



**Paedagogische studiën 1939 : 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/1874/205215>

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, W. G. VAN DE
HULST, L. F. KLEITERP, 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,
H. NIEUWENHUIS (tevens secretaris)

TWINTIGSTE JAARGANG

EERSTE AFLEVERING

1 MAART 1939

BIBLIOTHEEK DER
RIJKSUNIVERSITEIT

22 APR 1939

UTRECHT

BIJ J. B. WOLTERS — GRONINGEN, BATAVIA

Y. oct. 35 '03

TER INLEIDING VAN DEN XX^{EN} JAARGANG.

Op den drempel van den 20en jaargang willen wij een oogenblik stilstaan om een blik achterwaarts en voorwaarts te werpen. Aanstonds zij eraan herinnerd, dat onze Paedagogische Studiën in hun tegenwoordigen vorm en omvang eerst van den 5en jaargang dateeren; voordien was 't een driemaandelijksch tijdschrift met een veel kleiner redactie. Maar, zooals in het „Aan den Lezer”, waarmede die jaargang begon, werd uiteengezet: de verandering was meer quantitatief dan kwalitatief. Wat men beoogde was „verbreeding van den opzet” en „contact met verschillende kringen, die tot nog toe niet in de leiding van het tijdschrift vertegenwoordigd waren en waar toch de belangstelling in paedagogische vraagstukken groeiende was”. Daarom werd niet alleen de omvang van het tijdschrift verdubbeld, maar ook de redactie aanzienlijk uitgebreid en wel vooral met vertegenwoordigers van het Lager Onderwijs en werd het voornemen aangekondigd nog meer aandacht te wijden aan vragen van practische didaktiek. Maar uitdrukkelijk werd verklaard, dat aan de grondslagen niets veranderd werd en dat met name het wetenschappelijk karakter gehandhaafd zou worden. De nieuwe redactie aanvaardde zonder voorbehoud het oorspronkelijke program, zooals dat in de inleiding tot den eersten jaargang was uiteengezet.

Slaan wij deze inleiding nog eens op, dan treft ons, dat het tijdschrift zich toen wel zeer uitdrukkelijk aankondigde als beoogende de belangen van het middelbaar onderwijs (inclus gymnasium en lyceum) te dienen. Aan de oprichting van academische leerstoelen in de paedagogiek en van het Nutsseminarium te Amsterdam werd de verwachting vastgeknoopt, dat deze studiën rechtstreeks zouden kunnen dienstbaar gemaakt worden aan de verbetering van de methodiek der vakken van dat onderwijs, „waar de achterstand het grootst is en het terrein zelfs nog eerst bebouwbaar moet worden gemaakt”.

Wie nu de 19 verschenen jaargangen doorloopt, ziet met één oogopslag, dan aan die taak met ijver en volharding is gearbeid, maar dat steeds het middelbaar onderwijs een zekeren voorrang heeft gehad, ook na de herorientering van 1924; wij herinneren slechts aan onze speciale afleveringen, gewijd aan het onderwijs in de aardrijkskunde en de biologie. Al werden ook de belangen van het L. O. allerminst verwaarloosd.



Wij meenen echter dat thans de tijdsomstandigheden het ons tot plicht maken in de richting van 1924 nog eenige stappen verder te gaan. Wij wenschen den band met het M.O. niet lossen te maken en evenmin het wetenschappelijk karakter van ons tijdschrift op te offeren aan een zeker streven naar populariteit. Wij meenen te mogen constateeren, dat in het afgelopen tijdvak de belangstelling in vragen van paedagogiek, didactiek en methodiek in de kringen van het M.O. steeds groeiende is geweest, daarbij in het midden latende, hoeveel of hoe weinig onze arbeid daartoe heeft mogen bijdragen. Maar wij constateeren met niet mindere zekerheid, dat de behoefte aan degelijke wetenschappelijke, maar tevens direct toepasselijke, voorlichting in dit tijdschrift verreweg het sterkst is bij het L.O. De feiten spreken zoo duidelijk, dat wij er slechts aan behoeven te herinneren: in alle gelederen van het L.O. maakt men zich op om de leus „Onderwijsvernieuwing” in daden om te zetten en ziet men verlangend uit naar leiding en voorlichting.

Deze overwegingen hebben de redactie in haar tegenwoordige samenstelling geleid tot het besluit om meer dan tot dusverre de aandacht te wijden aan de onmiddellijke behoeften van het om vernieuwing vragende Lager Onderwijs.

Twee dingen bleken daarbij noodig: uitbreiding van plaatsruimte en grooter bevattelijkheid.

Voor het eerste heeft de firma J. B. Wolters, die van den aanvang af de grootste belangstelling heeft getoond voor de geheele gestie van dit tijdschrift, gezorgd door ons welwillend de beschikking aan te bieden over eenige vellen per jaar meer. Aan het tweede belooft de redactie haar aandacht te zullen wijden.

Maar dit mag niet misverstaan worden en daarom zij nog eens uitdrukkelijk herhaald: zoowel de band met het M.O. als het wetenschappelijk gehalte van het tijdschrift wenschen wij onverzwakt te handhaven. Het M.O. behoudt de plaats, die het altijd heeft ingenomen, het L.O. krijgt meer. Aan beide afdeelingen van het onderwijs willen wij trachten die voorlichting te geven, die zij behoeven, en aan beide in zoodanigen vorm, als het best bij hun behoeften past.

Daarvoor mogen wij zeker wel rekenen op ruime medewerking van de zijde der belanghebbenden zelf, want zonder deze is ook de ijverigste redactie niet in staat haar taak naar behooren te vervullen.

REDACTIE.

Dr. H. G. HAMAKER.



Den 7^{en} Februari j.l. was het veertig jaar geleden, dat de arts Hamaker den doctorstitel in de geneeskunde verwierf. Aan de hem bij die gelegenheid gebrachte gelukwensen en dankbetuigingen sluit de redactie van Paedagogische Studiën zich gaarne aan.

Dat een medicus zich aangetrokken gevoelt tot de paedagogiek is geen ongewoon verschijnsel en laat zich ook gemakkelijk verklaren. Iedere arts ziet in zijn praktijk dagelijks als voor oogen, hoe nauw lichaam en ziel samenhangen en hoe

veel onnoodig leed geleden wordt doordat geen van beide naar z'n eisch behandeld wordt. Hij weet 't: *medicus curat, natura sanat*, maar ook dat hieruit volgt, aangezien in de „natuur” lichaam en ziel niet gescheiden voorkomen, dat zijn „cureeren” van 't lichaam onvolledig en zonder resultaat blijft, wanneer er geen psychische observatie en zielszorg mede gepaard gaan. In 't bijzonder weet hij, aan welke gevaren het groeiend organisme is blootgesteld en hoeveel kwalen en beproevingen van den volwassen leeftijd te wijten zijn aan verkeerde behandeling in de teedere jaren der kindsheid.

Toch ontwikkelt zich niet ieder praktizeerend arts tot practisch paedagoog, laat staan tot wetenschappelijk paedagoog. De praktizeerende paedagogen zijn dan ook al dankbaar, wanneer zij de hulp en de voorlichting kunnen genieten van een paedagogisch georiënteerd medicus, want die kunnen zij best gebruiken.

Wanneer echter een medicus, door zijn menschelijk gevoel en eigen innerlijken aandrang daartoe gedreven, zich ontwikkelt tot wetenschappelijk beroeps paedagoog, dan heeten zij hem met vreugde welkom in hun gilde.

Dr. Hamaker heeft zijn lidmaatschap eerlijk verdiend, want door noesten arbeid en groote toewijding verkregen; zij, die daarmede wat nader bekend zijn, weten, dat hij 't lang niet altijd gemakkelijk heeft gehad en aan vele moeilijkheden 't hoofd moest bieden.

In drieërlei functie heeft hij zijn beroep als paedagoog uitgeoefend: als privaatsdocent aan de Rijks-Universiteit, als particulier adviseur en als schrijver, inzonderheid als stichter en redacteur van het „Tijdschrift voor Ervaringsopvoedkunde”, bijgenaamd „Onze Kinderen en Hun Toekomst”. In alle drie die functies heeft hij steeds de meeste aandacht gewijd aan de casuïstiek, aan de klinische opvoedkunde, zonder daarom ooit de waarde van een degelijken theoretischen ondergrond te miskennen of te verwaarloozen, getuigen zijn geschriften, zoowel zijn bijdragen tot genoemd tijdschrift, als zijn afzonderlijke geschriften, die trouwens vaak daaruit overgenomen zijn.

In de tweede functie heeft hij tallooze in moeilijkheid verkeerende ouders aan zich verplicht. In de derde heeft hij krachtig medegewerkt aan psychologische vernieuwing van het onderwijs. Dat zijn tijdschrift dit jaar zijn 18en jaargang mag beleven, en dus bijna even oud is als onze Paed. Studiën, is een feit, dat voorzichzelf spreekt. Tusschen beide tijdschriften heeft nooit eenige andere concurrentie bestaan dan de beiderzijdsche ijver om 't kind en de school, de opvoeding en het onderwijs, de theorie en de praktijk te dienen, in het volle besef, dat die groote belangen uitnemend bevorderd werden door 't feit dat elk der beide tijdschriften ze op zijn eigen manier tracht te dienen.

De redactie van Paedagogische Studiën wenscht haar jubilerenden collega en zijn tijdschrift nog vele jaren van opgewekten arbeid toe.

DE BETEKENIS VAN DE STUDIE DER PAEDAGOGIEK VOOR DE DAGELIJKSE PRAKTIJK IN DE SCHOOL

DOOR
H. NIEUWENHUIS.

Het opschrift van dit artikeltje brengt het standpunt tot uitdrukking, dat de bestudering der wetenschappelijke paedagogiek inderdaad betekenis — en wel positieve — heeft voor het werk van alle dag in de school.

Een publiekelijk aan de orde stellen van dit vraagstuk kan echter alleen gerechtvaardigd zijn, wanneer hieromtrent onder de practici geen communis opinio bestaat.

Dat deze er niet is — wel, me dunkt, dat alle onderwijs-

mensen het daarover tenminste eens zijn, en omdat „pour discuter, il faut être d'accord”, is de basis voor een gedachtenwisseling gegeven.

Deze gemeenschappelijke opvatting echter, strekt zich waarschijnlijk verder uit, dan men op het eerste gezicht zou denken; zij verenigt haar aanhangers niet slechts op genoemde negatieve inhoud: het ontbreken van een gemeenschappelijke opvatting, maar ik geloof dat ook hierover eensgezindheid bestaat, dat slechts een klein percentage van de leerkrachten de studie der theoretische opvoedkunde positief waardeert, maar dat de grote meerderheid haar onbelangrijk vindt of aan haar waarde ernstig twijfelt, terwijl zelfs enkelen haar beslist schadelijk achten voor de uitoefening van de praktijk.

De vraag is nu, voor hem die de studie der paedagogiek positief waardeert en gaarne door anderen gewaardeerd zou zien, wat deze laatsten weerhoudt zijn zienswijze te delen.

Afgaande op verschillende gesprekken en artikelen in vakbladen, zie ik als een van de grootste belemmeringen: de visie, die velen hebben op de verhouding, die bestaat tussen *intuïtie* en *wetenschappelijke theoretische kennis*.

Voor velen sluiten deze elkander uit in deze zin, dat waar de theoretische kennis komt, de intuïtie het veld moet ruimen, ja zelfs, dat de eerste eigenlijk alleen kan opkomen, waar de tweede slechts zwak of geheel niet aanwezig is.

Men plaatst dan gaarne tegenover elkaar, de goede schoolman, die niet gestudeerd heeft (mirabile dictu!) en de gestudeerde onderwijzer, met zijn boekenkennis, maar voor de klas een brekebeen. Ja, als de keuze zo stond, als ik voor mijn kinderen zou moeten kiezen tussen deze beide typen, dan koos ik de man met het fijne aanvoelingsvermogen voor kinderen.

Maar, al wil ik niet ontkennen, dat misschien een enkele uit onmachtsgedoeve in de studie vlucht, om zich te kunnen doen gelden tegenover zijn collega's, dit behoeft niet altijd de reden te zijn.

Het is m. i. dan ook veel meer gerechtvaardigd een andere tegenstelling naar voren te brengen, n.l.: die tussen de *intuïtieve schoolman zonder* en die *met wetenschappelijke vorming*.

Voorop sta en blijve staan: de eis van intuïtie. Want waar de innerlijke beleving ontbreekt, daar helpen kunstmiddelen niet veel: daar wordt de musicus hoogstens tot virtuoos ge-

vormd, de schilder tot plaatjstekenaar en de arts tot receptenschrijver.

Maar evenmin groeit een van deze drie tot een volwaardig kunstenaar, alleen steunend op de hem geschonken innerlijke kracht, maar hij studeert en studeert en zoekt daarbij de beste leermeesters onder de levenden en de doden.

Zo ook moet de schoolman, de onderwijzer en opvoeder, die begenadigd is met een diep=indringende intuïtie, door studie tot volle rijpheid groeien.

Maar er zijn op dit terrein nog meer moeilijkheden.

Het komt mij voor, dat men vaak al te gemakkelijk het woord intuïtie gebruikt, terwijl men in vele gevallen beter deed te spreken van een vage, hoofdzakelijk door emotionele factoren beheerste kennis. Maar het woord intuïtie geeft zo'n mooie schijn.

Tot een van de meest sprekende voorbeelden behoren ongetwijfeld de opvattingen rondom het begrip „moeder= liefde”.

Lange tijd — en nog wel — hebben velen gemeend, dat „de” moeder wel bij intuïtie weet, hoe ze haar kinderen het best kan opvoeden en deze gedachte leent zich voortreffelijk tot idealistische schilderingen en lyrische ontboezemingen aan= gaande de moederfiguur.

Helaas, te mooi om waar te zijn.

O zeker, ook hier wil ik geenszins de waarde van intuïtie ontkennen, en ik weet hoe dikwijls aan zeer eenvoudigen van geest deze gave geschonken wordt, maar zij is toch heel wat zeldzamer dan men gewoonlijk aanneemt.

Zij, die veel gezinnen leerden kennen, weten wel, hoe vaak, ook met de beste be=doelingen, het doel wordt gemist en het 't veeleer een ontbreken van de meest elementaire in= zichten in opvoeding is, wat de daden beheerst.

Of wel een handeling berust op een critiekloos overgenomen kennis van oudere generaties, die, juist doordat ze zuiver traditioneel wordt doorgegeven, de indruk van grote duur= zaamheid en daardoor van betrouwbaarheid wekt. Ja, men vindt bepaalde opvattingen eigenlijk vanzelfsprekend, en meent dat eigen inzicht ze wel moet bevestigen, maar vergeet dat men van jongs af aan nooit anders heeft gezien.

Een analoog verschijnsel is bij het onderwijs te vinden. Niet zelden komt het voor, dat men meent, dat zijn hande=

lingen bestuurd worden door inzichten, die uit het innerlijk opwellen, en die men daarom voor zeer betrouwbaar houdt, terwijl men in werkelijkheid slechts een mening verkondigt, die men in zijn jonge jaren oncritisch in zich heeft opgenomen en wel heeft moeten opnemen, omdat ze overal in de lucht zweefde, en de gemeenschappelijke overtuiging was van de toen docerende en schrijvende en opvoedende grootheden.

En juist omdat men zich niet of niet meer bewust is van de oorsprong van deze kennis, maakt men zich niet duidelijk dat deze kennis — ook zij — berust op een bepaalde wetenschappelijke theorie. Hierdoor is de mogelijkheid van critische bezinning afgesneden; juist het schijnbaar ontbreken van een theoretische fundering, geeft aan deze kennis de schijn, dat ze op geheimzinnige wijze uit de diepten der menselijke ziel ontspringt.

Ja, nog sterker. Zeer velen herinneren zich, hoe ze in hun opleidingsjaren bepaalde opvattingen hebben moeten aanhoren en ondergaan, dikwijls tot in de uiterste consequenties uitgewerkt en menen nu zich daarvan te hebben losgemaakt. Zij hebben zich een eigen mening gevormd, gebaseerd, zeggen zij, op de ervaring der hen omringende werkelijkheid, en op hun intuïtie, maar zij beseffen niet, hoezeer hun interpretatie van het genoemde stuk werkelijkheid bepaald werd door de theorie, die ze meenden te verwerpen, maar waarvan ze alleen de bewuste toepassing loslieten.

En zo kon het gebeuren, dat onze scholen in hun onderwijsmethode, hun vakindeling, hun orde en tuchtstelsel, doordrenkt bleven van 19de eeuwse psychologische opvattingen, speciaal van Herbart en zijn volgelingen; terwijl men te goeder trouw meende zich daaraan te hebben ontworsteld.

En juist deze toestand, dat men meent in zijn handelen vrij te zijn van een bepaalde psychologische en paedagogische theorie, brengt een groot gevaar mee.

In de tijd dat men zich bewust oriënteerde op Herbart — of eigenlijk nog meer op zijn volgeling Ziller, met zijn nadere precisering der formele leertrappen —, was men of kon men zich bewust zijn te bouwen op een bepaalde psychologische beschouwing omtrent de menselijke geest; er was critiek mogelijk, door op dit stelsel critiek te oefenen, en het gevaar van „absolutering” van eigen opvattingen was minder groot.

Maar toen men ging menen, dat men deze theorie verlaten had of zich in 't geheel niet meer bewust maakte, dat een

bepaalde theorie ten grondslag lag aan de onderwijspraktijk, verdween ook het weten van de „betrekkelijkheid” van eigen standpunt. De mogelijkheid voor de critiek een houvast te vinden ging verloren en menig onderwijzman vertoonde neiging tot een „sovereiniteit in eigen (zeer beperkte) kring”.

Zo moest verstarring intreden.

Maar de ontwikkeling der wetenschap stond niet stil. Oude opvattingen werden verworpen of veranderd, nieuwe inzichten vroegen plaats. De school bekommerde zich hier niet om. Men meende deze nieuwe wetenschappelijke ideeën rustig te kunnen laten, voor wat ze waren: theoretische inzichten. De praktijk van de school had daar niets mee nodig.

En dat men dit kon menen, kwam juist hierdoor, dat men niet wist, hoe de bestaande praktijk ook op een theoretisch wetenschappelijke grondslag berustte, maar dacht uit eigen bron te putten.

Hier komt, geloof ik, het grote belang van studie wel duidelijk naar voren! Ze brengt er den onderwijzer toe te begrijpen, dat verstandelijke critiek op zijn werk mogelijk en noodzakelijk is. Dit kan verstrekkende gevolgen hebben. Maar dan moet men willen luisteren en daarna ernstig overwegen, wat het nieuwe voor bruikbaar brengt, wat van de oude opvattingen behouden kan blijven en hoe de aldus verkregen kennis het dagelijks werk kan beïnvloeden.

Niet altijd echter gaat het zo.

Er zijn er ook, die de wetenschappelijke studie aangrijpen om veel kennis te verzamelen, waarmee ze later kunnen pronken, en dit zijn dikwijls juist degenen, die in de studie vluchten, om zich te kunnen doen gelden tegenover hun collega's. Deze grijpen het nieuwe, niet omdat ze de fouten van het oude zien, maar omdat ze in de oude praktijk niet meekonden. Er is weinig kans, dat ze het in de nieuwe praktijk wel zullen kunnen. En deze mensen doen veel kwaad. Zij worden innerlijk niet geraakt door de nieuw verworven kennis. Hier komt een nieuwe schone schijn, nu niet van intuïtie, maar van wetenschap.

Deze lieden bedenken mooie systemen, schrijven boeken vol en spelen voor hervormer.

Maar de goede schoolman proeft het onechte en wendt zich af. „Paedagogisch gezwam!”

Het zal niet gemakkelijk zijn hem voor de studie weer te winnen.

Maar laten we aannemen, dat het lukt, of dat de eerste kennismaking beter uitvalt.

Dan zijn we er nog niet!

Velen beginnen vol moed aan de studie, maar voelen zich na 1 of 2 jaar teleurgesteld en staken hun pogingen.

Wat kan de reden zijn?

Dikwijls is men onvoldoende getraind voor wetenschappelijke studie. Hier wreekt zich de opleiding, wat in velen een smartelijk besef van te kort gekomen te zijn wakker roept. De sprong van de oude studie naar de nieuwe is te groot.

Men was gewend langs een effen, gebaand weggetje gevoerd te worden en nu moet men door een moeilijk terrein zich een weg banen. De gids slaat dikwijls zijpaden in en bestijgt telkens heuvels in de omtrek om het landschap in zijn verschillende aspecten te tonen. Men voelt zich onbehaaglijk en verlangt naar de veilige zekerheid van vroeger. „Elke les een stapje verder in de goede richting.” Zo heeft men het geleerd en zo doet men het zelf op school.

Hier is maar één oplossing. Volhouden. Het is als met iemand, die voortreffelijk „droogzwemmen” heeft geleerd en nu voor 't eerst op eigen kracht zich in het water moet trachten te redden. Hij spartelt en proest. Maar daar moet men doorheen. En dan krijgt men gauw de smaak te pakken.

Is men eenmaal zover, dan dringt zich onafwendbaar de vraag op. „Maar wat doe ik tot dusver met mijn leerlingen?” en men moet zich bekennen: „Droogzwemmen, anders niet”.

Zie hier een tweede voordeel van wetenschappelijke studie. Zo lang de man voor de klas deze werkelijke studie tijdens of na zijn opleiding, op welke manier dan ook, niet zelf leert kennen, zal hij weinig behoefte gevoelen, zijn onderwijs te herzien en blijft hij zelfvoldaan bij het oude.

Er zijn er ook, die te spoedig resultaten willen zien. Ze willen, liefst na een paar lessen, weten, wat ze nu op school moeten doen.

Laat ik voor hen een vrij lang citaat uit Kohnstamm's: „Persoonlijkheid in Wording” mogen inlassen (blz. 31).

„Zoo is, wat de opvoedkunde den opvoeder heeft aan te bieden niet een stel van direkt toepasbare recepten, niet een reeks uitkomsten, klaar voor het gebruik. Kant placht op zijn colleges tot zijn studenten te zeggen, dat hij hen niet filosofie wilde leeren, maar filosofheeren. Hetzelfde, en

om dezelfde redenen, geldt van de studie der opvoedkunde. Wie haar beoefent om dat, wat hij „schwarz auf weisz nach Hause", dragen kan, gelijk de scholier uit de Faust, is, als deze, bij Mephisto in de leer gegaan. Maar wie zich in paedagogische problemen verdiept om zijn blik te scherpen, zich zelf en anderen beter te verstaan en zich zo beter toe te rusten tot de zoo bij uitstek moeilijke, belangrijke en verantwoordelijke taak van den opvoeder, die zal reeds thans zijn moeite ruim beloond vinden."

Het is niet altijd nodig dat men tengevolge van de studie tot opzienbarende hervormingen in zijn onderwijs komt, maar de persoon zelf verandert, en al laat hij, oppervlakkig gezien, in zijn school het meeste ongewijzigd, toch komt hij tegenover tal van schijnbaar onbelangrijke kwesties anders te staan en dit beïnvloedt zijn hele dagelijks werk.

Het bovenstaande wil echter niet zeggen, dat tastbare en formuleerbare resultaten uitgesloten zouden zijn bij de beoefening der wetenschappelijke paedagogiek. Ze kunnen alleen niet van te voren gegarandeerd worden en zijn niet op tijd leverbaar.

En waarschijnlijk vindt men ze gemakkelijker op het gebied der didaktiek, dan op dat der karaktervorming, daar op het eerste de verstandelijke analyse het verst kan doordringen.

En hier wordt een ander aspect van wetenschappelijke studie belangrijk, want wetenschap beoefenen wil hier vooral ook zeggen: samenwerken met vele anderen, die kritisch onderzoek, hun gedachten formuleren en proberen deze toe te passen. Hier kan men deel hebben aan een grote gemeenschap, zich uitstrekkend over vele tijdgenoten en tevens de verschillende generaties verbindend. En deze theoretische samenwerking zal weer de praktische beïnvloeden, ja waarschijnlijk haar eerst goed mogelijk maken. Want samen handelen kan men toch alleen, als men gemeenschappelijke gedachten heeft of in elk geval die van elkander kan begrijpen en waarderen. Maar hiervoor moeten ze geformuleerd en uitgewisseld worden. Er schuilt in al ons handelen veel meer theorie, dan men zich meestal bewust maakt.

Samenvattend zou ik dit willen zeggen:

1. Beoefening van wetenschappelijke paedagogiek leert zien

hoe ook het tegenwoordige onderwijs op een bepaalde theorie berust, maakt daardoor de leerkracht toegankelijk voor critiek en drijft hem tot betere oriëntering en dus tot voortzetting van de studie.

2. Beoefening van wetenschappelijke paedagogiek leidt tot meerdere geestelijke activiteit, brengt de leerkracht tot zelfcritiek en beïnvloedt aldus geheel zijn manier van handelen in de school.

3. Beoefening van wetenschappelijke paedagogiek brengt de leerkracht tot een deel hebben aan een groot werkverband, eerst misschien hoofdzakelijk theoretisch gericht, later ook het praktisch samenwerken omvattend en vergroot daardoor de mogelijkheid tot waardevolle concrete hervormingen te komen.

OVER HET GESCHIEDENISONDERWIJS IN DE LAGERE SCHOOL

DOOR

Dr. A. DE FOUW.

Nu ik iets over het onderwijs in de geschiedenis op de Lagere School wil zeggen, is het voor mij een gelukkige omstandigheid, te kunnen aanknoopen bij een recente publicatie over deze materie, n.l. bij de *stellingen en het referaat* van Dr. G. Kalsbeek. Op de conferentie voor onderwijsvernieuwing sprak Dr. G. Kalsbeek over: „*De Vaderlandsche Geschiedenis op de Christelijke School.*” De stellingen luiden als volgt:

1. De richtlijnen, door Lankamp aangegeven, zijn in algemene zin nog zeer bruikbaar.
2. De onderscheiding in: Geschiedenis van kerk, staat en maatschappij, door Dr. K. Huizinga bepleit, is van veel minder belang voor de L.S. dan voor inrichtingen van voortgezet onderwijs, kweekscholen, H.B.S. e.d.
3. Hoewel wij erkennen, dat God de geschiedenis der menschen schrijft, stuit men, bij de toepassing van dit beginsel op concrete gevallen, op grote moeilijkheden, zodat voor zichtigheid is geboden.
4. De behandeling der Vaderlandse Geschiedenis op de L.S. stelt haar eigen eisen, die lang niet parallel lopen met die

der behandeling der Geschiedenis op inrichtingen van voortgezet onderwijs, enz.

5. De vertelkunst blijve, ook bij het onderwijs in Vaderlandse Geschiedenis, steeds in hoge ere.
6. Wat de methode der behandeling betreft, concentreere men de vertelling zo enigszins mogelijk om personen.

De stof, welke gememoriseerd wordt, zij bij voorkeur een beknopte samenvatting van de vertelling.

Het gaat er mij niet om, als criticus of tegenstander van Dr. Kalsbeek op te treden. Voor het gemak van den lezer behandel ik de stof min of meer aan de hand van de stellingen, die Dr. K. in zijn referaat heeft uitgewerkt.

De eerste stelling luidde dus:

1. *De richtlijnen, door Lankamp aangegeven, zijn in algemene zin nog zeer bruikbaar.*

In Dr. Kalsbeeks geval zou ik stelling 1 liever aldus geformuleerd hebben: De algemeene richtlijnen, door Lankamp aangegeven, zijn nog bruikbaar. Zoo geformuleerd lijkt de stelling mij concreter en gemakkelijker te verdedigen. En misschien geeft zij in dezen vorm ook precieser weer, wat Dr. K. zich voorstelde te zeggen. Nu wil ik eerst eenige algemeene richtlijnen van Lankamp en daardoorheen eenige andere belangwekkende gedachten, eveneens van Lankamp, de revue laten passeeren.

1. Trouwe voorstelling der volkshistorie is noodig.
2. In de Openbare School „zit” men met het vak.
3. Geen opzettelijk voorbereidend geschiedenisonderwijs.
4. Cultuurhistorie ontvange een bescheiden plaats.
5. Geen regressieve leergang.
6. Een mensch is meer dan zijn geheugen.
7. Geen schoolwandelingen s. v. p.
8. Het doel van het geschiedenisonderwijs (straks uitvoeriger formulering).
9. Losse op zich zelf staande schetsen geven geen historisch inzicht.
10. De geschiedenis moet worden *verteld*.
11. De onderwijzer hebbe degelijke kennis door grondige voorbereiding.

12. Bij het vaststellen van het *wat* en het *hoe* der geschiedenis richte men zich naar het voorbeeld van den Bijbel.
13. Men zie in de geschiedenis de uitvoering van een plan, en al wat medegedeeld wordt, sta in verband met de ontwikkeling van dat plan.
14. Geen invuloefeningen.
15. Gelezen geschiedenis in de school sticht kwaad.
16. De te leeren tijdstafel moet passen op wat men van de geschiedenis onderwijst.
17. Geen toepassing van de biografische methode, want de geschiedenis is de moeder van de personen en niet omgekeerd.
18. De leergang zij concentrisch.
19. Leesboeken voor de geschiedenis zijn niet noodig, zelfs niet als repetitiemiddel.

Bij enkele van deze richtlijnen of uitspraken van Lankamp wilde ik nu graag een enkele opmerking maken.

No. 2. *In de Openbare School „zit” men met het vak.*

Behalve de opmerking, dat de onderwijzers der Openbare School den heer Kleefstra, die door Lankamp als voornaamste getuige werd gehoord, niet algemeen als hun pleitbezorger in deze materie zullen erkennen, wil ik deze vraag doen: En in de Christelijke School? Wat de jonge onderwijzers dezer school en ook nog wel eens de ouderen over hun bevindingen met dit ook vertellen, is vaak bedroevend. „Waar moeten we de verhalen vandaan halen?” „En den tijd, om ons voor te bereiden?” „Onze school heeft niets, geen platen, nu ja, een paar, maar zonder handleiding.” „Ik kan niet een uur achter elkaar vertellen.” „En de kinderen onthouden er niets van.” „Ze vinden het ook niet prettig.” „Moet ik den kinderen die zotte jaartallen in het hoofd timmeren, die het hoofd der school in zijn kamertje op een rijtje heeft gezet?” Ik houd op, niet, omdat ik niet meer klachten gehoord heb. Maar laten we over de scholen, die niet zorgen, dat hun onderwijzers over voldoende hulpmiddelen beschikken, zwijgen!

Een zeer bekend en geacht hoofd eener Christelijke School in Amsterdam zei me laatst: wat er ook geschreven moge

worden voor het onderwijs in de geschiedenis aan onze lagere scholen, eerst moet de onderwijzer geholpen worden. En hij noemde me eenige gevallen van jonge en niet meer jonge onderwijzers, wier handen bij dit onderwijs verkeerd stonden. Inderdaad, de bestaande handleidingen zijn veelal te dik en dat zegt wat voor een onderwijzer, die eigenlijk elken avond iets langer dan den heelen avond voor een akte studeeren moet, de leesboekjes zijn veelal te dun, te droog, te fragmentarisch en dat zegt wat voor een onderwijzer, die niet veel van het vak weet, de vertelboeken zijn veelal te duur, ook al weer te dik, te quasi-enthousiast, welk enthousiasme zich vooral uit in de dwaze opschriften der hoofdstukken, waarvan de visie vaak een ontstellend gemis aan historisch inzicht en weten verraadt. Ik wil hier niet in bijzonderheden treden, maar met de mooie, dure, rijk geïllustreerde prachtwerken voor het Nederlandsche Volk (de Duitschers zeiden vroeger: „fürs deutsche Haus“) is het dikwijls, trots vleiende recensies, vanuit historisch standpunt bezien, alledroevigst gesteld. Het eert den onderwijzer, dat hij ze niet gebruikt. En de onderwijzer wacht, hoewel niet geduldig, op een betrouwbaren gids, niet te omvangrijk, die den onderwijzer inlicht en *den leerling aan het werk zet*. Want stellen we het ons even voor: een klas van meer dan veertig kindertjes, die een uur lang moeten luisteren, of onrustig worden bij het visschen naar een week geleden door een nog niet geroutineerden jongen onderwijzer of door een buiten zijn schuld slecht voorbereiden ouderen onderwijzer vertelde dingen. Wat een uitkomst zou het zijn, als de leerlingen wat actiever bij dit onderwijs betrokken konden worden. Bij de bespreking van een der volgende punten zal het wel mogelijk zijn, hierop nader in te gaan.

No. 3. *Geen opzettelijk voorbereidend onderwijs is noodig.*

Indien Lankamp zegt, dat de Christelijke School deze voorbereiding niet noodig heeft, omdat zij al eenige jaren ongezocht veel apperceptiemateriaal heeft aangebracht in het Bijbelsch Onderwijs, dan is daarmee de stelling: „voorbereidend historisch onderwijs is noodig“ voor het Openbaar Onderwijs nog niet gerammeid, maar integendeel bevestigd. Als het Openbaar Onderwijs de invoering van het Bijbelsch Onderwijs zou bevorderen, alleen met het oog op de later te behandelen Vaderl. Geschiedenis, zou ik het oneerbiedig

vinden tegenover den zeer bijzonderen aard van den bijbelinhoud. Maar zoo staan de zaken niet, en ook daarom is het overbodig, er hier over uit te weiden. Voorbereiding is echter noodig. Deze kan de Openbare School geven in de leesboeken van het derde en vierde leerjaar, door daarin eenvoudige historische en aardrijkskundige stof op te nemen, maar niet door in taaie lesjes begrippen aan te brengen (voelt U door deze laatste woorden de sfeer niet?) van gezin, familie, geslacht, gezag, regeering, staat, tijd. We behoeven de geschiedenis van een gefingeerden Jan niet met de kinderen te lezen, om alle bovengenoemde begrippen aan te brengen. Het opzettelijk praten er over is Herbartiaansche zuurdeesem en de kinderen walgen er van.

No. 4. *De cultuurgeschiedenis ontvangte een bescheiden plaats.*

Bij de behandeling van deze vierde richtlijn zal het goed zijn, de tweede stelling van Dr. K. even te memoreeren. Deze stelling luidt: „De onderscheiding in: Geschiedenis van kerk, staat en maatschappij, door Dr. K. Huizenga bepleit, is van veel minder belang voor de L. S. dan voor inrichtingen van voortgezet onderwijs, kweekscholen, H. B. S. e. d.” Met de bescheiden plaats, die Lankamp wil toekennen aan de cultuurgeschiedenis, ben ik het eens en niet eens. Want, we moeten hier niet scheiden. Met Dr. Kalsbeeks tweede stelling ben ik het van harte eens, maar ik geloof, dat iedereen dat zal zijn, niet alleen voor de Lagere School, maar ook voor de andere genoemde scholen. Wie b.v. de geschiedenis van Karel den Grooten behandelt, of hij nu onderwijzer is op de volksschool of les geeft aan oudere leerlingen, vertelt van Karels oorlogen, van Karels zorg voor de kerk, voor het onderwijs. Wie al deze zaken niet „tegelijk” vertelt, kan Karel onmogelijk laten zien in zijn geheel eenige beteekenis. Wie zal willen vertellen van de maatschappij tijdens Karel den Grooten, zonder zijn oorlogen aan te roeren? Het is ook niet mogelijk. Wie kan de hoofdpersonen der latere Middeleeuwen, de kerkhervormers, Johan de Witt recht doen zonder deze menschen te laten leven in hun eigen maatschappij? En wie zal de maatschappij, waarin deze menschen zich bewogen, kunnen schilderen voor kinderen zonder het leven dier menschen uit te beelden? Voor dit laatste zullen de

kinderen 't gemakkelijkst en 't natuurlijkst belangstelling kunnen hebben. Zij, die deze noodlottige scheiding gepropageerd hebben, zijn een somber voorbeeld van den verkeerden invloed, dien de wetenschap op het schoolonderwijs kan hebben. De wetenschap mag analyseeren en de door analyse verkregen deelen afzonderlijk bekijken. En zelfs hier is het niet zonder gevaar in historicis. Maar een kind van de volksschool is niet nieuwsgierig, kan niet nieuwsgierig zijn naar de maatschappij, de kerk, het zedelijk leven uit een bepaalden tijd, het interesseert zich voor levende menschen, die bestonden in hun eigen wereld. De cultuurhistorie een bescheiden plaats? Neen, maar wel de haar toekomende plaats. Dr. K. spreekt van onderscheidingen van minder belang voor de L.S. Ja, maar voor de grootere leerlingen evenzeer. Telkens kunnen we bespeuren, hoe de onderscheiding tot scheiding werd en dan haar verwoestend werk deed. Bij de lectuur van veelgebruikte studieboeken over de geschiedenis der paedagogiek stoot men vaak op passages, die niet geschreven zouden zijn, als de auteur de geschiedenis der paedagogiek had gezien als een ader in het historisch organisme en niet als een breeden stroom, waarbuiten, nu ja, nog wel een weinig vochtigheid bestaat. De onderscheiding is vaak moeilijk: de Middeleeuwen zijn eigenlijk geheel Kerkgeschiedenis, het tijdperk der Reformatie voor een belangrijk deel; van de paedagogische hervormingen van een Karel den Grooten is niets te begrijpen zonder een volledige behandeling van staat en maatschappij dier dagen; de kerkgeschiedenis uit de dagen van keizer Constantijn is Algemeene Geschiedenis, maar we kunnen het ook omkeeren. Het is urgenter, te zorgen voor een beeld der totale werkelijkheid dan voor de splitsing er van in stukjes. We kunnen het leven niet straffeloos analyseeren. Daarom moesten we liever geen lessen geven over „Een stad in de Middeleeuwen”, „Een klooster in de Middeleeuwen”. De consequentie is immers de behandeling van onderwerpen als: „De Zendingsmethode der Iroschotten”, „De Zendingsmethode der Angelsaksen”, „Het verval der Kerk” of zelfs „het Modernisme”. We moeten deze en dergelijke onderwerpen *invoegen* in een levend gebeuren, beter nog, ze *vinden* in een levend geheel. B.v. het modernisme in een brief van Groen van Prinsterer of in een artikel van Dr. A. Kuyper. Zoo is het dan al moeilijk genoeg voor het kind.

No. 6. *Een mensch is meer dan zijn geheugen.*

Met deze woorden van Lankamp wil ik herinneren aan zijn pleit voor de behandeling van het vak geschiedenis als opvoedende kracht. Lankamp heeft het oog op den invloed, „dien onze arbeid op het denken en den wil uitoefent”. Menigeen herinnert zich dergelijke mooie uitdrukkingen, die hij uit zijn paedaboek neerpande in zijn paedagogisch opstel, zonder dat hij den tijd had, zich te herinneren:

„Denn eben, wo Begriffe fehlen

Da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein.”

of

„Mit Worten lässt sich trefflich streiten.”

Het gaat hier ongetwijfeld over een algemeen verbreid en oud kwaaltje. Menigeen wil tegenwoordig wel met de eerste richtlijn van Lankamp instemmen: de trouwe voorstelling der volkshistrie is noodig (ongetwijfeld de formulering van Groen van Prinsterer), maar verder wil de doorsnee-Nederlandsche onderwijzer, die een nuchter mensch is, zich niet laten gaan op zwevende woorden. Waarmee ik niet gezegd hebben wil, dat er geen vormende kracht van goedgegeven geschiedenisonderwijs zou uitgaan. Het schoolkind is echter nog maar zoo jong, als het de veilige gewelven, waar het aan de voeten van den vertellenden meester zat, verlaat. En dan? Loopjongen, fietsjongen, werkjongen, dienstmeisje. We kennen ze wel. En dan te gelooven, dat we hun wil al voldoende geleid hebben door ons onderwijs! En toch, toch kan goed geschiedenisonderwijs iets blijvends doen. Maar we moeten met onze voeten op den grond blijven. In een mooi artikel schreef Joh. v. Hulzen in „De Standaard” (Nov. 1938) over de groote beteekenis van den historischen roman in de 19de eeuw. Hij bedoelde vooral die van Mevrouw Bosboom, van Oltmans, van Van Lennep. Deze boeken hebben speciaal ons protestantsch volksdeel echte belangstelling voor zijn geschiedenis bijgebracht. Maar deze boeken leest niemand meer. Het eene geslacht gaat, het andere komt. Hoe nu die echte belangstelling voor de geschiedenis, die elk goed Nederlander noodig heeft, te behouden of te wekken? Als de onderwijzer er voor zorgt, dat de jonge leerling, die de school verlaat, de geschiedenis „fijn” vindt, is de zaak in orde. Belangstelling wekken, zegt het leerboek. Ook goed. Maar fijn vindt de jonge leerling de geschiedenis pas, als zij hem

geboeid heeft, als hij zich niet verveeld heeft, als hij wat begrepen heeft, als zijn nieuwsgierigheid opgewekt is voor historische dingen. Deze opgewekte, niet ten volle bevredigde belangstelling, kunnen wij den leerlingen meegeven. Ja, want geschiedenis is meer dan geheugenwerk. Als het kind met deze belangstelling het leven ingaat, dan leest het later historische romans, ook al zijn de tegenwoordige moeilijker dan de vroegere, dan leest het later historische opstelletjes in tijdschrift en krant. Zoo rijpt hij, langzaam ja, maar echt rijpen moet langzaam gaan. Moeten we nu aan de maatschappij via een enquête, een echte officiële enquête, gaan vragen, wat we in de school van de geschiedenis moeten onderwijzen? Neen, men heeft het voor het vak geschiedenis nog niet gedaan, zelfs niet het plan daartoe opgevat. Gelukkig! Want de maatschappij in haar leidinggevende vertegenwoordigers kan dat niet zeggen. Wat zouden deze vertegenwoordigers wel eens kunnen eischen? Inzicht in voor het kind veel te moeilijke kwesties, belangstelling voor dingen, waarvoor geen enkel normaal kind zich kan interesseeren. *Daarom, vraag de maatschappij deze dingen niet, maar zie het kind aan.* De belangstelling is genoeg. We kunnen toch de kinderen aan het einde van het zesde of zevende leerjaar niet afleveren als rijpe mensen. De maatschappij zelf zal ze rijpen en wij, die onderwijs geven, wij moeten hen niet verhinderen, met rijpingsmogelijkheden de maatschappij in te gaan.

No. 7. *Geen schoolwandelingen s.v.p.*

Het staat er een beetje studentikoos zoo, maar Lankamp zelf zegt het ook pittig genoeg, n.l. „Men doet schoolwandelingen: „voor geschiedenis bijna even noodzakelijk als voor aardrijkskunde en natuurkennis”. Och kom!” Maar zoo afwijzend als Lankamp sta ik er niet tegenover. Als hij zegt: „Het stadskind kan zich een voorstelling maken van het nomadenleven der patriarchen, omdat het op de wandeling eens een herder ontmoet heeft(!)”, dan bedoelt Lankamp, dat het niets helpt, maar ik zou toch na deze besliste afwijzing in alle bescheidenheid willen vragen, of er dan toch nog niet zoo iets bestaat als de determineerende fantasie. En er is nog iets anders, waarover Lankamp in het geheel niet spreekt, n.l. de beteekenis van de plaatselijke geschiedenis. Om veel woorden te vermijden citeer ik even uit „Leerplan en Leidraad” van minister Bovesse (1936) eenige passages.

„Feiten, hoe gering ook, betreffende het kleine vaderland en den grond, waarop hun ouderlijk huis staat, worden door de kinderen met bewogen aandacht gevolgd en zullen er toe bijdragen een klaarder inzicht te geven in den ontwikkelingsgang van het groote vaderland. Van een ouden muur, een statig belfort, een Romaansche toren of een oude kapel kan men veel geschiedenis aflezen en alzoo het verleden laten aanvoelen. De kinderen wijzen op de sporen van dat verleden, waar deze ook voorhanden zijn en hun zeggen, hoe hun eigen voorouders gewroet, geslaafd, geweend en bemind hebben op dien zelfden grond, dat is op zichzelf reeds een wonderbare les, concreet en actief over saamhoorigheid en eenheid.”

„Kinderen op dezen leeftijd (tweede graad, 8—10 jaar) stellen belang in de voorbije tijden, in vroegere gebruiken, in de levenswijze van onze voorouders, in hun overwinningen en in hun nederlagen. Die historische feiten, liefst uit de streek zelf genomen, zullen er toe bijdragen, aan de kinderen een eerste inzicht in het verleden te verschaffen, maar deze feiten zullen meer tot de verbeelding en het gevoel dan tot het eigenlijk verstand moeten spreken.” Ik zou niet de volgorde: plaatselijke geschiedenis, algemeene of groote vaderlandsche geschiedenis willen, maar omgekeerd en dus het inzicht in de al vertelde of gelezen groote vaderlandsche geschiedenis willen verdiepen en concretiseeren door kennisname van de plaatselijke geschiedenis. Niet voor alle plaatsen zal dit mogelijk zijn, maar waarschijnlijk wel voor elke streek.

No. 8. *Het doel van het geschiedenisonderwijs bij Lankamp.*

Hier moet ik Lankamps uitspraken daarover volledig citeeren. „In drieërlei opzicht werd de vormende waarde van het onderwijs in de geschiedenis uit de beginselen afgeleid:

a. het kan leeren zijn hoop op God te stellen en Zijne geboden te bewaren, dus leiden tot de vreeze Gods.

b. het kan kloeke karakters vormen in vast vertrouwen, dat „de Heere regeert”.

c. het kweekt echt nationaaliteitsgevoel: liefde tot land en volk.

Daarmede is tevens aangegeven het *doel* van dit onderwijs.”

