringen is de practijk aan het woord. De rede van den Heer Kalsbeek is in vrij sterke mate retrospectief, in deze zin dat zij eer waardevolle „oude” elementen naar voren brengt dan een nieuwe didactiek bepleit. Maar als zijn opinie, die wij van ganser harte delen, dat de grondregel van de methodiek voor het geschiedenisonderwijs is: Vertel, vertel! tot een algemeen aanvaarde gedachte zou worden, dan heeft deze rede voor het onderwijs in dit belangrijke en boeiende vak toch groot nut gehad.

De Heer Stermerding overziet het ganse terrein en geeft zijn mening op zeer persoonlijke, markante wijze. Grijs haren en jeugdig vuur. Wanneer de Heer Stermerding er de kracht en de lust voor heeft, zal hij in de strijd voor vernieuwing nog een figuur van betekenis kunnen zijn.

Het belangrijkste vak der L. S., het onderwijs in de Nederlandse Taal, was bij den Heer Van Duyvendijk in goede handen, al delen wij zijn beschouwingen niet ten volle. Verschil van inzicht bestaat omtrent het tijdstip, waarop het schriftelijk stellen dient aan te vangen. Persoonlijk gaan wij accoord met het standpunt van Prof. Waterink: in het tweede leerjaar, en waar het mogelijk is, nog vroeger. De Heer Van Duyvendijk overschat vermoedelijk de gevaren, die z. i. uit dit vroege stellen voortvloeien voor de spellingzuiverheid. Hebben de kinderen op 7—8-jarige leeftijd al een vast woordbeeld? Of is het nog vloeiend, zodat fouten in de hogere leerjaren gemakkelijk kunnen worden hersteld? We weten van deze kwestie nog betrekkelijk weinig.

Erich Drach verdient meer waardering dan hem van de zijde van den Heer Van Duyvendijk ten deel viel. Getuige zijn boek: Sprecherziehung en het artikel dat Kramer over hem schreef in *Levende Talen*, October 1938: De betekenis der werken van Erich Drach voor de hervorming van het taalonderwijs, waarin hij diens boeken „hartelijk aanbeveelt”.

De bundel sluit met een helder, wetenschappelijk goed gefundeerd betoog van den Heer Van der Zweep over het rekenonderwijs, waarin hij een uitstekend overzicht geeft over de strijdvragen, die dit vak beroeren of beroerden. Op dit terrein zal veel moeten veranderen, maar de veranderingen zullen waarschijnlijk langzaam en moeizaam tot stand komen. Met een kleine indiscretie mogen we dit toelichten. We ontvingen dezer dagen ter gezientekening het leerplan van een B. S. Het Hoofd neemt zijn taak serieus: hij kent de Leidraad en woonde het Congres op de Ernst-Sillemhoeve bij. Het vak Rekenen was nu teruggebracht van 44 op 40 uur, Taal gestegen van 23 tot 26 uur. De gecombineerde invloed van Leidraad en Congres bleek dus nog niet zo heel groot. Hetzelfde geldt ten aanzien der vraagstukjes. Zolang aan het opschrijven van een vraagstukje, dat in drie zeer korte regels had kunnen geschieden, nog tien regels calligraphie worden besteed, waarop de leerling dan nog de aanmerking krijgt: „Veel te kort,” zijn we nog niet waar we wezen moeten.

Intussen kan deze bundel bij gedurige raadpleging een wegwijzer voor velen zijn. Dat hij het moge worden!

I. VAN DER VELDE.

Wij ontvingen van het „Bureau international d'éducation" te Genève, de mededeling, genummerd 1938/63/R. 985, waaraan wij het volgende ontlenen:

Duitsland. Rijkministerie van Wetenschappen, Opvoeding en Volks-cultuur.

Uittreksel van de Rijksschoolplichtwet van 8 Juli 1938, betrekking hebbend op het verplichte schoolbezoek in het rijksgebied, en in werking tredend op 1 Nov. 1938.

1. Het schoolbezoek is algemeen en verplicht in het gehele rijksgebied. Het heeft tot doel, de opvoeding en het onderricht van de Duitse jeugd in de geest van het nationaal-socialisme te verzekeren.

Onder verplicht schoolbezoek wordt verstaan: het bezoeken van een officiële Duitse school. De beslissingen omtrent afwijkingen ressorteren onder de autoriteiten, belast met de inspectie der scholen.

2. Het bezoeken van de lagere school is verplicht vanaf het begin van het lopende schooljaar, voor alle kinderen, die voor 30 Juni de leeftijd van zes jaar bereikt hebben.

De kinderen, die 6 jaar worden tussen 1 Juli en 30 September kunnen, op verzoek van de voor hun opvoeding verantwoordelijke personen, tot de school worden toegelaten aan het begin van het schooljaar, wanneer zij, uit intellectueel en fysiek oogpunt, geschikt zijn het onderwijs te volgen. Voor de kinderen, waarvan de toelating vervroegd is, begint de verplichting tot schoolbezoek vanaf de dag van toelating.