Tot zoover Lankamp. Ik kan diep respect hebben voor deze doelstelling; ik heb Lankamp gekend, hij de leeraar, ik de leerling. Zijn geestdrift was echt, zijn vroomheid was

warm en kwam voort uit echt geloof. Maar ik moet hier toch even terugwijzen naar wat ik schreef bij punt 6. Een kind van twaalf jaar vol van de vreeze Gods, met een kloek karakter door Godsvertrouwen, met echt nationaliteitsgevoel? En dat alles door goed geschiedenisonderwijs en zonder hetzelfde niets? Omdat zelfs Lankamp zelf na deze mijn laatste twijfelzieke vraag reserves zou willen gaan maken op zijn eigen welverzekerde woorden, zeg ik: Groen van Prinsterers woorden zijn mij eenvoudiger en daarom liever: „trouwe voorstelling der volkshistorie is noodig”. Als we in dit opzicht trouw zijn, kunnen we de rest aan God overlaten. Natuurlijk kunnen er wel directe vruchten (zelfs helaas ook in den vorm van een verwerpelijk chauvinisme) van het onderwijs in de geschiedenis gevonden worden, maar zoodra ik dit toegegeven heb, stemt deze passage uit het Belgische Leerplan mij tot nadenken: „Men moet er van afzien deze kinderen tot militaristen of overtuigde pacifisten te willen omtooveren; wij moeten ons niet inbeelden, dat ons geschiedenisonderwijs van hen „verlichte staatsburgers” moet maken en er ons voor hoeden hun de rol en de ontwikkeling der staatsinstellingen te willen verklaren. Eens voor altijd gezegd: dit is dwaze pretentie”. Lankamp en de Belgische Leidraad spreken wel is waar niet over dezelfde dingen, maar ze spreken toch ook niet langs elkaar heen. De eene maant den ander tot nuchterheid, de eene ziet het kind meer als kind, waarin echter (en dit geef ik Lankamp onmiddellijk toe) het religieuze leven zeer schoon en sterk ontwikkeld kan zijn.

No. 9. *Losse op zich zelf staande schetsen geven geen historisch inzicht.*

Accoord! Overigens, bij No. 18 van Lankamp daarover nog nader.

No. 10. *De geschiedenis moet worden verteld.*

Dit wordt nog eens onderstreept door Lankamps krasse uitspraak (No. 15): „*Gelezen* (L. zegt „lezende”) *geschiedenis in de school sticht kwaad*”. Het zou andermaal niet veel moeite kosten, om een koor van klagers te mobiliseren, die zongen: „Maar wat moeten we vertellen?” „Wij zijn toch niet allen geboren vertellers!” „Geeft ons dan eens een boek, waarin de historische stof gereed ligt voor de vertelling, maar laat die stof zijn 1^o. historisch betrouwbaar, 2^o. goed ingedeeld, 3^o. desnoods met de leerlingen na de vertelling te lezen, 4^o.

voorzien van oefenstof, die 5^o. onderwijzer en leerlingen samen of de leerlingen alleen bewerken." Het liedje zou nog langer kunnen worden en op een verlanglijst kunnen gaan lijken. En het zou niet eens erg zijn. Laten de menschen van de soms harde practijk zeggen, wat ze noodig hebben, liever dan apathisch te worden en het vak geschiedenis te laten verschrompelen door gebrek aan vertelmateriaal of door afwezigheid van verteltalenten. Maar om nog even op de losse schetsen terug te komen, een boeiend verteller loopt gevaar, de kinderen elk verteluur te boeien met een interessante geschiedenis, die echter voor het schoolkind onverbonden kan blijven met de vorige en volgende vertelling. Een slecht verteller, die de noodzaak inziet van het vertellen eener continue geschiedenis van Nederland, die is voor de kinderen saai en dor, de geschiedenis wordt een naar vak en het verlies is onherstelbaar. Een leerling, die de school verlaat met de gedachte: geschiedenis was vervelend, ik wist er nooit wat van, voor jaartallen kreeg ik straf, zoo'n leerling is voor de verdere noodzakelijke ontwikkeling van zijn historisch orgaan verloren. Eigenaardig toch, dat ik tot deze conclusie kon komen aan de hand van (tenminste voor een groot deel) Lankamps richtlijn: vertellen, vertellen! Een goed geschreven historische schets, niet dus een gefingeerde schets, waarin een historisch persoon voorkomt (de historische waarheid is vele malen boeiender dan de schetsjes, geschreven door fantasten op bestelling!), een goedgeschreven historische schets van belangrijke historische menschen, levende in hun eigen wereld, wordt door de leerlingen graag gelezen. En als de leerling dan ook zelf nog iets doen mag: een paar vragen beantwoorden (niet vragen, waarvan de leerling het antwoord als een dikke visch in de pasgelezen les ziet zwemmen), vragen, die de leerstof denkend laten verwerken, een kaartje teekenen, een grafiekje, o zoo eenvoudig, maken, dan heeft de leerling plezier in dit werk. Dat bezig zijn met menschen van heel vroeger, waarvan hij nu wat begrijpt, dat is een vreugde voor het kind, dat nu leert, zonder dat hij het bemerkt. En zal de continuïteit, de broodnoodige samenhang met het voorgaande nu niet gemakkelijker tot stand komen, indien den kinderen de tekst voorgelegd wordt? Zoodat ik het gevoel heb, Lankamp met zijn eigen argumenten een beetje naderkend gestemd te hebben en hem er van overtuigd te hebben, dat hij in punt 15 werkelijk zich wat liet gaan.

Het zal niet misplaatst geacht worden, als ik hier nog even de aandacht der lezers vestig op stelling 5 van Dr. K.:

„De vertelkunst blijve, ook bij het onderwijs in *Vaderlandse Geschiedenis*, steeds in hoge ere.” Daar de vertelkunst vanzelf in hooge eere is, zou ik de stelling als volgt geformuleerd hebben:

„Het vertellen moet bij dit onderwijs de hem toekomende plaats innemen.”

Er moet natuurlijk verteld worden, niet, omdat het geschiedenis is, maar omdat we kinderen voor ons hebben. Afwisseling van leervorm is noodig. En er zijn nu eenmaal gedeelten in de geschiedenis, waar het weloverwogen, goed afgestemde, voorzichtig afwegende woord van den vertellenden onderwijzer eigenlijk het enig mogelijke is. Zulke gedeelten zijn er echter in elk vak, hoewel „geschiedenis vertellen” door de kinderen anders beleefd wordt dan „aardrijkskunde of plantkunde vertellen”. De goede momenten, op deze wijze in de geschiedenis gesmaakt door de jonge kinderen, zijn in staat, het vak geschiedenis, straks, als ze groot zijn de geschiedenis, in eere te doen houden. En dat nu is van het allergrootste belang. Maar waarom nu de vertelling de grootste, ja, de eenige plaats zou moeten hebben? Ook als de onderwijzer een slecht verteller is? Als hij niet zingen kan, neemt een collega, en terecht, de klas over, als hij niet vertellen kan (maar dat bestaat officieel niet!), moet hij het vak dan maar bederven? Ook, als een ijverig onderwijzman met plichtsgevoel een leesbaar boek samenstelde, bij welks gebruik de leerling zelf ook actief betrokken wordt? En het omgekeerde: er zijn ook menschen in onze scholen, die van de aardrijkskundeles, van de leesles en elke les een vertelluurtje kunnen maken en vaak het inderdaad doen, maar dat is meer een uiting van babbelzucht dan van paedagogischen tact. Wat zullen zulke leerlingen weten, als er nooit iets vastgelegd wordt, vastgelegd op de les, wat uit de les zich zelf daarvoor opdrong. Zoo kom ik ongezocht terecht bij het laatste regeltje (waarom ongenummerd?) van Dr. Kalsbeeks stellingenreeks, dat gerust no. 7 mag heeten, want deze 7de stelling behoort met eere in de reeks, vormt er een waardige afsluiting van. Zij luidt:

„De stof, welke gememoriseerd wordt, zij bij voorkeur een beknopte samenvatting van de vertelling” (ik voeg er bij: „of van de gelezen historische stof”). Stelling „7” van Dr. K.

valt ongeveer samen met richtlijn 16 van Lankamp, aldus luidend: „*De te leeren tijdstafel moet passen op wat men van de geschiedenis onderwijst.*” Hiertegen kan niemand bezwaar hebben. Er moet nu eenmaal iets, (een kern, die nooit meer gewijzigd mag worden) gememoriseerd worden. Maar hoe zal dat te memoriseren weinigje tot de leerlingen gebracht worden? Ik wil, ik moet even onbescheiden zijn. Heel toevallig heb ik inzage gekregen (maar niet door onbescheidenheid!) van de proeve van een jaartallenlijst, samengesteld door de „kopstukken” van een groote onderwijsorganisatie. Misschien is het wel onbescheiden, daarover hier te schrijven, maar liever is het mij, dat eenige lezers mij onbescheiden vinden (bij voorbaat mijn welgemeende excuses!), dan dat ik nalaat, in het belang van het onderwijs in de geschiedenis, een ernstige fout te signaleeren, die nu nog achterwege kan blijven. Een jaartallenlijst van hooger hand opgelegd, zij het als proeve, is een onmogelijkheid. Zijn wij nog in de dagen van Pietje Best? Eigenlijk is het samenstellen van een jaartallenlijst voor één school al afkeurenswaardig, al heet zoo'n lijst dan gemoedelijkweg „Onze eigen jaartallen”. Wat we dan willen? De onderwijzer vertelt, de onderwijzer leest met de klas, of hij bespreekt de vragen aan het slot van de stilgelezen les, en dan, tegelijk met dit vertellen, lezen, bespreken, ontstaat door de vaardige hand van den meester op het bord een klein lijstje hoofdzaken, die bij voorkeur en doorgaans bij uitsluiting aan een paar jaartallen opgehangen worden. Deze jaartallen worden genoteerd (waarom niet in de schrijfles?) en dan geleerd. En het volgend jaar geeft dezelfde meester in hetzelfde leerjaar een eenigszins ander lijstje, omdat hij dan andere leerlingen met andere suggesties in andere omstandigheden heeft, en omdat de lesgevende meester in een jaar lesgeven ook weer wat knapper en vooral wijzer geworden is. In het kleine te leeren overzichtje staan zinnen, regelrecht uit de vertelling of uit de gelezen les afkomstig. En dan kan het gebeuren, dat de onderwijzer later bij het overhooren van de kern zegt: „weet jullie nog, wat ik vertelde, toen ik dat regeltje op het bord schreef?” Zulke jaartallen leven. Dan is de onderwijzer gevrijwaard voor verzuchtingen als: bij het overhooren leg ik steeds weer het verschil tusschen de Acte van Seclusie en het Eeuwig Edict uit, maar zij zijn zoo dom tegenwoordig. Bij de kern is niets meer uit te leggen, die kon zonder begrijpen niet eens ont-

staan. Bovendien: wees een kopstuk of een gewoon mensch, wie stelt, na ontvangst van een vertrouwelijk rondschrijven of zoo iets, in een paar avonden een jaartallenlijst samen, die goed is voor elke willekeurige school? Dat paedagogisch-historisch-didactisch wonder moet nog geboren worden, maar dit wonder zal in ieder geval niet blinken door de gave van inzicht in didactische aangelegenheden noch door de deugd der bescheidenheid noch door die van het geduld, dat wachten kan op het langzaam rijpen, ook der gedachten over de vernieuwing van ons onderwijs, waarvan heusch nog wel een beetje deugt. Toen ik in een naar aanleiding van de „onderwijsvernieuwingsconferentie” geschreven artikel deze passage las:

„Want er bestaat een gróót gevaar! Het is dit: dat we bij nieuwe ideeën toch oer-conservatief kunnen blijven. Dat we praten van liefde met een ijskoud hart. Dat we even beperkt in denken en doen als vroeger, nu wat anders gaan doen. Dat we nieuwerwetsche sommenboekjes geven inplaats van de ouderwetsche, maar evengoed blijven zeggen: „ik zal je die som wel even zeggen”. Dat we de eerste opstellen gaan maken in de tweede of derde klas in plaats van in de vijfde, maar het echte initiatief der leerlingen toch verhinderen, de echte, ware, open en spontane uiting dood maken door critiek.”

heb ik gezegd: er bestaat nog een gevaar, en dat is nog grooter dan het groote gevaar, n.l. dit: Nu zullen allerlei kopstukken, plotseling, met een vaartje, alles willen „vernieuwen”. En zij zullen willen organiseeren, administreeeren, reguleeren! Doet het niet, kopstukken! Laat de stille werkers werken buiten Uw commissies! Die winnen toch, maar... langzaam. Poge ik na dezen cri-de-coeur terugtesluipen naar mijn eenvoudige jaartallenlijst, leskern, hoe men 't maar zeggen wil. Een jaartallenlijst, een leskern groeit in het gesprek met de leerlingen. En als een boek voor Vaderlandsche Geschiedenis, dat door de leerlingen gelezen wordt, achterin een lijst jaartallen plaatst, wat dan? Dan nog stelt de onderwijzer de lijst samen op het bord. Daarna zoekt de klas de lijst achterin het boek op. En dan zal des onderwijzers aansporing: jongens, even kijken, of de lijstjes hetzelfde zijn nog een moment van vreugdevolle nuttige spanning veroorzaken. Ik weet het, steeds was mijn groote eerbied voor veel werk verzettende kopstukken der diverse onderwijsorganisaties

te klein, veel te klein, maar één ding kunnen deze mannen toch niet: zeggen, hoeveel geld een toevallig passeerend heer in zijn portemonnaie heeft, en ook niet, en dat is precies even knap, hoe de jaartallenlijst van een toevallig te noemen 2s, 3s, 4s, 5s mansschool er uit moet zien.

Neen heeren, niet doen! Wil den onderwijzer niet onder curateel stellen, den man, die bij veel zorgen zijn eer en zijn idealen moet behouden! De onderwijzer, die zoo gaat werken, zal zeggen: ik met mijn klein verteltalent, ik kan zoo wel een aardige geschiedenisles geven. En laten dan wij dezen man, die zijn gaven ontdekt heeft, gerust met de jongens werken. Nog laat de gedachte aan een voor alle scholen geldend jaartallenpanacée me niet los; (nog wil ik de heeren er even opmerkzaam op maken, dat door de onderwijsvernieuwers juist zooveel aandacht wordt gegeven aan de eigenaardige positie van elke school afzonderlijk!); het allerergste zijn jaartallen als:

700. Het Christendom begint zich te verbreiden. Willibrord (Willibrordspuit), Bonifatius (Donareik).

of

De steden werden rijk door industrie (gilden).

Het is wel jammer, dat de regel bestaat, dat volwassenen zich zoo bitter weinig herinneren van hun jeugdervaringen, en wel het minst van hun intellectueele krampen. Maar zonder deze begeerde helderheid aangaande ons jeugdig denken kan ieder begrijpen, wat er in het kinderhoofd bedorven wordt door dergelijke ophoopsels. Laten de jaartallen in elk geval bestaan uit de goedgeformuleerde mededeeling der hoofdzaken in suggestieve zinnen, die de details uitsluiten.

Het zal niet noodig zijn, te spreken over Lankamps richtlijnen 11, 14, 19, waarin Lankamp Lankamp blijft.

Resten nog de richtlijnen 12, 13, 17, 18.

Eerst no. 17: „*Geen biografische methode, want de geschiedenis is de moeder van de personen en niet omgekeerd.* Dat echter de geschiedenis (hoe moet ik dat me voorstellen? de omstandigheden?) de moeder is van Luther en niet Luther de vader(1) van de geschiedenis, dat in te zien, valt me moeilijk. Zou Luther verklaard moeten worden uit de omstandigheden, zou hij niet gezien mogen worden als de man, die aan de

geschiedenis een wending gaf, als de man, die „geschiedenis maakte”. Zouden we dus kerkelijke misstanden en kerkelijke veranderingen moeten bespreken, om op dien moeilijken weg, waarop de kinderen zich zeker al geruimen tijd loopen te vervelen, eindelijk een zekeren Luther aan te treffen? Of zullen we met Luther beginnen, met zijn persoonlijk leven, zijn kloosteroverpeinzingen en kloosterangsten, zijn studie, zijn twijfel, zijn verzet, zijn bekeering? Dan hebben we ook weer niets te scheiden, wat we trouwens niet mogen en niet kunnen. Luther staat in het middelpunt, alles draait om deze spil. En 't draait er vanzelf omheen. Wij hebben die spil er niet ingezet.

Stelling 6 van Dr. K. luidt:

„Wat de methode der behandeling betreft, concentreer men de vertelling zo enigszins mogelijk om personen.” Hier is Dr. K. het dus niet met Lankamp eens. Maar Dr. K. had deze stelling gerust achterwege kunnen laten, hij had het, als ik het goed voel, ook bijna gedaan; deze stelling staat, geloof ik, niet toevallig achteraan. Dr. K. ziet het net als ik: heel vaak draaien de feiten om een persoon; als wij het zoo zien, laten we het de leerlingen dan ook gerust zoo laten zien. Het interesseert hen zoo ook het meeste. Een afzonderlijke wenk, als stelling 6 van Dr. K. bevat, is overbodig. Het zal ons vaak immers niet eens gelukken, om het anders te zien. We zagen al: onderwerpen als: Een middeleeuwsche stad, een middeleeuwsch klooster, zulke cultuurhistorische abstracties moeten we vermijden. Er zal toch niemand zijn, die het nuttiger vindt in plaats van „Karel de Groote” te behandelen: „Toestanden tijdens Karel den Grooten”, of in plaats van „Willibrord”: „Het Christendom in de eerste eeuwen.” Ook in deze overwegingen moeten we het kind geven, wat des kinds is. En des kinds is een vertelling over strijdende, falende, overwinnende menschen, staande midden in hun tijd, tegelijk bezig zijnde in meer dan één kring van het veelvormige leven.

No. 12 en 13 van Lankamp:

„Bij het vaststellen van het wat en het hoe richte men zich naar het voorbeeld van den Bijbel.” en

„Men zie in de geschiedenis de uitvoering van een plan, en al wat medegedeeld wordt, sta in verband met de ontwikkeling van dat plan.”

Zie ik goed, dan zegt Lankamp: de Bijbel is een zoo vol maakt geschreven historisch verhaal, dat we bij de compositie van een historisch verhaal van langen adem, (in ons geval de Vaderlandsche Geschiedenis) het maar net zoo goed moeten probeeren te doen als de Bijbel het deed. Ik kan tenminste de hier volgende uitspraken van Lankamp niet anders interpreteren:

a. „Daar is in de geschiedenis van het Oude Testament, zoowel als in het Nieuwe, één doorgaande gedachte, één plan. Al wat medegedeeld wordt, staat in verband met de ontwikkeling van die gedachte, leidt tot de uitvoering van dat plan.

Zoo heeft men ook bij de behandeling van de volkshistorie zich een doel voor te stellen, en een oogpunt te hebben, waaruit men het geheel overziet, om dan voorts daarnaar te bepalen, welke feiten men zal behandelen en in welk verband de gekozen feiten tot elkander dienen te staan.”

b. „Breedvoerig en kroniekmatig is de Schrift bij afwisseling. Boeiend door details, door het verhaal van de lotgevallen van één persoon, en dan weer over jaren heenglijdend, in welke alleen enkele geschiedkundige aanwijzingen worden gegeven of soms alleen algemeenheden worden medegedeeld, maar die toch van groot belang zijn voor het geheel, en niet nalaten zekeren indruk te maken.

Het komt ons voor, dat de onderwijzer, nadat hij volgens de aangegeven beginselen heeft vastgesteld, wat hij van de geschiedenis zal behandelen, zich bij het hoe der behandeling wederom heeft te richten naar het voorbeeld der Schrift. Met afwisselende uitvoerigheid kan hij de geschiedenis behandelen, omdat niet elke tijd uit het levens onzes volks even belangrijk is en niet elk feit even gewichtig, — maar er moet verband zijn tusschen de feiten. Losse op zich zelf staande schetsen geven geen historisch inzicht.”

Ja, het zou mij zeer verwonderen en zelfs schokken, als de Bijbel in de wijze, waarop hij de historische gedeelten behandelt, gefaald zou hebben. Toch gaat het niet aan, den Bijbel als modelboek van historisch onderricht te beschouwen. Als het in den Bijbel ging om mededeeling van historische feiten, zou er wel wat op aan te merken zijn. Blijven er niet steeds historische kwesties in den Bijbel onbeantwoord?

Wat ik van de Vaderlandsche Geschiedenis zal behandelen, hangt dat af van het plan, dat ik in de geschiedenis ontdekt

heb? Wat is het plan van den Bijbel? Den menschen te zeggen, dat God de wereld met zich verzoenende is. Kan ik dergelijk plan vinden in het veelvormig historisch leven van het volk van Nederland? Onmogelijk is het niet. Maar er zullen wel eenige vraagteekens zijn, waardoor onze verzekerdheid niet groeit. Ik kan Lankamp benijden om zijn zekerheid, ongetwijfeld zijn geloofsverzekerdheid in dezen. Maar voorloopig zou ik willen zeggen: Trouwe voorstelling der volkshistorie naar de mate van het kinderlijk bevattingvermogen is veiliger dan het kiezen van die onderwerpen, die gewichtig geacht worden in verband met het in de historie gevonden plan.

En het *hoe* der behandeling worde volgens Lankamp eveneens aan den Bijbel ontleend. Nogeens licht ik eenige woorden uit het groote citaat: „met afwisselende uitvoerigheid, ... maar er moet verband zijn. Losse schetsen geven geen historisch inzicht”. Ik ben het met Lankamp eens, dat losse schetsen niet deugen, dat continue behandeling eisch is, maar dat het inzicht in de noodzaak van het continue verhaal mij door den Bijbel zou worden geleerd, weiger ik aan te nemen. Als het boek Esther begint met „Het geschiedde nu in de dagen van Ahasvéros”, en vlak daarop het boek Job met „Er was een man in het land Uz, zijn naam was Job” en tusschen Maleachi en Mattheus een hiaat van eeuwen laat, kan ik daarin geen voorbeeld zien van de behandeling van historische stof. Als ik echter als geloovige in de niet continue historische massa een goddelijk plan zie (beter: geloof), dan gebruik ik den Bijbel goed. Dan zie ik er trots de onvolledige historische mededeelingen een plan in. Omgekeerd erken ik, dat de in den Bijbel meegedeelde historische stof voor het kennen van dat plan, absoluut voldoende is. De vergelijking tusschen den Bijbel en het geschiedverhaal, dat wij den kinderen vertellen moeten, is ongerijmd. Het *hoe* en het *wat* hangt af van geheel andere factoren: van den leeftijd mijner leerlingen, van de aanwezigheid van de bronnen, van mijn didactische en paedagogische inzichten, van het feit, of ik al of niet een plan zie.... Lankamp lost als het ware spelend de problemen op, waarmee ondanks zijn optimisme nog velen zitten. En toch is het ook Lankamp niet steeds gelukt, zijn stelling getrouw te blijven. Eén voorbeeld. Bij de behandeling van de historie van Bonifatius zegt Lankamp: „Bij Dokkum zouden op den Pinksterdag van 755 (lees 754!) velen gedoopt worden (lees:

het vormsel ontvangen!). Daar werd hij overvallen door een bende heidenen. Zijn meer dan 50 volgelingen wilden hem en zich zelf verdedigen. Bonifacius (lees Bonifatius) verbood het. Men moest haastig de reliquiën(!) halen: die hadden een heilige en bewarende kracht". En nu komt de door mij bedoelde passage: Dwaas toch van zoo'n man!" (Leerplan, IIA, Groningen, 1921, p. 78 v.v.). Behalve dat ik mij tegenover kinderen van het 5e leerjaar niet graag met het oog op den godsman Bonifatius zulk een uitdrukking zou permitteeren, ook al wegens mogelijk verlies van de juiste historische sfeer, blijkt Lankamp hier heel moeilijk op de uitwerking van Gods plan in de historie te kunnen wachten. Bonifatius had... Protestant moeten zijn. Die man! mocht zich wel wat schamen, om nog reliquieën te vereeren. Hier wordt Bonifatius onhistorisch gezien, en dat is de ergste fout, die gemaakt kan worden. Als Karel de Groote in 794 zegt, dat de vereering der beelden door kus, knieval, wierook en kaarsen heidensch is, dan kunnen we zeggen: vreemd toch van...! Naar aanleiding van Bonifatius' reliquieënvereering zou Lankamp gezegd moeten hebben: „de ontwikkeling van het godsplan liep geleidelijk van het sombere Genesis 3 : 15 naar Lucas 2 : 14. Voor de Vaderlandsche Geschiedenis bestaat een dergelijke geleidelijkheid der ontwikkeling, dus, Bonifatius kon nog niet verder zijn." Ik zeg niet, dat Lankamp, als hij zoo geredeneerd had, de waarheid had gesproken, maar dan was hij consequent geweest.

Laat ik nu, Lankamps 18de richtlijn voor het laatst be-
wardend, nog de stellingen 4 en 3 van Dr. K. bespreken.

Stelling 4 van Dr. K. luidt:

„De behandeling der Vaderlandse Geschiedenis op de L. S. stelt haar eigen eisen, die lang niet parallel lopen met die der behandeling der Geschiedenis op inrichtingen van voortgezet onderwijs, enz.”

Laat ik Dr. K. dadelijk de vriendenhand bieden en dit „enz.” vervangen door: „en de literaire faculteiten der universiteiten”. Door deze aanvulling, die iemand wel een beetje kwaadaardig kan vinden, bedoel ik duidelijk uit te spreken, dat ik de formulering van stelling 4 heel ongelukkig vind. Ik stel deze formulering voor:

„De behandeling der Vaderlandsche Geschiedenis op de

L. S. stelt haar eigen eischen, die de resultaten van de paedologie ons steeds beter zullen moeten leeren kennen." De paedologie (waarbij de beteekenis van het gezonde menschenverstand der practische schoolmannen zijn volle waarde blijft behouden) zegt ons, wanneer het critisch vermogen voldoende ontwaakt is, zegt ons, welke abstracties het jonge schoolkind mogelijk zijn, zegt ons, welk een fijn gevoel nog jeugdige kinderen al kunnen hebben voor het religieuze moment in de geschiedenis.

Wie zou nu meenen, dat hij zijn kweekschool of H. B. S. boek zou kunnen verdunnen en zoo geschikt maken voor het jonge kind? Toch niemand. Ik heb er een bewijs voor ook, maar een met een rouwrand; een jong onderwijzer excuseerde zich laatst bij mij als volgt: ik schaam mij, maar ik vertel op school uit het boek en het dictaat van de kweek, want onze school heeft geen handleiding. Wel een te zware taak voor jonge menschen, van wie er tegenwoordig volgens sommige redacteuren onderwijs van eenige groote bladen geen enkele hersens genoeg heeft, om zuiver Nederlandsch te schrijven. En toch kan ik me voorstellen, dat Dr. K. deze stelling neerschreef. Misschien is hij juist bij het schrijven van deze stelling 4 voor zijn eigen gevoel het meest concreet geweest, misschien heeft hij wel bepaalde boekjes op het oog gehad, die tot ondertitel verdienen te hebben: Aftreksel uit de meest gebruikte leerboeken voor het M. O. Zulke boekjes worden vlug en gemakkelijk geschreven, ze pretendeeren tevens nog het praedicaat handig. Misschien heeft Dr. K. in stelling 4 wel het oog gehad op die schadelijke jaartallenlijsten, die er bij de arme kinderen volkomen onverteerde kennis induwen willen in dezen vorm: 2e stadhouderslooze tijdperk, Johan de Witt, Acte van Seclusie, Eeuwig Edict. Dat laat men het kind dan „leeren". Als Dr. K. deze dingen bedoelt, ja, dan zal stelling 4, al is ze eenigszins langs een omweg, en eenigszins negatief geformuleerd, nog wel haar nut kunnen hebben.

Het is niet zonder oorzaak, dat ik stelling 3 van Dr. K. zoo lang liet liggen.

„Hoewel wij erkennen, dat God de geschiedenis der mensen schrijft, stuit men, bij de toepassing van dit beginsel op concrete gevallen, op grote moeilijkheden, zodat voorzichtigheid is geboden."

De laatste vier woorden dezer stelling laten aanstonds zien, hoe moeilijk deze materie is. Als iemand mijn advies vraagt en ik weet eigenlijk geen raad, dan praat ik het een en het ander met hem en dan voeg ik er bij, dat hij maar voorzichtig moet zijn. Deze toevoeging verraadt mijn onmacht, nauwkeurig te zeggen, wat hij doen moet. De uitdrukking: „voorzichtigheid is hier geboden” heb ik de laatste weken eenige malen in persverslagen van redevoeringen voor onderwijzersvergaderingen ontmoet, ook in deze wending: men zij voorzichtig met het spreken van „Gods vinger” in de historie.

Ontegengesteld is het gemakkelijker in eigen persoonlijk leven een plan te zien dan in de geschiedenis van een geheel volk. Maar als men nu elk détail van zijn leven eens ging confronteeren met het ontdekte plan, zal menigeen veel, zeer veel bijzondere gebeurtenissen en daden zinloos, d. w. z. niet passend in het plan, vinden. We helpen er ons dan uit met het zeggen: het komt aan op de hoofdrichting, op de grondtendenzen. Dat zullen we in grootere verbanden met nog meer recht en rede zeggen. We zullen dan al blij zijn, eenig plan te vinden en niet zoo gemakkelijk durven zeggen bij eenig détail: dat is Gods vinger. Wie hebben deze uitdrukking het eerst gebruikt? Heidensche Egyptische tovenaars, waarover het boek Exodus vertelt. Deze heidensche tovenaars hadden geen oog voor Gods macht, waarin de leider der Israëlieten, Mozes, zoo vast geloofde. Dat was hun groote zonde. Maar opeens riepen ze, toen het hun al te kras werd: dit is Gods vinger. Al dat andere, wat God deed, hadden ze niet gezien, niet willen zien. De uitroep: dit is Gods vinger, bewijst niet de vroomheid van hun eindelijk verteederd hart, maar doet hun over het hoofd zien van Gods werken des te schriller uitkomen. Ik hoop door dezen niet te vermijden omweg toch duidelijk gezegd te hebben, wat ik bedoel: wie bij het vertellen der geschiedenis bij typische gebeurtenissen spreekt van „Gods vinger”, mag wel tot zich zelf inkeeren met de vraag: reken ik eigenlijk wel met God in de geschiedenis?

Voorzichtigheid is geboden.

De Engelschen en Nederlanders vechten in de 17de eeuw. Twee protestantsche staten, beide nauw ontkomen aan de vernieling door de Roomsche wereldmacht Spanje. Om een kleinigheid, vergeleken bij de dingen, die op het spel stonden

tusschen Nederland en Spanje. De meester vertelt: onze vloot voer de zee op, er werd hevig gevochten. God schonk ons de overwinning. (En waarom zeggen we niet, als de Engelschen wonnen, dat God aan de Engelschen de overwinning had geschonken?). Toen werd de vrede gesloten... etc.

Wat is nu Gods vinger?

De bijzondere omstandigheid, dat we ter zee met een kleine vloot een overwinning behaalden op een veel grootere Engelsche?

Gods vinger is dit:

Dat deze twee landen, die tot denzelfden God baden om de overwinning, terwille van de zonde van het onnoodig oorlogvoeren, door God niet beide werden vernield.

Met Dr. K. zeg ik: voorzichtigheid zij geboden.

Ten slotte No. 18 van Lankamp:

De leergang zij concentrisch.

Dus viermaal de heele geschiedenis door in vier jaar. Dan kan men den eersten keer de hoofdzaken vertellen, het volgend jaar er wat dieper op ingaan en natuurlijk niet nalaten, het in het vorige jaar vertelde te repeteeren. Lankamp noemt als bezwaar tegen de methode, die van het 4e tot het 6e (7e) leerjaar slechts éénmaal de stof doorkomt, dit, dat men dan in het eerste gedeelte te veel gebonden is aan de bevassing der leerlingen. Het is waar, maar niet onoverkomelijk. Maar ik zie in de behandeling van de vier leerkringen een veel grooter gevaar, dat m.i. wel onoverkomelijk is en Lankamp tevens met zijn eigen argumenten verslaat: de geschiedenis, die geheel, van Drusus tot Colijn behandeld wordt in één jaar, kan onmogelijk een continue behandeling geven, maar moet geven op zich zelf staande verhalen. Maar 't wordt nog erger: het volgend jaar een serie andere losse verhalen, en nog eens en nog eens....!!

Nog één vraag ligt rustig te wachten. Deze: wat hebben de stellingen van Dr. K. te zeggen tot hen, die het onderwijs in de geschiedenis wenschen te vernieuwen? Konden de stellingen van Dr. K. (tenminste de meeste er van) niet in 1900 verdedigd geworden zijn? Het is mogelijk, dat Dr. K. met zijn stellingen bedektelijk heeft te kennen willen geven,

dat z.i. op het gebied der geschiedenis vernieuwing niet urgent is. Het is zelfs denkbaar, dat hij op deze wijze de lichtvaardige „vernieuwers” even bij den teugel genomen heeft. Want dat er velen in deze dagen zijn, die meenen, dat alles op korten termijn vernieuwd moet en kan worden, weten we. Maar dat dat niet kan, weten we ook. Dat het geschiedenisonderwijs echter maar bij het oude zou moeten blijven, kan volgens 't bovenstaande mijn instemming niet vinden.

Er is behoefte aan een goed geschreven (voor de leerlingen) methode,

die rekening houdt met de resultaten van de paedologie, die, wat de beschrijving der feiten betreft, niet samengeflanst is uit schoolboekjes en serietjes van diverse uitgevers, noch een verdunning van studieboeken voor het M. O. is, maar gebouwd is van a tot z op de resultaten der ernstige historische studie,

die de leerlingen actief betreft bij de verwerking van de stof, die de te memoriseeren gedeelten als jaartallenlijst door de leerlingen laat samenstellen met de woorden van het boek, die zich geen algemeene jaartallenlijst door anderen laat opleggen,

die niet concentrisch is,

die niet alles van de mondelinge voordracht des onderwijzers verwacht, maar afwisseling biedt van vertellen, lezen, stil-lezen,

die zich ten doel stelt:

getrouwe voorstelling der volkshistorie.

KLEINE MEDEDEELINGEN.

VIJF PAEDAGOGISCHE CONFERENTIES!

1. Onderwijscongres Amsterdam 1939,
te houden op 24 en 25 Maart a.s. in de aula der Universiteit
van Amsterdam, ingang Oude-Manhuispoort.

Programma.

Vrijdag 24 Maart.

11—12.30. Openingszitting.

Begroetingsrede door den Voorzitter: Prof. Dr. Ph. Kohnstamm.

- 14—17. De wetenschappelijke grondslagen van Moderne Didactiek.
Praeadviseur: Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Hoogleraar in de Paedagogiek.
- 20—22.30. Inspectie en moderne didactiek.
Praeadviseur: de Heer L. Welling, Hoofdinspecteur van het Lager Onderwijs in de derde hoofdinspectie.

Zaterdag 25 Maart.

- 9—12. De sociaal-paedagogische betekenis van moderne Didactiek.
Praeadviseur: de Heer C. Schreuder, Oud-directeur van een Kweekschool in N. O. I., Directeur Instituut Individueel Onderwijs.
- 13.30—16.30. Moderne Didactiek en Leerplanherziening.
Praeadviseur: de Heer Th. J. Thijssen, Lid van de Tweede Kamer.

N.B. Voor ieder onderwerp zijn twee co-referenten uitgenodigd, wier namen tijdig bekend gemaakt zullen worden.

Werkwijze. De gedrukte praeadviezen worden vóór het Congres aan de deelnemers toegezonden. Eerst krijgen de co-referenten het woord: ongeveer 20 minuten ieder, waarna de beschikbare tijd over de debaters wordt verdeeld. Tenslotte antwoordt de praeadviseur.

2. Paedagogische Studieconferentie

(georganiseerd door de Vereniging voor Paedagogiek in samenwerking met de Internationale School voor Wijsbegeerte te Amersfoort.)

Data: 13, 14 en 15 April 1939. *Leider:* de Heer L. Welling.
Plaats: Int. School voor Wijsbegeerte, Amersfoort.

Centraal onderwerp:

Vernieuwing in Onderwijs en Opvoeding.

- 13 April, 14.30 uur: *Eisen der Maatschappij*, door Prof. Ir. D. Dresden, w. i., Directeur der Machinefabriek 'Jaffa' te Utrecht.
- 14 April, 10.— uur: *Psychologische eisen*, door Dr. Joh. van der Spek, Gen. Dir. der Psychiatrische inrichting 'Maasoord' te Poortugaal.
- 14.30 uur: *Methodische eisen*, door P. F. van Overbeeke, Hoofd ener School te Delft.
- 20.— uur: *Gezellig samenzijn.* (Zang, muziek e. d.) verzorgd door de Afd. Amersfoort.
- 15 April, 10.— uur: *Schoolorganisatie*, door L. Welling, Hoofdinspecteur in de 3e Hoofdinspectie, Alg. Voorzitter.

Aan deze Conferentie zal een *tentoonstelling* verbonden zijn van werk der leerlingen, leermiddelen en boeken, welke op het centrale onderwerp betrekking hebben.

3. Bureau voor Kinderbescherming.
(Heerengracht 56. Amsterdam.)

Programma van het Nationaal Congres
„Een kwart-eeuw Kinderbescherming”.

Het Congres wordt gehouden 11, 12, 13 en 14 April 1939
in de aula van het Universiteitsgebouw, Oude-manhuispoort
te Amsterdam.

Agenda:

Dinsdag 11 April.

- 10 — 10¹/₂ uur: Opening.
10.30 — 12 uur: Samenvattende inleiding tot de congresagenda, door
Prof. R. Casimir.
2 — 3 uur: De paedagogiek en de psychologie in dienst der kinder-
bescherming (theorie), door Prof. Dr. Ph. Kohnstamm.
3 — 4 uur: De paedagogiek en de psychologie in dienst der kinder-
bescherming (praktische toepassing), door Prof. Dr. J.
Waterink.
4 — 5 uur: Discussie.

Officiële ontvangst van congresbestuur en congres door het Gemeente-
bestuur van Amsterdam.

Woensdag 12 April.

- 9 — 10 uur: De bescherming van het leven en de gezondheid van
de zuigeling en de kleuter als onderdeel van de gehele
kinderbescherming, door Dr. N. Knapper Czn.
10 — 10¹/₂ uur: Discussie.
10¹/₂ — 11¹/₂ uur: Goed kleuteronderwijs: Een der beste vormen van
kinderbescherming, door Mej. J. E. Schaap, Inspec-
trice V. O.
11¹/₂ — 12 uur: Discussie.
2 — 3 uur: Geneeskundig Schooltoezicht en zijn hiaten, door Dr.
J. H. Tuntler, Dir. v. d. Gem. Geneesk. en Gezond-
heidsdienst in Amsterdam.
3 — 3¹/₂ uur: Discussie.
3¹/₂ — 4¹/₂ uur: De betekenis van de schooltandverzorging en de wijze
van haar organisatie door Prof. Dr. G. C. Heringa.
4¹/₂ — 5 uur: Discussie.

Donderdag 13 April.

- 9 — 10 uur: Zorg voor zwakzinnigen is kinderbewerking, door
Dr. I. C. v. Houte, Insp. van het Buitengewoon L. O.
10 — 11 uur: Onderwijs aan zwakzinnigen, door een leerkracht bij
het Kath. B. L. O.
11 — 12 uur: Discussie.
2 — 3 uur: Maatschappelijke oorzaken van de Jeugdcriminaliteit,
door Prof. Mr. W. A. Bongcr.
3 — 3¹/₂ uur: Discussie.

3 $\frac{1}{2}$ — 4 $\frac{1}{2}$ uur: Kinderbescherming in de praktijk, door Mej. Mr. C. E. E. Bal, Secresse Pro Juventute.

4 $\frac{1}{2}$ — 5 uur: Discussie.

Vrijdag 14 April.

9 — 10 uur: De psycho-techniek als hulpmiddel bij school- en beroepskeuze, door Dr. J. Lubsen, Hoofd Psychotechn. Laboratorium Geneesk. en Gezondheidsdienst, Amsterdam.

10 — 10 $\frac{1}{2}$ uur: Discussie.

10 $\frac{1}{2}$ — 11 $\frac{1}{2}$ uur: Schoolvorming is ook kindbescherming, door L. Welling, Hoofdinspecteur v. h. Lager Ond. te Groningen.

11 $\frac{1}{2}$ — 12 uur: Discussie.

2 — 4 uur: Omvang, nadelen en bestrijding van de Jeugdwerkloosheid, door:
A. Borst Pzn., Rotterdam, voorz. v. h. Verbond van Prot. Chr. Werkgevers in Nederland.
H. Lindeman, Amsterdam, secr. van het N. V. V.
Mr. B. C. Slotemaker, 's-Gravenhage, secr. van het Ned. Verbond van Werkgevers.
Jos. Veldman, Utrecht, 2e voorz. v. h. R. Kath. Werkl.verb.

4 — 4.15 uur: Sluiting.

Aan de congresbezoekers wordt gelegenheid geboden, deel te nemen aan een excursie

naar het Psycho-techn. laboratorium van Dr. Lubsen,
naar het Paedologisch Instituut van Prof. Waterink,
naar de werkinrichtingen voor zwakzinnigen (Nazorg)
en de A. V. O.-film te zien.

4. Paedagogische Conferentie,

op 11, 12 en 13 April, Ernst Sillem Hoeve, Lage Vuursche:
„Vernieuwing van M. O. en V. H. O.”

5. Wetenschappelijk congres voor Lichamelijke Opvoeding,

op 13, 14 en 15 April te Amsterdam.

Vier paedagogische conferenties binnen 1 maand.

Toch wel een duidelijk teken, dat de belangstelling in opvoedkundige en didactische vraagstukken toeneemt en dat men meer en meer behoefte krijgt aan een contact-zoeken, aan uitwisseling van gedachten en een gezamenlijke bespreking van de dikwijls onafhankelijk van elkander genomen proeven.

En wat kan belangrijker zijn, dan dat zij, die het onderwijs willen bevorderen, trachten samen te werken?

Maar is hier niet tevens een samenwerking in de tweede graad gewenst,

n.l.: tussen de verschillende conferenties? Vier van de vijf vallen grotendeels samen: 11, 12 en 13 April, 11, 12, 13 en 14 April, 13, 14 en 15 April, en 13, 14 en 15 April.

De Heer G. v. Veen stelde dit reeds voor in het Alg. Handelsblad van 20 Nov. en wees daarbij op de thans door geldgebrek tot passiviteit gedwongen vereniging „Het Ned. Paedagogisch Congres”, die leiding zou kunnen geven aan een bijeenkomst op federatieve grondslag.

In nummer 2 van „Vernieuwing” blijkt dat de W. V. O. gaarne zal medewerken om tot het gestelde doel te komen en zelfs pogingen in het werk heeft gesteld. Zonder resultaat.

Van harte kan men wensen, dat al de congressen druk bezocht zullen worden, dat de discussies belangrijk zullen zijn en de resultaten duidelijk merkbaar, maar toch blijft de vraag, of een zeer vroegtijdig contact zoeken het volgend jaar niet kan leiden tot één organisch geheel. We kunnen in Nederland nog best wat samenwerking gebruiken, niet het minst op onderwijsgebied.

H. N.

BOEKBEOORDEELINGEN.

Dr. A. Decoene, *Kristelijke Paideia in Denken en Doen*. Malmberg, 's-Hertogenbosch, N. V., Standaard Boekhandel, Antwerpen. z. j. 251 p.

De Hoofdredacteur van het Vlaams Opvoedkundig Tijdschrift, tevens Dioceaan Hoofdopziener voor West-Vlaanderen geeft hier eerder een reeks van Essays dan een stelselmatig samenhangend boek over opvoeding. De drie delen Beginselbeschouwingen, Enkele grondvragen der Katechetiek en Verwezenlijkingen worden natuurlijk wel door een gemeenschappelijke overtuiging gedragen, maar men had er evengoed drie afzonderlijke brochures van kunnen maken. En zelfs dan zou alleen de tweede een duidelijke eenheid getoond hebben. Dat blijkt reeds aanstonds uit de titels der hoofdstukken uit het derde, historische deel: Hoe onderwijs en opvoeding gered werden in de sombere eeuw, Uit het oude schoolwezen, De katholieke volksschool, Bij het eeuwfeest eener onderwijsorde (Angela Merici en de Ursulinen) Il Calasanzio, Don Bosco, Poppe Paedagoog. En niet minder in die der Beginselbeschouwingen, die handelen over: Het cultuurvraagstuk in verband met het paedagogische vraagstuk, Cultuur en religieuze Opvoeding, Het cultuurprobleem in Vlaanderen, Kristelijke en neutrale schoolopvoeding, Oude en nieuwe opvoedingswaarden, Psychologie en Pedagogie van het schaamtegevoel.

Ik vrees, dat deze samenvoeging van zeer heterogene opstellen de verspreiding, althans in Noord Nederland, van dit boek sterk zal belemmeren. En dat is jammer, want de schr. toont zich een man met een helder inzicht in opvoedkundige problemen en een hart dat uitgaat naar de jeugd en de vreedzame oplossing van de zware vragen, die onze tijd ons opdringt. Heel veel is er dan ook, dat ik in dit boek beaam.

Aan hen, die nog mochten menen, dat het Rooms-Katholieke godsdienst-
onderwijs de kennis van den Bijbel zou willen uitschakelen, mogen vooral
de hoofdstukken uit het Tweede deel over Gewijde Geschiedenis, en het
pedagogisch gebruik van Gods Woord worden aanbevolen. Ph. K.

G. A. Borgese, *Der Marsch des Fascismus*.
Allert de Lange, Amsterdam, 1938. 455 p.

Dit boek behoort zeker niet tot de opvoedkundige literatuur in engeren
zin. Maar in den tijd, dien wij beleven, treedt de samenhang van
wereldbeschouwing en opvoeding, en de greep naar wereldheerschappij
van de nieuwheidense stromingen zo duidelijk aan 't licht, dat ieder
opvoeder, die zijn werk binnen onzen tijd verstaan wil, met zichzelf
in 't reine moet komen omtrent de positie die hij kiest. Daarom mag,
als bijdrage tot documentatie omtrent het fascisme, op dit boek ook wel
in dit tijdschrift de aandacht gevestigd worden.