3. Het schoolbezoek door kinderen, die de vereiste leeftijd voor de lagere school bereikt hebben, maar intellectueel of fysiek niet genoeg ontwikkeld zijn om van het onderwijs te profiteren, kan worden verdaagd. De periode van verdaging zal gerekend worden deel uit te maken van de duur van het verplichte schoolbezoek.

4. Het verplichte lagere-schoolbezoek omvat een periode van 8 jaar. Het kan met één jaar verlengd worden voor kinderen die in dit tijdsbestek het programma der lagere school niet voltooid hebben.

5. Alle kinderen zijn gehouden een lagere school te bezoeken, tenzij geschikte maatregelen hun opvoeding en onderricht op andere wijze verzekeren.

Gedurende de eerste vier jaren der lagere school, kan geen ander onderricht het bezoek aan de lagere school vervangen, tenzij bij uitzondering en in bijzondere gevallen.

6. Kinderen die, tengevolge van intellectuele minderwaardigheid of fysieke gebreken, het algemene programma van de lagere school niet met voldoende succes kunnen volgen, zijn gehouden de speciale scholen te bezoeken, die voor hen bestemd zijn (scholen voor abnormalen, verlamden, blinden, doofstommen enz.). De autoriteiten, belast met de inspectie der scholen hebben te beslissen, of deze verplichting toepasselijk is op zodanige bepaalde gevallen en welke speciale school de kinderen moeten bezoeken.

Voor doofstomme kinderen, begint de verplichting tot schoolbezoek een jaar later. Voor blinde of doofstomme kinderen, kan deze verplichting verlengd worden boven de periode genoemd onder 4., met ten hoogste 3 jaren, als verwacht mag worden, dat het doel van deze speciale scholen op deze manier zekerder bereikt zal worden.

7. Indien de uitvoering van de schoolplicht voor de kinderen onder 6, genoemd, het eist, kan bevolen worden dat deze kinderen in instituten, of geschikte families geplaatst worden. Beslissingen op dit gebied worden gezamenlijk genomen door de autoriteiten, belast met de inspectie, en deskundige autoriteiten van bijstand. De beslissingen worden uitgevoerd door laatstgenoemde autoriteiten, overeenkomstig de voorschriften, die betrekking hebben op de verplichte bijstand. Alvorens een beslissing genomen wordt en ten uitvoer gebracht, moet de persoon, die verantwoordelijk is voor de opvoeding van het kind, gehoord worden.

8. De verplichting een vakschool te volgen begint bij het beëindigen der lagere-schoolverplichting.

9. Het verplichte vakschoolbezoek duurt 3 jaar; voor de landbouwberoepen 2 jaar. De leerlingen zijn verplicht boven deze periode een vakschool te volgen, tot aan de voltooiing van hun leerlingenschap, wanneer er speciale cursussen bestaan, beantwoordende aan de behoeften van hun beroep. De verplichting een vakschool te volgen houdt op met het beëindigen van de leertijd, genoemd in de aanhef van § 9.

a. Wanneer de autoriteiten, belast met de inspectie, van mening zijn dat het ontvangen onderwijs de voortzetting van het bezoeken van een vakschool nutteloos maakt. Dit is vooral van toepassing op meisjes, die zich voor geen enkel bepaald beroep voorbereiden, en nadat ze gedurende 1 jaar een huishoudschool hebben bezocht.

b. Bij het bereiken van het 18e jaar, behalve voor de leerlingen, die een speciale cursus moeten volgen, beantwoordende aan de behoeften van hun beroep.

c. Op het tijdstip van huwelijk van een individu, dat nog onderworpen is aan het verplichte bezoek aan een vakschool.

10. Onder verplicht bezoek aan een vakschool wordt verstaan, het bezoek aan een vakschool, voorgeschreven aan de geïnteresseerde door de autoriteiten, belast met de inspectie.

Dit schoolbezoek is verplicht voor de gehele jeugd:

a. die geen technische school bezoekt van erkende gelijkwaardigheid met het vakschoolonderwijs.

b. die niet de cursussen aan een andere school volgen, publiek of particulier, gedurende ten minste 24 uur per per week.

c. die geen universiteit of andere hogere onderwijsinrichting bezoeken.

d. die niet zijn arbeidsdienst of militaire dienst vervult. H. N.

TIJDSCHRIFTEN.

Ethiek-nummer van het *Alg. Ned. Tijdschrift voor Wijsbegeerte en Psychologie*. Van Gorcum en Comp., Assen. October 1938. 70 p. Het abonnement voor dat Tijdschrift bedraagt f7,50, voor aangeslotenen bij de Alg. Ned. Ver. voor Wijsbegeerte f 5.

De uitgevers zenden ons dit nummer met het verzoek om afzonderlijke bespreking, onder verwijzing naar „het feit, dat 150 jaar geleden Kants *Kritik der praktischen Vernunft* verscheen en gezien de onzekerheid,

waarin men heden ten dage ten opzichte van de richtsnoeren voor het handelen blijkt te verkeren".

Dat is zeker een lofwaardig pogen. Het doet mij daarom leed te moeten constateren, dat de opzet, om enig houvast te geven te midden der onzekerheden van het heden, mij ten enen male mislukt schijnt. Natuurlijk wil ik daarmede niets afdoen aan de verdienste van zo eminente specialisten als Prof. Duyvendak die schrijft over Chineesche Ethiek of Prof. Faddegon, die de Indische Ethiek behandelt. Ook het artikel van Prof. Van den Bergh van Eysinga over de Ethiek der Stoa heeft zijn verdiensten, al daalt het naar mijn smaak te veel in bijzonderheden af en al bevat het m.i. ook wel betwistbare dingen. (Bijv. de stelling op p. 28, dat in de Stoa het onderscheid tussen man en vrouw is uitgewist, terwijl op dezelfde pag. wordt medegedeeld, dat Zeno voor zijn ideaalstaat zich „gemeenschappelijk bezit(!) van goederen, vrouwen en kinderen denkt".)

Maar dat deze drie artikelen, of die van Prof. Pos over Kant's Vrijheidsbegrip, verkeerdelijk op den omslag als Kants Ethiek aangeduid en van Drs. P. H. v. d. Gulden, Ethiek vóór en na Kant, die met de drie eerstgenoemde de aflevering vullen, den in de verwarring van het heden verdwaalden lezer een kompas zouden geven, meen ik met nadruk te moeten betwisten. Zeer terecht heeft Prof. Sassen in een recensie van dit nummer in de Maasbode gezegd, dat in een Nederlandsch periodiek de werken van Beysens en De Bruyne althans vermeld hadden moeten worden, en dat het verkeerd is wanneer de redactie haar „medewerkers enkel blijft zoeken in een kleinen kring van Neo-Kantianen en andere idealisten". Dat geldt algemeen, maar voor een poging om nu juist *dezen* tijd met zijn wereldschokkend-actuele vragen van anthropologie en staatsfilosofie te bespreken wel zeer in 't bijzonder.

Er is een tijd geweest, dat de beoefenaar der wijsbegeerte meende het aan zijn „standing" als wetenschappelijk man schuldig te zijn zijn studie te bepalen uitsluitend tot kennistheorie en *geschiedenis* der wijsbegeerte. Ik had gehoopt en gedacht, dat die tijd voorbij was; maar dit ethiek-nummer doet mij denken aan het woord over de Bourbon's na 1815: „niets geleerd en niets vergeten".

Moge de „tijdige vernieuwing", die Prof. Sassen in de slotlinea van zijn genoemde recensie aan de Redactie aanbeveelt, de aandacht vinden, die haar ook naar mijn meening ten zeerste toekomt.

Ph. K.

Vernieuwing van opvoeding en onderwijs, tevens orgaan v/d Werkgemeenschap voor vernieuwing van opv. en ond., (W.V.O.), Ned. afd. v. d. New Educ. Fellowship. Uitg. J. Muusses te Purmerend. Aflevering 1.

De eerste aflevering van dit tijdschrift, aangekondigd in het October-nummer van de lopende jaargang van P. St. (blz. 254), is thans verschenen en een beoordeling daarvan valt me niet gemakkelijk.

Een vrij groot gedeelte van de inhoud wordt in beslag genomen door een contact zoeken met de lezers, in de vorm van uiteenzettingen

van de grondslagen en bedoelingen van het tijdschrift en het geven van inlichtingen over de organisatie der W. V. O.

Bij deze laatste groep echter tref ik in het artikel: Richtlijnen en werkwijze der Werkgem. voor Vern. van Opv. en Ond. (W. V. O.) onder no. 6. aan:

Een nader te benoemen redactie zal redigeren:

a. De W. V. O. Mededelingen, die aan alle individuele leden zullen worden toegezonden.

Deze zullen bevatten:

Aankondigingen en verslagen van bijeenkomsten en conferenties; het belangrijkste internationale nieuws; een kortbeschrijvende lijst van verschenen „Nieuwe Bladen” en eventueel belangrijke artikelen van algemene strekking.

b. De W. V. O. Nieuwe Bladen.

Deze zullen bevatten nieuwe gedachten, pogingen of resultaten op verschillend gebied. Elk „Nieuw Blad” zal een op zich zelf staande publicatie bevatten.

Verschijnen de onder a. en b. genoemde publicaties naast het nieuwe tijdschrift?