De schr., vroeger hoogleraar te Milaan heeft de opkomst van het
fascisme betrekkelijk van nabij bijgewoond. Na in Juli '17 van wege den
Italiaansen Generalen staf met politieke missie in Zwitserland werkzaam
te zijn geweest, werd hij leider van de pers- en propaganda-afdeling van
het Italiaanse ministerie; als zodanig heeft hij ook aan de „vredes-
handelingen" te Versailles deelgenomen. De teleurstelling van Italië over
Dalmatië en Jugoslavië ziet hij als één van de sterkste aanleidingen voor
het veldwinnen van het fascisme; al ontgaat hem de eeuwenlange voor-
bereiding in Italië en de samenhang van het fascisme met Machiavellis
gedachtenwereld niet. Een heel groten invloed kent hij ook toe aan de
capitulatie van Wilson; zijn blik op de grote geestelijke vragen van dezen
tijd wordt echter vertroebeld door een fel anti-clericalisme. De scherpe
tegenstelling tussen het Vaticaan en de fascistische idealen, die juist in
de laatste maanden weer duidelijk aan den dag treedt, kan m. i. dan
ook moeilijk uit zijn voorstelling begrepen worden. Maar daarmede hangt
ook samen de pessimistische eind-indruk die dit werk achterlaat. Wanneer
niet andere geestelijke machten, dan de schr. representeert, den strijd
aanbinden tegen de totalitaire machtsconcentratie, schijnt deze laatste
zich zeker te mogen achten van haar eind-overwinning. Ph. K.

Dr. Ferd. Sassen, *Geschiedenis van de
wijsbegeerte der 19e eeuw*. Dekker en Van
de Vegt, Nijmegen, 1934. 273 p. f 2,—.
Wijsbegeerte van onzen tijd. Nijmegen,
1938. 314 p. f 2,50.

Van het werk, dat wij in Paed. St. X, p. 171 en XV, p. 196 aankon-
digden is, blijkbaar door een misverstand, het vierde deel niet ter recensie
in ons bezit gekomen; eerst met het verschijnen van het vijfde (laatste)
deel werd dit bemerkt; vandaar dat ik thans die beide delen hier samen
bespreek. De titel wijsbegeerte der 19e eeuw moet cum grano salis worden
opgevat; immers Kant als de voorbereider dier eeuw wordt hier reeds
tot haar gerekend. Met het Duitse idealisme en de verwante stromingen
in Frankrijk (V. Cousin) wordt hij onder den titel Kritiek en Metafysiek
besproken. Dan volgt de tweede afdeling Positivismen en Materialismen in

Duitsland, Frankrijk, Engeland en Nederland, en als derde afdeling De Herleving der Metaphysiek; een afzonderlijke paragraaf wordt hier aan Nietzsche gewijd. Omstreeks 1890 wordt dan de grens getrokken tegenover den tijd van nu. In het vijfde deel wordt allereerst gesproken over Voluntarisme en Pragmatisme, dan over het Neo-Kantianisme, de Levensfilosofie, de terugkeer naar het Realisme (incl. fenomenologie) en ten slotte over de wederopkomst der Christelijke Wijsbegeerte.

Voor een algemene karakteristiek mag ik verwijzen naar mijn bovengenoemde bespreking der vroegere delen. De daar genoemde kenmerken zijn ook hier te vinden wat betreft de objectiviteit en helderheid der weergave. Ook de opvatting, dat in de geschiedenis der wijsbegeerte niet alleen de enkele leidende figuren moeten worden vermeld, maar ook een grote schare van minder belangrijke vertegenwoordigers. Het kan daardoor niet uitblijven, dat ondanks den vrij groten omvang van het gehele werk juist die hoofdfiguren schetsmatig blijven. Kants gehele stelsel beslaat ongeveer 12 p. Ongetwijfeld zijn deze bladzijden uitnemend gebruikt; toch moet ik herhalen wat ik reeds vroeger opmerkte: juist voor zelfstudie zou m. i. een uitbreiding dezer bespreking en een sterke beperking van de Kantvolgelingen (ik telde er 25 van Schultz, over Reinhold, Fries en Kinker naar Charles de Villers, in 8 pag. samen behandeld) vruchtbaarder geweest zijn. Andererzijds erken ik gaarne, dat mij geen ander zo oriënterend boek over de gehele ontwikkeling der wijsbegeerte in onze taal bekend is. Gaarne wens ik daarom deze schr. geluk met de voltooiing van het werk, dat zijn aandacht zo vele jaren heeft geëist.

Ph. K.

Zelf aan het werk, door R. H. J. Bennink en S. J. Nijdam. Leermiddel ter bevordering van zelfwerkzaamheid bij het aardrijkskunde onderwijs. Uitg.: Brusse, Rotterdam. f 2,90.

Dit leermiddel bestaat uit 2 mappen blindkaartjes en bijbehorende tekenschriften met doorschijnend papier. De bedoeling is, dat de l.l. nadat b.v. een provincie behandeld is, deze overtrekken en naar wens een topografisch en/of een economisch kaartje maken. De bladen zijn geperforeerd, kunnen dus bij mislukking verwijderd worden. Ook is aanvulling met losse bladen mogelijk. De kwaliteit van het papier is uitstekend, zodat ze goed bruikbaar zijn voor kleuren, zowel voor waterverf als inkt. Eventueel verzameld illustratiemateriaal kan ingeplakt, tekst bijgeschreven worden, zodat de l.l. tenslotte beschikken over een eigengemaakte atlas-aardrijkskundeboek.

Inderdaad komt dit leermiddel tegemoet aan de behoefte van de l.l. tot het al doende verwerken van de leerstof, en het onderwijs zal zeker aan intensiteit winnen. Bovendien geeft het gelegenheid tot meer individuele vrijheid binnen het klasseverband.

Het lijkt wat ongemotiveerd om naast atlas en leerboek dit leermiddel nog te gebruiken, maar de kaartjes behoeven slechts éénmaal aangeschaft te worden.

Jammer dat de overtrekkaartjes hier en daar topografische onnauwkeurigheden vertonen. In het kaartje van Europa b.v. de loop van de Taag, enkele grenzen, enkele hoofdsteden zijn weggelaten.

J. JONGES.

„*Leerlingenschaal en Klassebezetting*”. Uitgave: Het R. K. Centraal Bureau voor Onderwijs en Opvoeding. 's-Gravenhage. 1938.

In deze, op ruim statistisch materiaal opgezette studie, worden vooral vergeleken de klassebezetting der grote en kleine scholen. De schrijver verdedigt op gronden, die natuurlijk niet aan het overvloedige cijfermateriaal te ontnemen zijn, een niet-progressieve leerlingenschaal. Ook al is men het echter met deze zienswijze niet eens, dan behoudt toch deze studie om haar vele vergelijkende overzichten, haar waarde.

H. N.

Pestalozzi. Sämtliche Werke. Her. v. A. Buchenau, Ed. Spranger, Hans Stettbacher. Bd. 12. Schriften aus der Zeit von 1797—1799. Berlin. 1938. 860 bl. R.M. 35.75, geb.

Na lange staking wederom een deel van deze voorbeeldige uitgaaf. Het bevat in de eerste plaats de „Nachforschungen”. Maar met slechts een blooten herdruk van de oorspronkelijke uitgave van 1797 (bl. 1—160), die stikvol (druk?)fouten blijkt te zijn, welke in de Cotta-uitgaaf van 1821 weinig verbeterd zijn, en die soms zoo erg zijn, dat de uitgevers tot conjecturen hun toevlucht moesten nemen. Er bestaan nog 52 bladen handschrift van Pest. zelf; 40 daarvan wijken zoo sterk af van de eindredactie, dat zij hier als „Entwürfe” zijn weergegeven (bl. 169—241 kleine druk). Dan volgen eenige fragmenten „Ueber Barbarei und Kultur”: een aanloop tot een vervolg op de „Nachforschungen” (van 1797, bl. 245—259, klein). Het was natuurlijk bekend, dat P. dit voornemen gekoesterd heeft, maar deze fragmenten, zelf weer meermalen overgewerkt, zijn inedita. De brochure „An mein Vaterland” (van 1789, bl. 264—7) is door de uitgevers 't eerst teruggevonden in een Zwitsersche courant van 1798, die ze overgenomen had; 't manuscript bestaat niet meer. Omgekeerd is 't volgend brochure-fragment: „Zur Verfassungsfrage” (van 1798, bl. 271—4) weer een ineditum. De „Zuruf an die vormals demokratischen Kantone”, bl. 277—282, is ook weer vaak omgewerkt; gedrukt werd hij eerst in 1886, overgenomen door Seyffardt. (VIII. 166—70). Inedita zijn grootendeels ook de nu volgende politieke verhandelingen, die de bladzijden 263—491 innemen, zooals één blik in de inhoudsopgave van Seyffardt, deel 8, Hfdst. III en V leert. Zij zijn — met uitzondering van de geschriften tegen de tiendenheffingen — van geringer omvang, maar toch vaak duchtig overgewerkt. Is hun inhoud ook niet altijd belangrijk, zij geven een aanschouwelijk beeld, hoezeer Pest. in die bewogen tijden met zijn volk medeleefde. En ook welk een revolutionnair hij was, als 't gold sociaal onrecht te bestrijden. De kritische uitgave van deze geschriften moet den uitgevers ontzaglijk veel moeite hebben gegeven. De eigenlijke text bevat dan ook niet veel meer dan de helft van het boek; de „Textkritik” vereischte niet minder dan 270 bladzijden; de „Sachserklärung” nog een 80, waarvan 53 voor de „Nachforschungen”, waar ook op de wordingsgeschiedenis van dit belangrijke werk nieuw licht geworpen en moderne opvattingen er van kritisch besproken worden. In summa: studiemateriaal in overvloed.

G.

OVER DE EISEN, DIE MEN MAG STELLEN AAN DE ORTHOGRAPHIE BIJ HET AANVANGSONDERWIJS IN EEN VREEMDE TAAL

DOOR

J. A. MEIJERS.

De voorstanders van onderwijs in het Frans op de Lagere School, d. w. z. van het Frans als (facultatief) leervak voor het vierde, vijfde en zesde leerjaar schijnen een weinig strijdensmoe te zijn. Voor zover mij bekend, is de Nutscommissie 1927 met die heel erg lange naam de laatste poging geweest, uit onderwijskringen althans, om tot de wederinvoering van het Frans te geraken. Wel worden, ook uit onderwijskringen, pogingen gedaan, voor Esperanto mogelijk te maken, wat voor Frans tot dusver niet is mogen gelukken. Het is niet mijn bedoeling een debat te beginnen met Esperantisten over de vraag, welke van de beide talen, Frans of Esperanto, de voorkeur verdient. Tegenover hun dynamische argumenten van wereldverkeer, verbroedering der volken en doorzichtige eenvoud van het Esperanto weet ik slechts vrij povere argumenten te stellen als: traditie, oude beschaving en rijke literatuur en nog enkele van zulke kleinigheden. Bovendien moet ik toegeven, dat het Frans een moeilijke taal is. Laat ons slechts hopen dat, indien en wanneer de deur voor Esperanto wordt opengesteld, ook het Frans naar binnen zal weten te glippen.

De vraag is en wordt gesteld, of de kinderpsychologie wel toelaat, jeugdige leerlingen, 9- à 10-jarigen, bij wie de eigen taal zich nog niet voldoende heeft kunnen vormen, reeds in aanraking te brengen met een andere, een vreemde taal. Zal dat niet storend moeten inwerken op de vorming en ontwikkeling der moedertaal?

Dit is inderdaad nog een vraag, en wel een vraag, waarop bij de tegenwoordige stand van zaken geen antwoord mogelijk is. De meningen der deskundigen zijn verdeeld. Voorstanders van het Frans als facultatief leervak antwoorden: ja, het is geoorloofd; de tegenstanders zeggen: neen, het zal de moedertaal schaden. Doch de eersten hebben slechts hun ja, de laatsten hun neen, en de neenzeggers kunnen met hun groter aantal wel hun wil doorzetten, maar behoeven daarom nog

niet gelijk te hebben. Zolang wij niet beschikken over exacte gegevens, die voor allen, voor en tegenstanders dwingende taal spreken — en wij beschikken nog niet over deze gegevens — zolang zal deze vraag een open vraag moeten blijven.

Er is echter een punt, waar de deskundigen het wel over eens zijn: algemeen wordt erkend, dat de 12- à 13-jarigen, bij hun overgang naar het M.O. voor grote, schier onoverkoombare moeilijkheden worden geplaatst, wanneer ze dan tegelijkertijd twee nieuwe vreemde-talen moeten leren, Frans en Duits of Latijn en Frans. Natuurlijk blijft het Frans een vreemde taal ook voor diè leerlingen, die op de Lagere School een twee- à driejarige voorbereiding hebben gehad, doch ze staan er dan niet zo heel vreemd, zo heel onwennig meer tegenover. Ze zijn er een weinig mee vertrouwd geraakt, als met een paar nieuwe schoenen, die na een kort wandelingetje al iets zijn ingelopen.

De practijk van het onderwijs en van de toelating tot het M.O. heeft hier ook steeds rekening mee gehouden. Er zijn immers talrijke scholen, waar, buiten de officiële lesrooster om, Franse cursussen zijn georganiseerd en de particuliere scholen, die niet gebonden zijn aan het betreffende wetsartikel, hebben altijd het Frans als leervak gehandhaafd. Er zijn mij geen cijfers bekend over het aantal der z.g. Franslozen, dat jaarlijks naar het M.O. overgaat, ik geloof niet, dat dit aantal de 30% haalt.¹⁾

Er is nog een punt, waaromtrent bij de deskundigen eensstemmigheid heerst. Mocht men er al eens in slagen, het Frans weer opgenomen te krijgen onder de leervakken der L.S.,

¹⁾ Inderdaad blijft dit aantal er ver beneden.

De Statistiek van het Voorber. Hooger en Middelbaar Onderwijs 1934/35—1936/37 (uitgave v. h. Centr. Bur. voor de Statistiek) geeft op blz. 60 de volgende cijfers:

Het percentage Frans-loze leerlingen (d.w.z. leerlingen, die bij toelating nog in 't geheel geen onderwijs in Frans gehad hebben), bedraagt voor:

3-j. H. B. S. en handelsdagscholen, resp. 22,9% en 22,8%.

5-j. H. B. S. B 7,1%.

Lycea 5,9%.

5-j. H. B. S. A 3,5%.

Gymnasia 1,5%.

Middelbare Meisjesscholen 1,2%.

dan zal niemand, ook niet de meest hardnekkige en toegewijde verdediger van het Frans, de toestand van voor 1920 terugwensen, toen het Frans nog examenvak was. Toen er op de opleidingsscholen gedrild moest worden, om enigszins draaglijke resultaten te bereiken. De thema's, die toen op de toelatingsexamens M. O., dus aan 12- à 13-jarigen werden opgegeven, waren wel zeer moeilijk. Hoe moeilijk ze waren zullen degenen, die deze toestand niet hebben meegemaakt, niet kunnen vermoeden; bij de ouderen, die deze dril wel hebben beoefend, zullen ze vervaagd zijn of geïdealiseerd, als behorende tot de goede, oude tijd. Daarom wil ik gaarne een paar zinnen uit enkele van die opgaven overnemen:

Openb. Gymn. A'dam: Herinnert gij u, dat wij hem verleden jaar ontmoet hebben, terwijl wij tezamen een reisje maakten gedurende de grote vacantie?

Handelssch. Wink. Ver. A'dam: Maar daar hij de koe erg mooi vond, gaf hij toch de drie en negentig gulden, die de vrouw gevraagd had.

H. B. S. 3-j. cursus, A'dam: Ik geef dezen tuin aan dengene, die volmaakt tevreden is.

De Nutscommissie 1927 bepleitte wel de wederinvoering van het Frans op de L. S., doch wenste dit vak ook niet als examenvak terug. Zij meende, dat men van de L. S. niet meer kon verwachten, dan dat zij de leerlingen een bescheiden passieve kennis van het Frans zou bijbrengen. Passieve kennis, d. w. z. het kunnen lezen en vertalen van een stukje eenvoudig proza. Doch daarnaast, zo meende de commissie verder, daarnaast zouden de leerlingen toch ook verschillende, natuurlijk eenvoudige taalvormen moeten beheersen. Om deze laatste eis te preciseren nam zij naar aanleiding van een eenvoudig leesstukje een aantal vragen en opgaven op.

Het wil mij voorkomen dat, hoe bescheiden de commissie ook meende te zijn bij het formuleren van haar eisen, zij daarmee toch nog weer te hoog heeft gegrepen. Vreesde zij, al te revolutionair te schijnen — en revolutionair was inderdaad haar eerste eis: die van de passieve taalbeheersing — of was het de traditie, die haar deze te hoge eisen deed stellen?

Een beheersing der orthographie, als door de vragen en opgaven van de commissie voorondersteld wordt, is inderdaad een eis, die aan onze 12-jarige leerlingen niet gesteld mag

worden. Bewijzen kan ik natuurlijk deze stelling niet; ik kan slechts enkele overwegingen aanvoeren, waarop mijn overtuiging berust. Door dit pleidooi riskeer ik dan wel het verzwijgen, dat ik het de leerlingen te gemakkelijk zou willen maken. Het is mogelijk. Laten dan degenen, die daar niets voor voelen, die van de leerlingen inspanning enz. eisen, laten zij dan hun leerlingen Chinees of Hottentots leren, dat is wellicht nog een beetje moeilijker.

Daar is dan als eerste argument het feit, dat een correcte orthographie steun moet vinden in een uitgebreide lectuur. Men leze voor dit verband: spellinglectuur het voortreffelijke Engelse rapport: *The teaching of English in England*, een werk, dat ik wel gaarne aanbeveel in de belangstelling van ieder, die taalonderwijs heeft te geven. Met drill alleen, zo kan men in dat rapport lezen, kan nimmer een foutloze spelling bereikt worden. De dictees met de uitgezochte moeilijkheden (enigszins, nochtans, de verbrede straten die breder zijn dan de nog te verbreden straten!), die worden wel aardig gemaakt, doch met een normaal proza, dat buiten deze moeilijkheden omgaat, waarbij de leerlingen niet bij elk woord behoeven te denken: wat is hier ook weer de aardigheid, daar is het meestal droevig mee gesteld. Hiermee vertel ik natuurlijk niets nieuws. We kennen allen wel de leerlingen — en 't zijn, helaas, geen uitzonderingen — die een moeilijk dictee zonder fouten neerschrijven, maar die in hun ander werk, opstel, geschiedenis, aardrijkskunde en vooral: in de rekenkundige vraagstukken de meest dwaze vergissingen begaan.

De spelling van het Nederlands maakt een crisis door, als het tenminste, wat wij willen hopen, geen agonie is. Alle examenverslagen klagen over — en geven voorbeelden van de gebrekkige spelling, waarin het werk der kandidaten is geschreven. Het is dan gewoonte, rechtstreeks of zijdelings de school in gebreke te stellen, doch bedenkt men daarbij wel, hoezeer gedurende de laatste veertig of twintig jaar de leescultuur is achteruitgegaan? Houdt men er dan wel rekening mee, dat het boek bezig is, zijn voorname plaats als cultuurelement te verliezen en verdrongen wordt door radio en bioscoop, door sport en bridge!

Mijn tweede argument wil ik vinden in een vergelijking

van de eisen der commissie met de eisen, die het toelatings-examen M. O. aan onze leerlingen stelt voor het vak Nederlands, hun moedertaal. Een taal dus, die ze dan gedurende \pm 10 jaar hebben gesproken en gedurende 6 jaar dagelijks hebben gelezen. Doe ik nu een keus uit verschillende examens-opgaven, dan kies ik daaruit de gemakkelijkste. Dat zal mijn betoog niet verzwakken, want uit het feit, dat deze vragen zijn gedaan, mag blijken, dat hier moeilijkheden worden verondersteld en dat de commissies het nuttig oordelen, te onderzoeken, of de leerlingen deze taalvormen beheersen.

Werkwoordsvormen: Jan, wor— wakker. Hij heeft gemel—. Hij bewaar— (o. t. t.). Zijn gebied (grenzen o. v. t.) aan . . . , zij vechten (in de o. v. t.).

Meervoudsvormen: graaf — prins — advertentie — kind.

Het vrouwelijke van: directeur — student — verpleger.

Moeilijke woorden: grij—aard, nie—sgierig, ik he—inner mij.

Ten slotte nog enkele opgaven uit het werk, dat het Nutsseminarium voor Paedagogiek in 1928 of 1929 voorlegde aan de pas geplaatste leerlingen der Amsterdamse gymnasia. Er werd in dat werk een zeer toe te juichen poging gedaan, het onderzoek naar de spelling te beperken tot normale taal en de traditionele moeilijkheden te vermijden. Ziehier dan, wat nog moeilijk genoeg werd gevonden:

Be—erige handen (v of f), —kenhout (ei of ij), muz—kant en s—gaar (i of ie), doe het g—w (au of ou).

Meervoud o. a. van kous — middag — bisschop.

Werkwoordsvormen: Bestel— U wat schriften? De bende ran—e den reiziger aan. Hij geloof— stellig . . . enz.

Leggen we nu hier eens naast de opgaven van de Nutscommissie (Volksontwikkeling jaargang 1927, blz. 97 e. v.). Deze opgaven werden gesteld naar aanleiding van een niet te moeilijk stukje proza.

Schrijf op de présent en de imparfait van voyager. Deze eerste opgave heeft dus al direct betrekking op een uitzondering, en wel één der talrijke uitzonderingen der z. g. eerste klasse van „regelmatige” werkwoorden. Had hier het werkwoord commencer gestaan, dan zou ook de plaatsing van de cédille gevraagd zijn. Moeten ze ook de onregelmatigheid van ll, tt of è beheersen? Het staat er niet bij, doch het lijkt wel logisch. Het komt mij voor, dat de eerste klasse der Franse werkwoorden met alle uitzonderingen zeker even moeilijk is als heel ons Nederlands systeem van vervoegingen,

al de onregelmatige vormen inbegrepen. Wat betekent naast de onregelmatigheid van *voyager*, *lever*, *jeter*, *acheter* enz. die kleine afwijking: grenzen — *grensde*, die toch bij talrijke Nederlandse toelatingsexamens gevraagd werd? De commissie beperkte zich echter niet tot de eerste klasse. Een andere opgave luidt:

Ils doivent — wat is de infinitief? Schrijf op de présent en de futur, ook de présent en imparfait van *se rendre*.

Buigingsvormen werden gevraagd: de verschillende vormen van *beau*, van *étranger*, de vrouwelijke vorm van *tous ceux*, het enkelvoud van *ceux-ci*.

Gevraagd werd ten slotte een vraag op te schrijven, waarop de zin: „*Ils jouissent de la belle nature*” het antwoord kan zijn. In de eigen taal der leerlingen zou een dergelijke opgave voor het 5de leerjaar zeker niet te gemakkelijk gevonden worden.

Dit is dus mijn tweede argument: de eisen, die de commissie stelde zijn ongeveer even zwaar als de eisen, die de toelatingsexamens M. O. aan het Nederlands stellen, *afgezien van het feit, dat het in het eerste geval om een vreemde, in het laatste om de eigen taal gaat.*

Mijn derde argument wil ik ontlenen aan enkele opgaven uit Franse schoolboeken. Uit: *Notre Langue*, H. Mignot, éd. Bourrelier (9^e à 10^e jarigen): Schrijf op de futur van *acheter des cahiers*. Minder moeilijk dan de présent en imparfait van *voyager*, daar de afwijking bij *acheter* in de futur bij alle vormen voorkomt, bij *voyager* niet. Dit is dan nog niet eens alle verschil. In het Franse boekje staat, tussen haakjes, toegevoegd: *n'oubliez pas l'accent grave qui indique la prononciation du mot*. Uit: *Cours supérieur de français*, bestemd voor Franse middelbare scholen: *L'automne était dou—et précocore*.

Schrijf voluit: 80 000 combattants; une $\frac{1}{2}$ lieu, pendant 2 heures $\frac{1}{2}$, 20 drapeaux, 60 canons.

Il est à désirer . . . (au conditionnel présent); on croit . . . (au passé composé).¹⁾

Dat er ook moeilijker vormen voorkomen, doet alweer niets

¹⁾ De termen passé défini en passé indéfini zijn 30 jaar geleden in Frankrijk reeds afgeschaft, daar „ze onbegrijpelijk waren voor leerlingen, zowel als voor leerkrachten” (Brunot: *L'enseignement de la langue française*). Men spreekt van passé simple en passé composé.

af aan mijn betoog: deze vormen blijken ook nog moeilijkheden op te leveren, anders zouden er geen oefeningen over nodig geacht worden.

Ik concludeer hieruit voor de derde maal, dat de eisen van de Nutscommissie 1927 te hoog zijn. Dit verwijt meen ik te mogen richten tot het vreemde-talenonderwijs in het algemeen, dat, zeker gedurende de eerste jaren, te hoge eisen stelt aan het zuiver schrijven der taal.

Ik zou hiermee kunnen eindigen, ware het niet, dat enkelen of meerderen mij na lezing van het bovenstaande een opinie in de schoenen zullen willen schuiven, die de mijne niet is: Ik ben niet van mening, dat het vreemde-talenonderwijs uit ge lees en nog eens ge lees en wat gepraat moet bestaan. Daarnaast acht ik de opzettelijke syntactische oefeningen over het werkwoordenapparaat, de wisselende vormen der voornaamwoorden, over de zinsbouw van het allergrootste belang. Niet alleen, dat deze zaken bij een actief gebruik der taal toch gekend en beheerst moeten worden, maar ook hebben deze oefeningen waarde voor de passieve taalbeheersing, voor het vlot en correct realiseren van een in de vreemde taal geschreven of uitgesproken gedachte. Zonder deze oefeningen blijft dit altijd maar een: à peu près. En dat kan noch mag onze bedoeling zijn.

Bijschrift.

Ondergetekende, een der twee opstellers van het door den heer Meyers besproken gedeelte van het Nutsrapport, is het met hem volkomen eens dat enkele vragen uit de opgave nog wat te ver gaan. De praktijk heeft bewezen dat op de Lagere School in het algemeen niet genoeg tijd beschikbaar is om bijzonderheden als van de werkwoorden op *-ger* te behandelen. Bij de herdruk van het derde deeltje der door den heer Jolmers en mij samengestelde methode is dan ook gebruik gemaakt van de gelegenheid om daarin het allervoornaamste uit het vierde deeltje op te nemen en de rest — waartoe ook bovengenoemde bijzonderheden behoren — te laten vervallen.

K. J. RIEMENS.

DE DIDACTIEK VAN HET NEDERLANDS IN INDIË¹⁾

DOOR

P. POST.

„De functie van het Nederlands in Indië is geheel anders dan de functie van het Frans in Egypte, het Engels in Japan, zelfs anders dan het Engels in Britsch-Indië, terwijl geen dezer Europese talen een zo sterk eigen taalmilieu in de Oosterse rijken en koloniën bezit als het Nederlands in Indië.

Het Nederlands is in Indië drager van onze hoogste cultuurwaarden, drager en tevens bringer van het hoogste dat individu en volk heeft weten te bereiken en heeft ontvangen in de loop der historie.” Aldus de schrijver van het artikel „Naar beter taalonderwijs” in „De Schakel” van Oct. 1938²⁾ en ik kan mij volkomen met deze zienswijze verenigen. Het is te begrijpen, dat het onderwijs in het Nederlands in steeds breder kring belangstelling vraagt en krijgt. Er is een grote

1) Het is misschien goed er op te wijzen, dat de vaststelling der methodes voor de gouvernements openbare lagere scholen in Nederlandsch Indië — welke de kern van het onderwijs daar te lande vormen — bij besluit van den Directeur van Onderwijs en Eredienst geschiedt, zulks op advies van de Catalogus-Commissie, een permanente commissie, bestaande uit een tiental ervaren schoolmannen, inspecteurs, pedagogiekeren en schoolhoofden. De meeste gesubsidieerde scholen, neutrale en confessionele, oriënteren zich veelal op de gouvernementsscholen; zij hebben echter wel de vrijheid, zelf hun methoden te kiezen. Daarom zijn de in dit artikel vrij uitvoerig weergegeven wisselingen in didactische en methodische inzichten in Indië vaak van direkter en veel uitgebreider invloed op de schoolpraktijk dan in Holland — waar nieuwe inzichten jarenlang in discussie kunnen blijven, zonder nog grote invloed in de scholen uit te oefenen. Invoering van nieuwe methoden over de gehele linie na ampele overweging heeft zeer veel voor — echter blijft het licht van een veelzijdige en zakelijk kritische discussie vooral in deze omstandigheden meer dan ergens anders onontbeerlijk en daartoe is in Indië niet altijd gelegenheid, waar opvoedkundige tijdschriften niet voldoende lezers vinden om te blijven bestaan, waar algemene onderwijscongressen om andere redenen na 1928 niet meer gehouden zijn.

2) „De Schakel” is een door het Indische Departement van Onderwijs en Eredienst uitgegeven tijdschrift voor opvoeding en onderwijs. Alle artikelen zijn ongetekend (dit tijdschrift verschijnt maandelijks en wordt gratis aan alle gouvernements openbare, andere openbare (gemeentelijke) en bijzondere gesubsidieerde scholen toegezonden, terwijl het voor particulieren en „wilde” scholen verkrijgbaar is voor f 3.— per jaar).

drang het te geven, die echter nooit in evenwicht is met de nog sterker drang het te leren kennen bij de inheemsen van alle landaard, ongeacht hun politieke inzichten.

't Streven het Nederlands te onderwijzen is eigenlijk zo oud als onze koloniale arbeid in het Oosten — het werd evenwel zo lang het bestaat getemperd door inzichten van geheel anderen aard: het onderwijs, hetzij seculair, hetzij kerkelijk, te geven uitsluitend in de taal des volks.

Terwijl in de eerste eeuwen het onderwijs in de Nederlandse taal weinig of niets te betekenen gehad heeft en eigenlijk elk onderwijs, ook dat met een Oosterse taal als voertaal slechts op uiterst matige successen kon bogen, is dit met de aanvang der twintigste eeuw wel geheel anders geworden. Beide richtingen hebben in de zoveel rijker culturele situatie van deze tijd hun juiste aangrijpingspunt in de bevolking van de archipel gevonden en werken met goed gevolg in zeer wijde kring. Vermoedelijk werken zij elkaar in de hand en steunen elkaar: theoretisch zal men meermalen nog lijnrecht tegenover elkaar komen te staan, naar aanleiding van de sterke groei van ons wijdvertakt en rijkgedifferentieerd onderwijsstelsel, dat als een zeer gezond en sterk levend organisme zich steeds adopteerde aan de zich snel wijzigende levensomstandigheden van de bevolking, van inheemsen en van europeanen. Een voorbeeld hiervan is de gedachte aan een Mulo met een inheemse taal als voertaal, waarvoor meermalen een lans gebroken is, ook in de Staten-Generaal.

Thans neemt men een proef in Midden-Java met een dergelijk instituut, dat volgens vele deskundige onderwijsmannen geen toekomst kan hebben in een land, dat zich in het algemeen genomen, ook in het taalgebruik meer Westers gaat oriënteren en waar alle vitale kernen van de samenleving, politieke, economische, culturele en voor het merendeel ook de religieuze, zo wezenlijk Nederlands zijn. Wat niet wegneemt, dat maar zeer weinigen tegen een proef zijn — het eindoordeel ten slotte gaarne overlatend aan de beslissende reactie der maatschappij op dit instituut.

Het onderwijs in de Nederlandse taal aan inheemsen is het meest karakteristiek op de Hollands-Inlandse school, een zevenjarig instituut, dat in 1914 is begonnen te werken. Het is zeker de meest populaire school in Indië. Het gehele lagere schoolprogramma der Europese Lagere School wordt in die zeven jaar afgewerkt. In de laagste leerjaren leert men een-

voudig Nederlands, dat echter zo intens gegeven wordt, dat men reeds in het derde leerjaar het Nederlands als voertaal kan beginnen te gebruiken bij andere vakken. Er vallen vanzelfsprekend op een zo uitgesproken taalschool vrij wat leerlingen af (die echter gemakkelijk verder komen in het rijk gevarieerde onderwijsstelsel). Toch moet het aantal geslaagde abiturienten bevredigend genoemd worden en al is hun beheersing van het Nederlands gans niet onberispelijk na deze zevenjarige school — zij staat wel zeer ver boven het beheersingsniveau, dat afkomelingen van de H. B. S. plegen te bereiken na hun studie van de moderne talen.

Deze H. I. S. behoort met de Hollands Chinese School, de Schakelschool en de Europese Lagere School (waar ook inheemsen uit een Nederlands taalmilieu worden toegelaten) tot het Westers Lager Onderwijs. Het Inlands Lager Onderwijs, waar een inheemse taal voertaal is op de les, kent een formatie, n.l. de vervolgschool, waar in de hoogste leerjaren het Nederlands wordt gegeven *als vak*, ongeveer van een omvang als het Frans heeft op betere standenscholen in Nederland.

De inheemse kinderen kunnen dus het Nederlands leren op vier verschillende scholen (de E. L. S. meegerekend); op de inlandse vervolgscholen heeft het natuurlijk een vrij geringe omvang met overeenkomstig effect.

De didaktiek van dit taalonderwijs heeft reeds heel wat schoolmannen beziggehouden. De eerste methoden waren Nederlandse, of bewerkingen daarvan. Dat de Nederlandse taalmethodiek voor het onderwijs in het Nederlands in Indië weinig of geen waarde heeft, kon men toen moeilijk inzien. Het heeft vele jaren geduurd, voor men zich van deze methodiek, die in hoofdzaak onderwijs in zuiver schrijven beoogde, had losgemaakt. Er zijn echter nog steeds scholen waar men zuiver Nederlandse methodes gebruikt. Gewoonlijk zijn dit scholen, bezocht door kinderen uit beter gesitueerde Europese gezinnen met uitstekende taalbeheersing. Op deze scholen (meestal uitgaande van schoolverenigingen) is intens taalonderwijs in 'talgemeen niet nodig en ook niet aanwezig: de kinderen leren het Nederlands in de huiselijke kring.

Echter het gouvernementsonderwijs, gevolgd door het merendeel der particuliere scholen zocht en vond een eigen weg. De taalmethode van Croes, bestaande uit een serie boekjes

en een paar honderd meer duidelijk dan fraai getekende wandplaten voor het spreekonderwijs, heeft het taalonderwijs in Indië vele jaren beheerst. Voor die tijd moet de methode Croes een degelijk stuk didactisch werk genoemd worden, dat ver boven meerdere moederlandse methoden stond. Te veel echter bleef de aandacht gericht op het zuiver schrijven en de gekozen taalleerstof was niet in overeenstemming met het algemene taalgebruik. Er was een te veel van verouderde en veel te deftige taalelementen, spreekwoorden, zegswijzen, een te theoretische en grammaticale volledigheid. Veel ballast, veel onbruikbare taalschat — waaraan ongelooflijk veel tijd besteed werd, vooral op de H. I. S. De meer actieve beheersing van het Nederlands liet in de eerste tijden van het H. I. en H. C. onderwijs te veel te wensen over en het is Dr. G. J. Nieuwenhuis geweest die hier felle critiek leverde. Nieuwenhuis schreef en sprak veel en deed dit op een zodanig levendige wijze, dat hij de aandacht had van de gehele Indische schoolwereld. Nieuwenhuis kende de literatuur van zijn tijd, kende alle nieuwe onderwijsstromingen van enig belang door eigen onderzoek en door hospiteren in de moderne scholen van Europa. Hij was goed georiënteerd in koloniale en algemeen Oosterse problemen: de man, om niet alleen het taalonderwijs, maar daardoor mede de gehele schoolpraktijk te leiden in nieuwer banen. Er is in zijn periode geen onderwijsman geweest, die zo grote en zo veelzijdige invloed op het schoolwezen in Indië heeft uitgeoefend.

Nieuwenhuis publiceerde zijn „Bronnenboek”, een reeks algemene beschouwingen over taaldidaktiek en daarna een taalmethode voor de Europese Lagere School (laatstelijk bewerkt door Scheffer en Harkink), een methode voor de Hollands-Inlandse School (thans opnieuw bewerkt door Meyer en d'Haens) en een voor de vervolgscholen.

Het werk van Nieuwenhuis veranderde de school niet onmiddellijk. Hoewel de nieuwe methode op de Gouvernementscholen bij besluit van den Directeur van Onderwijs en Eredienst was ingevoerd, waren er zeer veel leerkrachten, die de methode Croes praktisch bleven volgen en dus eigenlijk de nieuw ingezette koers saboteerden. Meermalen bleek bij inspecties, dat men het Bronnenboek niet dan wel zeer onvoldoende gelezen, laat staan bestudeerd had. Dit gebrek aan inzicht werd ook wel duidelijk uit de weinig principiële en oppervlakkige critieken in de vakbladen, waaruit men

eigenlijk nimmer tot een voorafgaande serieuze studie van de critici kon besluiten.

Nieuwenhuis gooide alle nuttelooze leerstof royaal weg overboord en baseerde zijn methodisch werk op een scherp inzicht in het wezen der taal, op de functie der taal bij het individu en in de gemeenschap. En hij had een open oog voor de functie van het Nederlands in de Indische wereld. Een inderdaad levend taalonderwijs bloeide op in de, vooreerst weinige, scholen waar men Nieuwenhuis principieel wenste te volgen (Schotman, Harkink, e. a.).

Over 't algemeen kan men pas in deze tijd zich uitspreken over het succes van zijn werk, daar eerst sinds enkele jaren (na '36) de eerste leerlingen de H. I. S. verlieten, geheel — voor zo ver dat dan ging — onderwezen volgens de methode van Nieuwenhuis. Wie de oude H. I. S. kende, er gewerkt heeft — en dus tot vergelijking in staat is, ziet de grote verschillen. Het thans geleerde Nederlands is veel natuurlijker. Niet dat de taalbeheersing van den normale H. I. S. abituariënt die van een kind uit een beschaafd Hollands ambtenaarsgezin nabij komt. Maar het is m. i. uiterst onbillijk aan de taalbeheersing dezer kinderen normen te ontleenen. Wie dat doet — en te velen zijn daartoe nog steeds geneigd — overschat in zijn eisen de betekenis van de best uitgeruste school (een kwaal van deze tijd) en onderschat de grote betekenis van in het gezin werkende krachten.

Het zou wel dwaas zijn te beweren, dat Nieuwenhuis' werk en dat zijner medewerkers feilloos zou zijn geweest. Dat is het niet, vooral niet in de praktische uitwerking, de schoolboekjes. Daar is veel op aan te merken, vooral in een tijd, die ons al weer zo veel rijker maakte op het gebied der algemene didactiek en op dat der taalmethodiek. Een ernstige critiek blijkt opzichzelf reeds uit de zeer ingrijpende herzieningen die de laatste jaren het licht zagen; de veranderingen hadden echter nergens betrekking op de principes — deze bleven ook door de deskundige bewerkers gehuldigd.

Na deze voor Nederlandse lezers vermoedelijk niet overbodige oriënterende inleiding rest mij de opmerking, dat in meerdere taalgebieden der inheemse vervolgschool andere boekjes in gebruik waren dan die van Nieuwenhuis. Zo bijv. in het Soendase taalgebied, die van Schuyt, tot voor kort inspecteur van het I. L. O. in dat taalgebied. Deze staan los van het werk van Dr. Nieuwenhuis.

Een der belangrijkste algemene principes door N. voorgestaan was het inzicht, dat het taalonderwijs aandacht aan alle onderdelen behoort te wijden en dan dit behoort te doen overeenkomstig de belangrijkheid van die onderdelen. Hij propageerde meer proportionele juistheid in een school — waar, als in Holland, aan zuiver schrijven en grammatica het grootste deel der voor taal uitgetrokken tijd besteed werd en aan het veel belangrijker en essentiëler spreken bijv. zo weinig systematisch werd gearbeid. Door alle taalonderdelen regelmatig, overeenkomstig hun betekenis aan de orde te stellen, zal dit onderwijs meer harmonie geven (eis der harmonie der delen). In zijn Bronnenboek wijdt Nieuwenhuis zeer veel ruimte aan de uitwerking van dit beginsel, dat naar mijn mening wel het meest karakteristieke moment is in zijn kritiek en dat zeer constructieve invloed heeft uitgeoefend op de Indische Lagere School. Ook in de „Handleiding” behorende bij de boekjes voor de Europese Lagere scholen vindt men een uitstekende verhandeling over dit beginsel, toegelicht door vele voorbeelden en aanwijzingen voor de praktijk.

De andere beginselen — de eis der individualiteit, van aanpassing aan het milieu, van correlatie met de andere leervakken, van samenwerking in en tijdens het taalonderwijs, groeperen zich om deze meer centrale eis der harmonie.

Het is hier niet doenlijk het boek van Nieuwenhuis uitvoeriger te bespreken. Het is buitengewoon rijk aan wenken voor den pedagoog, het is onderhoudend geschreven en in Nederland te weinig bekend, hoewel het ook hier van grote betekenis voor het taalonderwijs zou kunnen zijn en totnutoe een gelijksoortige fundamentele kritiek op het taalonderwijs van de lagere school niet geschreven is.

Het werk van Nieuwenhuis stimuleerde het onderwijs in het Nederlands als vreemde voertaal, als vreemde taal; de door hem voorgestelde Schakelschool — een taalschool die een brug vormt van de Inlandse lagere school naar het Westers voortgezet Lager Onderwijs, completeerde het bestaande onderwijsstelsel (1920) en nog nooit was de gelegenheid voor inheemsden om deel te nemen aan het W. L. O. zo groot geweest.

Een ander geluid — tegen het streven van het inheemse deel der Indische samenleving in — laat Schreuder; t.t.t. directeur der Bandoengse kweekschool voor inlandse onderwijzers (H. I. K.) horen op de Jaarvergadering (1930) van het Ned.

Ind. Onderwijzers Genootschap — waar hij dit streven naar L. O. met Nederlands als voertaal op psychologisch-pedagogische gronden bestrijdt. In 1932 geeft hij tezamen met enige andere auteurs een brochure uit „De voertaal bij het onderwijs in Ned. Indië” waarin met kracht gepleit wordt voor meer uitsluitend gebruik van inheemse talen (de „moedertaal”) bij het lager onderwijs.

Hoewel men dit geschrift geen critiek op Nieuwenhuis' werk mag noemen, komt hier de eeuwenoude richting „handhaving van het eigene, door onderwijs in de moedertaal” op welsprekende wijze aan het woord.

De eerste serieuze kritiek op Nieuwenhuis' werk — en vooral ook op enkele der medewerkers, die detailwerk leverden verschijnt tien jaar na de publicatie van het Bronnenboek. In een brochure „Rationeel Taalonderwijs”¹⁾ door H. Bongers (leraar Engels) en Alb. de la Court (Dir. der H. I. K. te Bandoeng, opvolger van bovengenoemden Schreuder) zet vooral laatstgenoemde auteur zeer systematisch en zakelijk zijn bezwaren tegen Nieuwenhuis' werk uiteen. De la C. blijkt grote waardering te hebben voor hetgeen N. schreef over het onderwijs in het Nederlands als moedertaal — maar kant zich principieel tegen zijn meningen over het onderwijs in het Nederlands als vreemde voertaal en als vreemde taal. In zijn kritiek op de uitwerking dezer beginselen in de taalboekjes voor de Hollands-Inlandse School stond hij niet alleen. De bewerkers van de latere uitgaven, d'Haens en Meyer veranderden zoveel in deze boekjes, dat men hun „revisie” juister waardeert, door te zeggen dat zij geheel nieuw en oorspronkelijk werk leverden. Inderdaad is er van de oorspronkelijke teksten niets overgebleven en is het nieuw gebodene een veel strakker en beginselvaster uitwerking der nog steeds aanvaarde principes. In 1935 toen de brochure van De la C. verscheen, echter was er eigenlijk nog steeds geen leerlingenmateriaal voorhanden, abituriënten van een H. I. S. geheel onderwezen volgens de methode Nieuwenhuis, op wier Nederlands men de methode met enige praktische grond zou kunnen beoordelen. De methode toch was in 1929 voor het eerst in de eerste klasse ingevoerd en zo waren in 1935 nog de oude boekjes van Croes voor oudere jaargangen in de hoogste klassen in gebruik. In 1936 waren de nieuwe abituriënten beschikbaar en tenslotte vergelijkbaar.

¹⁾ Groningen, J. B. Wolters.

Men moet bij die vergelijking intussen niet vergeten, dat veel der nieuwere taalmethodiek reeds veel vroeger de school ook in de hogere leerjaren doordrongen had buiten de eigenlijke taalboekjes om. Dit betreft vooral het leesonderwijs: stillezen, vooral door Nieuwenhuis aanbevolen, systematisch gebruik van leesaantekeningschriften. Ook het stelonderwijs: afschaffing van Stoorvogel, daarvoor in de plaats belevingsopstelletjes met gebruikmaking van het z.g. stofschrift of naar aanleiding van sterk stimulerende plaatjes (geen series); het spreekonderwijs, waarbij men thans veel meer dan vroeger lette op spontane zinsbouw en woordkeus, eventueel gevolgd door correctie na en niet tijdens de spreekbeurten. Van al deze belangrijke onderdelen van het taalonderwijs was in Croes' tijd, voor 1929, geen sprake en deze taalverzorging kon natuurlijk de veel langzamer invoering der boekjes vooruitgaan. Daarbij hebben ook andere factoren in de periode der langzame zevenjarige invoering het onderwijs, buiten de methode om, sterk beïnvloed, op welke wijze is nog niet geheel uitgemaakt. Een der belangrijkste is wel de personeelswijziging op de H. I. S.'en i. v. m. de bezuiniging na 1930, waarbij enerzijds het Nederlandse taalonderwijs in de lagere klassen — vermoedelijk behoeft men hier niet te denken aan invloeden van de groep Schreuder — beperkt werd tot weinige uren. Vele H. I. S.'en en Schakelscholen werden daarenboven geheel — andere bijna geheel geïndianiseerd, d. w. z. voorzien van uitsluitend inheems personeel. Wie met al deze factoren rekening houdt, de oude H. I. S. nog niet vergeten is en de nieuwe goed kent, zal zonder twijfel moeten bevestigen, dat de school van nu beter is én er een is met zeer merkwaardige resultaten. Een schoolsoort eigenlijk, zoals er maar weinige in de schoolwereld zijn te vinden. De meer geciteerde Schakel-schrijver zegt:

„Wij hebben persoonlijk, in het algemeen gesproken, zeer grote eerbied voor hetgeen men op de H. I. S. in zeven jaar weet te bereiken. Er zal moeilijk in de wereld een instituut gevonden worden, waar zulk een omvangrijk schoolprogramma wordt afgewerkt en tegelijkertijd een der moeilijkste talen als tweede, dikwijls als eerste hoofdtaal wordt aangeleerd. Met alle bezwaren, die ons zo goed als ieder ander bekend zijn, rekening houdende, moet de arbeid op de H. I. S. een ontzagwekkende prestatie genoemd worden, die niet verkleind mag en kan worden door onjuiste kritiek op de eindresultaten van het Nederlands. Men kan *te veel* eisen.”