Dit geeft toch ook „Verenigingsnieuws” en de redactie hiervoor wordt vermeld.

Naast deze bovengenoemde oriënterende artikelen vinden we publicaties, die zich tot belangstellenden buiten de eigenlijke onderwijskringen richten, zoals: „Paedagogische” adviezen, Uit het schoolleven, en, Beantwoordt onze hedendaagse kleuterschool aan de eisen van moderne paedagogen?

maar ook, die meer tot de vakmensen zullen spreken: De school en de lichamelijke opvoeding (Rapport van het Rijkscollege voor de lichamelijke opvoeding), Na de leidraad, Werkgroepenconferentie (verslag), Verslagen Werkgroepen W. V. O.

De Redactie heeft zich dus de moeilijke taak gesteld beide, in belangstelling dikwijls wel zeer uiteenlopende, categorieën tot haar lezerskring te maken. Ik hoop van harte dat zij hierin slagen mag, maar deze eerste afl. toont m.i. wel, dat de daaruit voortvloeiende moeilijkheden niet gemakkelijk te overwinnen zijn.

Maar „the proof of the pudding....” en daarom wachten we belangstellend eerst de volgende nummers af. H. N.

BOEKBEOORDEELINGEN.

Dr. G. van der Leeuw, *De primitieve mensch en de Religie*. Anthropologische studie. Uitg. J. B. Wolters, Groningen, Batavia, 1937. 185 blz. Prijs geb. f3,50.

Het is een beetje moeilijk geval. In 1934 gaf Professor Van der Leeuw in het T. K. N. A. G. een recensie van mijn „Dynamisme en logies denken bij natuurvolken”, in zulk een mate onbillijk, dat mij van verschillende

zijden werd gevraagd, of ik dit liet passeren. De recensent vergat er bovendien bij te vermelden, dat ik in dit werkje enige (zeer zachtzinnige) kritiek op zijn inzichten had uitgeoefend. Welke vermelding voor een beoordeling van de recensie nuttig, zo niet noodzakelijk ware geweest. Een recensent toch neemt tegenover den beoordeelde zulk een overmachtige positie in, dat er aan zijn ridderlijkheid wel hoge eisen mogen worden gesteld. Dit is ook de reden, waarom ik weigerde, Van der Leeuw's toen juist verschenen *Phaenomenologie der Religion* te recenseren; ik voelde mezelf nog te veel gegriefd om billijk te kunnen wezen. En daarom ook geef ik deze inleiding: wie meent, dat ik na vijf jaar nog bevooroordeeld zal zijn, sla deze recensie over.

Dat ik even afwijzend sta tegenover het werk van Professor Van der Leeuw als deze tegenover het mijne, behoeft niet te verwonderen. Dit komt niet in de eerste plaats voort uit het feit, dat hij theoloog is en weleens wat ethnologische litteratuur raadpleegt, en ik ethnoloog, die wel eens wat snuffel in theologisch werk. Veelmeer zit het in een totaal verschillende methode. Hoewel ik mij bewust ben van het betrekkelijke der objectiviteit der ethnografische feiten, is voor mij geen ethnologische theorie mogelijk, die niet daarop gebaseerd is. De theoreticus heeft niet alleen rekening te houden met de feiten, die in zijn theorie passen, maar eveneens met die, welke de theorie weerspreken. Zelfs als hij dat doet, blijft er nog een grote ruimte voor subjectiviteit, gegrond in de instelling van den onderzoeker, in zijn vooroordeel door politieke, religieuze (of anti-religieuze) overtuiging, door ingenomenheid met eigen inzicht, en wat niet al. Een reden te meer, om grote aandacht te besteden aan alles, waaraan men enigszins houvast heeft.

Bij professor Van der Leeuw is geen spoor van die opvatting te ontdekken. Natuurlijk kan hij niet geheel zonder feiten, wijl anders het verschijnsel, waarom het gaat, niet besproken zou kunnen worden. Maar van een toetsing van zijn inzicht eraan is in de verste verte geen sprake. De feiten worden gegeven als illustratie van een mening. Van der Leeuw ontmoet geen feiten, welke met die mening niet stroken; in elk geval blijkt het tegendeel uit zijn geschriften nooit. Men zou dit als bewijs kunnen nemen voor de juistheid van zijn intuïtie, maar wie weleens in deze materie gewerkt heeft, weet, hoe weerbarstig de gegevens zijn, hoe moeilijk ze zich lenen tot de rangschikking in een bepaald systeem. Deze moeilijkheid verdwijnt echter, beter, doet zich helemaal niet voor, wanneer men, wat niet klopt, terzijde schuift of er eenvoudig overheen ziet. Dit geschiedt niet opzettelijk, maar wie zichzelf niet dwingt tot voortdurende controle, laat deze achterwege. Want de zucht om zijn inzicht bevestigd te zien is groot. Twijfel aan de waarheid van wat men meent te vinden is een eerste vereiste voor ieder, die in de wetenschap werkt. De profet kan geen twijfel gebruiken: hij getuigt. Het wil mij voorkomen, dat Van der Leeuw ook iets profetisch heeft. Zijn geschriften hebben vaak meer van een getuigenis dan van wetenschap. Twijfel is hem in elk geval vreemd.

Waartoe dit leidt, blijkt bijzonder duidelijk op blz. 14/15 van zijn nieuwe boek, waar op minder dan 2 blz. 9 schrijvers, tegenstanders van zijn vereerden Lévy Bruhl, waaronder ook mijn persoon, worden geëxecuteerd, tenminste in des schrijvers verbeelding. „Het affectieve leven geldt al dezen bestrijders als een recreatie tusschen de schooluren,

die wetenschappelijk niet ernstig behoeft te worden genomen; mengt het zich in het logisch-causaal denken, dan blijkt het een lastpost, precies als de jongen, die met zijn voetbal het lokaal binnenkomt of de predikant, die met zijn bijbel in het laboratorium rondloopt."

Men zou deze hoogmoedige uiting nog kunnen laten passeren, wanneer de auteur enigszins juist de veroordeelde schrijvers er mee typeerde. Maar het beeld is geheel mistekend. O. Leroy, de eerste, die naar het schavot wordt verwezen, verklaart in zijn „La raison primitive", dat de tegenstelling van L. Bruhl: het prelogische denken en dat van „ons" vals is. Hij noemt dan een aantal vooroordelen op, waarmee de vorser, zelfs in zijn laboratorium, werkt en zegt dan: „als het anders was, zou hij opgehouden hebben, mens te zijn, hij zou een „machine de précision" zijn geworden. En deze auteur, die dus het affectieve leven als inherent aan het mens-zijn beschouwt, zou het tegelijkertijd zien als een recreatie tussen de schooluren! Op blz. 21 zegt Van der Leeuw dan: „het voorbeeld, door Leroy in zijn onschuld aangehaald, is er zo verre vandaan eenig in zijn soort te zijn, dat de heele godsdienstgeschiedenis vol is van soortgelijke en verwante voorbeelden". „In zijn onschuld". Ja, 't is een naief mannetje, die Leroy, V. d. Leeuw leert hem dan verder: „het weerwolfsgeloof kwam ook voor bij de volken der Oudheid, het komt zelfs nog in Europeesch bijgeloof voor." Uit zulk een mededeling aan iemand, die zeer goed op de hoogte is van de verschijnselen, waarom het gaat, blijkt, hoe sterk de schr. mensen, die van een andere mening zijn dan hij, onderschat.

Overigens heet Leroy's boek meer een studie in de techniek der polemieken dan een poging tot begrijpen, hetzij van zijn wetenschappelijke tegenstanders, hetzij van de primitieven. Misschien dat hij door het lezen van Van der Leeuw's boeken enig begrip krijgt van het verstaan van zijn tegenstanders. Die is daar heel sterk in. Wil hij ook begrip krijgen van de „primitieven", dan zal hij van elke analyse moeten afzien. Het moet hem dan mogelijk worden in volle ernst uitingen ten beste te geven als deze: „wij jagen op wild, en wij wachten op een goede gelegenheid, dat het dichtbij is, de wind in de goede richting, het zicht goed, enz. De primitief wacht tot het wild erin toestemt zich te laten vangen. Wij staan met onze kracht alleen in de wereld, die ons vreemd is. De primitief weet zich één kracht temidden van vele andere. Wij kiezen voor deze situatie den term: de heiligheid des levens." (V. d. Leeuw, blz. 26).

Nu weet ik wel zeker, al ken ik Leroy niet persoonlijk, dat hij den primitief nooit zo zal leren verstaan. Deze weg is voor hem gesloten. Hij gaat, als hij de houding van „den primitief" op de jacht wil schetsen, vele tientallen ethnografische werken raadplegen, want hij vertrouwt niet helemaal op zijn geheugen in deze, al heeft hij wel een algemene voorstelling van het verschijnsel. En dan komt hij met tal van ingenieuze uitvindingen van den „primitief": vallen, valkuilen, vermomming, naderen onder de wind, enz. En hij zal niet nalaten te vermelden, dat een amulet, een toverspreuk toch altijd wel mede aangewend wordt, want jacht en visserij blijven, ondanks uitstekende maatregelen, altijd wisselvallig.

En als hij dan van iemand, die zoveel beter dan hij „den primitief" begrijpt, de zin leest: „de primitief wacht tot het wild erin toestemt zich

te laten vangen", zal hij misschien wat kwaad uitroepen: „nooit!" Verstandnislos zal hij de term „de heiligheid des levens" op zij schuiven. Ik ben er zelfs niet zeker van, dat hij er niet een hartig woordje aan zal toevoegen.