Inderdaad. Veel wordt op rekening van de H. I. S. en meer speciaal op die van Nieuwenhuis c.s. geschoven, waaraan zij niet in 't minst debet zijn. Klachten over slecht Nederlands op de H. I. K. — van leerlingen der Mulo hebben nog steeds niets met Nieuwenhuis' werk te maken: zij zijn allen nog met Croes' boekjes grootgebracht. De klachten in buitenschoolse kringen, handelskantoren bijv., houden geen rekening met de uitgebreide en buiten gouvernementsscontrôle bestaande gelegenheid voor inheemsen om voor veel geld weinig en slecht Nederlands te leren (op de talloze ongesubsidieerde, niet gelijkgestelde en niet gelijkwaardig verklaarde „H. I. S.”en).

De uitvoerige critiek van De la C. trok in een enige tijd later ingestelde departementale commissie, welke tot taak had het onderwijs in de Nederlandse taal bij het Inlands Lager Onderwijs in beschouwing te nemen, sterk de aandacht en als lid dezer commissie maakte De la C. zich verdienstelijk door ter zake een zeer uitgebreid en minutieus onderzoek in te stellen.¹⁾ Men kan zeggen dat de hoofdzaak van De la C.'s critiek (niet die der commissie) neerkomt op andere inzichten inzake de bepaling van de taalleerstof. De la C. is hier een volgeling van Dr. H. Palmer, „linguistic adviser” van het Japanse Departement van Onderwijs en Directeur van het „Institute for Research in English Teaching” te Tokio. Dr. Palmer maakte van geheel nieuwe selectiemethoden gebruik. Na een zekere „systematisering” van het taalmateriaal wordt een mechanisch selectiesysteem toegepast op woorden en zegswijzen (collocaties).

„De bedoeling van deze systematisering is:

De gebruikelijke, chaotische aanbieding van het taalmateriaal te vervangen door een zo streng mogelijk doorgevoerde organisatie, zowel naar de omvang als naar de volgorde.

Dat taalmateriaal bestaat uit woorden en zinsschema's.

Onder de mogelijke woorden zijn er talloze die voor de leerling geen of zeer geringe waarde hebben, daar ze noch in de gesproken, noch in de geschreven taal vaak voorkomen; er zijn andere woorden, die zeer veelvuldig voorkomen en dus in de taalschat van de leerlingen moeten worden opgenomen.

Er zijn taalschema's, waaronder verstaan moeten worden:

¹⁾ Het rapport terzake, omvattende een verslag betreffende het woordonderzoek en collocatieonderzoek werd gepubliceerd door Volkslectuur onder de titel „De meest voorkomende woorden en woordcombinaties in het Nederlands”.

zinconstructies, zegswijzen, idiomatische uitdrukkingen, gebruik van werkwoordelijke vormen, die zeer frequent zijn, andere zijn minder frequent of komen zelden voor.

Het onderwijs in de vreemde (voer)taal zou dus ten eerste gebaat zijn met een *woordenlijst*, geselecteerd zó, dat ze in volgorde de woorden geeft, die door hun frequentie de grootste waarde hebben, en een lijst van *taalschema's* geselecteerd op frequentie en moeilijkheid, in het bijzonder voor inheemse leerlingen." (Rationeel Taalonderwijs, p. 40 e.v.)

De frequentie en het nut van bepaalde taalelementen worden dus door de auteurs zonder meer identiek geacht. Om nu de frequentie van het taalmateriaal te bepalen is men, in navolging van Engelse en vooral Amerikaanse voorgangers (Palmer, West, Thorndike, Dewey) overgegaan tot het tellen van woorden en woordgroepen (collocaties) voorkomende in een groot aantal (± 320) zeer gevarieerde teksten, tezamen omvattende 1.000.000 woorden.

De Indische tellers kozen bij hun analyses het systeem van Dr. H. Palmer, die 24 punten vaststelde, waarmede rekening gehouden moet worden bij de frequentiebepaling.

„Als *eenheid* geldt een hoofdwoord met de meest voorkomende afleidingen en samenstellingen (bijwoorden).

Woorden met gelijke spelling, maar verschillende betekenis (homoniemen) gelden als *verschillende* woorden.

Elk woord omvat tevens de verbogen en vervoegde vormen.

Elk woord omvat tevens de semantische verschillen.

(beer: mannetjesvarken en beer: stut, zijn homoniemen en dus verschillende woorden, krijgen: ontvangen en krijgen: pakken, zijn semantische variëteiten en gelden als één woord).

Is het verschil in gebruik zo groot, dat twee woorden quasi-homoniemen zijn, dan gelden ze als twee woorden.

Het hoofdwoord en de bijwoorden moeten echte woorden (monologen) zijn, geen woordcombinaties als: te allen tijde, in elk geval, etc. Voorvoegsels en achtervoegsels gelden niet als aparte woorden.

Samengestelde woorden worden in de lijst als hoofdwoorden opgenomen (b.v. schrijfmachine), afleidingen niet. Deze kunnen alleen bijwoorden bij een hoofdwoord zijn.

In de lijst kunnen ook worden opgenomen woorden, door een streepje gekoppeld, b.v. gouverneur-generaal.

Woorden met verkorte spelling (N. I. O. G., enz.), worden niet als eenheden geteld, evenmin als eigennamen en hun

afleidingen (Japan, Japannees). Deze laatste zullen echter wel moeten voorkomen in teksten, die op grond van de woordenlijst zijn samengesteld en dus als extrawoorden worden gerekend.

In de lijst worden opgenomen de woorden met de grootste frequentie, daarna die met minder grote frequentie en zo vervolgens. Er moet dus *geteld* worden.

Woorden met een groter aantal afleidingen hebben de voorkeur boven woorden met een klein aantal afleidingen.

Wanneer dus b.v. vijand in de geanalyseerde teksten 50 maal voorkomt en vijandschap 10 keer, vijandelijk 5 keer, terwijl vriend ook 50 keer voorkomt, daarnaast vriendschap 20 keer, vriendelijk 30 keer, vriendelijkheid 10 keer, onvriendelijk 20 keer, dan moet vijand met zijn afleidingen geteld worden voor 65 en vriend voor 130.

Ditzelfde geldt voor de mogelijkheid tot samenstellingen.

Woorden, die veel in collocaties voorkomen krijgen een hoger plaats dan woorden, die niet in dergelijke idiomatische uitdrukkingen voorkomen. Dus b.v. *gaan*, *gaat* krijgt een extra-waardering wegens zijn voorkomen in: "Hoe gaat het, Dat gaat niet, etc." (R. T. p. 42 e.v.)

Uit de aldus getelde woorden werden de meest frequente geselecteerd en geordend in 7 „radii” (frequentieclassen). Vermoedelijk koos men oorspronkelijk zeven klassen i. v. m. de eventuele verdeling der aldus begrensde leerstof over de zeven leerjaren der Holl. Inl. (Chin.) School. Enige ordening in het getelde materiaal op zich zelf schijnt niet aanwezig te zijn geweest. Deze zou moeten gebleken zijn uit een frequentieverdeling over geheel gelijke klassen.

De tellers kozen echter de volgende frequentie limieten, de getallen in de tweede kolom geven de woordomvang van elke „radius” (frequentieklasse) aan.

grenzen freq. klassen.	aant. woorden (afgerond).
I. 500—meer dan 500.	± 320.
II. 300—500.	± 140.
III. 200—300.	± 180.
IV. 150—200.	± 190.
V. 100—150.	± 360.
VI. 50—100.	± 900.
VII. 25—50.	± 1300.

(Het juiste aantal der geselecteerde woorden bedraagt 3296.)

Bij de frequentielimiet 25 is door de tellers de beslissende streep gezet. Waarom juist hier en niet elders, delen zij niet mede. Wat zich daar beneden bevindt aan woordmateriaal is voorlopig (men kan vrij zeker aannemen voor de meeste leerlingen: voorgoed) uitgeschakeld. Hetgeen zich daarboven bevindt, vormt in hoofdzaak de leerstofvoculaire. Voor het schoolgebruik in Indië is een lijst van schoolmilieuwoorden toegevoegd, voor de lagere en hogere leerjaren samengesteld door een hoofd ener H. I. S., waarvan er enige honderden niet in de algemene woordenlijst voorkomen.

Beschouwen wij de uitslag der telling nader. Zoals in het citaat hierboven wordt meegedeeld, wordt de frequentie van een hoofdwoord „geaccrediteerd” met de gevonden bedragen van bijbehorende „bijwoorden”; deze „bruikbaarheidsfactor” is echter niet meer te onderkennen in de eindfrequentie. Daarmee verdwijnen de bijwoorden niet uit het gesystematiseerde taalmateriaal — zodat door dit dubbelrekenen het aantal tellingen ver boven het millioen uitkomt. Opvallend is het zeer geringe aantal woorden met de frequentie 500 en hoger. Deze categorie omvat ook de z.g. ontelbaren, d. w. z. woorden, die men zo vaak tegenkwam, dat hun nut en bruikbaarheid boven alle twijfel verheven waren, (woorden als aan, al, dit, dat, de, ja, je, ze, zij) totaal 267 woorden. Zij vormen dus bijna de gehele eerste categorie. Het is jammer dat de juiste frequenties dezer ontelbaren, (die natuurlijk heel wel telbaar zijn), niet bekend geworden zijn; echter was de juiste bepaling van hun „hoofdfrequentie” inderdaad niet zo belangrijk voor de tellers. Maar er zou meer frappant aangetoond zijn, dat van een zeer klein aantal woorden een uitzonderlijk hoog gebruik gemaakt wordt en moet worden. Meer zou uitgekomen zijn, dat de frequenties der andere woorden, meer gezien in hun relatie tot het aantal tekstwoorden van ver boven het millioen, weinig relief vertonen.

De tweede menigvuldigheidsklasse met de frequentielimieten 300—500 brengt slechts 140 woorden. Vlak naast de onzichtbare top der 320 eerste radiuswoorden komt dus een zeer mager bevolkt plateau met ongehoord wijde grenzen. De naastlagere klassen met de limieten 200—300 en 150—200 zetten eveneens weinig zoden aan de dijk, met hun omvang van resp. 180 en 190 woorden.

De lagere frequenties echter brengen beduidend groter aantallen. De zevende klasse, een gevaarlijk nauwe zône met

spoorlijnachtige grensfrequenties (50—25), is zeer dicht bezet. Er vallen 1300 woorden onder.

Beginselen, die tot vaststelling dezer limieten leidden zijn er niet, anders zouden de auteurs ze zeker uiteengezet hebben. Zoals we reeds mededeelden, heeft het aantal radii vermoedelijk te maken met een oorspronkelijke opzet ener leerstofverdeling voor de 7^e klassige H. I. S.

Er zit niet de minste structuur in de gevonden groepen. Naast en tussen onevenredige klasselimieten van tussenruimten van 200 w. en veel meer („oneindig” bij de ontelbaren) tot 25 w. zien we chaotische vulling der klassen, die tezamen het vermoeden bevestigen dat de taal geen object mag zijn voor de statistiek. Evenmin als men door frequentiebepaling der klanken in Beethovens composities, ook maar iets van zijn grootheid zou benaderen. Taal en getal schijnen weinig gemeen te hebben. Het getal is blijkbaar juist niet in staat woorden aan teksten te ontgraven. En dit is hem, die bekend is enerzijds met de nieuwere psychologie, anderzijds met nieuwere opvattingen en onderzoekingen over de waarde, de grenzen en de mogelijkheden van het statistisch onderzoek, niet geheel vreemd.¹⁾

Op het moment, dat de teller zijn werk begint, is de taal voor hem geen taal meer. Niets blijft over van het ontzaglijk rijke, eindeloos gevarieerde maar volkomen buiten numerieke beheersing vallende leven der taal. Is de taal geatomiseerd in woorden, dan verliezen deze hun functie, hun onbegrensde vatbaarheid voor gedachte variatie, die als in wezenlijke waarde zo eindeloos ver afstaat van hun uiterlijke „frequentie”, die niets dan valse schijn is. Een verlies, dat slechts in zeer geringe mate terugkomt bij het collocatieonderzoek.

Dat de frequenticus het leven der taal geweld aandoet is letterlijk waar. Voor hij het lancet van zijn frequentielimieten ter hand neemt is het, alsof hij als laatste maatregel ter voorbereiding zijner chirurgische praktijk, zich een blinddoek voordoet en er dan pas het mes inzet — dwars door de levende delen heen. Tal van milieucomplexen, levensgebieden, die als een geheel in het taalonderwijs dienen voor te komen — komen zeer verspreid in de „radii” uit en dan nog dikwijls zeer onvolledig. Als we *ziekte*, *eten*, *de regentijd*, *de barbier* enz. enz. aan de orde stellen als onderwerp, dan dient niet de frequentielijst ons te zeggen wat wel en wat niet geleerd dient

¹⁾ R. von Mises, Wahrscheinlichkeit, Statistik und Wahrheit.

te worden, maar dan is dat het onderwerp zelf i. v. m. de zo goed bekende belangstellingsrichting van het kind, zijn geestelijke ontwikkeling, zijn milieutaalgroei. En dan zullen we bij tal van essentiële milieugebieden zien, dat er veel „outsiders” nodig zijn om tot waarlijk goed levend taalonderwijs te komen. Nu kan de chirurgijn na de operatie trachten de wonden te helen, door toe te geven dat er wel een enkel woordje „ter completering” bij mag — na heel wat mondelinge kritiek — in werkelijkheid heeft hij z'n patiënt onherstelbaar vermindert.

De woorden welke beneden de limiet 25 liggen worden in navolging van Palmer (die de taaldidactiek met meerdere termen verrijkte) „outsiders” genoemd en van de methodische opzet en leerstof geëlimineerd, met uitzondering van boven reeds genoemde lijst van schoolmilieuwoorden.

Hoe bedenkelijk willekeurig en redeloos inplaats van rationeel deze terzijdeschuiving van een zo belangrijke taalschat is, wordt klaar als men ziet hoe zelfs van het standpunt van den frequentiedidacticus deze „outsiders” juist zo belangrijk moeten zijn als de „insiders”.

De enorme omvang van de menigvuldigheidsklasse No. VII (1300 woorden), onmiddellijk volgende op de omvang van 900 woorden der VIe klasse, geeft grote zekerheid, vooral ook in verband met de ongemotiveerd nauwe begrenzing (50—25), dat, vlak tegen de limiet 25 aan, zich een zeer grote massa woorden bevinden, *praktisch even frequent* als die van klasse VII.

En wat betekent wezenlijk het verschil tussen enerzijds 27, 26, 25 malen voorkomen (als hoofdwoord en als „bijwoord”) op 1.000.000 tekstwoorden en anderzijds 24, 23, 22 malen voorkomen op 1.000.000 tekstwoorden, waarbij de kans lang niet gering is, dat een hoofdwoord met freq. 24 niet „geaccrediteerd” met verwantschapsfrequenties van bijwoorden, 't afleggen moet tegen hoofdwoorden boven de fatale limiet, met lager frequentie, doch beter geparenteerd.

Dit verschil bestaat niet. En waar het hier gaat om het merendeel der welgeselecteerden tegenover de talloze outcasts, blijkt, dat het getal hier niets opgeleverd heeft, dat voor de taaldidactiek ook maar enige waarde hebben kan.

De verworpen taalschat is even belangrijk als die, welke men op grond van het getal aanvaardde.

De hoofdfrequenzen zullen bij elk aanvankelijk en voortgezet

onderwijs, gegeven in levende taal, vanzelf en onophoudelijk naar hun eigen natuur aan de orde komen, de laagfrequenten zullen in hun aristocratischer zeldzaamheid alleen hun mindere rijkdom, in directer zakelijkheid van de levensgebieden aan den leerling openbaren. Hoogfrequenten toch — *passépartouts* — zouden zonder de laagfrequenten hun veelduidigheid nimmer kunnen ontplooien — en het Nederlandse idioom zou verarmen tot een mager volapuk, betekenisloos door de afstand dezer didactische kunsttaal tot het rijke levende Nederlands. Want wie dit nationale volapuk zou aanwenden, zou zonder twijfel verstaan worden door de natuurlijke beheersers der taal, maar wie hunner zal een spreker van normaal Nederlands kunnen volgen? Hiertoe zou een taaldictator nodig zijn, die alle individuele taal beneden de limiet 25 strafbaar stelde.

De frequentiedidacticus wenst inderdaad niet, dat de leerstof op den duur absoluut beperkt worde tot de door hem afgescheiden woorden. Hij zegt, dat het een quaestie van didactische ordening is, dus een quaestie van tijd en dat de leerling „later” de vleugelen, zo wijd hij wil, mag uitslaan.

Dit is theorie — misschien praktijk voor een zeer zeldzame vogel. In werkelijkheid zal men zich angstvallig bepalen tot de woordenlijst: taalboekjes worden er mee samengesteld, leesboekjes gecreëerd op het voetspoor van Michael West en Dr. Palmer, boekjes met zeer begrensde reeksen van radii en frequenties — enigszins gelijkende op boekjes van het aanvankelijk leesonderwijs, waar vroeger de auteurs zich beperkten tot monosyllabele taal en aanvullingen met prentjes. Boekjes, vlak en zonder het schilderende taalrelief van synoniemen. „Gewapend met deze wetenschap (bedoeld wordt de woordenlijst) is men begonnen met het samenstellen van methoden en leesboeken, welke *streng gebonden* worden aan deze woordenkennis”. (Voorbericht „De meest voorkomende woorden etc.”)

Tegenover de principes der frequentiedidactici staan die der voorstanders van het z.g. milieuonderwijs, het totaliteitsonderwijs, die het onderwijs in het Nederlands op gans andere wijze wensden te zien geregeld.

Bij de vaststelling der leerstof wensden zij niet, gelijk hun tegenstanders, te breken met de beginselen die leidend zijn voor het moedertaalonderwijs. Zij achten de breuk, die laatstgenoemden forceerden tussen moedertaaldidactiek en vreemde (voer-)taal-didactiek funest vooral waar het Nederlands ge-

geven wordt aan zeer jonge kinderen. Zij erkennen (zie het artikel in „De Schakel”) dat er bezwaren verbonden zijn aan het onderwijs in een vreemde taal aan jonge kinderen, maar tellen die toch niet zo zwaar meer als bijv. Nieuwenhuis dat in zijn tijd nog deed en velen (Schreuder bijv. en zijn medeauteurs) op grond van het bekende onderzoek van Saer e. a. naar het intelligentiepeil van „tweetalige” kinderen. Zij zien wel de noodzaak in van een zeer wel overwogen didactiek voor de vreemde (voer~~s~~)taal op een basis van hetgeen ons bekend is van de groei der milieutaal (moeder~~s~~taal) bij kinderen in het algemeen en menen, door in de vreemde (voer~~s~~)taal~~didactiek~~ dit natuurlijke groeiproces zo~~s~~ veel mogelijk te benaderen, de schade aan een normale ont~~s~~plooiing van de intelligente aanleg der kinderen volkomen te ontwijken. Zij wensden gebruik te maken van het buiten~~s~~gewone gemak, waarmee jonge kinderen een vreemde taal plegen te leren, wanneer die vreemde taal niet alleen als een stuk leerstof in de school verschijnt, maar een nuttige functie inneemt in hun leven. Partiële atrofie, dan wel vertraging, stremming der intelligentiegroei is, menen zij, alleen te wijten aan: a. geen of te geringe adaptatie van het vreemde~~taal~~ onderwijs aan het groeiproces, aan de ontwikkelingsstadia van jonge kinderen, b. aan te gering verband met het eigen~~s~~lijke levensmilieu der leerlingen, c. te geringe aanpassing aan het groeiproces en de eigenaardigheden van de bij deze jonge studenten aanwezige milieutaalschat.

Hier liggen geheel andere criteria voor de vaststelling van de taalleerstof, criteria die de frequentie der woorden in een groot aantal teksten ook volkomen negeert. Het komt er voor hen volkomen niet op aan of die eerste honderden, misschien duizenden woorden, hoogfrequent dan wel laag~~s~~frequent zijn. Voor hen is het enig belangrijke een wezenlijke functie van de nieuwverworven taalschat. Vandaar dat hier geen methodische ordening, verdeling van leerstof, zoals die bij aardrijkskunde enz. (gelijk de frequentiedidactici dit voor~~s~~staan) wenselijk is, wordt gewaardeerd — maar in hoofdzaak gelet wordt op kinderlijk Nederlands, aangepast aan milieu en ontwikkeling; echter met de sterke drang in het school~~s~~milieu en als het mogelijk is, daar buiten tot activering, tot functionering van het geleerde. Zij zien de mogelijkheden van dit levende taalonderwijs vooral in de praktijk van het milieuonderwijs (totaliteitsonderwijs) waar alle taal func~~s~~

tioneel is, zakelijk zowel als emotioneel. De woordenschat is dus een vertaaling, een verwoordning van de zakelijke omgeving en van hetgeen daarin gebeurt en beleefd wordt.

Het zodanige voorbereide en dagelijks gestimuleerde groei-proces der vreemde taal kán in verschillende scholen, door omgevingsverschillen, verschillen en afwijkingen in levensmilieus aanvankelijk anders zijn. De milieuboekjes nemen daarbij in de loop der lagere leerjaren een steeds belangrijker plaats in en hebben een egaliserende invloed. Spoedig is er dan, in Indië met zovele mutaties onder de leerlingen iets van belang — een gelijke kern op de verschillende scholen aanwezig. In het gouvernementstijdschrift „De Schakel” worden artikelen gepubliceerd, die de verdere taalgroei — voor zo ver dit niet in de ingevoerde handleidingen wordt gedaan — op grondige wijze bespreken, zodat, mocht er hier en daar iets verouderen, het onderwijs — voor zover dit mogelijk is — up to date kan zijn.

Het bovenstaande geldt meer voor die scholen, waar in-landse leerlingen het Nederlands ook als voertaal leren gebruiken en dus onderwijs in de overige schoolvakken ontvangen (terwijl de leerkrachten, europese en inheemse, les geven in het Nederlands), de inrichtingen voor Westers Lager Onderwijs; de Hollands Inlandse school en de Schakelschool.

Echter menen velen met den Schakelauteur, in het begin van dit artikel geciteerd, dat ook het onderwijs in het Nederlands als vreemde taal — enkele uren per week in de hoogste leerjaren — op de Inlandse vervolgscholen, waar het Nederlands nooit voertaal wordt — vrij behoort te blijven staan van frequentiebeginselen, ook al is de omvang van het Nederlands daar véél geringer. Behalve dat het ook hier taalonderwijs aan jonge kinderen betreft, zal er alleen van *beklijving* sprake zijn, als het geleerde Nederlands *vaste voet* heeft in het levensmilieu der kinderen.

Besluiten wij met een woord over gedachten en vermoedens, mogelijkerwijze bij den lezer opgekomen i. v. m. bepaling der taalschat door methodenschrijvers voor taalonderwijs, zij het de vreemde taal dan wel de vreemde voertaal betreffende.

Men zou wellicht nog kunnen denken dat de oudere en de nieuwere milieudidactici met een allegaartje Nederlands voor den dag zouden kunnen komen, zo *weinig* „frequent”, zo archaisch, dat de reactie der frequentici hierdoor meer dan

gerechtvaardigd zou zijn. Dit is niet het geval. De nieuwere milieuboeken en hun herzieningen (Nieuwenhuis en Van der Laak, Kok en Stavast, d'Haens en Meyer; Nieuwenhuis en Jonkmans, Scheffer en Harkink; Nieuwenhuis, Marasoetan en Sjafei) zijn op zich zelf, gelijk hierboven reeds werd opgemerkt, *een reactie* op hun voorgangers, die inderdaad naar de trant van het Nederlandse taalboek in het algemeen, overliepen van veelal zeer ongebruikelijke zegswijzen, spreekwoorden, stijve zinsbouw en arm waren aan eigenlijk levend Nederlandse idioom.

Enkele dezer nieuwere boeken heeft men met de frequentielijsten vergeleken („Djalan ke Barat” van Nieuwenhuis en Sjafei). Uit deze vergelijking kon men concluderen, dat veel voorkomende woorden op natuurlijke wijze zichzelf inderdaad herhaaldelijk aandienen en geen enkele omissie door de schrijvers was begaan, terwijl men de „outsiders” toch even noodwendig moest blijven achten.

Men heeft ook opstellen van 7e klas leerlingen ener H. I. S. — *spontane* opstellen, n. a. v. het stofschrift, het belevingschrift gemaakt — in overeenstemming met Nieuwenhuis' inzichten — vergeleken. Schrapte men de daarin gebruikte „outsiders” (vermoedelijk dus de woorden met een frequentie even beneden 25) dan werden de meeste dezer opstellen onleesbare wartaal. En het betrof hier geen deftige, hoogdravende taal — deze opstellen waren eenvoudig, normaal en kinderlijk en gaven op te waarden wijze een goed voorstellingsverloop en kinderlijke gedachtengang daarover weer.

Dit wil natuurlijk niet zeggen, dat alle woorden der frequentielijst deze kinderen volledig bekend zouden zijn geweest, (óók niet, dat dit noodzakelijk zou zijn!) met daarbij nog meerdere outsiders. Daaromtrent hebben we van geen enkel Indisch kind — inheems noch europees — gegevens; het zou zeer nuttig zijn, als in de naaste toekomst kon worden nagegaan, over welke Nederlandse taalschat bijv. 12-jarige kinderen van verschillende landaard, opgegroeid in verschillend huis- en schoolmilieu in Indië, wel beschikten. Hoewel de uitslag van zulk een onderzoek meer van invloed op het onderwijs in 't algemeen zou zijn, dan op de taalmethodiek in het bijzonder.

Een tweede deel van het frequentieonderzoek is gewijd aan de menigvuldigheidsbepaling van de „collocaties” (een term

van Dr. Palmer door de tellers overgenomen). „Collocations”, definiëren de schrijvers van het rapport, zijn „comings-together-of words”, „woordvolgorden” als idiomatische wendingen, uitdrukkingen, zegswijzen, formules; een collocatie is dus een reeks van twee of meer woorden, die als een geheel geleerd moeten worden en niet moeten worden opgebouwd uit de samenstellende delen. De Nederlandse tellers waren aanvankelijk hier plus royalistes que le roi: Palmer toch meende oorspronkelijk te kunnen volstaan met „een overzicht, een catalogus van Engelse collocaties, uitstekend gesystematiseerd”. De frequenties werden niet door hem bepaald. Echter keerde hij later op de schreden zijns weegs, toen De la Court hem zijn werkwijze voorlegde ¹⁾). Hij nam die n.l. onmiddellijk over, zodat men bij Palmer geen principiële motieven kan veronderstellen, die hen oorspronkelijk van de frequentiebepaling deden afzien.

Bij al deze onderzoekers, vooral bij de Amerikaanse, is de naïef statistische instelling opvallend. Bij de systematisering der collocaties voeren zij een nieuw normatief in, de „range”, de spreiding. „Een collocatie $20 \times$ voorkomend in 12 teksten is van geringer waarde dan een collocatie die $18 \times$ voorkomt in 16 teksten.” Ondanks het feit, dat geraadpleegde statistici hier geen licht vermochten te brengen zijn de Amerikaanse tellers er van overtuigd, dat er een hoge correlatie bestaat tussen frequentie en spreiding. Keniston beweert zelfs, dat men de correlatie tussen frequentie en spreiding veilig op 80 stellen kan.

De la Court gebruikt de spreiding echter uitsluitend ter controle van toereikende algemeenheid.

De telling dezer collocaties baart veel meer zorgen, dan het tellen van woorden. Van exactheid, bij tellen een eerste eis, is geen sprake. De persoonlijke mening is een te dominerende factor. In verband met het feit, dat men niet precies zeggen kan, *wat men eigenlijk wil tellen* en er een speciale eenpuntig gerichte linguïstische intuïtie nodig is om de fijnste onderscheidingen nog te kunnen opmerken, moest De la Court reeds na de eerste 10.000 woorden „de met grote bereidwilligheid aangeboden hulp van verschillende zijden” afslaan. Daarbij komt, dat juist i. v. m. de vaagheid der definitie bij gebruikmaking van meerdere tellers de onontkoombare discussie, de snelheid van het tellen onaangenaam remmen moet. Zijn

¹⁾ Palmer reisde van Japan over Java naar Engeland in Mei 1937.

voorgangers waren dan ook evenmin gelukkig geweest met hun hulp. *Cheydleur* werkte met 83 man, die volgens hem „voor 50%” de plank missloegen. *Keniston* kan de accuratesse van zijn 100 medewerkers waarden op „70% juistheid” enz. De la C. maakt tenslotte geen aanspraak op volkomen betrouwbaarheid: „Men kan nog zo zorgvuldig zijn met het exciperen: wie dag aan dag uren aan dit werk besteedt, laat stellig meerdere steken vallen. Men slaat collocaties over, men heeft de neiging vandaag — in strenger stemming — een collocatie te noemen wat men gister — milder gestemd — niet zou hebben opgenomen” (p. 74).

De tellers hadden aanvankelijk eigenlijk geen idee van de ontzaglijke gecompliceerdheid van de taal, toen zij één druppel uit de eindeloze oceaan — wat is ten slotte één miljoen woorden in de taaloneindigheid? — gingen analyseren op meer compositie elementen dan woorden. „Na de tienduizenden kaarten, die nodig geweest waren voor het woordonderzoek, meenden we oorspronkelijk met achteraf onbegrijpelijk optimisme, dat we het collocatieonderzoek wel zouden afkunnen met een extra dikke klapper, alfabetisch ingedeeld en met vele pagina's voor elke letter.” Na het onderzoek bleken 13500 verschillende collocaties in de miljoenwoorden tekst te zijn voorgekomen.”

Een mededeling, die we op prijs stellen, waar het aantal verschillende woorden bij het woordonderzoek *niet* meegedeeld wordt en men tenslotte alleen door middel van een ruwe becijfering de omvang van de genegeerde woordenschat (outsiders) kan benaderen.

Na deze systematisering werden de grenzen der bruikbaarheid vastgesteld. Weer werden 7 „radii” (menigvuldigheidsklassen) ontworpen.

Iste radius	50 en hoger,	aantal:	153.
2de	„ 40 t/m 49	„	32.
3e	„ 30 „ 39	„	54.
4de	„ 20 „ 29	„	138.
5de	„ 15 „ 19	„	162.
6de	„ 10 „ 14	„	429.
7de	„ 5 „ 9	„	1375.

Wij namen de moeite de 50 pagina's collocaties op te tellen en kwamen tot de volgende aantallen per menigvuldigheidsklasse. (Zie de getallen achter de frequentielimieten). Het vermoeden ligt voor de hand dat in de zevende klasse het

aantal collocaties met de frequentie 5 het hoogst is. Bij nadere controle blijkt dit zo te zijn (ruim $\frac{1}{3}$ deel van de zevende radius). Met de grens zit men, van numeriek standpunt uit, ook hier weer te midden van een eigenaardige chaos — waar het frequentieprincipe met de beste wil van de wereld geen redelijke oplossing vermag te brengen. De grens, *elke grens* is hier, indien getalmatig bepaald, *irrationeel*, volkomen *redeeloos*. Het is weer onmogelijk hier met het getal aan te tonen, dat een collocatie (en men denke hier aan het feit, dat men eigenlijk niet goed bepalen kon, *wat* men telde, voor de betrouwbaarheid niet kon instaan en persoonlijk inzicht *moest* verkiezen boven algemene medewerking) die $5 \times$ gebruikt is in de miljoenwoordentekst inderdaad nuttiger zou zijn, dan de duizenden zegswijzen etc. die niet 5 doch maar 4, maar 3 maal voorkomen...

Wij kunnen het dan ook niet met den rapporteur eens zijn, dat „het overbodig schijnt, te wijzen op de pedagogische, economische en politieke voordelen van deze rationalisering”.

Naar onze mening zijn de resultaten van het „woordonderzoek” zowel als van het „collocatieonderzoek” waardeloos. Zowel voor de pedagogiek, als voor de economie en de politiek.

Er zit in de afgedrukte lijsten met hun frequentiegetallen niet de geringste overtuigingskracht; zij brengen integendeel voldoende gegevens om tot hun volslagen nuttelosheid te concluderen. Taal — en dit blijkt vooral uit dit omvangrijke onderzoek, dat zo bewonderenswaardig minutieus werd verricht — is onontvankelijk voor bewerking met het getal. Taal is een levend continuum van eindeloze gevarieerdheid en vormenrijkdom, ook onontwijkbare wisseling, verandering, groei, dat, geatomiseerd, het leven verliest, zijn kracht, zijn functie opgeeft.

Wil men „iets hoger eenheden” tellen, dan blijkt dit uitermate moeilijk, eigenlijk onmogelijk juist door dat leven, die individuele vrijheid van den taalgebruiker tot wisseling, vervanging. „Het aantal collocaties, waarvan de woordorde steeds op dezelfde wijze voorkomt, de spreekwoorden en „staande” uitdrukkingen dus, *is gering*. In verreweg de meeste gevallen heeft men te maken met *min of meer* vaste woordorden, waarin één of meer delen vervangbaar zijn, soms zelfs *alle delen*, terwijl toch het algemene schema behouden blijft.” Na het lezen dezer bekentenis vraagt men zich af of men dan nog met „woordorden” in eigenlijke zin te maken heeft —

en of men hier niet met een geheel andere taalstructuur te doen heeft.

De grootste fout echter, die de Nederlandse frequentie-
didactici maken, is gelegen in hun beslissing, dat het leren
ener vreemde taal een volkomen ander proces is dan van de
moedertaal. Zij wenschen geen gradatieverschillen te zien: het
is voor hen een vak, als aardrijkskunde en geschiedenis. Men
bepaalt de leerstof, verdeelt die over de leerjaren, en daarmee
liggen de grenzen van het leerproces vast, voor elk milieu,
voor elk kind. Zij houden geen rekening met het feit, dat
de taaldidactiek ook voor het vreemde (voer-)taalonderwijs
zijn eigen eisen stelt als het gaat om onderwijs aan zeer jonge
kinderen, in een zo gunstig milieu als de Nederlands-Indische
samenleving tenslotte is.

Wij wenschen hier het voetspoor van Nieuwenhuis te volgen.
Wij weten, dat hij zijn tracé niet tot het einddoel kon door-
trekken. *Maar zijn richting is de onze.*

In de verdere ontwikkeling van het milieuonderwijs, totali-
teitsonderwijs — zoals dat in een reeks hoofdartikelen in „De
Schakel” is omschreven — zien wij voor de H. I. S. tevens
de juiste ontwikkeling van het taalonderwijs aan inheems,
en aanvaarden daarbij gaarne de steun van de boekjes der
zo degelijk herziene methoden. Of deze boekjes „outsiders”
(woorden dan wel collocaties) bevatten is voor ons volkomen
van geen belang.

Wij kennen ze uit ervaring en hun functie in de school en
zijn daar tevreden mee.

Wie de taalgroei — moedertaal, milieutaal, vreemde taal bij
jonge kinderen — kent, weet dat het voor juiste groei van
het taalgebruik de eerste eis is: milieuaanpassing, en daardoor
natuurlijke functionering, dat het dan alleen kans heeft tot
werkelijk nuttig taalbezit uit te groeien.

KLEINE MEDEDEELINGEN.

Het behoeft wel niet meer te worden betoogd hoe moeilijk de tijden
zijn voor de zeer vele werkloze jonge onderwijzers en onderwijzeressen.
Wel kunnen werken, wel graag willen werken, maar helaas geen werk
kunnen vinden, ziedaar het lot van zeer velen! Geen wonder, dat
sommigen het hoofd wel eens ontmoedigd laten zakken en dat onverschilligheid de jonge levens dreigt te verwoesten. Maar onze jonge
leerkrachten zouden geen echte Hollandse jongens en meisjes zijn,
wanneer ze ook niet wisten van aanpakken, van krachtig zich te weer
stellen tegen alles wat hen dreigt neer te drukken. Gedachtig aan het

„Eendracht maakt Macht" hebben daarom de oud-leerlingen der Rijkskweekschool te Appingedam een vereniging opgericht, die niet alleen ten doel heeft den band tussen de oud-leerlingen te handhaven, maar die daarnaast tracht zijn leden meerdere ontwikkeling bij te brengen en de studie van alles wat met het onderwijzersambt samenhangt te bevorderen. Ze tracht dit te bereiken door het houden van lezingen, het organiseren van cursussen, het houden van excursies etc. Bij die cursussen wordt vooral uitgegaan van de gedachte, dat de jonge onderwijzers tot studie moeten worden gebracht, tot de juiste wijze van studeren, tot zelfstandig snuffelen en werken.

Het Rijksschooltoezicht toonde van den beginne af aan, dat het de betekenis van dit werk begreep. De heer L. Welling, Hoofdinspecteur der 3e Hoofdinspectie was onmiddellijk bereid een uiteenzetting te geven van het streven naar onderwijsvernieuwing en behandelde in verband daarmee het een en ander uit den Leidraad.

Prof. R. Casimir hield op 3 en 4 Maart een serie lezingen. Op zeer prettige, heldere wijze werd een behandeling gegeven der Analytische psychologie, waarbij de richtingen van Freud, Adler en Jung achtereenvolgens werden besproken. De betekenis van Jan Ligthart werd met grote liefde voor dezen paedagoog naar voren gebracht, terwijl verder de hoofdstromingen der moderne zielkunde en die der paedagogische psychologie werden behandeld.

De plaatsruimte laat niet toe enigszins uitvoerig te belichten hetgeen, de professor, die zich ook voor deze „studenten" een begaafd docent toonde, zijn toehoorders bood.

Ze hebben genoten van begin tot einde en of het nu ging over het Behaviorisme, of over de Verstehende Psychologie, het auditorium was en bleef voortdurend geboeid. Tal van wijze raadgevingen, voor de onderwijspraktijk en voor het leven, gaf de professor uit zijn rijke levenservaring en zeker is hij er in geslaagd in de harten van de nog jeugdige soldaten van het onderwijsleger de vonk te doen gloeien, die in elk schoolman moet leven, die van innige liefde voor het onderwijs.

J. LUKKES.

VERNIEUWING VAN M. O. EN V. H. O.

In verband met het op 8 Maart l.l. bij de Tweede Kamer ingediende wetsontwerp tot regeling van het V. H. O. en het alg. vormend M. O. is van temeer betekenis de Paed. Conferentie, welke over het onderwerp „Vernieuwing van M. O. en V. H. O." gezamenlijk door W. V. O., A. V. M. O., en Ned. Dalton Ver. gehouden wordt op 11, 12 en 15 Apr. a.s. in de Ernst Sillem-Hoeve tussen Bilthoven en Baarn.

Volgens het programma houdt Ir. C. Boeke, Voorz. W. V. O., Dinsd. midd. in de openingszitting een „Algemene inleiding over vernieuwing van opvoeding en onderwijs, zoals deze in de W. V. O. wordt voorgestaan"; daarna behandelt oud-Insp. M. O. G. Bolkestein het onderwerp: „Grondslagen van vernieuwing van M. O. en V. H. O."

In de avondzitting spreekt Insp. M. O. Dr. S. Elzinga over „De historische ontwikkeling van V. H. O. en M. O. tot heden", waarna door het koor van „de Werkplaats" te Bilthoven enkele koorwerken worden uitgevoerd.

De morgen van Woensd. 12 Apr. is bestemd voor Sectievergaderingen,

waar docenten in verschillende vakken zullen spreken over de toepassing van nieuwere methoden. Zo zijn reeds bijeenkomsten aangekondigd voor nat. en scheik. (met medewerking van de Ver. „Velines”); tekenen (met medewerking van de Ned. Ver. v. Tekenonderwijs en de Ned. Werkgemeenschap v. Teken en Kunstgeschiedenis, en met een expositie van tekeningen van leerlingen M. O. en V. H. O.); klas-sieke talen, aardrijkskunde, geschiedenis, wiskunde, enz., waarbij ook demonstratiemateriaal e. d. getoond wordt.

's Middags spreekt Dr. W. F. de Groot, Dir. Dalton-H. B. S., over „De organisatie van M. O. en V. H. O.” met de concentratiegedachte als grondslag, hierbij uitgaande van het desbetr. rapport. (Dit rapport wordt voor de deelnemers aan de Conf. beschikbaar gesteld). 's Avonds spreekt Dr. Thos. Wright (Schotland) over: „L. O. en M. O. in één school verenigd”.

Donderdagmorgen zal Dr. Elisabeth Rotten (Zwitserland) een overzicht geven van „Wat in verschillende landen van Regeringswege gedaan wordt voor de vernieuwing van M. O. en V. H. O.” De middagzitting is gewijd aan het onderwerp: „Aanpassing van de leerstof aan de leeftijd (psychologische beschouwing van het leerplan)”, terwijl 's avonds in de slotzitting, de Red. van „Het Kind” D. L. Daalder het onderwerp behandelt: „De jongens en meisjes van onze tijd en hun verhouding tot de leraren”.

Alle verdere bijzonderheden zijn vermeld in het programma, dat aan alle lezers van het Weekbl. voor gymn. en middelb. onderw. toegezonden wordt, en dat op aanvraag verkrijgbaar is: Bureau W. V. O., Haydnlaan 50, Bilthoven (Tel. 2287).

BOEKBEOORDEELINGEN.

Boekengids. Samengesteld door Mej. A. S. van der Hoop en Mevr. A. S. Krabbe—Lely.

Mag ik de bijzondere aandacht vragen voor dezen Gids? Zijn ontstaan is te danken aan het initiatief van het „Museum voor Ouders en Opvoeders”, dat gevestigd is 's-Gravendijkwal 26, Rotterdam en waarvan Mej. van der Hoop directrice is en Mevr. Krabbe assistente. Nauw verbonden met die vereeniging is de vereeniging voor K(inder)zorg en O(p)voeding — beide zijn in 't leven geroepen door Mevr. Sandberg-Geisweit van der Netten — die tal van opleidingscursussen geeft, o. a. in het gebouw van het Museum, en een tijdschrift uitgeeft. Aan het Museum is een bibliotheek verbonden. Het Museum vormt dus een centrum van paedagogische belangstelling en komt met tal van personen in aanraking, die paedagogische voorlichting zoeken. Het weet bij ervaring hoe moeilijk 't is „voor leeken” zegt het „Woord vooraf”, maar men mag er gerust bijvoegen: voor alle jongere studeerenden en docenten in de paedagogiek, „om den weg te vinden in den overvloed van paedagogische lectuur, die tegenwoordig verschijnt”. Voor hen allen wil deze „Gids” werkelijk een gids zijn. Ik ben in de gelegenheid geweest de samenstelsters bij heur arbeid gade te slaan en kan verzekeren, dat hij met de uiterste zorg is samengesteld. Ik ben ook reeds in de gelegenheid geweest hem zelf meermalen te gebruiken en kan

verzekeren, dat hij zeer aan z'n bestemming voldoet. Naar een toch onbereikbare volledigheid is niet gestreefd; integendeel, men heeft zich bepaald tot een keuze van 1000 boeken — op zichzelf al een heele praestatie¹⁾). Deze heeft men verdeeld in XI rubrieken, die alle weer in eenige onder-rubrieken verdeeld zijn. Zoekt men een boek op den naam van zijn auteur, dan geeft het Alfabëtisch Register antwoord. Het bijzondere van dezen gids is echter, dat bij elk boek niet alleen titel, auteur, uitgever en uitgaven nauwkeurig vermeld worden, maar dat daaraan ook een korte omschrijving van den inhoud is toegevoegd. Voor deze toelichtingen, gelijk voor 't geheel'e werk, hebben de samenstellers de hulp verkregen van uitnemende deskundigen. Op deze wijze is een allerhandigst werkje ontstaan van niet meer dan 95 bl. in twee kolommen gedrukt, dat door de uitgevers, de firma's Voorhoeve en Dietrich te Rotterdam en Dijkhoffz te 's-Gravenhage in een aangenaam gewaad is gestoken en voor den civielen prijs van f 0,35 verkrijgbaar is gesteld; het wordt na storting van f 0,40 op de girorekening van het Museum voor O. en O., Rotterdam 125635 franco toegezonden. G.

Plato's Apologie, Crito en Euthyphro.
Met een inleiding en aantekeningen door
Dr. L. G. van der Wal. Uitg.: J. B. Wolters'
U.M., N.V. — Groningen, Batavia. 1938.
Prijs: f 1,70 (f 1,90).

Blijkens het „Voorwoord” (sic!) gaat de schr., rector van het gymnasium te Delft, terecht uit van de overtuiging, dat de lectuur van een geheelen dialoog van Plato de voorkeur verdient boven 't lezen van zij 't ook met zorg gekozen brokstukken. Hij heeft zijn uitgaaf bestemd voor leerlingen en daarbij inzonderheid gedacht aan β -leerlingen. Daarmede zal wel bedoeld zijn, dat hij de eigen lectuur der II. hoopt te bevorderen; daarop wijst ook de uitvoerigheid der verklarende Aanteekeningen (die in een afzonderlijk deeltje gedrukt zijn), de handige indeelingen met hun afzonderlijke opschriften en zooveel meer wat klaarblijkelijk dienen moet om niet alleen de lectuur te vergemakkelijken, maar de lezers ook in den geest van den inhoud te doen doordringen. In de goedgestileerde²⁾ algemeene inleidingen „Socrates en Plato”, „Socrates' Proces” en in het bijzonder voor elk der 3 dialogen, toont de schr. dat hij de kunst verstaat in weinig woorden veel wetenswaardigs te zeggen en dat op heldere, bevattelijke manier. Gegeven 't belang van de Plato-lectuur op 't gymnasium moet men deze in elk opzicht lofwaardige uitgave van harte welkom heeten. Ik heb slechts één bezwaar: het gebruikte grieksche lettertype heeft wel een zekere elegantie en is goed afgedrukt, maar 't is veel te klein en daardoor zeer vermoeiend voor de oogen, vooral bij avondlicht. G.

¹⁾ De meeste dezer boeken en nog vele duizenden andere zijn aanwezig in de bibliotheek van het Museum.

²⁾ ik struikelde alleen over „die iemand krom recht leeren praten”, bl. 8.

DE STATISTISCHE METHODE IN DIENST VAN WETENSCHAPPELIJKE ONDERWIJSLEIDING

DOOR

PH. J. IDENBURG.

Wie de ontwikkeling van ons schoolwezen nagaat van het oogenblik af, waarop het onderwijs als tak van staatszorg werd erkend, wordt getroffen door een voortdurende toeneming zoowel in de quantiteit van de instellingen en de daarbij betrokken personen als in de samengesteldheid der bij de zorg voor dezen tak van werkzaamheid aan den dag tredende problemen. In dit opzicht verschilt het beeld der onderwijsorganisatie niet van dat der maatschappij in haar geheel, waar vermeerdering in getal en toeneming in gecompliceerdheid der betrekkingen evenzeer hand in hand gaan. De hedendaagsche menschheid ziet zich zoowel ten aanzien van het groote geheel als met betrekking tot elk der deelen geplaatst voor de taak van het zoeken naar inzicht in de structuur van het maatschappelijk gebeuren om met dit inzicht gewapend te streven naar vormen van denken en handelen, welke haar in staat zullen stellen het groeiproces te leiden en zoo noodig te beheerschen. Dat geldt voor het terrein der economische en sociale bedrijvigheid, maar dat is niet minder waar voor dat van het onderwijs. In allerlei takken van wetenschap vindt men van deze behoefte den weerslag. De economie kwam in de laatste tientallen jaren tot een geheel nieuwe oriëntering, de sociologie zag zich een taak gewezen, welke haar in het centrum der belangstelling plaatste. Ook de paedagogiek werd in dit verband voor een geheel eigen opgave gesteld. Op het stuk van het onderwijs beseffen zij die vooruitzien evenzeer, dat de ontwikkelingsgang zich heeft te bewegen van routine en intuïtie als gidsen naar wetenschappelijk begrip en weloverwogen leiding¹⁾, een weg, welke zich voorhands aan ons afteekent als een steil bergpad, waar elke stap vooruit groote inspanning kost.

Bij deze omwenteling in het denken verkrijgt de statistiek, de methode van de waarneming van massa-verschijnselen, een wassende beteekenis. Zij vervult in dit proces een dienenden rol. Zij is geen economie en geen sociologie, maar zij verschaft

¹⁾ Zie Ph. Kohnstamm, *Planmatige leiding in onderwijs en volksontwikkeling*, enz., Assen 1939, blz. 7 en vlg.

aan de beoefenaren dezer wetenschappen het materiaal voor hun onderzoek. Zij is geen paedagogiek, geen didaktiek, geen leer van onderwijsorganisatie maar zij kan aan hen, die op die terreinen arbeiden, belangwekkende gegevens ter verwerking aanbieden. Haar taak is daarbij die van de betrouwbare waarneming en verwerking van quantitative gegevens. Wie streeft naar doëlbewuste, planmatige onderwijsleiding, mag aan haar materiaal niet voorbijgaan. Zoomin als men tegenwoordig een onderneming van eenigen omvang kan besturen zonder rekening te houden met de uitkomsten der statistische waarnemingen, zoomin kan men ons onderwijs, dat trouwens de grootste Nederlandsche onderneming slaat wat betreft het vaste kapitaal en de jaarlijksche bedrijfskosten, leiden zonder statistische observatie. Daarom mogen wij van allen, die zich wijden aan de overweging van de vragen, waarvoor de onderwijsorganisatie ons land in dezen tijd stelt, verwachten, dat zij de statistiek van het onderwijs in den kring hunner belangstelling zullen betrekken. Wij schrijven dit zonder de grenzen der statistische methode uit het oog te verliezen. De statistiek is eerder het begin dan het einde der wijsheid. Zij draagt, gelijk gezegd, *quantitative* gegevens aan. Wie met onderwijs te maken heeft, mag bij de quantiteit niet blijven staan. Hij dient verder in het wezen der verschijnselen door te dringen. De statistiek oriënteert voorts omtrent de aanwezigheid van causale verbanden maar vermag den aard der causaliteit niet in 't licht te stellen. De vraag naar het waarom laat zij in laatste instantie aan paedagogen en psychologen ter beantwoording over. Zoo blijft zij een werktuig bij het zoeken van de waarheid met een eigen, beperkte bestemming. Van dit werktuig geldt, zooals van alle andere, dat het deskundig moet worden gehanteerd. Wie behagen schept in de rangschikking der statistiek onder de categorie der grofste leugens of wil betoogen, dat men met statistiek alles d.w.z. in waarheid niets kan bewijzen, zij dit ietwat afgezaagd genoeg gegund. Het treft niet den serieuzen werker op dit gebied, maar den vrijbouter, die vervalt in het — inderdaad immer dreigend — gevaar van verkeerde interpretatie van het beschikbare materiaal. Bij het streven naar een rationeele onderwijsorganisatie mogen van de deskundige hantering van dit instrument onschatbare diensten worden verwacht.

Deze opmerkingen omtrent doel en grenzen der statistiek strekken ter inleiding van een beknopte beschouwing over een tweetal statistieken, welke onlangs door het Centraal Bureau voor de Statistiek zijn uitgegeven: de *Statistiek van het Voorbereidend Hooger en Middelbaar Onderwijs 1934/'35—1936/'37* en de *Statistiek van het Hooger Onderwijs 1934/'35—1936/'37*.¹⁾ De omstandigheid, dat beide uitgaven onder mijn leiding zijn bewerkt en met een toelichtenden tekst van mijn hand zijn verschenen, heeft mij doen aarzelen om aan het verzoek der Redactie van *Paedagogische Studiën* om daarover te dezer plaatse te schrijven, te voldoen. Juist omdat de statistiek slechts een dienende taak heeft, slechts materiaal aandraagt ten gebruike door anderen, ware het mij niet onwelgevallig geweest deze producten van den arbeid van mijn medewerkers en mij in handen te zien gesteld van iemand, die de verzamelde gegevens van sociaal-paedagogisch standpunt zou kunnen belichten. Dat had ons tot leering kunnen strekken. Nu dit niet zoo heeft mogen zijn, zij hier dan nog eens, in aansluiting bij het eerder geschrevene, betuigd, dat deze werken niet méér willen zijn dan werktuigen, verzamelingen van feiten in samenhang, waarmede paedagogen en onderwijsorganisatoren hun profijt moeten doen.

Het totaal aantal pagina's druks, dat hier ter bespreking staat, bedraagt 389. In 188 staten en tabellen zijn hier cijfers verzameld, in 25 grafieken zijn de voornaamste gegevens in beeld gebracht. De omvang van dit materiaal brengt met zich mede, dat ik er niet aan kan denken hier een overzicht te geven van den inhoud der beide boeken. Ik breng de geboden beperking aldus aan, dat ik mij beperk tot datgene wat aan de beide uitgaven, naar mijn gevoelen, een eigenaardig karakter verleent. Het is vanzelfsprekend, dat men hier vindt cijfers omtrent de onderwijsinstellingen, de leerlingen en studenten en de docenten. Het zijn uitvoerige inlichtingen omtrent den staat van de verschillende takken van onderwijs op een bepaalden teldatum of in een bepaald jaar. Wanneer dergelijke statistische gegevens over een zeker tijdvak worden nagegaan, geven zij een beeld van de ontwikkelingstendities, welke in ons onderwijs zijn op te merken. Daarvan zijn nu echter onderscheiden de cijfers, waartoe men komt op grond van een andere vraagstelling. Zoowel voor het voorbereidend

1) Beide: Rijksuitgeverij, 's-Gravenhage 1938.

hooger en middelbaar onderwijs als voor het hooger onderwijs heeft het Centraal Bureau voor de Statistiek zich geworpen op het probleem wat er in den loop van een aantal jaren terecht komt van een generatie leerlingen en een generatie studenten. Onder een generatie is dan verstaan het aantal leerlingen of studenten, dat in het jaar van uitgang tot de onderwijsinstellingen werd toegelaten. Nagegaan werd welke studieresultaten deze leerlingen en studenten in de periode van observatie hebben bereikt. Op beide terreinen is gewerkt vóór het Centraal Bureau voor de Statistiek in 1930 zijn waarnemingen begon. Ik denk aan het werk van G. J. Buys omtrent het verloop van de schoolbevolking en het eind-examen van 13 hoogere burgerscholen gedurende de cursussen September 1887 tot Juli 1897¹⁾, aan het werk van Ir. F. J. Vaes, omtrent de 1ste Hoogere burgerschool met vijfjarigen cursus te Rotterdam van 1865—1915²⁾ en de studie van Dr. G. Révész, omvattende gegevens betreffende 3800 leerlingen.³⁾ Ik denk ook aan meer opzichzelf staande observaties van de studieresultaten aan bepaalde universiteiten en hogescholen of faculteiten en studierichtingen daarvan. Deze onderzoekingen hebben ertoe geleid, dat bij de oprichting van de afdeling Onderwijsstatistiek, thans Cultureele Statistiek, aan het Centraal Bureau voor de Statistiek maatregelen werden getroffen om de resultaten van leerlingen en studenten steeds stelselmatig te kunnen nagaan. Daarvoor dienen nu regelmatig bijgehouden leerlingen- en studentenkaarten, waarop de studiegang in typenummers wordt aangeteekend.

Ik bespaar den lezer een rondgang door de keuken der statistiek. Hij zal wel willen aannemen, dat zich bij de voorbereiding der statistische spijzen tal van beslommeringen voordoen. Een beschrijving van het procédé der bewerking zou de belangstelling voor den maaltijd zelf wellicht doen verslappen.

¹⁾ *Berichten en Mededeelingen der Ver. van Leeraren aan Inr. van M. O.*, 10de reeks, blz. 224—274.

²⁾ *Statistiek betr. de 1e h. b. s. met 5-j. c. te Rotterdam*, Juli 1917; later aangevuld.

³⁾ *De overgang van het lager naar het middelbaar onderwijs*, enz. Groningen, Den Haag 1926. Zie hierover G. C. Gerrits, *De overgang van het lager naar het middelbaar onderwijs*, enz. Haarlem 1926, G. Révész, *De schifting van leerlingen voor de middelbare scholen*, enz., Groningen, Den Haag 1927 en G. C. Gerrits, *Het onderwijsprogramma der h. b. s. 5-j. c.*, Haarlem 1927.

Laat mij daarom aanstonds aandacht mogen vragen voor den studiegang van een generatie leerlingen op de Nederlandsche hoogere burgerscholen B met 5-jarigen cursus. Wij kiezen de generatie 1930 omdat deze het langst kon worden waargenomen.

In 1930 kwamen 4062 leerlingen voor het eerst in de eerste klasse van het genoemde schooltype. Een jaar later, dus in 1931, is 66% dezer leerlingen naar de tweede klasse bevorderd, 24% zit voor de tweede maal in de eerste klasse, terwijl ruim 8% het v. h. m. o. voorgoed heeft verlaten.

In het derde jaar (1932) vinden we 47% der leerlingen normaal geplaatst, dus in de derde klasse, 34% der leerlingen heeft 1 jaar achterstand, terwijl nu reeds 15% het onderwijs voorgoed heeft verlaten.

In het vierde jaar (1933) is nog slechts 33½% der leerlingen normaal geplaatst, 36½% der leerlingen heeft een of meer jaren achterstand, terwijl het percentage van hen, die den strijd staakten, nu tot 24% gestegen is.

In het vijfde jaar (1934) vinden we slechts 24% der leerlingen in de vijfde klasse, 34½% heeft een of meer jaren achterstand (waaronder ruim 9% met 2 of meer jaar vertraging), terwijl nu reeds in totaal 34% der leerlingen het onderwijs heeft vaarwel gezegd.

Na het vijfde jaar (dus in 1935) komen de eerste gediplomeerden van school; het zijn er welgeteld 859 van 4062, waarmede we in 1930 begonnen; dus rond 21%. In het zesde jaar is nog 30% der leerlingen met een of meer jaren vertraging op de scholen aanwezig; het aantal der uitvallers is inmiddels tot 40% opgelopen.

Het blijkt, dat nog vrij veel leerlingen er in slagen, ondanks 1 jaar achterstand, het einddiploma te verwerven; in het laatste jaar, waarover de statistiek inlichtingen verstrekt (1936), zijn er althans nog 582 gediplomeerden (14%) bijgekomen, waardoor het totaal aantal gediplomeerden tot 1441 van de 4062 leerlingen of 35% is opgelopen. Er is nu nog 10½% der leerlingen met 2 jaar achterstand en 2% met 3 jaar vertraging op de scholen aanwezig. Intusschen is het aantal afgevallen leerlingen vermeerderd tot 43%.

Aan deze beschrijving ontbreekt nog het aantal leerlingen, dat in den loop der jaren naar een ander schooltype overging, in totaal 9½%. Zij zijn, om de bewerking niet al te gecompliceerd te maken, voorshands niet verder gevolgd. Om

geheel billijk te zijn mogen wij deze groep niet met de afgevallen leerlingen gelijk stellen. Juist na wisseling van schooltype komen er nog leerlingen terecht.

Overzichten, gelijk het gegevene, worden ook voor de andere schooltypen geboden. Ik mag daarvoor evenwel geen ruimte vragen.

Ik vermeld echter wèl voor elk schooltype de cijfers van de leerlingen, die in den normalen tijd het einddiploma behaalden. Zij zijn niet hoog.

Voor de hogere burgerscholen met 5-jarigen cursus^B vonden wij reeds 21%. Voor de gymnasia is het overeenkomstige cijfer 23%, voor de 3-jarige h. b. ssn ruim 27%, voor de h. b. ssn^A 22%, voor de lycea 20%, voor de handelsdagscholen 30% en voor de middelbare meisjesscholen 23%. Het verhoudingscijfer der handelsdagscholen is wat hooger dan de andere, omdat het is samengesteld uit een gemengde schoolbevolking (leerlingen voor 3-, 4- en 5-jarig diploma). Het betrekkelijk hooge cijfer voor de h. b. s. met 3-jarigen cursus vindt zijn verklaring in de omstandigheid, dat het uiteraard gemakkelijker is een 3-jarig dan een 5- of 6-jarig schooltype te doorloopen.

Bovenstaande percentages stellen niet den geheelen oogst aan gediplomeerden voor, welken een leerlingengeneratie in den loop der jaren oplevert. Voorzoover de statistiek ons thans kan inlichten stijgen deze verhoudingscijfers in volgende jaren voor de 3-jarige hogere burgerscholen tot 55%, voor de 5-jarige h. b. ssn^B tot 35%, voor de h. b. ssn^A tot 32%, voor de lycea tot 28%, voor de handelsdagscholen tot 45% en voor de middelbare meisjesscholen tot 32%. De laatstgenoemde percentages geven den stand weer op het oogenblik van het afsluiten der statistiek.

Hiernaast stellen wij de cijfers van hen, die in de 6-jarige observatieperiode het v. h. m. o. vaarwel hebben gezegd. Ze zijn: gymnasia 29%, 3-jarige h. b. ssn 38%, h. b. ssn^B 43%, h. b. ssn^A 50%, lycea 36 $\frac{1}{2}$ %, handelsdagscholen 50% en middelbare meisjesscholen 51%.

Deze cijfers vragen in drieërlei opzicht om complettering. Ten eerste moet nog blijken wat er terecht is gekomen van de boven reeds genoemde categorie van hen, die van schoolsoort veranderden; voorts vragen de cijfers omtrent de gediplomeerden nog aanvulling met hen, die na 6 jaar nakomen; eindelijk stijgt uiteraard ook het aantal afvallers nog.

Het is echter niet noodig tot de volgende uitgave van de statistiek te wachten op de completeering van het materiaal.

Wanneer wij aannemen, dat de leerlingen, wier schoolresultaten nog niet in de statistiek konden worden vermeld, omdat zij hetzij nog op school zijn, hetzij omdat zij tusschen tijds naar een ander schooltype overgingen, overeenkomstige resultaten zullen opleveren als het geval was met de leerlingen, wier resultaten reeds vermeld konden worden (en deze veronderstelling mag optimistisch genoemd worden), verkrijgen wij het volgende totaalbeeld.

	Gediplomeerden			Uitgevallen
	in normalen tijd	met vertraging	totaal	
	%	%	%	%
Gymnasia	23	21	44	56
H. b. ssen 3	27	32	59	41
H. b. ssen B	21	24	45	55
H. b. ssen A	22	17	39	51
Lycea	29	23	43	57
Handelsscholen	30	17	47	53
Midd.meisjesscholen	23	16	39	61
Totaal	22	23	45	55

Van de 11.000 leerlingen, die jaarlijks tot het v.h.m.o. worden toegelaten, verwerven er rond 5.000 een einddiploma, waarvan 2.400 in den normalen tijd, terwijl er 6.000 voortijdig de school verlaten.

Nu moet men zich wachten voor het misverstand als zou het verlaten der school vóór het behalen van het einddiploma gelijk zijn te stellen met mislukking. Er zijn omstandigheden, welke een voortijdig einde der studie kunnen veroorzaken en die noch aan de school noch aan de leerlingen kunnen worden geweten. Aan den anderen kant overschatte men de beteekenis van die omstandigheden in het verband onzer waarnemingen niet: 70% van de leerlingen, die wij hier op 't oog hebben, verlaat de school met onvoldoende vorderingen en dat is gewoonlijk tevens wegens die onvoldoende resultaten.

Dit alles stemt tot nadenken en verder onderzoek. Daarbij kan de statistiek ons nog wat helpen. Wanneer wij de statistische publicatie betreffende het v.h.m.o. ter hand nemen, vinden wij daar tal van nadere bijzonderheden omtrent het

geschetste verloop. Zoo wordt er aandacht geschonken aan de betrekking tusschen de vooropleiding en de schoolresultaten. Er is verband gelegd tusschen toelatingsleeftijd en schoolsucces. Nagegaan kan worden, welke klassen bij de onderscheidene schooltypen bijzondere moeilijkheden opleveren. Uiteraard zijn de gegevens voor elk der beide sexen afzonderlijk verzameld. Een poging werd ondernomen tot het leggen van verband tusschen sociaal milieu en schoolresultaten. Zij leidde nog niet tot voor publicatie vatbare uitkomsten.

Uit dezen schat van gegevens zou hier veel naar voren kunnen worden gebracht. Maar waarom zou ik dat doen, waar de bron voor ieder beschikbaar is? Immers, het Centraal Bureau voor de Statistiek stelt zijn uitgaven algemeen verkrijgbaar en zendt ze bovendien gaarne uit zijn bibliotheek ter leen aan degenen, die daartoe den wensch te kennen geven.

Liever wil ik ingaan op een tweetal vragen, welke naar aanleiding van ons materiaal zijn gedaan en die in de vermelde uitgave geen beantwoording vinden.

Vooreerst bleek er belangstelling te bestaan voor een vergelijking van het doorlopen der school in de steden en op het platteland. Men meende, dat de resultaten in de steden boven die in de landelijke centra zouden uitgaan. De hier bedoelde vergelijking stuit op een statistische moeilijkheid. Bij de observatie van de resultaten der hogere burgerscholen zijn *alle* h. b. ssen in den lande als een eenheid beschouwd, zoodat leerlingen die van de eene h. b. s naar de andere overgaan, niet worden afgeboekt. Wil men bepaalde h. b. ssen onderscheiden dan is beperking geboden tot de resultaten, welke de leerlingen *aan die* h. b. ssen bereiken. Praestaties na het verlaten der school aan andere scholen van hetzelfde type verricht, blijven dan buiten beschouwing. Zooals in het materiaal voor het geheele land overgang naar een andere *schoolsoort* ertoe moest leiden, dat de waarneming van daarbij betrokken leerlingen voorshands werd gestaakt, moet er derhalve bij het uitlichten van *bepaalde* scholen nog verdere beperking tot de leerlingen, die binnen dezelfde schoolsoort van school verwisselden, plaats vinden. Dat drukt uiteraard de resultaten. Bovendien leidt dit ertoe, dat scholen, waar een sterk wisselende schoolbevolking bestaat, er ongunstiger voor komen te staan dan scholen met een meer blijvende bevolking. De thans volgende cijfers hebben betrekking op 10 hogere

burgerscholen in Amsterdam, Rotterdam, 's-Gravenhage, Utrecht en Haarlem eenerzijds en 10 hoogere burgerscholen in plaatsen met minder dan 20.000 inwoners anderzijds. Bij de stadsscholen doorliep 22,8% leerlingen de school vlot, terwijl 14,1% het einddiploma met een jaar vertraging behaalde; bij de plattelandsscholen was het eerste verhoudingscijfer slechts 16,4%, het tweede 9,3%.

De cijfers laten zien, dat er inderdaad verschillen van betekenis zijn. In 't voorafgaande is reeds aangeduid, dat de verklaring daarvan niet uitsluitend in een minder efficiënte werkwijze der plattelandsscholen behoeft te worden gezocht, al zullen wellicht verschillen in de begaafdheid der leerlingen mede tot de oorzaken behooren.

Moeilijker is het antwoord te geven op de andere vraag, welke ik op 't oog had. Men heeft n.l. den wensch te kennen gegeven de Nederlandsche cijfers met buitenlandsche te vergelijken. Voorzoover mij bekend, zijn er echter in andere landen geen onderzoekingen gedaan, waarvan de uitkomsten met de onze volkomen vergelijkbaar zijn en slechts enkele, welke de onze benaderen. Van deze laatste vermeld ik vooreerst de studie, welke wordt beschreven in het *Jahrbuch für das höhere Schulwesen*¹⁾ en wel met name in het kundig bewerkte gedeelte „Dynamik der Schülerzahlen”. De schrijver beschikte daarvoor niet over zoo waardevol grondmateriaal als ten behoeve van de Nederlandsche statistiek wordt bijeengebracht. Hij kon niet verder komen dan een theoretische benadering van denzelfden aard als in onze *Statistiek van het Gewoon en Uitgebreid Lager Onderwijs 1933—1935*²⁾ voor de bepaling van het doorloopen der lagere scholen werd beproefd. Aan de hand van de zittenblijverscijfers heeft hij een schatting gemaakt van het vlot doorloopen der scholen, waarvan de uitkomsten hier volgen. De cijfers betreffen de openbare Knabenanstalten, zooals het Humanistisch Gymnasium het Reformgymnasium en het Altes Realgymnasium in het geheele Rijk. Ik vermeld uitsluitend de cijfers van de klassen U III, O III, U II, O II, U I en O I. Ter vergelijking geef ik de cijfers van onze gymnasia erbij.

¹⁾ De ondertitel luidt: Statistischer Bericht über den Gesamtstand des höheren Schulwesens im Deutschen Reiche. Ik citeer in het navolgende Jahrg. 1 (1931/1932), Leipzig 1933.

²⁾ 's-Gravenhage 1937.

Klasse	Öffentliche Knabenanstalten	Klasse	Gymnasia
U III	100	I	100
O III	77,3	II	68,7
U II	66,4	III	46,2
O II	38,2	IV	34,7
U I	29,3	V	29,3
O I	25,2	IV	24,—

De Duitsche cijfers vertoonen een afname, welke in de bezinklassen minder sterk is dan in ons land bij de gymnasia, maar die wat de gegevens der hoogere klassen aangaat met onze uitkomsten een merkwaardige overeenstemming vertoont. De eindcijfers ontloopen elkaar opmerkelijk weinig!

Waarschijnlijk zijn ook in Deutschland de resultaten in de groote steden beter dan in de plattelandscentra. De cijfers van de Knabenanstalten te Bremen zijn althans gunstiger dan de voor het Rijk berekende. Desbetreffende cijfers ontleen ik aan het werk van Dr. Karl Kurz, *Schüler die vorzeitig die höheren Schulen verlassen.*¹⁾

Klasse	Knabenanstalten te Bremen
U III	100
O III	86,3
U II	75,—
O II	51,9
U I	41,4
O I	38,2

Met deze opmerkingen omtrent het buitenland zij volstaan. Ook de statistiek van het Nederlandsche hooger onderwijs vraagt nog onze aandacht.

Studenten zijn, uit statistisch oogpunt beschouwd, lastige wezens. Van een leerling van een middelbare school valt het niet moeilijk vast te stellen dat hij leerling is. Hij meldt zich bij zijn komst behoorlijk bij de schooladministratie aan en wanneer hij de school voor goed verlaat, wordt daarvan kennis gegeven. Verder pleegt afwezigheid zonder kennisgeving zich, indien zij voorkomt, tot enkele dagen te beperken en niet over geheele jaren uit te strekken. Met den student is dit anders.

¹⁾ Bremen 1930, bl. 97.

Hij is de meest onberekenbare van heel de jongelingschap, welke onze onderwijsinstellingen bezoekt en deswege in onze statistieken wordt geregistreerd.

Van den student weet men administratief alleen wanneer hij zich laat inschrijven en wanneer hij examen doet. En dat zijn dus de aanknoopingspunten voor de statistiek van het hooger onderwijs. Het cijfermateriaal, dat nevens de in den aanvang genoemde statische gegevens, omtrent de bevolking onzer universiteiten en hoogeschoolen beschikbaar is, bestaat dan ook uit twee gedeelten: een inschrijvingsstatistiek en een statistiek van de vorderingen, zoover deze uit geslaagde examens blijken. Beide zijn generatiestatistieken. Van de studenten der generatie 1930/31 (en latere generaties) wordt vastgesteld hoe vaak zij zich na hun eerste inschrijving hebben laten inschrijven en welke examens zij hebben gedaan. Wat de inschrijvingsstatistiek betreft, is daarbij regel, dat een student, die gedurende drie achtereenvolgende jaren niet wordt ingeschreven, als definitief vertrokken, dus afgeschreven, wordt beschouwd.

Deze inschrijvingsstatistiek licht ons in omtrent een punt, dat reeds langen tijd de aandacht der hoogleraren en studenten heeft: het verschijnsel der tijdelijke niet-inschrijving. Ik licht dit toe met enkele cijfers betreffende de studenten in de faculteit der rechtsgeleerdheid, welke ons ook in het vervolg van dit beknopt exposé tot voorbeeld zal dienen. Van de studenten der generatie 1930/31 werd:

	%
in het 2de jaar tijdelijk niet-ingeschreven	23,4
„ „ 3de „ „ „ „	5,8
„ „ 4de „ „ „ „	3,—
„ „ 5de „ „ „ „	1,2

De lezer ziet hoe sterk het verschijnsel in het tweede studiejaar is.

Het onderzoek, waaraan deze cijfers zijn ontleend, leert echter tevens, dat de voorstellingen, welke men in universiteits- en hoogeschoolbevolking aantreft, sterk overdreven zijn. In totaal zou het aantal studenten bij regelmatige inschrijving niet meer dan 5% hooger zijn dan thans het geval is.

Omtrent het definitief vertrek, blijkende uit niet-inschrijving gedurende drie achtereenvolgende jaren, valt het volgende te

berichten. Van de juridische studenten der generatie 1930/31 vertrok:

	%
na het 1ste studiejaar	14
„ „ 2de „	6,1
„ „ 3de „	41,6
„ „ 4de „	24,9

De statistiek geeft de tot dusver beschreven gegevens voor de beide sexen afzonderlijk en voor elke faculteit en hoogeschool. Overziet men dit geheele materiaal dan komen tal van merkwaardige dingen aan het licht. 't Is mij hier echter slechts te doen om te laten zien, welke gegevens voorhanden zijn.

Ten slotte de statistiek der vorderingen. Het statistisch onderzoek kan van de studieresultaten natuurlijk slechts den uiterlijken kant geven. Het licht ons niet in omtrent de wezenlijke veroveringen, welke de studenten op het terrein der wetenschap maken. Het registreert slechts examens en examenresultaten. Maar men behoeft nog niet aan overmatige bewondering voor diploma's en titels te lijden om nochtans aan de examenpraestaties der studenten beteekenis te hechten. Hier volgt een overzicht van hetgeen de generatie juridische studenten 1930/31 in den tijd, gedurende welken zij werd geobserveerd, heeft tot stand gebracht.

Van de studenten der juridische faculteit legde candidaats-examen af:

	%
in het 1ste jaar	18,8
„ „ 2de „	44,7
„ „ 3de „	14,9
„ „ 4de „	2,8
„ „ 5de „	2,7
„ „ 6de „	0,9
„ „ 7de „	—

In totaal kwam 84,8% tot dit punt.

Van dezelfde groep studenten legde doctoraalexamen af:

	%
in het 4de jaar	7
„ „ 5de „	24,6
„ „ 6de „	20,7
„ „ 7de „	13,—

In totaal legde in deze 7 jaren 65,3% het doctoraal examen met goed gevolg af; 34,7% kwam zoover nog niet en zal — dit blijkt mede uit de cijfers omtrent candidaatsexamens — voor een groot gedeelte ook niet meer tot dit punt komen.

Cijfers van dezen aard vindt men in de statistiek voor de beide sexen en voor elke faculteit en hoogeschool afzonderlijk. Van bijzondere beteekenis is daarbij, dat de gegevens mede zijn onderscheiden naar de vooropleiding der studenten, zoo dat het mogelijk is verband te leggen tusschen de soort van einddiploma, waarmede de student zijn studie begon, en de resultaten, welke hij wist te behalen.

Het zal den lezer, die dit opstel tot dit punt heeft willen volgen, gebleken zijn, dat de statistiek, de steeds meer geperfectioneerde methode van de waarneming van massaverschijnselen, zich op het terrein van het onderwijs niet onbetuigd heeft gelaten. Er zijn op een aantal punten nog verfijningen noodig. Toch is dit, naar mijn meening, niet datgene, waaraan thans vóór alles behoefte bestaat. De voorafgaande beschouwing hield zich bezig met de productie der statistiek en haar uitkomsten; het grootste tekort ligt echter op het oogenblik niet bij de *productie* maar bij de *consumptie*. Er is onderconsumptie van de statistiek. Dit materiaal is er niet, althans niet in de eerste plaats, om er eens naar te kijken en het, voor de samenstellers uiteraard vleierend, oordeel uit te spreken, dat het interessant is. Natuurlijk moet ook deze soort van belangstelling worden gewaardeerd. De publicatie van dit cijfermateriaal draagt dan in elk geval bij tot de algemeene oordeelsvorming. Zij wekt de publieke belangstelling voor de werkwijze van onze scholen. Positieve resultaten en mislukkingen komen er op duidelijke wijze in naar voren en de confrontatie daarmede kan de werkzaamheid in 't belang van ons onderwijs prikkelen. Te veel ontbreken evenwel nog de wetenschappelijke instanties, welke deze cijfers in haar paedagogische en psychologische studiën op het stuk der onderwijsorganisatie betrekken. Op den weg van het Centraal Bureau voor de Statistiek ligt dit gebruik van deze gegevens niet. Het valt buiten zijn arbeidsveld. Maar het is niet te ontkennen, dat de waarde van het werk, dat hierboven werd geschetst, eerst ten volle wordt gerealiseerd wanneer deze arbeid dienstbaar wordt gemaakt aan de wetenschappelijke onderwijsleiding, waarover in den aanhef van deze beschouwingen werd gesproken.

ENGELSCHESCHOOLOEKEN IN NEDERLAND VOORHEEN EN THANS

DOOR

Dr. G. A. DUDOK.

Door een welwillend collega kwam ik in 't bezit van een leerboekje der Engelsche taal, geschreven door Wm. Sewel en gedrukt in Amsterdam voor de weduwe van Stephen Swart in het jaar 1706. Dit werkje is voor mij in zekeren zin een openbaring geweest, want eerlijk gezegd had ik geen hooge dunk van onze vroegere leerboekjes. Daaraan hadden de „tachtigers” wel eenige schuld. Onder tachtigers versta ik de mannen die onder rechtstreeksche invloed van Berlitz en Gouin de directe methode in ons land hebben ingevoerd, en als gevolg daarvan een evolutie in het taalonderwijs en in de te gebruiken leermiddelen hebben teweeggebracht. Deze pioniers hebben in hun geestdrift niet altijd op even faire wijze vroegere en h. i. ouderwetsche methoden becritiseerd en zij schroomden niet van minder vooruitstrevende collega's te beweren, dat zij òf hopeloos conservatief waren òf hun vak niet voldoende beheerschten om de nieuwe methode te kunnen toepassen. Vooral de vertaalmethode moest het ontgelden. Zinnetjes als „Ben ik gestorven? Zou ik gestorven zijn? Wo seid Ihr? Wir sind nicht hier” e. d. werden veelvuldig aangehaald om het dwaze en ondoelmatige van de vertaalmethode aan de kaak te stellen. Het gevolg daarvan is geweest, dat men onwillekeurig tegen de oudere schoolboeken was ingenomen en men dan ook geen neiging gevoelde ze te bestudeeren. Dit is onbillijk, want, indien, laat ons zeggen in het jaar 2000, wederom een evolutie plaats grijpt en b. v. een superdirecte methode haar joyeuse entree maakt, dan zal het, met alle eerbied voor onze tegenwoordige schoolboekjes, aan den criticus niet moeilijk vallen minder geslaagde gedeelten te citeeren, waardoor dan eveneens een eenzijdig en dus onjuist beeld wordt gegeven.

Zooals gezegd, was het boekje van Sewel voor mij een aangename verrassing, misschien wel, omdat ik, onder invloed van de tachtigers, iets hopeloos ouderwetsch, onpractisch, erger nog: belachelijks zou vinden. Integendeel: wat ons dadelijk opvalt is juist de practische geest die er uitspreekt. Na enkele beschouwingen over de uitspraak, een volledige

grammatica (bl. 1—168), daarna van bl. 169 tot bl. 288: The Second Part of the Compendious Guide to the Lowdutch Language where in are Collected Severall Dialogues, Letters and Bills of Exchange. 't Tweede Deel van de Wegwijzer tot de Nederduytsche Taal Behelzende nodige Samenspraaken, Brieven en Wisselbrieven, met als slot: The Third Part of the Compendious Guide Containing a Small Vocubular. Het Derde Deel van de Korte Wegwijzer zijnde een Woordesboekje. Wat nu die samenspraken betreft, uit alles blijkt, dat men het oog gericht hield op de praktijk. Een losse greep uit de onderwerpen moge dit duidelijk maken: het huren van kamers; bezoek van den dokter; bij den kleermaker; bij den schoenmaker; in den herberg; samenspraak tusschen twee geleerde Lieden, tusschen een Edelman en eene juffrouw; samenspraak „tusschen verscheyde Heeren die uytgaan om eens vroolijk te wezen”. De pagina's zijn in twee kolommen verdeeld: de Engelsche tekst is cursief en de Nederlandsche is gewoon gedrukt.

De kennismaking met deze „Korte Wegwijzer der Nederduytsche Taal” is voor mij aanleiding geweest eens na te gaan wat onze voorouders op dit gebied gepresteerd hebben. Bij mijn werk heb ik groote welwillendheid en medewerking ondervonden van het Nederlandsch Schoolmuseum, Prinsengracht 151 te Amsterdam, waarvoor ik hier mijn oprechte erkentelijkheid betuig.

Ofschoon ik slechts ongeveer 40 boeken heb doorgekeken, en een grooter aantal nog voor mij gereed ligt, kan ik nu reeds deze algemeene opmerking maken, dat de meeste boekjes niet zoo onpractisch zijn als sommige tachtigers ons willen doen gelooven. Het treft ons, dat vooral de samenspraken op het practische leven zijn ingesteld. Ruw gesproken zouden we deze dialogen alsmede de systematisch gerangschikte woorden en uitdrukkingen de voorloopers van Poutsma's *Do you speak English?* kunnen noemen. Trouwens, in 1857 was reeds een uitgave onder dezelfde titel verschenen, n.l. *Do you speak English?* of *De Nuttigste en Noodzakelijkste Engelsch—Nederduytsche Gesprekken, Spreekwijzen benevens eene Verzameling der meest gebruikelijke woorden in de Zamenleving, Amsterdam, Gebrs. Binger 1857 (no. 2035)*¹⁾. De naam van

¹⁾ De in dit artikel genoemde getallen zijn de catalogusnummers van het Nederlandsch Schoolmuseum.

den schr. is niet vermeld. De onderwerpen zijn in het Engelsch en in het Nederlandsch (twee kolommen), zooals: Before commencing a journey — Alvorens op reis te gaan; Of the railroad — van de ijzeren spoorweg; Of the weather — over het weder; at a banker's — bij eenen bankier; with an artist — bij eenen schilder of teekenmeester; with a milliner — bij eene modemaakster, enz. Voorts bevat dit boekje nog een vocabularium o. a. om verschillende gemoedsuitdrukkingen weer te geven, zooals: verwondering, tegenzin, verdriet, gramscap, tevredenheid, verder nog brieven over allerlei gegevens.

Nog noem ik een soortgelijk werkje: Handleiding tot het Onderling Verkeer in het Nederduitsch en Engelsch in zamen spraken door C. Calbert en F. J. Millard (volgt dezelfde titel in het Engelsch) uitgegeven to Nimmegen, bij C. A. Vieweg in 1850 (no. 3452). Ook hier wederom vrijwel dezelfde onderwerpen, waarbij we natuurlijk rekening moeten houden met de toestanden van dien tijd. We weten dat de doktoren toen verzot waren op aderslaten. Op bl. 115 vinden we een gesprek tusschen een zieke en eenen geneesheer. Have you been bled? Zijt gij gelaten? Yes Sir, I was bled yesterday. Where is your blood? It is in three basins upon the table. Het staat in drie kommetjes op de tafel. Hiermee is de geneesheer nog niet tevreden, want hij gaat voort: It is necessary that you be bled once more. Your blood is heated and in a bad state. You must likewise be bled in your foot. Dit onderwerp is voor dien tijd even actueel als voor ons een reisje in een vliegmaschine.

Wat de grammatica's betreft, deze toonen aanvankelijk veel eenvormigheid, omdat zij gebaseerd zijn op de Latijnsche syntaxis, m. a. w. eerst de behandeling van de nomina (substantiva, adjectiva), daarna de verba. Onze tegenwoordige grammatica's zijn uit den aard der zaak anders: zij passen zich aan bij de moderne taalmethode en baseeren de indeeling en volgorde der onderwerpen op het gesproken woord, vandaar dat meestal begonnen wordt met *to have* en *to be*, en vrij spoedig daarna *to do* (voor de ontkennende en vragende zinnen). Ter illustratie van een ouderwetsche spraakkunst noem ik een zwaarwichtig boek van 736 bl. met een heel lange titel, die ik in zijn geheel vermeld, omdat men dan zelf kan oordeelen wat zulk een 18de eeuwsch leerboek bevat. „Uitvoerige Engelsche Spraak-Konst in 't Nederduitsch, waarin men getracht heeft op de geschiktste, duidelijkste en volle

digste wijze aan te toonen, hoe de Engelsche Taal, waarvan de Kennis-verkrijging den Letter-oefenaar zoo noodig is als den Handel-drijvenden, recht gespeld, gelezen, geschreeven en gesproken moet worden. Waarbij gevoegd zijn: I. Een wijdloopig Woordenboekje, II. Een alfabetische Lijst van Rechts-benamingen, III. Eene Verzameling van Bijvoeglijke Naamwoorden, IV. Eene Verzameling van Werkwoorden, V. Gemeenzaame Spreekwijzen, VI. Samenspraaken over verschillende onderwerpen, VII. Eene Verzameling van Eigenaartige Spreekwijze, of Engelsche en Duitsche Taaleigenschappen, VIII. Eene verzameling van Spreuken, of Spreekwoorden, IX. Een Bundel van Brieven, Rekeningen, Wisselbrieven, en andere Schriften, meestal tot den Koophandel betrekkelijk, door Johannes Holtrop. Tweede druk. Nagezien en, met betrekking tot het Engelsch, verbeterd door Benj. Choyce Sowden, Predikant bij de Engelsche Episcopale Gemeente te Amsterdam. Te Dordrecht en Amsterdam bij A. Blussé & Zoon en W. Holtrop, 1791 (no. 2847). Dit alles voor f2,40. — Enkele opmerkingen omtrent dit lijvige boek. Wat de „spraak-konst” betreft, staat men eerst ietwat vreemd tegenover de terminologie, zooals „van de voorstellige persoonlijke voornaamwoorden” (of the Pronouns Personal Prepositive), waarmee, blijkens de voorbeelden, bedoeld wordt: het pronomen in de nominativus; „de nastellige persoonlijke voornaamwoorden” (of the pronouns personal postpositive), d.i. het pronomen in dativus of accusativus. In deze grammatica, zoowel als in vele andere van dezelfde soort is een groote plaats ingeruimd aan het voorzetsel. Het moge waar zijn, dat de prepositie in zeker opzicht ook onder idioom ondergebracht kan worden, en dat is misschien een van de redenen, waarom wij het in de moderne schoolgrammatica nog al karig behandeld vinden, maar het is toch maar handig de lijsten met *about-at-by-with* etc. constructies te kunnen raadplegen.

En nu de uitspraak. Hier wil ik onmiddellijk toegeven, dat wij groote vorderingen gemaakt hebben, dank zij de practische toepassing van phonetische transcriptie, al is het jammer, dat tengevolge van persoonlijke ijdelheid er nog te veel „systemen” bestaan die slechts verwarrend kunnen werken. Laat ons hopen dat, terwille van de eenvormigheid, het schrift van de Association Phonétique Internationale algemeen zal worden gebruikt. Onze voorouders misten die steun ten eenenmale:

zij moesten roeien met de phonetische riemen die ze hadden, en die riemen waren geenszins sterk. En wanneer ik hier een paar voorbeelden geef, doe ik dit zeker niet om mij vroolijk te maken over het werk van onze voorouders, maar wel, om hun wanhopige pogingen de Engelsche uitspraak in een soort van phonetisch schrift weertegeven nader te illustreeren. Wanhopige pogingen, om de eenvoudige reden, dat tal van Engelsche klanken, zoowel klinkers als medeklinkers, niet door Nederlandsche letterteekens zijn weertegeven. Het resultaat was dan ook zeer onbevredigend.

Holtrop, die ruim 100 bladzijden aan de uitspraak wijdt, geeft de uitspraak van „chalk” weer met „tsjaak”, „because” met „bikaaz”, „burned” met „bornt”; „born” met „boorn”. Trouwens ook latere schrijvers hebben met dezelfde moeilijkheid te kampen — immers de phonetiek is een studie van jongere datum. In „Nieuwe Verzameling van Engelsche en Nederduitsche Woorden en Zamenspraken met derzelve Uitspraak om de Engelschen goed te leeren verstaan en een gesprek met hen te voeren” bij A. Loosjes te Haarlem in 1814 verschenen (no. 2025) vinden we: Hou mutsj houzerent doe joe aask e jier? (How much house-rent do you ask a year? For dee laaik mutsj toe skeet (for they like much to skate). Jung piepl' lof dis siezon = young people love this season. Commentaar overbodig. De *th* werd eenvoudig als *d* uitgesproken — omtrent stemlooze en stemhebbende medeklinkers bekommerde men zich niet (vgl.: house met *z* en love met *f*!). Wat de Engelsche *w* betreft, deed men toch wel een poging die juist weertegeven: Oeat is it oklok? (What is it o'clock?). Ja, de uitspraak was hét groote struikelblok voor onze voorouders.

De leesboekjes waren ook behoorlijk vertegenwoordigd. We noemen:

Het Engelsch Lezen en Vertalen, gemakkelijk gemaakt door K. H. Vink, Leermeester aan de Kweekschool voor de Zeevaart te Amsterdam. Verschenen bij J. D. Sybrandi te Amsterdam, 1848 (no. 2129), bevattende kortere en langere verhalen voor lees- en vertaalles.

L. Koning, Miscellany of Pieces in Prose and Poetry, uitgegeven in Dordrecht door Blussé & van Braam, 1838, met gedichten van Campbell, Gray, Cowper, Byron, e. a.

Aan de poëzie werd trouwens behoorlijk aandacht besteed. Dr. M. P. Lindo, Leeraar aan de Koninklijke Academie voor

Land en Zeemacht, in onze letterkunde bekend onder het pseudoniem van De oude Heer Smits, publiceerde Readings in English Poetry, Arnhem, 1855 (no. 934), bevattende gedichten van af de Middeleeuwen (Chaucer) tot onzen tijd, benevens Amerikaansche poëzie, met verklarende aantekeningen onder aan de bladzijde. Ook verhalen en romans werden pasklaar gemaakt voor schoolonderricht, zooals The History of Robinson Crusoe abridged for the use of schools and private instruction, corrected by J. W. L. F. Ippel (Amsterdam, Schalekamp en Van de Grampel, 1834 (no. 2962).