En hij zou gelijk hebben. Want professor van der Leeuw moge over nog zulk een vermogen beschikken zich in de primitieve mentaliteit in te leven, hij zal het phaenomeen, waarom het gaat, toch eerst moeten benaderen. Maar hij kan dit niet benaderen door een verzameling gevallen van toverrij bij de jacht door te lezen buiten verband met de op het ervaringsdenken berustende handelingen. Zo gaat elk functioneel verband verloren; inplaats van een „Ganzheit" beschouwt men fragmenten. Niemand eist van hem, dat hij naast zijn eigenlijk werkgebied er ook nog het bijna onafzienbare veld der ethnografie bijneemt. Maar wel, dat hij zich onthoudt van stellige uitspraken over „den primitief", die een totaal onjuist beeld geven. Wie zal van dezen godsdiensthistoricus vergen, dat hij een gedegen studie zal schrijven over „Geven, kopen en verkopen"? Niemand, maar waarom schrijft hij er dan over? Het is heel best mogelijk, dat een godsdiensthistoricus verschijnselen op het gebied van ruil en handel tegenkomt, die hij den ethnoloog voorhoudt met een: bekijk deze kant ook eens, wellicht is die teveel in de schaduw gelaten. Maar het is uitgesloten, dat hij er een volledig beeld van geeft, tenzij hijzelf ethnoloog wordt. Zo zien we dan, dat de schr. naar Steinmetz' Goederenverkeer verwijst en er dan op laat volgen: „het Kula-stelsel, dat Malinowski beschrijft, geeft van dit primitief ruilverkeer een zeer duidelijk beeld." Ik heb „dit" onderstreept, want het is totaal onjuist. Het geeft alleen een beeld van het zeer bijzondere Kula-stelsel. Kenmerkend is, dat van het materiaal bij Steinmetz verder met geen woord gewag wordt gemaakt. Daarentegen met smaak de uitdrukking van Marett wordt vermeld, dat circulatie van handelswaren in primitieve zin circulatie van „genade" is.

De psychische verschijnselen bij de ruil en koop zijn hoogst interessant, maar het doordringen daarin vereist de studie van zoveel mogelijk gevallen en een gezet overwegen. Wie het verschijnsel al doorschouwd heeft zonder dat hij het nog heeft gezien, is geen betrouwbare gids. Verstaan is heel belangrijk, maar Binzwanger noemt een geval, dat vele deskundigen op evenveel verschillende wijzen verstonden. Het zal dan, alvorens het publiek kond te doen van de wijze, waarop men de primitieve handel verstaat, zaak zijn, zich er intens mee bezig te houden.

Van der Leeuw zou ongetwijfeld, als hij hierop moest antwoorden, zeggen, dat ik hem niet versta. Hij bedoelt niet „den primitief" als een realiteit te schilderen, maar als een abstractie, een „structuur". De moderne mens kan in sommige omstandigheden primitief zijn (inderdaad, zelfs in zeer veel omstandigheden) en de primitieve mens kan denken als „wij". Zeker, maar de mensen, die heten te wachten tot het wild zich laat vangen en die op zo wonderlijke wijze handel drijven, bedoelt hij wel degelijk als realiteiten. In elk geval zal de lezer begrijpen, dat hij natuurvolken bedoelt. Wij ethnologen zien ze geheel anders, natuurlijk in onze onschuld. Als we te lastig worden, krijgen we te horen, dat er slechts een structuur bedoeld is, of dat Fahrenfort een uitnemend

ethnograaf als Karl von den Steinen durft tegenspreken. Waarbij dan moet worden aangetekend, dat ik bedoelden auteur zeer bewonder en dat Van der Leeuw hem nooit gelezen heeft, wat ik wel vermoedde, maar nu kan constateren, doordat hij hem uit de tweede hand citeert. Wat Von den Steinen over het goederenverkeer der Shingoe-Indianen zegt, zij in de aandacht van prof. van der Leeuw aanbevolen. Er is helaas niets mystieks in.