Er bestonden wel degelijk goede vertaalboekjes! Naast het reeds genoemde werkje van Vink vermelden wij: English Idiomatic Phraseology by C. H. Gunn, Den Haag, 1852 (no. 945). Hierin komen voor Engelsche stukjes ter vertaling in het Nederlandsch, waarbij de historische stukken behoorlijk vertegenwoordigd zijn, een en ander voorzien van verklarende aantekeningen. Dat er vertaalboekjes waren van het soort als door de tachtigers gesignaleerd, spreekt wel van zelf. Daar toe behoort Engelsche Spraakkunst door Lindley Murray, bewerkt volgens de leerwijze van Agron, Amsterdam, G. J. A. Beyerinck, 1837 (no. 815), een werkje dat inderdaad malle zinnnetjes bevat als: Wij zagen gisteren den held en de heldin, den weduenaar en de weduwe, uwen weldoener en onze weldoenster (bl. 22).

Nog noem ik een bijzonder aardig en handig boekje dat tal van wetenswaardigheden bevat, waarvan wij allen bij ons onderwijs een nuttig gebruik kunnen maken, n.l.: An Intellectual Dictionary containing; I. The most occurring classical Phrases, Traditional Sayings, Colloquial Terms, etc.; II. The most remarkable Origins, Inventions, and Discoveries; gathered from English Periodicals and enlarged with two alphabetical Indexes, by Servaas de Bruin (Harlingen, S. Houtsma, 1870) no. 2976. Het bevat vele aardige uitdrukkingen en gezegden met hun verklaringen, zooals Hobson's Choice, Good wine needs no bush, e. d., waarvan de vertaling makkelijker te geven is, doch waarvan de oorsprong minder bekend is.

Dé groote man in de eerste helft van de 19de eeuw schijnt geweest te zijn D. Bomhoff, die een Engelsche Spraakkunst geschreven heeft naar de beginselen van H. E. Lloyd, uitgegeven bij Thieme te Nijmegen, 1854 (no. 3006). Zijn grammatica is in Nederland zeer geroemd, zooals blijkt uit

vleiende beoordeelingen en verwijzing naar zijn spraakkunst in andere soortgelijke werkjes, o. a. Grondbeginselen der Engelsche Spraakkunst van den reeds genoemden Dr. M. P. Lindo, Thieme, Arnhem, 1855 (no. 5400). Deze Bomhoff nu is het voorwerp geworden van een felle aanval, ondernomen door B. S. Nayler, van beroep „teacher of caligraphy, elocution, and stenography”, die in 1848 te Utrecht bij Petit & Co. een boek had uitgegeven „Select Scenes from The British Drama; adapted to public and private readings for Ladies and Gentlemen to which is prefixed an Essay on Pronunciation and Delivery”. De „Select Scenes” vormen een merkwaardige verzameling: naast fragmenten uit Shakespeare, die nogal onsystematisch over het geheele boek verspreid zijn, vinden we stukken die we feitelijk slechts uit handboeken over de Engelsche letterkunde kennen, maar, die, behalve door studenten, niet gelezen worden, zoals Venice Preserved van Otway, Cato van Addison, Pizarro van Sheridan, Oroonoko van Thomas Southern, The Good Natured Man van Goldsmith, daarnaast onbekende, maar toch wel grappige comedies, zoals Simpson & Co. van Poole en The Happiest Day of My Life van Buckstone. Sommige van deze stukken worden voorafgegaan door een korte „sketch of the Play”, maar wanneer de schr. veronderstelt dat de inhoud bekend genoeg is, blijft de „sketch” achterwege. Het loont de moeite de verschillende teksten eens door te kijken, omdat we daaruit kunnen leeren, welke dramatische producten toen in de smaak vielen. Maar van belang is vooral het 56 bladzijden lange Essay on Pronunciation and Delivery, waarin schr. zijn waardeering uitspreekt over Walker en diens Critical Pronouncing Dictionary. De uitspraak in woordenboeken aangegeven, verschilde onderling nog al, maar Nayler acht Walker toch wel een autoriteit op dit gebied. Wanneer we nu Nayler gaan volgen in zijn heftige aanval op Bomhoff, is het niet zoo zeer om zijn onkiesche manier van handelen aan de kaak te stellen, dan wel, dat daaruit zekere belangrijke conclusies te trekken zijn. Doch eerst iets over het voorwoord. Het doet ons, modernen, grappig aan, dat de uitgevers het noodig geoordeeld hebben een soort van karakteriseering des heeren Nayler te geven. Hij wordt aan ons voorgesteld als „a plain, blunt man”, een man die scherp kan onderscheiden tusschen „plainness and rudeness, authority and dogmatism”, voor wien „impudence is not synonymous with independence, nor

servility with modesty", een man die er niet van houdt te kruipen voor wie dan ook, neen, het is het werk van „a man, who would be ashamed of soliciting your indulgence, when it is his duty to dare your judgement". Een ietwat *Kegge*-achtige figuur, die wij er sterk van verdenken *niet* te kunnen onderscheiden tusschen „plainness" en „rudeness", blijkens de manier waarop hij zijn tegenstanders de waarheid zegt. Wat was er geschied? *Nayler's Essay on Pronunciation and Delivery*, dat reeds eenige maanden vroeger was gepubliceerd, was door de Nederlandsche docenten niet gunstig beoordeeld. Over belangstelling had schr. zeker niet te klagen, want de beoordeelingen „would occupy a volume; many of them fall heavily upon me; yet, I neither groan beneath their weight, nor laugh their writers to scorn". Eén van hen zal *Nayler* noemen, n.l. *Bomhoff*, omdat deze, volgens zijn Nederlandsche collega's is: „King of Teachers, and Herculean Book-maker for the Dissemination of the English Language in Holland".

Hoe durft *Bomhoff* beweren, dat *Walker's* woordenboek verouderd is. Die beschuldigingen kan hij niet bewijzen, „because they are FALSE!!" Verder zegt *Bomhoff*, dat men nooit een Schot of een Ier moet raadplegen over de Engelsche uitspraak. Maar waarop baseert *Bomhoff* dan *zijn* uitspraak? Op *Lloyd*, die geen Engelschman kan zijn. „His Name is spelled *Lloyd*, and being a Grammar-maker, I take it for granted that he has been a village Pedagogue in Wales, 'over the hills and far away', where polite English is never heard nor dreamt of". Erger nog. Wie is toch die *Sheridan* en wie is toch die *Perry*, dat *Bomhoff* de uitspraak van deze beide heeren zou verkiezen boven die van *Walker*? „If shame be not wholly departed from him, he will blush to learn that *Sheridan* was an Irishman! and *Perry* a Scotch school-master!!! So amazingly ignorant, my readers, is your king of Teachers". En dan volgt de ietwat reclame-achtige toevoeging: „No wonder, indeed, that my pronunciation differs materially from the pronunciation of Mr. *Bomhoff*, for *mine* is English, while *He* tells you that he gives the preference to a mixture of Irish, Scotch and Welsh, which amalgamation *He* palms upon you for „Beschaafd Engelsch". Let Blockheads read, what Blockheads write!" En dan besluit hij met de woorden, dat „as long as Book-Makers as Mr. *Bomhoff* are endured, the language can neither be accurately acquired

Paedagogische Studiën, XX.

nor elegantly pronounced, for *his English* is truly BARBAROUS". Hiermede is het echter nog niet afgeloopen. In het Aanhangsel (Appendix: bl. 411) deelt de schr. ons mede, dat hij kennis gemaakt heeft met den heer Bomhoff, die tot nu toe „a perfect stranger” voor hem geweest is. En nu, na de kennismaking, drukt hij zijn diep leedwezen uit, dat hij die Bomhoff niet meer ongezoeten de waarheid heeft gezegd: „.... had I been personally acquainted with him before writing that critique, he should have had it on both sides of his head — the Blockhead! He a criticizer of Walker! he a *teacher of English*” en dan krijgt tegelijkertijd nog een andere boekjesmaker een veeg uit de pan, n.l. „his fellow-bookmaker Mr. Susan, of Deventer, with whom I was under the necessity of speaking Dutch, because I could not apprehend *his English*, nor he understand *mine*, not to mention Mr. ter Reehorst, who publishes a Dictionary, in *ten Languages* without being master of One.” En dan eindigt Nayler pathetisch met de verzekering, dat het zijn moreele plicht tegenover het publiek is dergelijke menschen te signaleeren. Het doet nog al vermakelijk aan, hem te hooren zeggen, dat het volstrekt niet in zijn bedoeling gelegen heeft iemand te beledigen. „Is any one offended? No offence is intended, nor shall I ever intentionally offend any man. — Have I asserted what I cannot *prove*? bring me to the test, I shall be ready (morning, noon, or night) and my Name and Address are alike will known”, een slot, dat ons doet denken aan de uitdaging van een kampioensbokser. Ofschoon we bij deze Multatuliaansche aanval rekening moeten houden met de mentaliteit des heeren Nayler en zijn persoonlijke veete tegen Bomhoff, mogen we uit zijn niet zeer hoffelijke critiek twee conclusies trekken:

1^o. dat er in het begin der negentiende eeuw ook bij de Engelsche samenstellers van woordenboeken verschil van meening heerschte over de uitspraak en dat de afwijkingen niet onbelangrijk waren.

2^o. dat de afwezigheid van, of althans de uiterst gebrekkige weergave van de klanken een zeer ernstige handicap was, zóó ernstig, dat het Engelsch door Nederlanders gesproken niet altijd te begrijpen of te verstaan was.

Het spreekt van zelf, dat door bovenstaande beschouwingen slechts een oppervlakkige indruk verkregen kan worden; zoo-

als in den aanhef gezegd heb ik nog niet de helft van het aantal aanwezige boeken in het Nederlandsch Schoolmuseum bestudeerd. Maar toch kunnen we nu reeds met voldoening constateeren, dat ook op dit gebied onze voorouders zich flink hebben geweerd, en dat er practisch gesproken geen onderdeel van ons vak is geweest, dat niet hun volle aandacht heeft gehad en wij zijn er van overtuigd, dat, indien hun de hulpmiddelen der phonetiek ten dienste hadden gestaan, de hoon van een Nayler hun bespaard was gebleven. Bij dit alles moeten we ook terdege realiseeren, dat de studie van de moderne talen in ons land in een uiterst primitief stadium verkeerde. Van belang is verder te constateeren, dat in verschillende moderne Engelsche schoolboekjes naast de Engelsche tekst ook de Hollandsche vermeld wordt; een terugkeer tot de 18de eeuwsche methode en in zekere zin een reactie op het fanatisme van de tachtigers. On revient toujours à ses premières amours!

Het ligt in mijn bedoeling mijn onderzoek voort te zetten, interessante boeken te vermelden, waarna ik mij voorstel onze *tegenwoordige* Engelsche schoolboeken aan een bespreking te onderwerpen.

Ten slotte nog dit. Bij mij is de vraag gerezen, of het niet mogelijk zou zijn een dergelijk overzicht te geven van de leerboeken van de overige moderne talen? Voor Fransch zal er ongetwijfeld een uitgebreide schoolbibliotheek bestaan, gezien het feit dat het Fransch steeds de hof- en modetaal is geweest. Nog mooier zou het zijn, indien wij, met medewerking van de Bibliotheken en Boekerijen in geheel Nederland een soort van tentoonstelling konden organiseeren van de in Nederland aanwezige Fransche, Duitsche en Engelsche schoolboeken in de loop der eeuwen. Deze Boekenschouw zou dan b.v. in Amsterdam gehouden kunnen worden, daar verondersteld mag worden, dat het Nederlandsch Schoolmuseum het rijkst voorzien is.

STELLEN EN SPELLEN
IN DE LAAGSTE KLASSEN DER L. S.

DOOR

I. VAN DER VELDE.

Nu in de laatste tijd het „stellen” in de lagere klassen meer en meer veld begint te winnen, komen er natuurlijk bezwaren naar voren. Men vraagt zich vooral af, of van dit „stellen” geen gevaar te duchten is voor de spellingzuiverheid, of het neerschrijven en het zien van onjuiste woordbeelden niet kunnen leiden tot fixatie van deze onjuiste woordbeelden in het kinderlijk geheugen. De Heer *Van Duyvendijk* heeft deze bezwaren duidelijk uitgesproken in zijn referaat „Taal-
onderwijs op de Christelijke school” tijdens de Paedagogische Conferentie voor het Christelijk Lager Onderwijs op de *Ernst-Sillem-hoeve*, October 1938:

„.... ’t voorkomen van *foutieve* woordbeelden moet daarom voor ieder onderwijzer een voorwerp van aanhoudende zorg zijn.”

„Naar mijn mening doen vrije opstelletjes in klas 3 meer *kwaad* aan ’t zuiver schrijven dan *goed* aan ’t stellen.”¹⁾

Elders hoort men de mening verkondigen dat met het maken van opstellen gewacht dient te worden tot de kinderen de werkwoordsvormen beheersen. Dit laatste standpunt lijkt mij buitengewoon gevaarlijk: het zou er wel eens toe kunnen leiden dat een aantal kinderen niet aan het maken van opstellen toe kwam.

Zij die het maken van opstellen willen reserveren voor de hogere klassen en een vierjarige voorbereiding via spellingonderwijs noodzakelijk achten, gaan er blijkbaar van uit, dat er een nauwe samenhang bestaat tussen de gebruikelijke oefenstof bij het spellingonderwijs en de taal, die het kind in zijn opstellen gebruikt. Dit inzicht is in het algemeen, zeker voor het platteland met zijn eenvoudige spreektaal, onjuist. In de goede milieus der grote steden ligt de zaak anders. Wie ten plattelande nauwkeurig vergelijkt de gangbare spelling-oefenstof voor de verschillende klassen met de taal, die de kinderen van die klassen aanwenden in hun vrije uitingen, zal constateren, dat er gewoonlijk tussen beide een

¹⁾ Referatenbundel blz. 121.

zeer grote afstand ligt. De taal der opstellen is meestal veel en veel eenvoudiger, veelal zo eenvoudig, dat de spellingdidactici zich niet of niet meer om haar bekommeren, ze in ieder geval grotendeels beschouwen als „bekend”. De actieve — schriftelijk gebruikte — taalschat der kinderen ligt op een veel lager niveau, wat de spelling betreft, dan de oefeningen uit hun boekjes. En juist deze eenvoudige taal is naar de spelling vaak niet beheerst. Vandaar de vele onbegrijpelijke fouten, zodra in de IVde of Vde klasse de kinderen gezet worden aan de vrije taaluiting.

In opstelletjes uit de IIIde klasse (eind van het leerjaar) behoren toch fouten als de volgende niet meer voor te komen: gelukig — beeter — tog — eeten — brenkt — fraagt — pooten — agter — ziten — popenwagen — flees — dagt — zig enz., alle woorden die naar de graad hunner moeilijkheid behoren tot het spellingonderwijs van de twee laagste klassen. Hierin zit nu juist een der grote voordelen van het vroege stelonderwijs: het openbaart zo duidelijk, waar de zwakke plekken zitten, wat wel gekend en wat niet gekend is, bovenal, hoe weinig dikwijls het gewone spellingonderwijs de persoonlijke taal van het jonge kind beïnvloedt, hoe noodzakelijk aanvullende oefenstof is, opgebouwd uit door de kinderen gemaakte fouten. Op deze wijze wordt tevens een eventuele gevaarlijke invloed op de spellingzuiverheid onschadelijk gemaakt.

Maar zijn die kleinkinderopstellen nu inderdaad gevaarlijk voor de spellingzuiverheid? Is het spook van het foutieve woordbeeld meer dan een spook?

Het is gevaarlijk van een woordbeeld te spreken. Als we de kinderen het bezit van een woordbeeld toekennen, veronderstellen we, dat zij over de schriftelijke vorm van het woord ten allen tijde bewust beschikken kunnen en deze op ieder gevraagd moment kunnen reproduceren. In deze zin hebben de kinderen der laagste klassen van een aantal woorden geen „beeld”. De schriftelijke vorm van een aantal woorden is variabel, mist constantie, althans in de „opstellen”. Vandaar dat men in een en hetzelfde opstelletje naast de vorm *gekreegge* vindt *gekreeggen* en *gekregen*, naast *kaarszen* *kaarzen*, naast *heb hep* enz. Er is in deze gevallen geen vast, maar een vloeiend woordbeeld, als men tenminste van een woordbeeld wil spreken. Het is nog niet zo vast gefixeerd, dat het

bij zwakke aandachtsconcentratie in spellingzuivere vorm wordt gereproduceerd. Dit laatste geval nu doet zich bij de klein-
kinderopstellen veel voor. Hoe weinig motief er is, de „fouten” ernstig te nemen, moge blijken uit het volgende onderzoek.

In de maand Maart werd van een 30 leerlingen uit het IIde en IIIde leerjaar van een achttal scholen nagegaan, welke fouten ze gemaakt hadden in enkele willekeurig gekozen vrije opstelletjes. Tevens werd onderzocht, in hoeverre het goede woordbeeld wel aanwezig was, gedeeltelijk door het dicteren van het foutgeschreven woord, gedeeltelijk door het foutgeschreven woord opnieuw voor te leggen en het te laten verbeteren. Het onderzoek strekte zich uit over 140 fouten. Wanneer de kinderen er niet in slaagden het woord direct goed te schrijven, werd hun nog eenmaal de gelegenheid geboden het te verbeteren. Meer dan: „Het is nog niet goed” werd dan niet gezegd. Aan een aantal kinderen gelukte het, het woord bij de tweede proef goed te schrijven, een ander aantal slaagde er ook dan nog niet in tot de juiste vorm te komen. Zo kwamen we tot het onderscheiden van drie groepen:

- a. woorden, die fout bleven;
- b. woorden, die bij de tweede keer goed geschreven werden;
- c. woorden, die direct goed geschreven werden.

Het totaal resultaat vindt men hieronder:

School	Aantal kinderen	Aantal fouten	Blijven fout	Bij de tweede maal goed	Direct goed
A	4	15	5	3	7
B	5	23	9	4	10
C	5	28	9	6	13
D	1	9	—	3	6
E	3	12	1	—	11
F	4	25	3	5	17
G	4	8	3	2	3
H	4	20	5	5	10
In %	30	140	35 25%	28 20%	77 55%

Uit deze tabel blijkt dus dat 75% der fout geschreven woorden toch wel gekend was en dat dus het „foutieve woordbeeld” geen blijvende schade had aangericht. De gretigheid, waarmede de meeste kinderen gebruik maken van de mogelijkheid tot expressie, schijnt er een bewijs van te zijn

dat zij verkeren in een periode, waarin zij streven naar ver-
fijning van hun taalmiddelen, maar allereerst wat betreft de
gedachteinhoud. Zuiverheid van spelling, ook correctheid van
schrift komen op de achtergrond. Nietvoldoende gefixeerde
woordbeelden worden dus uiteraard foutief geschreven, maar
aangezien het bewustheidsmoment ontbreekt, aangezien het
foutieve woordbeeld niet het resultaat is van bewuste spelling-
overwegingen, er ten aanzien van deze woorden dus geen
spellingovertuiging bestaat, zijn zij „ongevaarlijk”. De kwestie
van de visuele grondslag voor het spellingonderwijs, die we
bespraken in „Luisteren of Zien”, komt hier dus niet in het
geding: er is geen sprake van een bewust analyserend be-
schouwen van het geschreven woord.

De scholen E en F, respectievelijk een twee- en een drie-
mannschool, maken wel een bijzonder goed figuur: van de
37 fouten, die de 7 onderzochte kinderen maakten, bleven
er slechts 4 fout, 5 werden bij de tweede keer goed, 28
waren direct goed. In totaal was dus de spelling van 89%
der fouten bekend! Deze zeer gunstige uitslag is als volgt
te verklaren: Beide onderwijzeressen zijn gewend, de ge-
maakte fouten te verzamelen in een apart cahier, ze grondig
met de leerlingen te bespreken, ze te dicteren en te laten
in-oefenen tot de spelling werkelijk beheerst wordt. De 11%
fouten komen op rekening van enkele zwakke leerlingen;
de goeden maakten geen fouten meer. Een dergelijke grondige
correctie (maar niet of niet alles in de schriften der leerlingen
zelf), gepaard gaande met grondige bestudering door de
leerlingen, is een noodzakelijke aanvulling voor het stellen
in de laagste klassen.

Het komt mij voor dat wanneer men enkele jaren (eind
Iste leerjaar, IIde en IIIde leerjaar) op deze wijze werkt:
veel laten stellen, nauwkeurige correctie, degelijke bespreking
en regelmatige herhaling, dat dan in de laagste klassen een
betrouwbare basis gelegd wordt voor een vrijwel foutenvrij
gebruik van eenvoudige geschreven taal in de hoogste leer-
jaren en dat daar dan spellingfouten, die de gemoedsrust
van de onderwijzers al te zeer schokken, uitzondering zullen
blijven. Op eenvoudig niveau kan aldus spellingzuiverheid
worden verkregen. En meer behoeft de Lagere School op
dit gebied ook niet te doen.

Van wat voor aard zijn nu de gemaakte fouten? Een kleine
analyse moge het antwoord geven op deze vraag.

Gelijk te verwachten is bij de huidige stand der leesmethodiek, zijn veel fouten te verklaren uit het auditieve uitgangspunt voor het spellingonderwijs: luisteren naar wat gehoord wordt en constructie van het schriftbeeld naar de klanken. Er is evenwel, gelijk we in „Luisteren of Zien” uitvoerig uiteenzetten, in veel gevallen geen overeenstemming tussen klankbeeld en schriftbeeld. Een groot aantal fouten kunnen uit deze divergentie worden verklaard.

Intervocalische *d* wordt tot *j*: tweeën.

Intervocalische *i* wordt tot *j*: mooje (3 × in een opstel).
ee voor *r* klinkt ongeveer als *i*, vandaar: ik lir.

Bij de dubbele medeklinker na een korte vocaal horen we slechts eèn medeklinker, vandaar dat de kinderen schrijven: paken, bigetjes, pantofel, witebrood, fopen, beden, haden, bote(r)hamen, schuting.

Foutieve verdubbeling komt echter voor in: kijkken, ge-
loppen, ko(m)men, mensen, spellen.

De *d* aan het eind van een woord verschijnt herhaaldelijk als *t*: lant, hoeft, gelt, goet, deet, schult, eintje, hat, baart, bet, altijd, wert, ront. Hier gaan de kinderen dus volkomen op de klank af. Mislukte pogingen tot toepassing van de verlengingsregel vinden we in: grood, hud, zoud, deed, loked.

Een enkele maal wordt *nk* geschreven als *ngk*: dringken.

De klank *aa* kan zowel worden weergegeven door het teken *a* als door het teken *aa*; de onzekerheid brengt de kinderen op een dwaalspoor. Vandaar weer fouten als: jaarig, gaaren, draagen.

Andere fouten, veroorzaakt door „luisteren”, zijn dadeluk, trug, polietsieagent. Dialectinvloeden vinden we in (h)eerst voor eerst, ooi voor hooi, alsmede in brengen. In bijna al deze gevallen hebben we „hoor”fouten.

Willekeurige weglating van lettertekens, zowel in het midden van een woord als aan het slot, alsmede willekeurige invoeging zijn twee andere belangrijke foutenbronnen. Getuige de volgende voorbeelden. Weglating bij: la(a)t, ben(e)den, ga(a)t, ka(n)toor, ha(a)lde, dro(o)p, and(e)re, ve(r)der, vers(ch)rikt, we(e)r, lan(g)s, gin(g), spron(g), vade(r), hadde(n). Invoeging bij: pl(e)ukte, te(e)gen, jurk(e)je, 's mid(s)dags, stuk(k)je, stap(p)te, ande(r)re. Een verklaring is niet altijd te geven; soms kan slordige uitspraak een oorzaak zijn, bv. in ka(n)toor, ve(r)der, vers(ch)rikt, maar veelal hebben we hier waarschijnlijk te doen met toevalproducten of

verkeerd toegepaste regels. Toevalproducten zijn vermoedelijk ook: kinderurtje, zurtje, missieh (terwijl het kind het woord (misschien) wel bleek te kennen, cshool. Opmerkelijk is, dat zo dikwijls *gt* geschreven wordt voor *cht*, 10keer op 140 woorden: teregt, agter, bragten, veldwagter, lagte, bragt, mogten, dagt, tog, knegt. Verwarring van *ei=ij* kwam weinig voor; we noteerden slechts: reiden, rei, beina. Enkele malen verscheen *f* voor *v* of *v* voor *f*: fakschool, feegt, duiften; vles, lijv.

Een merkwaardig geval, dat de spellingsituatie in de Lagere School aardig typeert, deed zich voor bij een meisje uit de 2de klas op een tweemansschool. Ze schreef in een vrij opstelletje over haar verjaardag:

.... dan neem ik lekers mee.
en ik krijg ook cadeautjes.

Het woord cadeautjes had de onderwijzeres noch de klas, noch haar geleerd; het was ook tijdens het opstel niet voor geschreven; het kind had dit moeilijke woord waarschijnlijk thuis geleerd en goed onthouden. Maar het eenvoudige woord „lekkers”, schreef ze, naar de klank, met één k, met negatie van de geleerde regel.

In dit voorbeeld ligt duidelijk de dubbele taak van het spellingonderwijs op de L.S.: de eenvoudige taal die het kind gebruikt in zijn persoonlijke uitingen, spellingzuiver maken door de fouten die er in voorkomen, via notatie en bespreking te verdrijven; daarnaast het kind bekend maken met de spelling van woorden op „hoger” niveau, omdat we de grenzen van de spellingbeheersing niet al te eng mogen trekken. Bij de tweede taak heeft ook het woordenboekje zijn plaats; de eerste taak komt pas tot haar recht als we het kind van de lagere klassen af, veel gelegenheid geven zich, ook schriftelijk, te uiten. „Schrijven” doen ze graag, maar bovendien: voor spellingoefeningen, gebaseerd op hun eigen fouten, voor dictees, samengesteld uit hun eigen fouten, bestaat een veel groter, ook veel natuurlijker interesse dan voor oefeningen en dictees liggende buiten hun persoonlijke belevings sfeer. De „leeractiviteit” der kinderen wordt hier gekoppeld aan de uitingsdrang, maar de uitingsdrang is primair. En: Het persoonlijkgeïnteresseerdzijn waarborgt resultaten.

Aan het slot een enkel voorbeeld van een dicteetje, samengesteld uit foutgeschreven woorden uit de opstellen (II klas).

Het betrokken opstel is opgegeven tijdens de strenge vorstperiode van de afgelopen winter.

sneeuw	strenge vorst
sneeuwballen gooien	ik ging direct bij de kachel staan
bij de kachel zitten	bank
glijbaan	gauw
allemaal	vacantie
helder	een paar schaatsen
het weerbericht	schaatsenrijden

INTELLIGENTIEQUOTIËNT EN SCHOOLRESULTATEN

DOOR

Dr. J. LUNING PRAK.

In de Februari-afl levering van dit tijdschrift doen de heeren Bronkhorst en Evers een aanval op de intelligentietests als prognostisch hulpmiddel voor resultaten van het middelbaar onderwijs. Met feiten en getallen gepantserd lijkt deze attaque wel zeer exact: een beknopte analyse toont echter dat zij in de kern voos is en haar bewijskracht nihil.

Om te beginnen zijn de intelligentiequotiënten dezer kinderen geen van alle door mij bepaald, zooals de auteurs 't voorstellen.

Wel is omstreeks de helft der getallen afkomstig van een voorloopig onderzoek met een proefmodel der tests in 1931, dus 8 jaar geleden, door een mijner assistenten uitgevoerd. Hier gold het niet de kinderen te testen maar den test. Van daar dat verschillende klassen slechts één boekje kregen (25 minuten testduur) of twee A-modellen e. d. De andere quotiënten zijn vanwege den heer Evers bepaald, met twee boekjes. Geen der kinderen is onderzocht volgens de voorschriften en aanbeveling der handleiding, pag. 8: „Gewenscht is dat de test minstens eenmaal per jaar in elke klasse wordt gegeven van de derde tot de zevende toe.” „Wordt dit programma op een school doorgevoerd, dan heeft men dus van de leerlingen in de hogere klassen een serie van intelligentie bepalingen, zich uitstrekkend over 4 of 5 jaren, een lengte doorsnede van de intellectueele ontwikkeling, die een veel

beter gefundeerd advies mogelijk maken inzake verdere schoolkeuze of beroepskeuze."

De testbasis, waarop dit verhaal steunt, is dus wel zeer smal en wankel en kan moeilijk als een redelijk staal der methode worden betiteld.

Wenden wij ons nu tot de kern van het probleem, de staatjes van I.Q. en schoolresultaat op pag. 358 en 359 afgedrukt. Hier wachten ons merkwaardige dingen.

Een eerste oogopslag leert dat de uiterst summiere test het op de gymnasiale afdeeling er nog vrij goed heeft afgebracht. Want de hoge I.Q.'s slagen vlot en bij de lage wordt het sukkelen.

De heeren Bronkhorst en Evers wijzen er op, dat zoo vele I.Q.'s beneden de 130 nog goed succes boeken op deze school. De kritische grens schijnt hier bij 120, in plaats van 130 te liggen.

Verreweg het meest verrassende punt is echter, dat van deze 32 discipelen der gymnasiale afdeeling niet minder dan 22 gecenseerd worden het einddiploma vlot in 6 jaar te behalen. Dat is 69%.

Nu weet ieder, die zich wel eens bezig hield met het selectievraagstuk op de middelbare school, dat een normaal Nederlandsch gymnasium en lyceum slechts even 20% gaaf succes boeken. Deze school overtroeft hare collega's dus met ruim 200% en breekt ongetwijfeld het Nederlandsch record.

Terwijl het normale schooltype omstreeks de helft der leerlingen geleidelijk moet uitzeven, vallen hier slechts 5 van de 32 gymnasiasten uit. Weer wordt de normale praestatie ruim drie keer overtroefd.

Ieder objectief lezer zal constateeren, dat zulk een geheel abnormale situatie niet als norm voor de Nederlandsche school en voor de betrouwbaarheid der tests kan gelden. En met dit kardinale punt verliest deze heele aanval zijn kracht.

Om verdere misverstanden en legenden te voorkomen zij nog opgemerkt: het beschreven lyceum is een jonge school, de genoteerde kinderen vormen de eerste „eindexamengewassen". Uit den aard der zaak kleine klassen en minuscule aantallen candidaten voor het diploma. Zoo in de orde van één bèta, twee alpha's en vijf H. B. S.'ers.

Nu weet ieder, die geen vreemdeling is in Jeruzalem, dat de leercondities in een klas van drie of vijf niet te vergelijken

zijn met die in een klas van 25. Een I.Q. van 120 zal op een doorsnee-gymnasium als regel in de eerste of tweede klas struikelen en de vierde klas niet bereiken. Maar met slechts twee medeleerlingen, die wellicht weinig schranderder zijn, en ieder uur een paar beurten, met alle hulp en leiding, en bij een welwillende norm door de gemoedelijke en vertrouwelijke sfeer, ziet het resultaat er heel anders uit.

Nog een enkele opmerking over een belangrijk punt. Het is een klein kunstje twee I.Q.'s aan te wijzen, waarvan het hoogste faalt en het laagste slaagt, en dan te oordeelen: dat I.Q. doet er dus niets toe. Zoo kan men ook een Delftschen student aanwijzen, die vlot ir. wordt en die bij het h. b. s. eindexamen zevens had, terwijl een studiegenoot met negens jammerlijk sjeest, om vervolgens ten onrechte te concluderen: die exacte vakken op de H. B. S. doen er blijkbaar niets toe.

Maar op een terrein als het onderhavige is een eerste eisch van redelijkheid en wetenschap, dat we de frequentie in rekening brengen. We zien, dat op deze zoo milde school een dozijn I.Q.'s boven de 130 vlot succes bereikt en slechts drie I.Q.'s beneden de 120 — ik negeer nu een moment de gebreken van zoo haastig bepaalde testuitslagen. In de schoolbevolkingen, waaruit die leerlingen per slot stammen, zijn er echter veertig keer zoo veel I.Q.'s beneden de 120 als boven de 130. Dus is de kans voor een quotiënt boven de 130 niet minder dan 160 maal zoo gunstig als voor één beneden de 120. Op een streng selecteerende school, zooals normale H. B. S.en, gymnasia of lycea nu een keer zijn, wordt die verhouding voor de lage I.Q.'s nog veel ongunstiger.

De heeren Bronkhorst en Evers doen mij de eer aan eenige passages uit mijn boek „Menschen en Mogelijkheden” te citeeren. De twee belangrijke citaten zijn verrassenderwijze op de gemelde pagina's niet te vinden. Maar ik vind het nog ergerlijker, dat zij dit boek met zulk een vooringenomenheid hebben gelezen. Want al de punten, die ik nu successievelijk vermeldde — de eisch van herhaaldelijk testen, de variatie van scholen en klassen, de „storingen” van het I.Q. door temperament, wilskracht, huiselijke omstandigheden, etc. etc. — zijn daar breedvoerig beschreven. Het is trouwens al mijn zooveelste bijdrage tot verbeterd inzicht in kind en school.

Slaat het volgend citaat — en dat staat heusch op pag. 189 van „Menschen en Mogelijkheden” — niet precies op dit

geval: „een kloof van 10 punten I.Q. is met veel liefde, goeden wil, veel lessen en hulp, mitsgaders hooge kosten, nog wel eens te overbruggen. Maar 20 punten, dat lukt niet, zeker niet op den duur”. Ook deze school blijft netjes binnen de grens, die ik in deze uitspraak aangaf.

Contrôles van tests en schoolresultaten zijn uiterst wensche-lijk. Maar de billijkheid eischt, dat het testen geschiedt volgens de voorgeschreven methode en dat de school min of meer representatief is voor het Nederlandsche onderwijs in klassebe-zetting, doubleer- en diplomapercentages. Alle voor teekenen zijn aanwezig, dat ook voor het hier wat roekeloos ter tafel gebrachte onderwijsinstituut spoedig die normale condities zullen gelden. Dat zie ik niet als een achteruitgang, maar als een winst.

Voor de test blijft, bij kritisch en verstandig gebruik, de eervolle taak weggelegd mee te helpen tot regularisatie van de toelating tot het M. O. en daardoor tot normalisatie van het klassepeil. Voor een goed verstaander toont zelfs dit geschil aan hoe vlot en soepel ook een uiterst summier testje reageert op schoolsche bijzonderheden.

KLEINE MEDEDEELINGEN.

ONDERWIJSCONGRES AMSTERDAM 1939.

Het congres, waarnaar, naarmate de tijd waarop het was vastgesteld naderde, met toenemende belangstelling werd uitgezien, heeft plaats gevonden en is reeds in verschillende vakbladen besproken.

Binnen korte tijd zal een uitvoerig verslag verschijnen van alles wat in praesadviezen en co-referaten naar voren werd gebracht en daarna druk bediscussieerd.

Het zal het beste zijn dit verslag af te wachten voor het geven van een meer uitvoerige bespreking, maar een enkele opmerking moge thans alvast gemaakt worden, al was het maar om van harte in te stemmen met de algemene conclusie, dat het congres „geslaagd” is.

Het feit trouwens, dat hier van een „algemene” conclusie gesproken kan worden, is al op zichzelf belangrijk.

Natuurlijk worden er op- en aanmerkingen gemaakt en heeft men wensen, waarmee men gaarne op de volgende bijeenkomst rekening ge-houden zag.

Tweede belangrijke punt. Een volgende bijeenkomst.

Men hoopt algemeen, ja ik durf wel zeggen, men reket er op, dat meerdere soortgelijke bijeenkomsten gehouden zullen worden. De wens, op de laatste middag uitgesproken, dat er toch eigenlijk een bepaald „platform” moest komen, waarop geregeld contact mogelijk zal zijn tussen allen, die het openbaar en bizonder neutraal lager onderwijs ter harte gaat, ouders, onderwijzend personeel, autoriteiten, wetenschapsmensen,

vond warme instemming. Dit toont toch duidelijk aan, dat men de gehouden bijeenkomst de moeite waard vond, dat men waarde hecht aan een gezamenlijke bespreking van de moeilijkheden, die ieder bij de uitoefening van zijn dagelijks werk ontmoet en altijd weer ontmoeten zal. Want dit staat wel vast, de moeilijkheden mogen zich wijzigen in de loop der tijden, dit zal juist tot gevolg hebben dat we in de school steeds weer voor problemen gesteld zullen worden.

Laat ik hier dit ene punt wat nader mogen bekijken.

De menselijke samenleving verandert — zij het ook meestal in langzaam tempo — voortdurend wat haar structuur betreft en de school kan deze veranderingen niet negeren, op straffe van te verstarren en de waardering van de samenleving, die ze heeft te dienen, te zien verminderen.

En dit is het ergste wat een sociaal instituut — en dat is de school toch — kan overkomen: niet gedragen te worden door de belangstelling, de waardering van de leden der samenleving, waarin zij haar taak moet vervullen. Dan wordt de wortel, waardoor haar de levenssappen moeten toestromen, doorgesneden, de groei stopt, het leven gaat eruit. En wie maakt er zich druk om als in het dorre hout gekapt wordt?

En hoe staat het nu met de lagere school in dit opzicht? Leeft zij nog sterk in de harten van de meeste ouders? Want deze moeten toch hier het eerst genoemd worden. Zij zijn toch — naar hun aard — de meest geïnteresseerden in de school en in dat wat zij biedt aan onderwijs en opvoeding. Zij toch dragen een gedeelte der opvoeding — die hun taak toch eigenlijk is — over aan de school.

De onderwijzers alleen kunnen nooit de school in leven houden. Zij kunnen nog zo zeer hun best doen, zich met hart en ziel geven aan hun werk, wanneer dit werk niet gewaardeerd wordt door de ouders en de maatschappij in het algemeen, dan is het voor hen onmogelijk de school waarin zij werken, tot een bloeiend instituut te maken of als zodanig te handhaven.

En dat de publieke waardering voor het lager onderwijs niet groot is, lijkt me moeilijk betwifelbaar. Natuurlijk vindt men de school in zoverre belangrijk als zij de kinderen kennis bijbrengt — om van haar functie als veilige bewaarplaats voor de kinderen maar geheel te zwijgen — maar deze kennis wordt niet op zichzelf gewaardeerd. Men kan er later een betrekking mee krijgen en zelfs geldt meestal, hoe meer kennis, c.q. hoe hoger diploma, hoe beter betrekking.

Maar als het niet ging om het diploma, getuigschrift of rapportcijfers, die nu eenmaal voor allerlei functies en als mogelijkheden tot opklimming worden vereist?

Wat zou er dan van de interesse van de meeste ouders overblijven. De verstandelijke en zedelijke vorming zelf van de opgroeiende jonge mens op school, wordt die gewaardeerd?

Maar, zal men misschien tegenwerpen, de maatschappij en haar instellingen vragen dan toch maar naar de diploma's of rapportcijfers en geven daardoor blijk het vigerende onderwijs belangrijk te achten?

Ik betwijfel dit en ik geloof, wel velen met mij. M. i. is het veelmeer zo, dat de maatschappij de diploma's vraagt omdat dit nog het enige houvast is, dat ze heeft bij haar pogen tot selecteren. Het zegt tenminste *iets* omtrent de intellectuele prestaties der sollicitanten. En veel van de kennis, die ze meebrengen van school, neemt men maar op de koop toe.

Er wordt veel geklaagd — en terecht — over de harde slagen, die in de laatste jaren aan het lager onderwijs zijn toegebracht. Het was inderdaad dikwijls het kind van de „rekening”.

Maar ik vraag me toch af: zou dit mogelijk geweest zijn wanneer het lager onderwijs — en hier in het bijzonder het openbaar onderwijs — geleefd had in de harten der ouders en wanneer het werkelijk een belangrijke plaats had ingenomen in de belangstelling der samenleving?

Zou hier niet een der belangrijkste oorzaken liggen, waardoor het lager onderwijs — en misschien wel het onderwijs in 't algemeen — zo'n gemakkelijke prooi kon worden?

Met het bovenstaande voor ogen nu, lijkt me het gehouden congres van buitengewoon groot belang.

Men gaat zich bezinnen! Men vraagt zich af wat de school doet en wat zij eigenlijk zou moeten doen. Doel en middelen worden onder de loupe genomen. En grondig. Mannen en vrouwen uit practijk en theorie willen gezamenlijk zoeken naar de beste weg tot verbetering.

Tot heil van de kinderen in de eerste plaats. Maar toch ook ten bate van de school als sociale instelling, tot herovering van de publieke waardering.

Want slechts wanneer het onderwijs gedragen wordt door de waardering van de samenleving welke het heeft te dienen, kunnen school en onderwijzers hun volle kracht ontplooiën en daardoor de achting verkrijgen, die hen toekomt.

Ook uit dit oogpunt bezien lijkt mij het gehouden congres zeer belangrijk en dus „geslaagd”.

H. N.

OVER DE CLASSES D'ORIENTATION BIJ 'T M. O. IN FRANKRIJK.

In de vorige jrg. van dit tijdschrift, blz. 156 vgg., deelde ik 't eenens-ander mee over de instelling van deze proefklassen. Nu vond ik in 't *Bulletin international* van de „Fédération internat. des professeurs de l'enseignement second. officiel” 1938, no. 56, blz. 17 vgg., 'n uit *La Quinzaine universitaire* van 15 Dec. '38 overgenomen artikel, waarin de bevindingen met deze classes d'or. worden besproken, aan de hand van 'n enquête daarover. 't Volgende is daaraan ontleend. De ervaring loopt over 't tijdperk van Oct. '37—Juli '38, dus over nog geen jaar. 't Is niet te verwonderen dat over 't geheel de resultaten nog niet duidelijk blijken, en dat dit eerst aan 't eind van 't jaar, en vooral pas aan 't eind van 't volgende schooljaar (de proef wordt n.l. voortgezet) zal kunnen blijken. Dan toch komen de leerlingen onder andere leraren, die dus 'n vergelijkend oordeel op grond van objectieve gegevens zullen kunnen vormen. De voorwaarden van de proef waren voor de verschillende plaatsen zeer verschillend: er waren model-klassen, en andere die in veel minder goede omstandigheden verkeerden. De schr. wil 't niet betreuren, dat voor deze eerste proef 'n maximum aan vrijheid werd gelaten. Maar hij vindt 't jammer, dat de personen die de proef onder namen, geheel op zichzelf waren aangewezen, zonder enige onderlinge samenhang. En zo werden er wel methodes aangewend die beter voor 't gebruikelijke onderwijs pasten dan voor dit buitengewone. Voor deze klassen waren 45 plaatsen aangewezen, enige in de grote steden, andere in dorpen. De vorming van de klassen ging niet overal van 'n leien dakje, doordat in sommige plaatsen de ouders er hun kinderen niet toe wilden lenen, of eerst na 'n periode van aanvankelijke aarzeling. 'n Ander

bezwaar was, 't gebrek aan homogeniteit in de meeste klassen: leerlingen van 10 en van 14, zelfs 15 jaar, waren er verenigd om 't zelfde onderwijs te ontvangen. De classe d'or. moest 'n veelomvattende proef zijn met nieuwe pedagogiek-methodes. Is dit 't geval geweest, en zo ja, wat waren de resultaten? Dit hing zowel van de leraren als van de leerlingen af. Maar dit kan getuigd worden van de leerlingen als geheel: dat ze voelden te behoren tot 'n klas die anders was dan de gewone; 'n klas waar ze meer vrijheid hadden, meer initiatief konden tonen; waar ze minder aan 'n verplicht programma waren gebonden; 'n klas ten slotte, waar ze, door hun kleiner aantal (15) zich meer met hun leraren verbondden voelden. Door 't ontbreken van cijfers en proefwerk ontwikkelde zich 'n geest van kameraadschap, en bleef de naijver achterwege. Opmerkelijk was ook dat geen enkele leerling uit zo'n klas voor de raad van discipline hoefde te verschijnen. En ook de proefnemers hebben hun voordeel gedaan met de vrijheid die hun gelaten was. Alleen, zoals al werd opgemerkt: de verscheidenheid van methodes was groot, en zowel de gebruikelijke paden werden daarbij bewandeld, als nieuwe ingeslagen. Enkele van de meest gebruikte methodes worden vervolgens in 't kort aangewezen; terwijl, onder alle reserve, de resultaten worden geëvalueerd. 't Artikel besluit dan met vaststellen, dat de classes d'or. aan 'n behoefte voldoen: de leerling van de lagere school, waar hij gevormd werd door een meester, te doen aanpassen aan de middelbare school, waar hij wordt onderwezen door verschillende meesters. En voorts hebben deze klassen de verdienste, dat ze aan de opvoeders meer vrijheid laten, en hun veroorloven aan 'n kleiner aantal leerlingen 'n meer levend onderwijs te geven. De schr. verheugt zich dan ook over 't voortzetten van de proef; en spreekt de wens uit, dat zekere methodes van de classes d'or. in alle klassen van de middelbare school zullen worden toegepast.

P. L. VAN ECK Jr.

HERDENKING EDWARD PEETERS.

In Juni e.k. wordt op initiatief van de *Vlaamsche Opvoedkundige Vereeniging*, een herdenkingshulde ter eere van Vlaanderen's grooten paedagoog, *Edward Peeters*, ingericht.

V. O. V. vermoedt dat velen, die niet tot haar leden behooren, zich gaarne bij deze hulde zouden aansluiten. Daarom richt zij een warmen oproep tot allen, die waardeering koesteren voor het werk van wijlen *Edward Peeters*.

De herdenkingsplechtigheid zal hoofdzakelijk bestaan in de onthulling van een bescheiden grafmonument op het kerkhof van *St-Andries* bij Brugge.

Vereeders en sympathiserenden ge'ieven, zonder uitstel, hun minimum-bijdrage van 5 fr. te storten, op postcheckrekening nr 4552.07, op naam van *Mej. M. Deweerdt*, Steenweg op Torhout, 52, Oostende.

BOEKBEOORDEELINGEN.

L. O. Osinga. *Perspectief* zien. *Bigot* en van *Rossum*, Amsterdam z. j. (1938).

Het recensie-exemplaar werd mij persoonlijk toegezonden, niettegenstaande mijn ondeskundigheid voor de schrijfster geen geheim is. Maar zij is evenzeer bekend met en overtuigd van mijn onverzwakte belang

stelling in het teekenenonderwijs, voor welks verbetering ik mij als districts- schoolopziener zoo heb ingespannen. Bovendien, al kan ik natuurlijk over bijzonderheden van de didactiek van het perspectivisch teekenen geen oordeel uitspreken, wel over de beginselen, waarvan de bekwame schrijfster bij haar arbeid is uitgegaan en die kort maar duidelijk uiteengezet worden in een los bijgevoegd brochure'tje van 12 bladz., waaraan de uitgevers eenige biographische wetenswaardigheden omtrent de schr. hebben toegevoegd. Haar hoofdbeginsel blijkt dan te zijn het op het Internationaal Congres, Parijs 1937 ook op het teekenenonderwijs toepasselijk verklaarde, dat alle opvoeding en onderricht op de psychologie van het kind gebaseerd moet zijn. Dienovereenkomstig is deze leergang bestemd voor kinderen van ± 11 j. en daarboven, omdat op dien leeftijd de ruimtelijke voorstelling en het perspectivisch begrip zich beginnen te ontwikkelen. Want om die psychische ontwikkeling is het te doen: het perspectivisch teekenen is daarvoor slechts doel. Het uitgangspunt bij het onderwijs in de perspectief zal zijn de aanschouwing der natuur, het einddoel den l.l. in staat te stellen een schets uit het geheugen perspectivisch juist te teekenen. De methode kenmerkt zich vooral door een innige verbinding van theorie en techniek; de perspectivische verschijnselen worden wel bevattelijk-wetenschappelijk verklaard, maar steeds naar aanleiding van eigen waarnemingen en eigen teekenoefeningen der l.l. Maar de schr. had ook nog een ander, een uitnemend practisch doel. De inkrimping van de uren, voor het teekenenonderwijs in verschillende schoolprogramma's uitgetrokken, en de overvulling der klassen hebben haar met groote bezorgdheid voor de toekomst van het teekenenonderwijs in Nederland vervuld. Zij weet, dat voorloopig hierop geen redres is te wachten. Maar zij wil trachten de schade te verminderen, ja eenigermate in winst te veranderen, door de zelfwerkzaamheid der l.l. te bevorderen. En dat niet alleen in de klas, maar ook thuis. In dit laatste ziet zij terecht ook een paedagogisch-hygienisch voordeel; het wil haar voorkomen, dat „een verplaatsen van het teekenen en in 't bijzonder van de oefening in teekenvaardigheid naar den tijd buiten de schooluren voor vele l.l. een aangename en nuttige verpoozing kan zijn en een geschikt tegenwicht tegen de overmatige intellectuele training, die geheel ons onderwijs beheerscht". Daarom staan in beide „Text en Werkboekjes", die den eigenlijken leergang bevatten, naast de teekenvoorbeelden — knap geteekende houtsneden van den Heer Oosterbaan Martinius — steeds blanke teekenvellen ingelascht, waarop die teekenvoorbeelden $4 \times$ vergroot kunnen worden nageteekend. Hierin is echter iets, wat mij niet duidelijk is geworden: herhaaldelijk — in 't „Voorwoord" (sic) op 't eerste deeltje, op blz. 8 van 't reclameblaadje e. e. — wordt uitdrukkelijk gewaarschuwd, dat die voorbeelden *niet* bestemd zijn om nageteekend te worden; in de boekjes zelf daarentegen wordt dit nateekenen, zij 't dan ook op vergroote schaal, *maar niet uit 't geheugen* (dat heb ik althans nergens kunnen vinden), niet alleen voorgeschreven maar met een tot in alle technische bijzonderheden afdalende uitvoerigheid beschreven. In die boekjes richt de schr. zich doorlopend rechtstreeks tot de l.l. zelf. Ik houd niet van dezen hybridischen vorm, waarmede de auteur van 't leerboek feitelijk langs den leeraar heenpraakt, wiens viva vox toch noch hij noch de l.l. kunnen missen. Ik erken echter, dat de bestemming dezer boekjes

er wel aanleiding toe gaf en kan de schr. slechts mijn compliment maken voor de wijze, waarop zij in haar werk geslaagd is. Ik heb er, onkundig en onbekwaam als ik ben, mijn krachten aan beproefd en een paar dier voorbeelden nageteekend; ik vond 't een prettig werk en 't resultaat verrassend, en ik twijfel dus niet, of de gebruikers zullen dezelfde ervaringen opdoen.

De uitvoering is keurig: de bladzijden zijn gebonden in spiraalband, zoodat de boekjes steeds geheel vlak liggen. Ik noteerde één drukfout: I bl. 18 r. 15 v. b.: „figuur 6” voor „figuur 4”, en één germanisme, „meerdere” voor „verscheidene” of „ettelijke” in 't reclameboekje bl. 7 en vertrouw dat ijverig naspeuren er niet veel meer uit zullen opdelven.

Maar van psychologie gesproken: leert die ook niet, dat 't menschelijk oog, juister: de wijze waarop de mensch door middel van z'n oogen teekeningen waarneemt, die teekeningen niet zoozeer ziet als wel deze interpreteert, ze zoo noodig corrigeert en niet zelden vervalscht? Men vergeve mijn onkunde, maar ik zou willen vragen: heeft de teekenaar dit wel altijd bedacht? De zaak is deze: de perspectief is in de teekening voorbeelden volmaakt in orde; alle lijnen loopen precies zooals ze moeten loopen, maar toch ben ik er niet in geslaagd bijv. in I fig. 1 het reclamebord te zien als een zuiveren rechthoek, noch den duinweg in fig. 2 als neerlopend; hoe vast ik ook den horizonlijn in 't oog vat, ik blijf dien weg zien als oplopend en de zee daarachter niet als een vlak maar als een verticaal afhangend gordijn. En de vensters in fig. 4 en op den omslag willen maar niet in hun kozijnen passen; 't eerste is en blijft — in mijn oog altijd — daarvoor veel te groot, het laatste G.

Dr. W. Sleumer Tzn., *Het economisch onderwijs maatschappelijk beschouwd*. Uitg.: J. B. Wolters' U.M., N.V. — Groningen, Batavia, 1938. pp. 306.

Het omvangrijke werk van Dr. Sleumer is zijn proefschrift tot het verkrijgen van de graad van doktor in de sociale aardrijkskunde. Het werd uitgegeven met een voorwoord van den oud-inspecteur van het middelbaar onderwijs G. Bolkestein. Deze beveelt het allen aan, die bij het gymasiaal en middelbaar onderwijs werkzaam zijn met de woorden: *lees dit boek*.

De vermelding, dat het boek van Dr. Sleumer een sociaal-geographisch proefschrift is, was nodig. Men mag n.l. van dit werk niet meer eisen dan de schrijver heeft bedoeld en in de gegeven omstandigheden heeft kunnen geven; er volgt tevens uit, dat de schrijver tot taak had het economisch onderwijs als sociale verschijningsvorm te belichten. Dat hij zich van deze taak bewust was, volgt reeds uit zijn titel; hij wilde dit onderwijs maatschappelijk beschouwen. Men dient het werk van Dr. Sleumer in zijn algemene betekenis dan ook te plaatsen naast andere studies op sociaal-geographisch gebied.

In een sociaal-geographische studie moet het beschrijvend element wel een belangrijke rol spelen. Het economisch onderwijs in Nederland beschrijven en er de betekenis van tegenover andere onderwijsvormen laten zien, behoorde dan ook tot de voornaamste taak van den schrijver. Doch hierdoor kwam Dr. Sleumer tevens op moeilijk terrein. Het is gemakkelijker een descriptie te geven van allerlei maatschappelijke ver-

schijnselen dan van een onderwijsvorm. Onderwijs is immers in de eerste plaats een cultuur-historisch verschijnsel, dat weliswaar uit maatschappelijke gronden kan worden verklaard, doch waarvan men door beschrijving slechts een onbevredigend beeld verkrijgt. Men zou bij zuivere descriptie vervallen in een onderwijsstatistiek, die hoe belangrijk ook op zich zelf, minder zou geven dan de schrijver heeft bedoeld. Dr. Sleumer heeft dit blijkbaar ook gevoeld en is in zijn werk vergegaan over de grenzen van een sociaal-geographische studie. Hierdoor heeft zijn boek aan belangrijkheid gewonnen. Toch ging hij — en dit is in het verband begrijpelijk — niet zover, dat hij aan de lezers een paedagogisch werk heeft aangeboden; het speculatief gedeelte van zijn arbeid beperkt zich tot opmerkingen.

De algemene waarde van Sleumer's werk ligt aan de ene kant in de grote hoeveelheid descriptief materiaal, dat hij naarstig uit vrijwel alle bronnen heeft verzameld, aan de andere kant in de accentuering van het maatschappelijk karakter van onderwijs, in het bijzonder van economisch onderwijs. Hoe nauwkeurig hij naar het aanwezige materiaal heeft gezocht, blijkt o. a. uit de „aanvulling”, waarin hij de aandacht vestigt op een artikel van Mr. Dr. N. W. Posthumus: De Faculteit der Handelswetenschappen, dat hij blijkbaar op p. 39 nog niet had kunnen raadplegen. Daardoor wordt hier een minder juiste — hoewel nog vrij gangbare — voorstelling van zaken gegeven.

Het was verre van overbodig, dat door Dr. Sleumer nog eens de aandacht werd gevestigd op het sociaal karakter van onderwijs in het algemeen, hoe dikwijls dit ook reeds geschiedde. Er is steeds een tendentie om het onderwijs van de maatschappij, waarvan het ten slotte de dienaar is, te vervreemden, waardoor het zich zelf steeds weer dreigt overbodig te maken. Bij het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs is deze tendentie minder sterk dan bij het hoger, sterker echter dan bij het lager onderwijs. Elke poging — ook die van Dr. Sleumer — om de kloof tussen maatschappij en onderwijs te overbruggen, moet dan ook met sympathie worden begroet.

Afgewisseld door opmerkingen van verschillende aard beschrijft Dr. Sleumer het ontstaan, de ontwikkeling en de wettelijke constructie van het economisch onderwijs om te eindigen met een beschrijving van het leerlingen- en studentenmateriaal. Hiertussen worden opmerkingen gestrooid over de gevaren, die dit onderwijs dreigen en de waardering, die het in de maatschappij geniet.

De lezer zal slechts zelden tevergeefs in deze beschrijving zoeken. Niet slechts de feiten zijn nauwkeurig weergegeven, doch ook de bronnen, waaruit de schrijver putte. Daardoor is het boek van een blijvende waarde, ook voor latere navorsers. Van een bijzondere waarde en in sociographisch opzicht zeer geslaagd zijn de laatste hoofdstukken over de leerlingen. Een zelfstandige enquête ligt hieraan ten grondslag en ofschoon het materiaal van beperkte omvang bleef, konden belangrijke opmerkingen worden gemaakt.

De aandachtige lezer ziet uit de historische en contemporaine descriptie van het economisch onderwijs het beeld verrijzen ener nieuwe onderwijsvorm, die naast de klassieke en de natuur-philosophische een erkenning van zijn betekenis voor het maatschappelijk leven opvraagt. Dit te geven

is de bedoeling geweest van den schrijver en in de realisering van zijn opzet is hij volkomen geslaagd.

Men zou het kunnen betreuren, dat in het werk van Dr. Sleumer het economisch onderwijs als cultuurvorm slechts weinig naar voren kwam, dat de onderwijsstof en de indeling niet werd besproken, vragen van methodiek niet werden behandeld; de schrijver zou er den klager met recht op kunnen wijzen, dat dit alles buiten zijn onderwerp viel. Slechts in een vervolg zou aan dit alles aandacht gewijd kunnen worden en voor het geven van een vervolg is zeker aanleiding. In „Paedagogische Studiën” moge hierop zeker de aandacht gevestigd worden.

Immers zal het economisch middelbaar en hoger onderwijs een volledig recht laten gelden op erkenning naast de vormen van klassiek en natuurwetenschappelijk onderwijs, dan zal het meer moeten overdragen dan kennis alleen. Ongetwijfeld doet het dit reeds, zeker is het echter, dat het ideaalbeeld van dit onderwijs aan de docenten niet steeds duidelijk voor ogen staat. Wat geldt voor ons middelbaar meisjesonderwijs, geldt evenzeer voor het economisch onderwijs. In beide vormen vindt men lang niet altijd de moed tot het kiezen van zelfstandige wegen. Bij het meisjesonderwijs realiseert men zich te weinig, dat de wet van 1863 niet voor meisjes was gemaakt, ofschoon er aan meisjesonderwijs is gedacht. Bij het economisch onderwijs bemerkt men maar al te vaak, dat onderwijsstof en methodiek van uit de gezichtshoek van het natuurwetenschappelijk onderwijs worden beschouwd. Zo worden de onderwijsvakken echter niet tot facetten ener schoolgemeenschap, die moderne cultuurwaarden overdraagt. De docenten zijn opgeleid, alsof zij aan een natuurwetenschappelijke school les zouden moeten geven. Daar zij zonder onderwijskundige voorbereiding tot het economisch onderwijs komen, zijn ze ook niet verplicht zich een duidelijk beeld te vormen van de taak, die hun wacht. En daar een duidelijk begrip van de algemene onderwijsvorm der school ontbreekt, laat de methodische vorm der aangeboden onderwijsstof te wensen over. Pogingen, van commissies — en deze pogingen gingen niet onopgemerkt aan Dr. Sleumer voorbij — hierin door uitvoerige rapporten wijziging te brengen, maakten op de docenten niet de indruk, die zij verdienen. In het bijzonder geldt dit voor een rapport over het onderwijs in de levende talen.

Dr. Sleumer heeft ons de ommelijnen geschetst van het nieuwe gebouw, dat economisch middelbaar en hoger onderwijs heet; het gebouw ook te stofferen viel buiten de taak, die hij zich stelde. Deze taak zou ook niet eenvoudig geweest zijn. Voor elk der onderwijsvakken, in het bijzonder voor de talen, de economische vakken, de aardrijkskunde en de geschiedenis zou de methodiek uitgewerkt moeten worden, en wel zó, dat een duidelijk beeld zichtbaar werd van een geheel van economisch onderwijs, een beeld, dat de moderne cultuur onzer ruilmaatschappij weerspiegelt. Doch noch eens, dit was niet de taak, die Dr. Sleumer zich stelde en zich nu niet kon stellen. Ook zonder dit blijft zijn werk zó belangrijk, dat ik mij gaarne aansluit bij de woorden van mijn oud-ambtgenoot G. Bolkestein in zijn voorwoord n.l. *lees dit boek*.

S. ELZINGA.

DE ONDERWIJZERSOPLEIDING EN DE METHODIEK DER LEERVAKKEN VAN DE LAGERE SCHOOL.

DOOR

A. REITSMA.

Er is in de laatste jaren herhaaldelijk gesproken over verbetering van de onderwijzersopleiding vooral in dien zin, dat zij meer zou beantwoorden aan haar doel: den aanstaanden onderwijzer klaar te maken voor zijn toekomstige taak.

De wet van 1920 bood uitzicht op een 5-jarige scholing met in de hoogste leerjaren vooral ook practische oefening. De Koninklijke besluiten van 1923 echter gaven alleen aan 't examenprogramma een belangrijke uitbreiding. Minister Marchant stelde later den vijfjarigen cursus opnieuw aan de orde. Maar bij zijn aftreden had hij een 3-jarige opleiding gebracht, die een stap terug betekende.

Thans is een wetsontwerp aanhangig gemaakt, om de 3-jarige school met een 4e leerjaar te verlengen en in de laatste twee klassen vooral aandacht te wijden aan de practische oefening. Men hoort er echter sinds maanden niets meer van.

Toch zou deze wijziging een verbetering wezen. Zij zou het onderwijs in rustiger tempo doen gaan en de kweekschool meer het karakter van een vakschool geven, wat ze toch zeker ook is.

Vaak wordt de taak der kweekschool als een tweeledige voorgesteld. Zij heeft, zegt men, te zorgen, dat haar leerlingen een goede algemene ontwikkeling deelachtig worden en daarnaast moet zij hen voorbereiden voor hun latere onderwijspraktijk.

Maar goed beschouwd is het eerste deel dezer taak een onderdeel van het tweede grote doel.

Het is immers nodig, dat een aanstaand onderwijzer niet alleen met kinderen kan omgaan, en de kunst van onderwijzen verstaat, maar hij heeft ook, om het onderricht te geven, zelf zoveel kennis te zijner beschikking nodig, dat hij (om 't met een geijkte term wat gewichtig uit te drukken) „boven de stof der lagere school staat,” dus een voorontwikkeling heeft, die hem in staat stelt, zijn lessen later goed te geven en zichzelf zo ruim mogelijk op de hoogte te houden van alles, wat van belang is voor zijn werk in de school Met

't oog op dit laatste is 't zo toe te juichen, dat hij b.v. les krijgt in Frans, Engels en Duits.

Er bestaat dus tussen de twee doelstellingen van het kweekschoolonderwijs een heel nauw verband. De ene is nodig voor de andere.

Maar al te zeer echter wordt in de praktijk der onderwijzersopleiding dit verband uit het oog verloren.

De kweekschooldocenten geven les in een bepaald vak en streven er naar, dat de kwekelingen op het eindexamen voor dit vak een voldoende cijfer behalen. Zij doceren wiskunde, geschiedenis, Nederlandse taal, plant- en dierkunde enz., zoals ook de leraren der Hogere Burgerschool of van het Gymnasium hun lessen geven. Aan de betekenis, die dit onderwijs voor de jongelui, als aanstaande onderwijzers en onderwijzeressen, kan hebben, wordt meest weinig of niet gedacht. Aan een speciale keuze uit de stof met 't oog op dit doel wordt evenmin aandacht geschonken.

Men brengt bij stellig tien der vijftien examenvakken eenvoudig de, door het leerplan vereiste, kennis aan, men geeft, zonder aan de lagere school te denken, algemene ontwikkeling, al is 't de vraag of, (nu de opleiding tot drie leerjaren is beperkt) de aangebrachte kennis den naam van algemene *ontwikkeling* nog mag dragen.

Het onderwijs is immers geworden een gepresseerd voortjagen door de, voor het eindexamen vereiste, stof, een aanbrenge van feitenkennis in snel tempo, waaronder leraar en leerlingen gebukt gaan, met tenslotte de zeer onbevredigende ervaring, dat veel van deze haastig en vaak zonder interesse opgenomen kennis binnen korten tijd weer is vervlogen. Wie les geeft aan een hoofdactecursus staat versteld, hoe weinig van het op de kweekschool geleerde is blijven hangen. En als 't meest betreurenswaardige zal hij constateren, dat door deze vluchtige, gejaagde studie ook de belangstelling is geëdood. Frisse interesse ontbreekt.

Het nut, dat deze oppervlakkige, weinig verwerkte kennis voor 't latere onderwijs der lagere school afwerpt, kan men zeker niet hoog aanslaan.

Wij kunnen gerust zeggen, dat dit deel van de onderwijzersopleiding met 't oog op de latere taak der kwekelingen in menig opzicht te kort schiet.

Voor het vak Opvoedkunde is in hoofdzaak de taak weg-

gelegd nog enig verband tussen de onderwijzersopleiding en de lagere school, tussen eigen studie en latere loopbaan tot stand te brengen.

Op het programma voor het examen ter verkrijging ener akte van bekwaamheid als onderwijzer of onderwijzeres komt onder het hoofd *Opvoedkunde* als punt c voor: Bekendheid met de algemene beginselen van de methodiek en de toepassing daarvan op een leerwijze voor drie der vakken a—i, vermeld in artikel 2 der Lager onderwijswet 1920.

Het programma voor het examen ter verkrijging van de akte van bekwaamheid als hoofdonderwijzer(es) eist weder onder *Opvoedkunde* kennis van een leergang voor ieder der vakken a—i.

Op de kweekscholen is de taak, de leerlingen voor dit programmapunt op te leiden, dan ook vrijwel algemeen opgedragen aan den docent in paedagogiek. Hij is met het onderwijs in de methodiek belast en zal zeer zeker zo conscientieus mogelijk zich van die opdracht kwijten.

Toch schijnt het ons toe, dat hier een andere oplossing is te vinden, die meer aan 't doel zal kunnen beantwoorden en tevens de mogelijkheid biedt, dat in het algemeen het onderwijs op de kweekschool meer aandacht wijdt aan de aanstaande loopbaan der kwekelingen.

Wij menen, dat er alles voor te zeggen is, de methodiek der leervakken te laten behandelen door de docenten, die op de kweekschool in die vakken lesgeven.

Dit ligt trouwens geheel in de lijn, die voor de onderwijzersopleiding in de laatste jaren is gevolgd.

Meer en meer wordt op de kweekscholen het onderwijs aan vakleraren opgedragen. 't Aantal middelbaar bevoegden of academisch gevormden stijgt voortdurend in het docentencorps, al zijn er nog wel kleine scholen, waar een zekere liefhebberij voor een vak reeds bevoegdheid tot doceren kon geven.

De tijd is echter voorbij, dat een gemoedelijk, ouderwets schoolopziener in vollen ernst aan een directeur kon vragen: „U geeft zeker les in alle vakken?”

Aan den docent in paedagogiek wordt echter nog die eis gesteld. Hij heeft de methodiek te behandelen voor lezen, schrijven, Nederlandse taal, rekenen, aardrijkskunde, natuurkunde, geschiedenis enz. enz. Hij zal als plichtsgetrouw man de methoden voor die vakken bestuderen en er zijn leerlingen een overzicht van geven?

Maar is men daarmee klaar?

Kan hij bij het behandelen ener methode het boeiende en interessante van 't vak voor de lagere school naar voren brengen, waartoe de vakman door zijn grotere kennis en grote belangstelling zeker in staat is?

Hoe kan deze laatste door tal van pakkende voorbeelden, waarover hij in ruime mate beschikt, het onderwijs aantrekkelijker maken! Hij zal de methoden ook kritisch bekijken, zelf wenken geven en aanvulling. Zo zal hij het vak in de volle belangstelling der leerlingen kunnen plaatsen.

Mag men dit alles van den docent in opvoedkunde vergen? Deze zal zijn leerlingen, ondanks allen goeden wil en grote toewijding met een overzicht moeten tevreden stellen en met opmerkingen die hij over de methode heeft gelezen. Hij zal in hoofdzaak slechts een schema geven, dat dor is als alle geraamten. Hij kan geen perspectieven voor het vak openen, omdat hij, als leek, zich er nooit zó intens in heeft verdiept. Hier bestaan echter mogelijkheden voor den vakman. Zeker, tot nu toe heeft deze zich waarschijnlijk om 't onderwijs op de lagere school niet bekommerd. Hij heeft dat bij zijn lesgeven aan de kwekelingen niet gezien. Als hij voor de nieuwe taak wordt geplaatst, de methodiek van zijn vak voor de lagere school te behandelen, zal hij zich eerst wat vreemd en onwennig gevoelen. Hij zal zich in die stof en de sfeer der lagere school in moeten werken, hij zal zich rekenschap moeten geven van de mogelijkheden bij 't lager onderwijs, dat eigenaardige moeilijkheden biedt. Het is alles nieuw voor hem.

Ook bij zijn vakonderwijs aan de kwekelingen, kwam hij wel voor problemen te staan, maar deze waren van geheel anderen aard. Daarbij ging 't vaak om scherper formulering, om duidelijker uitleg. Zijn vakkennis wees hem hier wel den weg. Maar bij het lager onderwijs komen paedagogische moeilijkheden, waarvoor de vakdocent minder goed is toegerust. Zo is 't mogelijk, dat de door vakleraren nog al eens gesmade paedagogiek voor hen nu betekenis gaat krijgen bij het oplossen der problemen, waarmee ze te maken krijgen. Want juist *als vakman* zal de docent de moeilijkheden sterk zien en voelen meer dan dat bij den docent in paedagogiek 't geval is. *Hij* zal eerder voor problemen komen te staan. Bij den paedagogiekleraar, wien de vakkennis ontbreekt, zullen ze zich minder voordoen, want hij aanvaardt gewilliger de

methode, die immers door een deskundige is geschreven, of (wat nog vaker voorkomt) door iemand, die zich voor deskundige uitgeeft.

Want vele methoden voor de lagere school zijn geschreven door stellig goede onderwijzers, die echter vaak geen vakmensen zijn.

Daarom blijft in die methoden allerlei verouderde kennis soms taai voortleven, worden onbeduidende dingen breed uitgemeten en zeer belangrijke niet vermeld, omdat ze den nietvakman te moeilijk leken, wat vaak in 't geheel niet het geval is. Ook worden soms heel moeilijke dingen schijnbaar verklaard, terwijl de zaak waar 't om ging en die zeer lastig is, niet wordt gezien. Zelfs in uitgaven, die talrijke drukken beleefden vindt een deskundige allerlei onnauwkeurigheden, onjuistheden, dwaasheden zelfs.

Er is nog steeds een rare schoolmeesterskennis, die niet uit te roeien is.

Hier zouden schoolmeester en vakman veel meer moeten samengaan. Wetenschap en school moesten samenwerken. Nu ziet de vakman de lagere school meestal niet en moet de onderwijzer zonder zijn voorlichting en medewerking wel zelf aanpakken.

Zou dit contact niet gemakkelijker tot stand komen, als de vakman door de methodiek van zijn vak te doceren, vanzelf met 't lager onderwijs in aanraking werd gebracht.

Hij zal dan met zijn leerlingen over zijn vak moeten spreken in verband met 't lager onderwijs. Die leerlingen bezoeken de leerschool, komen in aanraking met de praktijk. Zij zullen zich, als de vakleraar de methodiek doceert, tot hem wenden met hun moeilijkheden. Het zal *zijn* taak zijn ze met hen op te lossen. Hier hebben docent en kwekeling een punt van gezamenlijke, zeer levende interesse. Hier moeten zij samen zoeken. Er zal tussen hen meer en levender contact komen en als vanzelf zal de docent nu ook op andere lessen waar 't om vakkennis gaat meer verband gaan leggen tussen de leerstof der kweekschool en die van 't lager onderwijs.

Moet er dan alweer meer stof behandeld worden? Welneen. Maar er zullen nu eindelijk eens dingen *geschrap*t worden, die tot nu toe werden gegeven en zeker ook wel interessant en belangrijk waren van vakstandpunt gezien, maar die heel goed *vervangen* kunnen worden *door andere*, die voor de lagere school meer waarde hebben, evengoed passen in het

eindexamenprogramma en door de kwekelingen stellig als waardevoller worden geaccepteerd, omdat de jongelui voelen, dat ze er iets aan hebben voor hun later eigen lesgeven.

De jonge mensen komen zo anders tegenover het vak te staan. Het krijgt voor hen een meer reële betekenis. De belangstelling zal groeien. Natuurlijk niet bij allen in dezelfde mate. Sommigen zullen 't ene vak hun speciale voorkeur geven, andere een ander. Hierin schuilt een belofte voor hun later onderwijs. Dit kan het lager onderwijs slechts ten goede komen.

Zo zijn er ons inziens verschillende voordelen aan deze verdeling verbonden. De vakman, de methodiek van zijn vak behandelend, zal er iets belangwekkends van kunnen maken, hij zal gedwongen zijn meer aandacht te besteden aan 't lager onderwijs, zijn lessen zullen voor de kwekelingen meer praktische waarde krijgen en daardoor meer belangstelling wekken, wetenschap en school zullen meer samengaan.

Hoe dit op 't leerplan is in te richten, is een zaak van interne organisatie voor de kweek scholen. In 't eerste jaar, dat de kwekelingen naar de leerschool gaan, zou de vakdocent enige lessen aan de methodiek van zijn vak kunnen besteden. Hoeveel? Dit zal van het vak afhangen. Zo zouden achtereenvolgens alle vakken een beurt kunnen krijgen in dat jaar. Daarnaast zou de docent in elk cursusjaar zelf enkele lessen kunnen geven bestemd voor een lagere schoolpubliek. Niet onmogelijk zou dit ook eens op de leerschool kunnen geschieden. Wat hij verder bij zijn onderwijs hiervoor wil doen, zal van hemzelf afhangen.

Bij 't eindexamen zou 't natuurlijk 't beste en meest logische zijn, dat de vakleraar ook de methodiek van zijn vak examineerde als onderdeel van 't examen in zijn vak.

Onder 't thans geldende Koninklijke Besluit is dit niet mogelijk. Methodiek behoort bij opvoedkunde. Maar ook daarvoor is wel een oplossing te vinden. Ook nu gebeurt 't immers wel, dat een speciale docent les geeft in een klein onderdeel van een vak en dit ook examineert. Zo komt het voor, dat hygiëne, een onderdeel van 't vak natuurkunde, door een arts wordt gedoceerd, die elken candidaat ook enige minuten over een onderdeel ondervraagt. Dit zijn alle kwesties van organisatie en eigenlijk van secundair belang.

Hoofdzaak is en blijft, dat de vakleraar *les geeft* in de methodiek van zijn vak.

Voor den paedagogiekleraar blijft de algemene methodiek bewaard. Hij kan in bespreking met zijn collega's vakmensen, meehelpen een zekere eenheid te brengen. Contact der vakdocenten onderling zal stellig animerend en verhelderend kunnen werken. Ook contact met de leerschool. Dit alles moet groeien.

Maar juist, omdat we hopen, dat binnen niet te langen tijd de practische oefening bij de opleiding meer betekenis zal krijgen, is 't goed thans reeds de voorbereidingen te treffen. Wanneer *nu* wordt begonnen met deze verdeling van werkzaamheden, wanneer *nu* reeds de vakleraar zijn gedachten over dit alles kan laten gaan, zijn we klaar als de leerlingen *dan* raad en voorlichting in grotere mate nodig hebben, omdat het practische werk meer dan nu een belangrijk deel van hun opleiding zal uitmaken. Zo kan reeds binnen het huidige kader door de docenten zelf verbetering worden aangebracht en de onderwijzersopleiding meer dan tot nu toe beantwoorden aan haar doel.

MOEDERTAAL-ONDERWIJS IN DE EERSTE LEERJAREN VAN DE H. B. S.

DOOR

A. J. DE JONG.

Voor de Moedertaal heeft men tegenwoordig — zowel in ons vaderland als in den vreemde — veel belangstelling. Soms dringt die belangstelling zich zó sterk op, dat ze wat benauwend wordt. Ik denk hier aan een tot chauvinisme overslaande vooropstelling van de bijzondere taaluiting van volksdelen, waardoor wel eens gevaar dreigt voor een historisch-gegroeide staatkundige eenheid en voor de algemene cultuur; verder aan het misbruik van de leus „de taal is gans het volk”, als daarmee geweld wordt goedgepraat of de vrede in gevaar wordt gebracht. Gelukkig, dat bijna alle Nederlanders zich steeds vrij wisten te houden, zowel van een te sterke zucht om door enige gewestelijke taal hier of daar onze *κοινή* te laten achteruit dringen, als van de begeerte om taalverwantschap, of zelfs taalgelijkheid, als voorwendsel te ge-

bruiken voor expansiepolitiek. Toch kan het zijn nut hebben, dit hier nadrukkelijk vast te stellen, omdat ik straks wil betogen, dat men er verkeerd aan doet in onze lagere klassen allerlei stukjes in dialect te laten lezen, terwijl ik er evenzeer van overtuigd ben, dat het niet goed is moedertaalonderwijs te geven in chauvinistische geest.

Dat echter wij taalleraren onze Moedertaal innig liefhebben, dat wij die liefde willen opwekken bij onze leerlingen, dat is iets zo vanzelfsprekends, dat ik het niet nadrukkelijk behoef te constateren. Het hindert ons, dat wij telkens, nog onlangs in het „Voorloopig Verslag der Eerste Kamer over de Onderwijsbegroting”, opmerkingen moeten lezen als: „tal van leden wezen *wederom* op de *gebrekkige resultaten* van het voorbereidend hooger en middelbaar onderwijs, in het bijzonder voor zooveel betreft de kennis van de Nederlandsche taal.” Een natuurlijke reactie op zo'n klacht — waarvan we misschien wel eens wat grif de juistheid toegeven, zonder behoorlijk bewijsmateriaal te eisen — is, dat we ons afvragen: „kunnen wij in onze kring aan die wantoestand iets verbeteren?” Sommigen zoeken het geneesmiddel in verzwaring van de eisen van toelating, anderen wenssen veel meer uren voor het Moedertaalonderwijs op het lesrooster uitgetrokken te zien. Noch op het een, noch op het ander zal ik aandringen. Als men met de tegenwoordige eisen van het toelatingsexamen niet de hand licht, dan geloof ik, dat er eer te veel dan te weinig van gewone twaalf- of dertienjarige kinderen wordt gevorderd. En ik heb geen reden om hier sterk aan te dringen op meer lessen voor Nederlands op de H. B. S., 1^o. omdat ik mij zal beperken tot het Moedertaalonderwijs in de lagere klassen, en 2^o. omdat ik niet weet, dat een ander vak daar uren te veel heeft. Ons schoolprogramma is een langzaam gegroeid geheel, men moet het voor en tegen van een verandering wel goed overwogen hebben, voor men daartoe aanspoort. En als bijvoorbeeld in een recent rapport: „Het Onderwijs in het Nederlandsch op Gymnasium en H. B. School”, gepubliceerd door de Maatsch. der Nederl. Letterkunde te Leiden (1938), wordt gesignaleerd, dat er op de lesroosters van de middelbare scholen in België, Denemarken, Duitsland, Engeland, Frankrijk, Noorwegen, Tsjecho-Slowakije en Zwitserland gewoonlijk meer dan tweemaal zoveel lessen voor de moedertaal worden beschikbaar gesteld als bij ons op Gymnasium en H. B. S., dan geeft mij dat wel te denken,

maar toch merk ik op, dat de omstandigheid, dat mijn buurman meer bezit dan ik, nog niet per sé bewijst, dat ik niet kan rondkomen! De argumentatie voor de eis van meer uren had dan ook gebaseerd moeten zijn op de stelling, dat wij met de ons nu toegemeten tijd onze taak niet behoorlijk kunnen vervullen. En dit laatste zou ik niet durven beweren met betrekking tot onze lagere klassen, zeker niet met betrekking tot de eerste klas.

In die eerste klas krijgen de in September tot de H. B. S. toegelaten leerlingen per week vier uur les in het Nederlands. Welke theoretische kennis der moedertaal brengen die kinderen mee? In een vergadering van de „Vereniging van Leraren in Levende Talen”, op 5 Januari 1939 gehouden, verklaarde de heer H. Godthelp, leraar aan de 1e H. B. S. 5^e j. c. B in Den Haag: „als de leerlingen bij ons komen, hebben ze al heel wat taaltechnische termen te pakken. Ook de voornaamste spelregels kennen ze. Wat er dan nog bij moet, leer ik ze spelenderwijs”. Hij heeft dan ook geen aparte uren voor spelling en voor spraakkunst nodig. Ik moet bekennen, dat ik iets van afgunst gevoelde, toen ik dat hoorde, want in zo'n ideaal-toestand heb ik in mijn hele leraarsloopbaan nog nooit geleefd. Noch in Amsterdam, noch in de verschillende steden van ons land, waar ik vroeger gewerkt heb, kreeg ik ooit in September leerlingen in de eerste klas, die voor spelling en spraakkunst zo goed als „klaar” waren. En toen ik zelf onderwijzer was, bracht ik mijn Haagse leerlingen ook niet zo ver. En wel heeft Dr. A. Zijdeveld in een vergadering van Gymnasiumleraren op 10 December 1932 te Utrecht getuigd: „Als de kinderen op 't Gymnasium komen, brengen ze aan grammaticale, dus theoretische, kennis der taal mee — ten minste in Amsterdam — den zin en zijn deelen, de voornaamste woordsoorten, bijv. en bijw. bepalingen, de onderscheiding van onderwerps- en voorwerpsvorm”¹⁾, maar ik vermoed, dat toch lang niet alle leerlingen al die kennis paraat hebben. Althans, uit een mededeling van den Rector van het Gereformeerd Gymnasium te Amsterdam, in December 1938 ontvangen, zie ik, dat uit een

¹⁾ *Samenwerking in het taalonderwijs aan Gymnasiale inrichtingen* (Rapport in opdracht der groepen Mo. G. A. en classici van het Genootschap van Leeraren aan Nederlandsche Gymnasiën, samengesteld door L. Alma, G. J. Dieperink, J. Fernhout, A. J. Portengen, K. J. Riemens, J. van IJzeren, R. W. Zandvoort en A. Zijdeveld), 1934, blz. 13—14.

in November ingesteld onderzoek bij de in 1938 tot de eerste klas toegelaten leerlingen bleek: „Het onderscheid tusschen actieve en passieve zinnen, alsmede de onderscheiding van onderwerp, lijdend voorwerp en praedicaat leveren aan vele leerlingen in eenvoudige gevallen nog moeite op”. Ook voor een eenvoudige taalkundige ontleding kregen er 23 onvoldoende van de 47. Mijn eigen ervaring aan een gemeentelijke H. B. S. strookt met de resultaten van Drs. Höweler, den Rector van het Gereformeerd Gymnasium. Bovendien moet ik elk jaar met leedwezen constateren, dat zeer vele leerlingen die tot de H. B. S. zijn toegelaten, onvoldoende zijn voor lezen en spreken.

Ik deel daarom mijn vier lesuren zo in:

2 uren bestem ik voor lezen, reciteren en spreken,

1 uur wordt gereserveerd voor spraakkunst,

1 uur wordt gewijd aan 't zuiver schrijven.

Ook in de beide laatstgenoemde lesuren wordt nog al wat tijd gebruikt voor oefeningen in 't mondeling (en schriftelijk) bouwen van behoorlijke zinnen.

Ik zei al, dat ik niet 't gevoel heb, dat mij in de eerste klas te weinig tijd is toebedeeld. Als ik een wens mocht doen, dan vroeg ik niet om een vijfde lesuur, maar wel om ten minste gedurende één uur de klas te halveren. *Dat* uur zou ik dan voor spreken (en lezen) gebruiken, want voor behoorlijk spreekonderwijs zijn onze klassen te groot. Nu krijgen mijn leerlingen te weinig beurten, werken daardoor lang niet intensief genoeg mee, wat vooral bij een *spreekles* een groot bezwaar is. Maar al is de bestaande toestand alles behalve volmaakt, dat hoeft geen reden te zijn om althans niet 't mogelijke te beproeven. Ik probeer dus van de eerste les af mijn leerlingen te wennen aan duidelijk articuleren, aan adembeheersing, aan 't juist indelen van de te lezen zinnen in ademgroepen, aan scherp toeluisteren, aan... rust. Daarbij komen enkele — inderdaad heel enkele — technische termen uit de klankleer te pas: klinker, medeklinker, open en gesloten lettergreep, stemhebbend en stemloos, glijders en klappers, assimilatie, klemtoon, toonhoogte, vragende zinstoon, stijgend en dalend accent, proclisis en enclisis. Natuurlijk zijn de begrippen voornamer dan de termen, maar te veel moeite geven die termen heus niet.

Een hele poos is mijn leesles een les in, wat ik noem, „technisch” lezen. Ik had wel graag, dat de L. S. daar wat

meer aan deed; alleen al om dat af te dwingen vind ik een voor alle kandidaten verplicht examen in lezen gewenst. Maar omdat iedereen die les geeft nu eenmaal moet aanknopen aan de werkelijk bij zijn leerlingen aanwezige kennis en vaardigheid, probeer ik maar zo geduldig mogelijk al mijn eerste klassers te brengen tot „lezen wat er staat”, tot adembeheersing, zodat ze niet moeten „happen” midden in een „ademgroep”, tot rust bij een punt, enz. Een bezwaar zijn de „verschillende” drukken, die soms in de klas van één leesboek in gebruik zijn. Hier hebben we weer een geval van de zuinigheid die de wijsheid bedriegt, want voor behoorlijk „technisch” leesonderwijs moeten alle leerlingen *precies* dezelfde tekst voor zich hebben. Een andere moeilijkheid is, dat in vele leesboeken de punctuatie zo slecht verzorgd is, en evenmin voldoende gelet is op 't onderscheid van woorden als *we*, *ze* tegenover klemtoonvormen als *wij*, *zij*. Verkeerd vind ik het, in de eerste klas stukken te lezen in dialect of in minderbeschaafde taal. Wat leerlingen (en ook leraren) van zo'n hun onbekend dialect terecht brengen, lijkt nergens op. De tijd daaraan besteed is verloren. En de invloed van minderbeschaafde taal mag zeker niet worden vergroot, door passages in platte, ruwe taal op school te laten lezen. Alle aandacht moet geconcentreerd zijn op de beschaafde taal, de verzorgde uitspraak.

Natuurlijk staat de lezer voor de klas. Ik probeer alle anderen er bij te betrekken, door af en toe te vragen, wie een fout heeft gehoord, door zo'n fout te laten verbeteren, soms te laten omschrijven met behulp van de geleerde termen uit de klankleer. Het is waar, dat zo'n leesles vermoeiend is, maar ook, dat men er resultaten mee bereikt, die moed geven om door te gaan.

Een aparte moeilijkheid levert 't platte dialect van sommige leerlingen. Te veel nadruk leggen op 't minder „beschaafd” zijn van zo'n uitspraakmanier gaat natuurlijk niet: Misschien spreekt 't kind Moeders taal! Toch moet hier verbetering worden aangebracht. Ik praat in dit verband over „streekspraak” en „algemene taal”, d.i. „de taal die nergens opvalt en overal normaal wordt gevonden”. „Streekspraak is — als elke kringtaal — alleen maar voor een kleiner groepje normaal. In de klas zijn we al in een wat groter kring en we leren om ons in 't hele land met gemak te kunnen bewegen. Dus, Jan, zeg 't nu nog eens, hoor, zo!”

Een stevige hulp heb ik bij mijn poging om uitspraak

en leestoon te verbeteren van 't plezier, dat m'n jongens en meisjes hebben in reciteren. Ik stel, nadat ik zelf al eens af en toe iets heb gereciteerd, aan m'n leerlingen dit voor: Wie een gedicht wil voordragen, die moet beginnen met 't netjes op te schrijven. En dan liefst met een of meer passende tekeningen er bij, „kijk, zo iets”. En dan laat ik er een paar uit de vorige cursus bekijken en deponeer een aantal „boeken met verzen” op 't tafeltje achter in 't klaslokaal. Zo'n bundeltje kan ieder die 't vraagt, een paar dagen te leen krijgen om er een gedicht uit te zoeken. Ook ben ik altijd bereid om te raden en te helpen, als dat wordt gevraagd. Maar 't is opvallend, hoe graag de kinderen proberen zich zelf te helpen, door bijv. iets na te lezen over den dichter in een van de „inlichtingenboeken” op 't tafeltje.

Wanneer nu het gedicht wordt gereciteerd, wordt het beschreven vel met de tekening(en) voor de klas opgehangen. Dat blijft dan enige dagen tentoongesteld en trekt altijd veel belangstelling, ook van de leerlingen uit andere klassen. Altijd ben ik heel mild in 't beoordelen van de voordracht, maar vooral in 't begin van de cursus; en ik reken het gegeven cijfer ook flink mee voor 't rapport. Dat moedigt aan. Maar al heel gauw kan de voordrager die plezier in zijn werk heeft gekregen, ook kritiek van zijn medeleerlingen velen, waarbij ik natuurlijk leiding geef, vooral om te zorgen, dat er niet alleen aanmerkingen worden gemaakt, maar ook waardering wordt geuit. Na 't eerste rapport ongeveer ga ik nog een stapje verder. Eerst sprak ik bij de motivering van m'n cijfer wel over de geest van 't gedicht, de toon van de voordracht, de verhouding van de onderdelen soms, 't mooie van 't geheel. Maar nu ga ik aan den voordrager vragen, om een kleine inleiding aan 't reciteren te laten voorafgaan, waarin hij ons vertelt, wat hij in 't gedicht zo mooi heeft gevonden, op welke delen dus bijzonder moet worden gelet, wat hij op de tekening aanschouwelijk heeft willen maken. Dat gaat nog wel wat stuntelig soms, beperkt zich dan tot iets als: „ik ga een vers voordragen van Adama van Scheltema, die leefde van 1877 tot 1924. Hij vertelt er in van een fijne voorjaarsmiddag. Ik vond dat zo mooi, zo echt over buiten.” Maar al doende wordt 't beter, en m'n tegenwoordige eerste klas heeft me al meermalen de aangename verrassing bezorgd, dat 't alweer wat aardiger ging.

Niet alleen de voordracht, ook de tekening geeft de mede-

leerlingen vaak aanleiding tot kritiek. Daarbij probeer ik ze zo te leiden, dat ze niet zo zeer aanmerkingen maken op de „tekenkunst”: „dat hoort niet bij ons vak”, maar wel op de juistheid van voorstelling. „Zoals hij de zeilen van 't schip getekend heeft, vaart 't voor de wind, maar dan waait de wimpel verkeerd!” en „Goed is op de tekening, dat 't uithangbord schuin is gewaaid, maar hoe kan nu bij zo'n storm 't wasgoed zo mooi recht hangen? En in 't gedicht stond nog al: „Al het wasgoed laat je klepp'ren!”” Deze opmerkingen getuigden van meelevens bij de voordracht van „De Storm” door C. Wieringer. Het grote doel bij 't lezen, bij 't reciteren, bij 't spreken is natuurlijk: de leerlingen te brengen tot een behoorlijke, duidelijke uitspraak, tot een natuurlijke voordracht, tot begrijpen en begrip tonen. Dat het laatste eist, dat af en toe een woord of uitdrukking wordt behandeld, dat soms het effect van een minder gewone woordorde wordt nagegaan, spreekt vanzelf.

Misschien zal men de opmerking maken, dat bij 't voorbereiden van een voordracht, bij 't maken van zo'n tekening, de huisgenoten van den leerling soms wel een groter of kleiner deel van 't werk zullen doen. Dat gebeurt inderdaad meermalen, maar ik vind dat niets erg. (Een cijfer krijgt de jongen immers alleen voor zijn voordracht!) Als vader of moeder hem bijstaan bij 't zoeken van een geschikt gedicht, hem raad geven, als hij 't in de huiskamer opzegt, hem helpen bij 't maken van de tekening, dan ben ik dankbaar voor die hulp. Ze maken zo, dat de leerling aan 't gedicht waarvoor zoveel moeite is gedaan, waarde gaat hechten. En dat toont de jongen dan in de klas door de zorg die hij besteedt aan articulatie en intonatie, door zijn meelevens met de inhoud, ook blijkend uit houding en gebaar.