V. d. Leeuw noemt zijn boek een „anthropologische studie”. Het gebruik van deze term in de betekenis, die er hier aan gehecht wordt, is, hoewel niet geheel nieuw, toch afwijkend van de gangbare. In Nederland verstaat men er steeds fysische volkenkunde of „rassenkunde” onder, in Engeland de volkenkunde in volle omvang, dus ook ethnologie. De terminologie in de wetenschap is al zo weinig ideaal, dat er niet de minste behoefte is de verwarring te gaan vermeederen door voor de „beschouwing van den mens” zoals de schr. die verstaat, de benaming ethnologie op te eisen. Wie het boek ter hand neemt, afgaande op de titel, vindt iets geheel anders dan hij verwachten kon. Want zelfs het „beschouwen van den mens” is bij v. d. Leeuw totaal iets anders dan de zorgvuldige waarneming van wat de mensheid aan religieuze verschijnselen voortbrengt in velerlei variaties. Deze variaties doen hem niets. Alleen de mystiek is voor hem de echte religie en de primitieve mens is de mysticus. Vandaar de geringschattende uitdrukkingen over de „moderne mentaliteit”, de diepe verering voor Rudolf Otto, de uitingen van *dédain* voor iemand als Allier. Vandaar ook de hoge bewondering voor Lévy Bruhl, die zo rijke verzamelingen gaf van mystieke verschijnselen bij natuurvolken en wat daarmee in verband staat. Uit diens werken, die het gewone ervaringsdenken van de natuurvolken buiten beschouwing laten, heeft v. d. Leeuw zich een totaal verkeerd beeld van deze volken gevormd. Hij ziet ze als mystici, en omdat deze hem lief zijn, weigert hij, zijn begrip van deze volken te corrigeren.

Wanneer ik als ethnoloog mijn mening over v. d. Leeuw's boek geef, moet ik tegen deze voorstelling waarschuwen. Weliswaar beslaat de ethnologische stof slechts een deel van het werk, maar ze is toch essentieel voor schr.'s doel: het verstaan van de primitieve mentaliteit. Wanneer de auteur zegt: „inplaats van psychologen, ethnologen, philologen, worden we dus voorshands simpelweg anthropologen, wien het om niets anders te doen is dan om het verstaan van ons zelve... dan lijkt dit „simpelweg” wel enigszins misplaatst. Men kan geen verschijnsel verstaan zonder kennis te nemen van al zijn variërende vormen, we kunnen onszelf niet kennen zonder vergelijking met anderen, geen wetenschap bedrijven zonder toetsing en hertoetsing. Tenzij men de wetenschap ziet als dichting. En zou dit eigenlijk niet de beste karakterisering zijn van Van der Leeuw's werk, speciaal van deze „anthropologische studie”? Ook de vorm is dichterlijk en, het moet gezegd worden, de schr. beheerst de taal in hoge mate, al zal menigen hier en daar een vraagteken plaatsen bij wat moeilijke of vreemde beeldspraak, en bij uitingen, die weinig tot beter begrip bijdragen, als: „dan begrijpt hij misschien, dat begrippen niet „zijn”, maar abstracte middelen zijn om het zijnde te kunnen denken.” Of „de weg der menschwording... is de weg, dien elk mensch, evenals de geheele menschheid elken dag

weer afleggen, die nimmer ten einde voert en nimmer definitief zelfs begonnen is."

Er zullen ongetwijfeld velen gevonden worden, die dit werk hogelijk waarden, speciaal onder filosofisch aangelegden. Maar de beoefenaars der anthropologie, opgevat in de ruime zin, dat ook ethnologie, sociografie en sociologie eronder vallen, zullen teleurgesteld zijn, wanneer ze constateren, dat het met enigerlei studie van den mens als sociaal wezen niets uitstaande heeft.

J. J. FAHRENFORT.

P. J. Rippe, *Persoonlijkheid en beweging*.
Tilburg. z. j. 27 p. f 0,35.

Als No. 6 der publicaties der Kath. Paed. Vereniging verschijnt dit geschrift, oorspronkelijk een lezing over sport en gymnastiek gehouden voor de leraren van het St. Ignatiuscollege te Amsterdam. Bij het neerschrijven is echter de sport meer op den achtergrond geraakt.

De schr. begint met principiële uiteenzettingen, waarin hij het volle licht laat vallen op de eenheid — in Christelijke opvatting — van lichaam en ziel. „Had men steeds het wezen van de totaliteit voor ogen, dan zou *ter wille van de ziel* de belangstelling voor het lichaam minder verwaarloosd zijn en worden”, zegt hij zeer terecht, en hij schroomt niet te erkennen, dat ook R.K. opvoeders dat niet altijd voldoende hebben ingezien.

Dan meer tot details overgaande bespreekt hij verschillende systemen van lichaams oefening: dat van Spiess-Maul, door Nijsten voor ons land uitgebouwd, de Zweedse gymnastiek en de stroming, die hij als aesthetische gymnastiek aanduidt. In dit verband bespreekt hij ook den dans. Ten slotte bespreekt hij de plaats der lichamelijke opvoeding binnen de totaliteit der R.K. opvoeding.

Ph. K.

J. M. Hondius, *Moeilijkheden in het Gezin en in ons zelf*. Kluwer, Deventer.
z. j. 135 p.

Dit boekje geeft iets anders dan de titel zou doen verwachten. Een bespreking, op de praktijk der opvoeding gericht en geïllustreerd aan concrete gevallen, zal men er niet in vinden. Het is veeleer een sterk theoretisch gehouden inleiding in de beschouwingen van Jung. Als zodanig heeft het zeker zijn waarde en verdient het onze aandacht. In de inleidingswoorden bij Gerhard Adlers Op verkenning in het Onbewuste heb ik de opmerking gemaakt, dat Jung bij het Nederlandse publiek nog zo veel minder bekend is dan Freud en Adler. De heer Hondius geeft nu aan de hand van Jung's werken en die van enkele zijner leerlingen een overzicht, dat zich m. i. daarin van de hoofdstukken uit G. Adlers genoemde boek onderscheidt, dat hier de religieuze metafysica, die aan Jung's psychologie ten grondslag ligt, veel duidelijker aan den dag treedt. Duidelijk wordt daarbij m. i. ook, hoe onverenigbaar deze beschouwing is met de geheel anders gerichte ervaring, die in de ik-GIJ-relatie, de verhouding van den mens tot een persoonlijk God ligt. Typerend bij uitstek daarvoor is een uiting als die op p. 117 „De identificatie met God is echter bijzonder noodlottig, omdat er met iemand, die alles weet en alles vermag, niet te praten valt.” Nog sterker

dan in Adlers uiteenzetting heeft zich mij bij de beschrijving die Hondius geeft van Jungs leer van animus en anima, de vraag opgedrongen die ik ook bij Jung zelf niet beantwoord vond: Als in ieder mens en anima en animus aanwezig zijn, wat is dan uiteindelijk de vereniging van man en vrouw? Wordt zij niet schijn, op haar best doorgangsstadium, opdat in ieder mens afzonderlijk het mannelijk en vrouwelijk moment ten slotte samenvloeien? Maar juist, omdat mij dit in de praktische consequenties der hier geboden beschouwingen lijkt te liggen, kan ik ook niet zien, dat hier een grondslag is om huwelijksmoeilijkheden waarlijk te overwinnen. In laatste instantie schijnt mij deze anthropologie, die den mens leidt tot bezinning op zijn diepste Zelf, dat Zelf te isoleren of te vernietigen.

Ph. K.

Ph. Lersch, *Der Aufbau der Charakters*.
Joh. Ambr. Barth, Leipzig, 1938. 272 p.
M. 9.60.

Dit boek geeft niet, zoals men wellicht op grond van den titel zou verwachten een volledige karakterologie. Van de zes probleemgroepen die de schr. tot de karakterkunde rekent: de bouw van het karakter, de typologie, de genese, de ontwikkelingsfasen, de diagnostiek, en de casuïstiek behandelt hij alleen het eerstgenoemde. En wel in dezen zin, dat hij onderscheidt de gevoelsgrondslagen, de strevingen en wat hij noemt den bovenbouw van het zieleven, wil en intellect. De lezer zal bemerken, dat hier alles wat ik in Persoonlijkheid in Wording tot de „absolute laag” gerekend heb, wordt uitgeschakeld. Dit is een overeenstemming met de beschouwingen uit de Inleiding van dit boek waar „psychologisch”, „karakterologische” en „anthropologische” probleemstelling van elkaar onderscheiden worden. De laatste acht hij van filosofischen aard en daarom ook normatief (p. 12); de karakterologische probleemstelling heeft het echter niet met den mens te doen zoals hij behoort te zijn, maar zoals hij is (p. 11).

In deze samenhang nu wordt vooral aandacht gegeven aan de beschrijving der gevoelsgrondslagen. De gevoelens worden (zekere invloeden van Scheler zijn daarbij onmisbaar) verdeeld in Lebensgeföhle, Selbstgeföhle en gerichtete Geföhle, die objectbetrokken zijn in tegenstelling der beide eerste klassen. Er zijn in dit alles zeker een aantal fijne en waardevolle beschrijvingen. Maar de scheiding van karakterologie en anthropologie, van zijn en zin, laat zich nu eenmaal niet zo doorvoeren als het hier opnieuw beproefd wordt. Daardoor blijft enerzijds dit alles oppervlakkig, omdat nergens naar de diepten van het menszijn afgestoken wordt; karakteristiek daarvoor is de beschrijving van schuld en berouw en de volkomen afwezigheid van zondebesef niet alleen van den schr. ten opzichte van zichzelf, maar ook van de gehele literatuur daarover. En anderzijds wreekt zich dit voorbijgaan aan alle diepere beleving, doordat het beleven dat dieper gefundeerd is misverstaan en op zijn minst eenzijdig belicht wordt. Hiervoor kan als illustratie gelden wat gezegd wordt over Eros en Agape in hun onderlinge verhouding en de beschrijving van het sexuele moment (bijv. p. 62). Bij dit alles is de invloed van Nietzsche en ten dele van Klages duidelijk merkbaar.

Ph. K.