Uit de omstandigheid, dat ik zo lang heb stil gestaan bij het „technisch” lezen, mag niet worden afgeleid, dat ik de waarde van het leesboek misken voor de „uitbreiding van de taalschat der leerlingen”. Integendeel, noch goed lezen, noch goed reciteren is mogelijk, als de tekst niet volkomen wordt verstaan. En dat houdt nog heel wat meer in, dan het kunnen omschrijven van de betekenis van een vreemd woord of een ongewone uitdrukking. Dat veronderstelt ook begrip voor de samenhang der delen van een zin of van een periode. Herhaaldelijk dwingt de leesles me dan ook tot de vraag: „waarom leg je de klemtoon juist daar? wat verandert er aan de

bedoeling van de zin, als ik de klemtoon zó leg?" Ook laat ik vaak de punctuatie bespreken of 't gebruik van vormen als *wij*, *mij*, tegenover *we*, *me*. En een vaak voorkomende opgave is ook, een passage met eigen woorden weer te geven, of een directe in een indirecte rede om te zetten, en omgekeerd. Ook op de betekenis van inversies wordt vaak ingegaan. Soms wordt de hele bouw, de „architectuur” van een les — vooral van een gedicht — bekeken, als inleiding voor 't „mondeling opstel”, 't navertellen van de les voor de klas.

En nu de beide andere lessuren! Ik gebruik in de eerste klas „De Schakel”¹⁾, dus feitelijk repeteer ik daar de grammaticale leerstof die volgens 't programma bij 't toelatingsexamen gekend behoort te worden. Heel veel breid ik die stof niet uit. Voor jonge leerlingen is „taalwetenschap” natuurlijk contrabande. Alleen wat voor 't mondeling en schriftelijk gebruiken en verstaan van de moedertaal nodig is, is onmisbare leerstof. Verder kunnen we wat termen leren verstaan, die ook bij de lessen in vreemde talen te pas komen en het spreken over taalverschijnselen vergemakkelijken. De oefeningen laat ik zoveel mogelijk op school maken, want ik wil het huiswerk liefst zo veel mogelijk beperken. Alleen wat de leerlingen met plezier doen is eigenlijk geschikt huiswerk voor de moedertaal in de lagere klassen. 't Opwekken van dat „plezier-in-'t-werk” is een van de grote punten van onze taak.

Het andere uur is bestemd voor 't zuiver schrijven. Ik geef elke week een dictee, en dat loopt in de eerste klas altijd over bekende zinnen. De leerlingen weten een week te voren al: „volgende week dictee 15”. Die zinnen kunnen ze dus prepareren, en ook daar helpen vaak huisgenoten bij. Of dit dan altijd „prettig huiswerk” is? Het prettige er van zit in de voldoening die 't den leerling geeft, als hij met weinig of geen fouten z'n dictee maakt. Want zelfs beperkte, maar ijverige, leerlingen halen voor dit werk soms een 10. Toch kijk ik 't streng na, ook een vergeten komma telt voor een fout! Altijd zie ik dit werk zelf na, nooit gebeurt de correctie klassikaal. Dat bevordert de zorg voor net werk. Het is me een vaak terugkerende ergernis, dat de leerlingen

¹⁾ De Schakel, taalboek voor de hoogste klassen van lagere en de laagste klasse van middelbare scholen, door Dr. A. J. de Jong en Dr. W. F. Tiemeijer, Groningen, Batavia, J. B. Wolters.

in de hogere klassen soms zoveel slordiger werken, dan die in de lagere klassen. Ik meen te mogen zeggen, dat de leraren daar — althans voor een deel — de schuld van zijn: Zij eisen te veel schrift in te korte tijd bij dictaat, bij proefwerk, bij huiswerk, en niet allen zien het gemaakte schriftelijk werk geregeld door. Hier zou met goede wil en samenwerking nog heel wat te verbeteren zijn.

Nooit geef ik een groot dictee, meestal 10 à 12 zinnen: 7 of 8 uit het opgegeven lesje, 1 of 2 uit een vroeger behandeld dictee, 1 of 2 met moeilijke woorden die bij de lessen ter sprake zijn gekomen. Die moeilijke woorden hebben dan minstens een week op een daarvoor bestemd hoekje van 't bord gestaan. In de loop van de week krijgen de leerlingen het door mij gecorrigeerde dictee terug en bij de volgende dicteeles moeten ze 't blaadje bij zich hebben, waarop dan de fouten verbeterd moeten zijn. Na 't dicteren van de nieuwe zinnen volgt dan de bespreking van dat verbeterde werk. Ik heb een aantal gemaakte fouten genoteerd en laat door leerlingen „in behoorlijke zinnen” formuleren, hoe zo'n woord geschreven moet worden en, zo mogelijk, waarom. Dat betreft dus vooral verbaalvormen, buigingsvormen, samenstellingen van 't type feestterrein, enz. Die door de leerlingen mondeling geformuleerde regels worden netjes in een cahier op de rechterbladzijde ingeschreven, terwijl op de linkerbladzijde 't dictee (zonder fouten natuurlijk) wordt overgeschreven, waarbij de behandelde woorden worden onderstreept. Bij een groot aantal leerlingen bereik ik zo een behoorlijke nauwkeurigheid in 't spellen.

Het zal niet nodig zijn, lang stil te staan bij het onderwijs in kl. II. In wezen verschilt 't niet van dat in de aanvangsklas. Alleen is 't natuurlijk jammer, dat we daar maar drie lessen hebben, zodat ik maar één uur kan besteden aan lezen. Bij de spraakkunst ga ik daar op sommige kwesties wat dieper in: ik bespreek o. a. de oorzakelijke voorwerpen (vooral om de „vaste” voorzetsels), bepalingen van gesteldheid (om de samenhang in de zin), het zinsverband, de woordschikking en het zinsrythme, de woordvorming, ontleningen, groepstalen, enz. Als oefenboek gebruik ik de „Oefeningen bij de beknopte Nederlandse Spraakkunst”, door C. Apeldoorn en Dr. A. J. de Jong (J. Muusses, Purmerend). De „invul-oefeningen” daaruit laat ik prepareren en die worden daarna als dictee gegeven.

Bij 't bespreken van gedichten komen maat, rijm en strophengebouw aan de orde. Een heel enkele maal laat ik de „mondellingele inleiding” voor 't reciteren ook eens opschrijven of een gelezen les schriftelijk samenvatten. Terwijl ik bij 't lezen en reciteren in kl. I zoveel mogelijk tegenga, dat gedichten in dialekt worden gekozen — behalve in 't zeldzame geval dat een leerling zo'n dialekt thuis zou spreken — laat ik de tweede klasse bij de keus al wat meer vrij. Ik moet erkennen, dat dit soms 't nadeel heeft, dat een leerling boven zijn kracht wil reiken. Maar als dat dan bij de voordracht blijkt, neem ik de gelegenheid waar en om zo'n wat te moeilijk gedicht nog eens te bespreken, en om er op te wijzen, dat men niet moet willen voordragen, wat men niet volkomen begrijpt.

Hieronder volgen een aantal gedichten die in de laatste maanden in kl. I en II zijn voorgedragen:

Anna Aghina:	Holland,
F. Bastiaanse:	October,
N. Beets:	Het Putje van Heilo, Jantje,
M. Beversluis:	Het Mijnpaard,
A. Bogaers:	De jonge Baars,
Celliers:	Wagshondjes,
Clinge Doorenbos:	Slagvaardig,
Ria Draak—	
Groeneveld:	De Bosch-kathedraal,
G. Gezelle:	Het schrijverke, Moederken, Gierzwaluwen,
G. Gossaert:	Het verlaten Huis,
W. Haanstra:	Het blijde Werk,
F. Hemkes:	Morgen in 't Vaderland, Het Geuzenvendel op de Thuis marsch,
Heye:	Nederland en de Zee, Stelen,
J. J. L. ten Kate:	Ontwaken,
W. Kloos:	De Zee.
Leipoldt:	Japie,
J. v. Lennep:	De weifelende Ezel,
R. Loveling:	Het Geschenk, De Boog,

- G. W. Lovendaal: Huiswerk,
Na Jaren,
Najaar,
De Vogelverschrikker,
- J. v. Meurs: Waterland,
- Alice Nahon: Dry Blokken,
- K. v. d. Oever: Oud Meken,
- M. C. van Oven—
van Doorn: De Hollandsche Wind,
- Pancer: Voetbal,
- J. Perk: Wilg en Popel,
De Scheper,
- J. Prins: De Brug,
Molentje,
De Schutsluis,
Vacantie,
- A. Saauwen: Lijnpaarden,
- Adama van Scheltema: Bede,
Herfstliedje,
De Krekels,
De Stilte,
Voorjaarsmiddag,
- Jules Schürmann: Bretagne,
- Willy Smit: Sprookjesland,
- Staring: Het Hondengevecht,
Oogstlied,
Het vroege Kievitsei,
- H. Swarth: Bloeiende Heide,
- Tollens: De Vogelen,
- Vondel: Het Stokske van J. v. Oldenbarneveld,
Huigh de Groots Verlossing,
Wiltzangk,
- M. Vos: Maart,
Het Roodborstje,
- J. v. d. Waals: Lente,
Winterstilte,
- C. Wieringer: De Storm,
't Wilhelmus,
- J. Winkler Prins: Avond op de Heide,
- Mevr. de Wijs—
Mouton: Snoepwinkeltje.

FUNDERING VAN HET GEWOON LAGER ONDERWIJS

DOOR

J. A. SELLENRAAD.

Het algemeen vormend lager onderwijs.

Onder de verschillende takken van onderwijs neemt kwantitatief het gewoon lager onderwijs de grootste plaats in. Er is tegenwoordig in ons land wel niemand meer, of hij heeft het op de een of andere manier genoten: het is fundamenteel voor alle verdere ontwikkeling.

Men zou oppervlakkig menen, dat dit onderwijs dan ook bijzondere verzorging zou genieten. Immers juist *allen*, die later in het maatschappelijk leven de een of andere rol zullen spelen, passeren de grondschool.

Toch is deze gewenste en verdiende waardering niet gemakkelijk aanwijsbaar aanwezig. Integendeel, het gewoon lager onderwijs schijnt zo „gewoon”, zo onopvallend te zijn, dat het zichzelf maar moet zien te redden ook al knijpt en duwt men het zoveel maar mogelijk is. Inderdaad kan dat dan ook zonder veel tegenstand geschieden.

Wil men bezuinigen, men ga daar gerust zijn gang. Het G. L. O. moppert wat, vergadert, protesteert, maar er verandert weinig.

Het is nodig, allereerst de hand in eigen boezem te steken en na te gaan of het G. L. O. ook zelf enige schuld treft. En dan valt het op, dat het o. a. geen eenheid naar buiten vormt. Op een onderwijscongres blijkt telkens weer, hoe ieder a. h. w. voor eigen parochie preekt en zich weinig bekommert om wat anderen doen. Want het is een feit, dat het personeel zich niet één voelt in de deskundige verdediging van zijn zaak, het is onderling teveel verdeeld en de verschillende mogelijkheden, die er liggen in eindonderwijs, in opleidings- scholen, worden niet voldoende door het gehele G. L. O. personeel als één man erkend, terwijl de nieuwe wegen, die hier en daar begaan worden, niet als een belang voor het gehele G. L. O. gevoeld worden, maar teveel als liefhebberijtjes van een enkeling. Het is zeer nodig, dat wat meer belangstelling voor elkanders arbeid, voor wat anderen vinden en in praktijk brengen bij de werkers in het G. L. O. wordt aangetroffen.

Er komt van buitenaf genoeg critiek. Het G.L.O. moet dit doen en dát laten, het moet anders worden; men tracht het te brengen onder de ban van de stroomlijn, het moet sneller gaan enz. enz.

Maar met die stroomlijn moeten we oppassen. Die is tenslotte alleen van belang voor racewagens. Toegepast op taxi's en privéwagens om rustig te rijden is de stroomlijn onzin. Wat al buigingen en bewegingen moet men niet maken om in zijn auto te komen. En waartoe? Om sneller visite te kunnen rijden op kleine afstand? Men kan in z'n auto al moeilijk meer zitten met de hoed op.

Neen, de stroomlijn is van weinig nut voor het gewoon dagelijks leven. Ze is goed voor locomotieven, niet voor normaal gebruik. Men moet niet door alles heen de moderne techniek toepassen. Deze zal alleen op bepaalde terreinen van waarde blijken te zijn. Lukraak toegepast wordt het een belachelijke zaak.

Zo wil men het G.L.O. ook stroomlijnen. De hoeken moeten eraf, meer efficiëncy, korter sommen enz. Laat het op z'n *qui-vive* zijn en zijn taak als eenvoudige, degelijke grondschool behouden. Veel z.g. ballast zal tenslotte nuttig blijken te zijn.

Als verzoeken uit de maatschappij naar voren komen om vernieuwing, afgezien van de vraag of deze vernieuwing nodig en gewenst is, dan moet het onderwijzend personeel zelf het antwoord schuldig blijven, omdat de leerstof van bovenaf wordt voorgeschreven. Inderdaad is het dikwijls zoals J. G. Bos in Paed. Studiën van 1 Juli 1936 (blz. 155) schreef: „Als de psycholoog zegt: ik weet het niet en de wiskundeleraar: ik doe het niet, dan zegt de onderwijzer: ik weet het wél en ik doe het zó, niet omdat hij eigenwijs is, maar omdat hij *moet*.”

De gang van het lager onderwijs is vastgesteld, de eisen zijn bekend en de uitgevers hebben ervoor gezorgd, dat het methodisch inzicht van een enkeling practisch door velen wordt uitgevoerd.

Dat zal wel altijd zo blijven.

Velen ontbreekt de methodische „feeling”, het methodisch inzicht, een voldoende scheppingsvermogen of andere dergelijke capaciteiten, die nodig zijn een eigen onderwijs op te bouwen.

Leiding blijft noodzakelijk, al zal die leiding zich in vele gevallen moeten bepalen tot het geven van suggestie's.

Belangrijk is daarom het werk, dat thans door de derde Hoofdinspectie van het L. O. wordt verricht. Het geeft lijnen aan en kan bevrijden van wisselende individuele inzichten van het schooltoezicht. En daarmee is al heel wat gewonnen. Het is te hopen, dat het gehele Nederlandse lager onderwijs zich ernstig op de Leidraad bezint als op een grondslag, waarop te bouwen valt.

Er zijn nu een aantal factoren, die de resultaten van het onderwijs beïnvloeden en waaronder er sommige zijn, die ook eens wat meer op de voorgrond mogen worden geplaatst.

Factoren, die de resultaten beïnvloeden.

Men mag van mening verschillen over de nodig te bereiken resultaten, de school heeft nu eenmaal aanwijsbare resultaten te leveren. En men moet over het algemeen constateren, dat het lager onderwijs hard werkt, om die vereiste resultaten te bereiken. Zeker schiet men tekort, maar daaraan zijn ook andere factoren schuldig, al was het alleen maar het menselijke materiaal, waarmee men te werken heeft.

Leerlingen.

Iemand schreef in het Paedagogisch Tijdschrift, dat er slechts één beroemd mens voor kwam op de 6 miljoen, terwijl men slechts één op de 6000 mensen kon rekenen tot de meer dan gewoon begaafden, schranderen, moedigen en zelfopofferenden.

Men onderzocht 11.000 jonge mensen van 19—20 jaar en constateerde bij 31% een verstandelijk peil van 11 jaar, bij 19% een verstandelijk peil van 15—16 jaar, zodat men kan zeggen, dat ongeveer 50% van onze bevolking in verstandelijk peil niet boven het 13-jarige leeftijdspeil uitkomt. Anders gezegd: de helft der mensen komt niet boven de Dik Trom literatuur uit.

De Haagsche Post besloot komisch uit deze gegevens, dat er dus maar één categorie mensen is, die daarmee intuïtief rekening houdt: de fabrikanten der „schlaggers”.

Maar van de schoolwereld wordt verwacht, dat over de gehele linie de resultaten goed zullen zijn. En als dat bij verschillende leerlingen niet in orde is, wordt de school veroordeeld, niet de aanleg van het kind.

Men rekent er te weinig mee, dat alle hout geen timmerhout

is. En toch moet er maar mee getimmerd worden. Inderdaad moet men de leerstof soms „inhameren”.

Toch heeft een rechtgeaard onderwijzer, indachtig het aanswagoord van het oude Mierenboekje van Salzmänn, een open oor voor critiek, omdat hij ook daarbij steeds eerst zichzelf onderzoekt en nagaat, of hij zijn werk verbeteren kan.

Leerstof.

Een directeur van een handelsmaatschappij in Rotterdam schreef: Men moet zich afvragen of niet een deel van het naarstig „ingepompte”, dat later als onbruikbaar ballast overboord moet worden geworpen, zou kunnen vervallen, zonder aan het algemeen vormende karakter van het onderwijs afbreuk te doen.

Ik veronderstel, dat men hier meer het oog gericht had op het Middelbaar Onderwijs. Maar ik ben wel gevoelig geworden ten opzichte van het lager onderwijs, omdat men die twee takken van onderwijs in z'n critiek meest in één adem placht te noemen, terwijl er toch zo'n hemelsbreed onderscheid is. In een bepaalde omgeving worden dan machtswoorden gelanceerd, die veel *schijnen* te zeggen maar inderdaad zeer weinig betekenen. Maar omdat ze als machtswoord gegeven worden, maken ze indruk. Verder onderzoek is dan niet nodig. Men *weet* het. Dat is de suggererende invloed van het machtswoord. Ik denk b.v. aan het volgende: „De kinderen weten, waar Peking ligt en wat er in 1632 gebeurde, maar ze weten niet waar hun eigen taak ligt en wat er vandaag moet gebeuren”.

Daar is wel veel waars in. Maar dat wil niet zeggen, dat de fout ligt in de kennis omtrent Peking. Want de kinderen hebben tegenwoordig, bij vroeger vergeleken, veel jonger reeds kennis van de aardrijkskunde van de wereld. Door film, courant, radio, komen de kinderen reeds zeer jong in aanraking met allerlei, waarvan vroeger nog geen sprake was. Het machtswoord, dat we aan Rousseau te danken hebben, geldt tegenwoordig niet meer in die mate. De tijden veranderen en wij met hen. En niet alleen wij, maar ook de leerstof. Het is de taak van de mensen uit de practijk, zich daarop te bezinnen.

De rector van een Lyceum moet in zijn eerste klasse geconstateerd hebben, dat de leerlingen niet behoorlijk kunnen

lezen, dat ze niet geleerd hebben hun gezond verstand te gebruiken, zich niet kunnen concentreren en geen eenvoudige bewerkingen kunnen uitvoeren.

Dat is critiek! Maar het is de vraag of de school hier schuld aan is, of ook het leerlingenmateriaal niet onder de loupe dient te worden genomen.

Maar de redactie van deze gebreken wijst wel meer in de richting van het „nietgeleerdhebben” en dus naar de school en de onderwijzers. Aan hen de taak hun eigen didactiek te herzien en indien mogelijk, te verbeteren. Critiek mag nog zo onaangenaam zijn en de lange tenen nog zo gauw geraakt, zakelijk dient men te staan ten opzichte van zijn eigen werk. Wie door critiek „geraakt” is, had een kwetsbare plek. En die dient zo spoedig mogelijk zakelijk te worden opgeheven.

Het onderwijzend personeel.

De rechte schoolman weet, dat het bij het onderwijs veel meer aankomt op het *hoe*, dan op het *wat*. Het *wat*, de leerstof kan worden voorgeschreven, het *hoe*, de wijze, waarop het onderwijs gegeven wordt, is uiting van individuele bezigheid. Het is dwaasheid hier de eis van het volmaakte te stellen. Het zal trouwens bezwaarlijk zijn te zeggen, wanneer een onderwijzer of leraar die hoogte bereikt heeft. Een aardige satire is het volgende recept voor een goed onderwijzer, dat stond aangegeven als te zijn ontleend aan 'n Engels receptenboek en dat waard is, nog eens onder de aandacht te worden gebracht.

„Zoek een jonge, sterke en aangename persoonlijkheid; snij er alle aanstellerij van stem, kleding en manieren af; giet er over een mengsel van gelijke delen van de wijsheid van Salomo, de moed van den jongen David, de kracht van Simson en het geduld van Job; kruid het met het zout der ervaring, de peper der geestdrift, de olie der sympathie en een scheutje humor; stoof gedurende drie jaar in een warm schoollokaal, van tijd tot tijd controlerend met de vork der critiek; wanneer alles goed gaar is, garneert men met een klein salaris en dient de schotel warm aan de gemeenschap op.”

Nu werkt spot verfrissend, maar het weerhoudt de mensen nimmer de eisen te blijven stellen, die de maatschappij oplegt. Wanneer men tot de maatschappelijke deugden rekent: het niet storen van anderen, het betrachten van netheid, orde, nauwkeurigheid, het verwijderen van onnodig lawaai, hulpvaardig-

heid, zelfbeheersing, dan moet toch gezegd worden, dat men te weinig opzettelijk deze deugden oefent. Onze aandacht is beperkt en het wordt eenvoudig vergeten ze aan te leren. Men moet er zo nu en dan aan herinnerd worden. Van groot belang daarbij is ongetwijfeld het beschavingspeil van den onderwijzer zelf. Hoe meer hij in 't volle leven staat en de juiste omgangsvormen in acht weet te nemen, hoe meer hij zal letten op het oefenen van de bovengenoemde deugden der beschaving.

De zelfopvoeding, de beheersing van de eigen persoon zal een der voornaamste factoren zijn, wil de school haar goede invloed versterken. Het is jammer, dat dit alles geen nieuws is. Was het dit wel, dan zou men er meer aandacht aan schenken. Nu is het ermee, als met vele hogere waarden: men weet er genoeg van, maar men doet het niet voldoende.

Dat geldt voor *alle* mensen en voor de gehele maatschappij. Het alleen aan de school te verwijten is dom. Maar het is wel begrijpelijk, want de school is opvoedingsinstituut.

Didactiek.

Naast de eisen aan de persoonlijkheid van den onderwijzer te stellen, zijn er andere, die meer tot het technisch gebied van het onderwijs behoren. De vraag wordt dan, of er voldoende technische grondslag is.

Zeker, er is veel ervaring, reeds van over honderden jaren. Maar de praktijk leert, dat hieruit niet anders voortkomt dan een wirwar van meningen. Dat neemt niet weg, dat, zoals Prof. Kohnstamm zegt, zij die voor hun vak „staan”, met bewustheid aanknopen aan de resultaten en het feitenmateriaal, door vroegere geslachten veroverd. (Paed. Studiën 1936; 143).

Hier en daar wordt getracht nieuwe methoden toe te passen, hetzij op het gebied van het onderwijs zelf (didactisch) of op dat van de leerstof (methodisch). Maar deze pogingen zijn geïsoleerd, dragen teveel het stempel van den enkeling en zijn dus niet voldoende.

Alleen gezamenlijke systematische waarneming kan ons wijzer maken; immers alleen systematische, opzettelijke door theoretische inzichten geleide arbeid kan tot wetenschappelijk zuivere didactiek voeren.

Didactiek, de leer van het onderwijzen, de leer dus van het doorgeven, wordt nu zelf tot wetenschappelijk probleem.

Is didactiek wetenschap? Van wetenschap spreken we als

er een methode van onderzoek is en dat onderzoek wordt weer opgewekt door het gevoel van verwonderd zijn, van bewondering.

De vraag is dus allereerst, of die bewondering aanwezig is, of het wonder van het doorgeven wordt aanvoeld. Gebeurt dat, dan heeft men vanzelf interesse in de problemen, die daaruit voortvloeien, problemen, waar iedere schoolorganisator en onderwijzer mee te maken heeft. Want wie wel eens een lesrooster voor een school heeft samengesteld, wie heeft meegewerkt aan de totstandkoming van een leerplan, weet van deze problemen af.

M.i. dient bij het opstellen van een leerplan en van een lesrooster rekening gehouden te worden met de gegevens van de wetenschappelijke didactiek, i.c. de experimentele didactiek. Wel mogen en zullen de geleerden elkaar tegenspreken, maar een vaste opbouw van deze technische onderdelen is m.i. vóór alles nodig.

Ik denk aan de algemeen bekende symmetrie van de lesrooster: Maandag en Donderdag zijn gelijk, Dinsdag en Vrijdag evenzo. Maar de wetten van het geheugen hebben geleerd, dat beter wordt onthouden, wanneer slechts één dag na de les weer een repetitie plaats vindt. In plaats van gelijkheid van lesrooster op Maandag en Donderdag, zou het dus juist zijn, die gelijkheid te brengen in de rooster van Maandag en Dinsdag.

Een ander geval betreft het vinden van de beste werktijden overdag. Tussen 4 en 6 zou er een groter arbeidsvermogen zijn dan tussen 12 en 2 uur. Prof. Ellis in Chicago vond, dat er 's middags om 3 uur meer energie is dan om 9 uur 's morgens. Er zijn dus hoogten en laagten in de arbeidsgeschiktheid gedurende de dag. Deze golfbeweging is voor de mens karakteristiek en is zo diep in ons geworteld, dat ook b.v. bij laat opstaan deze inval plaats heeft, hetgeen op vrije dagen, Zondagen, vacantedagen, bewezen wordt.

We weten, dat het eerste schooluur 's morgens niet het beste is, maar dachten, dat dan een hoogtepunt bereikt werd dat verder op de dag voortdurend daalde. Maar de grondvorm van de dagcurve is een M en toont dus, zoals we reeds zeiden, niet de verwachte dalende lijn.

M.i. mag de school aan deze bevindingen niet zonder meer voorbij gaan. Het schaadt de resultaten.

Ook wat de pauzen zelf betreft, zijn reeds opmerkingen te

maken. Men kent uit ervaring de invloed van een drukke pauze. Heel dikwijls wordt daarmede nog weinig rekening gehouden. Volgens Mosso vermindert lichamelijke vermoeidheid de geestelijke kracht. Zonder deze wetenschappelijke uiting heeft trouwens de ervaring deze stellingen onderstreept. Kraepelin vond, dat 1 tot 2 uur wandelen even vermoeiend werkt als 1 uur optellen.

De pauzen zijn ingesteld, omdat het uithoudingsvermogen en de concentratie ermee gediend zijn, de veer zo nu en dan, liefst op geregelde tijden te ontspannen. Maar bij een te lange duur gaat veel oefening verloren. De instelling tot arbeid blijkt reeds verminderd na 5 tot 10 minuten. Na de pauze is er dan weer een langzaam instellen tot arbeid. Eenmaal aan 't werk, is het niet gewenst te snel weer af te breken. Een 6½-jarige leerling kan soms 1¹/₄ uur doorwerken zonder vermoeid te worden.

De vacaties kunnen het best vallen in de maanden Juli en October. De huidige organisatie van ons onderwijs houdt daar geen rekening mee, hoewel ook buiten deze experimenteel verkregen gegevens ons de praktijk telkens weer leert, dat de zomervacantie te laat begint. Men heeft het cursusbegin vastgesteld op 1 September. Waarom zou dit over de gehele linie niet 1 Augustus kunnen zijn, wanneer wetenschap en praktijk tot de uitspraak zouden komen dat deze regeling beter was dan gene.

Het is ook bekend, dat zwakkere personen gauwer vermoeid zijn en door het onderwijs meer schade ondervinden. Het is dus zeer nodig, dat afzonderlijke openluchtscholen worden ingericht, waar deze leerlingen behandeld kunnen worden, zoals het verantwoord is.

Zo is er veel, dat de aandacht van de schoolmensen vraagt. Ik wil nog even wijzen op het arbeidstempo. Dit tempo is het kenmerk der individualiteit. Iedere leerling, ieder mens heeft een bepaald psychofysisch tempo, dat verband houdt met lichamelijke en geestelijke gesteldheid. Wie het tempo forceert, verliest daarmee kwalitatief aan arbeidsprestatie. Ieder weet dat reeds uit ervaring. Er wordt rekening mee gehouden door de instelling van z.g. stopwerk, terwijl de omzetting van klassikaal in individueel onderwijs er een gevolg van is. Het zou verstandig zijn van deze omzettingen kennis te nemen. Jalousie de métier is hier ongepast en vermindert de wetenschappelijke betekenis van het vak.

Het is nodig, dat de schoolmensen elkaar in deze vinden. Verheffing van het ambt zal er een gevolg van zijn. Niet ieder ander zal durven meepraten, als de leerplans op wetenschappelijke basis worden opgebouwd. Het samenstellen van een leerplan verkrijgt daardoor diepere perspectieven en zal belangstelling vinden bij mensen, die het ambt liefhebben, in de vakstudie interesse hebben, maar de medewerking tot leerplanswijziging dikwijls weigeren, omdat zoveel „andere factoren” meewerken. Alleen wetenschappelijke fundering zal het gewoon lager onderwijs tot meer aanzien kunnen brengen en het de vaste houding kunnen geven die het ter bereiking van meerdere waardering en minder aanval nodig heeft.

Voor alles is daarvoor nodig, dat het persoonlijk element geëlimineerd wordt. Men is nu eenmaal bang om met z'n resultaten voor het voetlicht te komen omdat men dan de kans loopt, òf de mindere van anderen te zijn, òf als een Streber te worden aangezien.

Temeer moet deze schijn wegvallen, omdat het plaatselijk onderzoek van groot belang is.

De verhouding van ouders tot personeel verschilt in streken van ons landje, maar verschilt evenzeer in een bepaalde gemeente. Een sociologische factor speelt hier mede een rol.

De resultaten van het rekenen b.v. verschillen in sommige landstreken zeer.

De onderwijzer, die naar een bepaalde gemeente gaat, moet dikwijls eerst na vele fouten, botsingen en teleurstellingen bemerken hoe daar eigenlijk gedacht wordt en gehandeld moet worden.

De leerplans verschillen in hoofdzaak niet veel. Het gevolg is, „dat men het leerplan dan dikwijls als een dwingende eis voelt, die lasten oplegt te zwaar om te dragen”.

En doordat de onderwijzer een ethisch levend mens is, volgens Döring, tracht hij het werk zo goed mogelijk, volgens z'n plicht, te dwingen. Maar ook dat is verkeerd. Het leerplan moet plaatselijk aangepast, na een nauwkeurig en voortdurend onderzoek worden vastgesteld en gewijzigd en zo tot richtsnoer kunnen zijn voor elkeen die geroepen wordt, volgens deze maatstaf onderwijs te geven.

Weliswaar lijkt de mens veel op de Chinees-stowaway, die zich tot ondenkbaar toe aanpast aan de omgeving, maar het gaat toch ten koste van andere, dikwijls hogere waarden.

Samenwerking op wetenschappelijke grondslag maakt het

mogelijk, de voorschriften te geven, die tot onderwijsresultaat leiden.

De vrijheid der persoonlijkheid blijft er dan nog, om de uitvoering in handen te laten van de mensen, die met hun individuele gaven en capaciteiten er van maken wat toch nooit voor te schrijven is en wat de vrijheid zal blijven van de „man of vrouw voor de klas”.

Maar dat schaadt niet het inzicht in de noodzakelijkheid van een vaste lijn. Integendeel, dat geeft er juist de kleur aan. Want hoe wetenschappelijk verantwoord het onderwijs zou zijn, de onderwijzers hebben ook te zorgen en dat wel als voorname eis, dat hun omgang de sympathie van de ouders heeft. Men moet met de school sympathiseren kunnen. Een vriendelijke omgang is zeer belangrijk. De school moet de sympathie der ouders verwerven. De ervaring leert, dat deze sympathie het best en het meest blijvend wordt ondervonden, wanneer de onderwijzer zich met volle overgave aan z'n taak geeft. Alleen plichtmensen maken de school niet groot.

Maar deze eis wordt aan de mens als mens gesteld en is afhankelijk van de toewijding en het roepingsbesef van de enkeling. We kunnen slechts wensen, dat dit meer en meer het geval is, dat mensen in die richting veranderen willen. Dit is een zaak van „goodwill”, die altijd gegolden heeft, zolang een mens heeft omgegaan met anderen. Dat geldt de sfeer!

Op deze grondzuilen, de sferische en de wetenschappelijke, rust de groei en de waarachtige levenskracht van alle opvoeding en onderwijs, in ons geval niet het minst van het Gewoon lager onderwijs.

INTELLIGENTIEQUOTIENT EN SCHOOLRESULTATEN.

De Redactie ontving van de heren Bronkhorst en Evers een nader verklarend schrijven als antwoord op het artikel van Dr. J. Luning Prak, Intelligentiequotiënt en Schoolresultaten (Paed. Stud., pag. 102 e.v.), waaraan zij het volgende ontleent:

„Ten slotte doet Dr. L. P. ons het verwijt, dat de bewuste citaten niet op de bijbehorende bladzijden zijn te vinden. Tot onze spijt zijn de noten op blz. 357 en 360 verwisseld,

terwijl de twee laatste citaten niet *geheel* letterlijk bedoeld waren. Op blz. 173 staat letterlijk: „Kan de H. B. S. met vrucht een eenvoudigen driejarigen cursus exploiteren voor I.Q.'s van 120—130, op het gymnasium is een dergelijke bijwagen geheel misplaatst.” Dit staat in eenvoudiger woorden in ons artikel op blz. 357. Op pag. 109 staat letterlijk: „Een I.Q. van 120 is ook op een opleidingsschool een redelijke leerling Dit kind is veelal ook in staat drie klassen H. B. S. te volgen in 4 jaar.” Op blz. 107: „Het gemiddeld I.Q. van de leerlingen die het eindexamen bereiken, kan op 130 gesteld worden. En dat vijfde deel der beginners, dat de middelbare school vlot doorloopt, ligt grotendeels boven 130 en bereikt gemiddeld wel 135 I.Q.” Overigens staat op pag. 185: „Wie zonder moeite vlot de H. B. S. afliep met goede cijfers of een zwaarder examen succesvol aflegde, heeft naar alle waarschijnlijkheid een I.Q. van 135 of hoger.”

Vergelijking van het bovenstaande met ons citaat op blz. 360 „Paed. Stud.” zal den lezer overtuigen, dat wij ons niet aan onjuist citeren hebben schuldig gemaakt.”

De Redactie neemt van deze nadere toelichting nota, maar stelt het ten eerste op prijs te verklaren, dat zij het noodzakelijk acht, dat citaten, als zodanig door aanhalingstekens gekenmerkt, tekstueel letterlijk zijn en dat bij een verkorte weergave van een besproken gedachtengang de verkorting, ter verantwoordelijkheid van den schrijver, ook duidelijk bij die weergave blijkt.

BOEKBEOORDEELINGEN.

Dr. J. Leest, *Verstandelijke Taal*; I. Lees-oefeningen, II. Steloefeningen. Uitg. J. B. Woltes, Goningen, Batavia. 1938.

Als symptoom van een langzaam doordringende verandering in het onderwijs van de Nederlandsche taal aan de H. B. S., verdienen de beide deeltjes oefeningen, hierboven genoemd, aandacht. Het nieuwe programma voor het eindexamen der H. B. S. vraagt van de kandidaten voor het vak Nederlandsch: het maken van een opstel en van een verslag of brief naar aanleiding van zakelijke gegevens. Dr. Leest acht het noodig, dat de leerlingen daartoe „in de eerste plaats meer stelselmatig tot het bestudeeren van streng verstandelijke taal worden gebracht. In de tweede plaats dienen zij zich geregeld in het gebruik van zulke

taal te oefenen door het schrijven van zakelijke verslagen en brieven". Vandaar deze twee deeltjes. „Leesoefeningen” noemt de samensteller het eerste deeltje. Dit woord zou misverstand kunnen wekken: oefeningen in een lezen, voldoende aan de eischen van voordracht en zeggingsbedoelen zij niet te zijn; tot begrijpend „stil-lezen” willen deze oefeningen leiden. De stof is daartoe ontleend aan een onderwerpgebied van wijden omtrek: van een besluit van B. en W. tot het verlenen van een vergunning voor een verloting, naar een verhandeling over de oudere fasen der Grieksche wiskunde; van daar naar een bespreking van moderne schilderkunst, is meer dan één schrede. Bij elk stuk twintig, dertig vragen: verstaat Gij, wat Gij leest?, deze „verstandelijke” taal? Voortreffelijk, als men „het doel alleen telt”. Maar men mag ook „den uitslag rekenen”. En dan vrees ik een zekere mate van verveling bij de leerlingen, tenzij men dit eerste deeltje zeer matig gebruikt; ééns in de maand bijv., als hors d'oeuvre. Want regel moet zijn de lectuur van grootere, daardoor meer sprekende, meer boeiende, meer gevende stukken, waarbij óók vooropstaat het erin=doordringen, het begrijpen, maar vooral het omvatten van het geheel. Deze „leesoefeningen” kunnen daardoor de methode, althans gedeeltelijk, aangeven. Ook zullen zij een enkelen keer als test voor de vruchten der gewone lectuur kunnen dienen.

Het tweede deeltje geeft „steloefeningen”; zij bedoelen dus de directe opleiding tot wat het eindexamen der H. B. S. = A vraagt. Meestal worden hier de „zakelijke gegevens” verschaft voor een verslag of brief. De variëteit in deze 75 oefeningen is groot: verslag van een vergadering; briefwisseling met een boekhandelaar; het nut van schoolreizen; briefwisseling naar aanleiding van de ziekte van een examen=candidaat; de afwisseling van deze eerste vier oefeningen teekent reeds die der overige. Eén soort oefening — een uitnemende — behoort meer in het eerste deeltje thuis: „druk de hoofdgedachte van onderstaand artikel uit”; „geef een uittreksel van het onderstaande”. Ik bewonder de vindingrijkheid van Dr. Leest om de „zakelijke gegevens” voor zooveel verhandelingen bij elkaar te krijgen; maar ook ten opzichte van dit deeltje raad ik een matig gebruik aan. Men doode vooral geen belangstelling.

De hoofdstrekking van deze oefeningen juich ik toe. De samensteller had echter beter gedaan ze niet, als I en II, met elkaar in te nauw verband te brengen. Een ander is het doel der „leesoefeningen”, een ander dat der „steloefeningen”. Ze zijn ook gescheiden van elkaar te gebruiken. Men keere zich aan deze boekjes vooral niet af met een aesthetische huivering. Te zeer voedt men in de middelbare school een soms zeer leege artisticeit, waarvan de echte gruwet. De gangbare eindexamen=opstellen der leerlingen toonen de twijfelachtige vruchten daarvan. Een verstandig gebruik dezer „steloefeningen” kan hiertegen een heilzame reactie geven. Tot verstaan van wat men leest werd de Nederlandsche jeugd nog niet voldoende voorbereid. Deze voorbereiding kunnen Dr. Leest's „leesoefeningen” nu en dan geven.

G. B.

Dr. J. Karsemeyer en Dr. G. Kazemier, *Nederlands na 1600*; Proza en Poëzie ter lezing en verklaring voor leerlingen der hoogste klassen van gymnasium, lyceum en H. B. S. Uitg. J. B. Wolters, Groningen, Batavia.

Wel algemeen is, binnen enkele jaren, het streven opgekomen naar begrijpend lezen, bij het lager en bij het voortgezet onderwijs. Er is zelfs keus van benamingen hiervoor: stil-lezen, denkend lezen, actief lezen, wordt naast begrijpend lezen gehoord. Er is hierbij nuanceering van beteekenis; maar overeenstemming in de hoofdzaak. Begrijpend lezen drukt die hoofdzaak het best uit. In dit streven ligt iets zeer verheugends: leerlingen er toe te brengen te *willen* verstaan wat gesproken en geschreven tot hen komt, is van meer dan intellectueele waarde; er ligt een vergroting van moreele kracht in. Opnieuw beleeft de wereld een tijd van ijdele, maar gevaarlijke phraseologie; het holle woord is de leider. Onverbiddelijk kritisch onderzoek is hiertegenover plicht; te eischen, dat elk gebruikt woord verantwoord zij. Anders, weg er mede.

Wie meent, dat deze houding tegenover het kunstwerk verdorrend of verkillend werkt, vergist zich. Uit verstandelijk begrijpen vloeit een zuiverder waardeeren van het gevoelselement, van de aesthetische genieting voort. Kritiek is levenwekkend, niet doodend; dan alleen van wat geen leven waard is.

Zoo beschouwd, krijgt de verandering in de methodiek van het lees- en taalonderwijs der laatste jaren een algemeener aspect dan dat van het schoolsche alleen.

Enkele feiten mogen die verandering signaleeren.

In den „Leidraad” van den hoofdinspecteur van het lager onderwijs in de Noorder-Inspectie wordt aanbevolen, op de lagere school de wekelijks beschikbare lessuren voor lezen als volgt te verdeelen: één les per week voor aesthetisch lezen; één voor *stil-lezen*, de overige voor het „gewone” klassikaal lezen (Leidraad blz. 6 en 7).

Voor het eerst in 1939 zal bij het toelatingsonderzoek voor de hogere burgerschool onderzocht moeten worden, of de candidaat uit den tekst, die hem voorgelegd wordt, zelfstandig gegevens weet te vinden, of hij de daarin voorkomende gegevens met elkaar in verband weet te brengen en daaruit juiste gevolgtrekkingen kan maken.

Voor het eerst in 1939 zal de candidaat op het eindexamen gymnasium moeten toonen, dat hij Nederlandsch proza en Nederlandsche poëzie, blijkens een mondeling onderzoek, *verstaat*. En dit verstaan kan velerlei beteekenis hebben.

Bij lager, middelbaar en voorbereidend hooger onderwijs dus, in verscheiden vorm, één gedachte: beantwoording van de vraag, eens door Filippus aan den „Moorman” gedaan: verstaat Gij ook, wat Gij leest?

Van dit streven getuigen, op de verschillende gebieden van het onderwijs, reeds verschillende uitgaven:

Dr. M. J. Langeveld en B. G. Palland, *Denkend Lezen*, voor opleidingscholen en de eerste leerjaren van voorbereidend hooger en middelbaar onderwijs, zevende leerjaren en laagste klassen van U. L. O.-scholen.

H. Godthelp, *Actief Lezen*, Teksten met vragen; lees-taalboekje voor

de lagere klassen van alle inrichtingen voor voorbereidend^{er} hooger en middelbaar onderwijs, van de kweekscholen en de Mulo^sscholen.

Dr. J. Leest, Verstandelijke Taal; voorbereiding voor het eindexamen der H. B. S. ^A (zie de bespreking hiervan in dit nummer van Paedagogische Studiën.

Dr. Ph. A. Lansberg en M. Th. Uit den Bogaard, Letterkundige Fragmenten (1600—1938), ter bestudeering en verklaring in de hoogste klassen van gymnasia en hoogere burgerscholen.

Dr. J. Karsemeyer en Dr. G. Kazemier, Proza en Poëzie, ter lezing en verklaring voor leerlingen der hoogste klassen van gymnasium, lyceum en H. B. S.

Op het ontstaan van beide laatstgenoemde bundels zal ongetwijfeld mede van invloed geweest zijn de nieuwe eisch voor Nederlandsche taal op het eindexamen der gymnasia. Ik hoop echter, dat besef van de noodzakelijkheid eener verbetering van het onderwijs zelf de ware drijfveer was; die verbetering is: meer tot gelding te doen komen den eisch van verstaan, doorzien en doorvoelen, van wat gelezen wordt. De huidige beweging daartoe werd voor enkele jaren opnieuw krachtig ingeleid door het leesboek „De Kern” van Dr. Van den Ent en Dr. Staverman; hun voorbericht van die bloemlezing was een program. Zelf meende ik goed te doen, in een voordracht voor de „Vereeniging van Leeraren in de Levende Talen” (Jan. 1938), mij aansluitend aan het leesboek „De Kern”, sterk aan te dringen op een streven naar verstaan van al het gelezene. Terecht schreven de heeren Van den Ent en Staverman: „Het literatuur^{er}leesonderwijs is naar onze meening over het algemeen te veel, en vaak uitsluitend, gericht op het literair genieten, dat gemakkelijk leidt tot oppervlakkige „Gefühlsschwelgerei”, waarbij men zich tevreden stelt met een vaag „aanvoelen”, in plaats van te streven naar verstandelijk begrijpen en een daaruit voortvloeiend *zilverder waardeeren van het gevoelselement.*” Van nog iets anders gaven beide heeren het voorbeeld; in hun bundel kwam niet alleen „belletrie” voor; maar ook geschiedkundig proza van Hooft, Fruin en Huizinga, brieven van Coen en De Witt, kritieken van Huet, Coster, Van Deysse en Kloos, beschouwingen van Pierson, Thorbecke, Kuyper. Toen Dr. J. B. Manger in zijn doorwrochte opstellenreeks „Thorbecke en de Historie” over de „Historische Schetsen” van den grooten liberalen staatsman schreef (blz. 147): „Men zou (ze) onder de oogen wenschen van al onze rijpende scholieren, die in de (schaarsche) letterkunde^{er}uren te uitsluitend met belletrie worden opgevoed”, was hem de nieuwe strooming in dezen blijkbaar nog niet bekend. Want in den bundel van *Lansberg en Uit den Bogaard* vinden we stukken van Bakhuizen van den Brink, Brandt, Brom, Fruin, Groen van Prinsterer, Hooft, Huizinga, Kernkamp, Pierson, Romein, Thorbecke, Van Vollenhoven en in dien van *Karsemeyer en Kazemier* bladzijden van Thorbecke, Groen van Prinsterer, Quack, Brandt, Pierson, Huizinga, Hooft, Kuyper. In beide bundels daarnaast stukken van onze beste dichters en prozaïsten, maar gelukkig stukken van inhoud en beteekenis; ook van de fijnste lyriek en de gevoeligste stemming.

De beide eerstgenoemde heeren hebben het zich gemakkelijker gemaakt dan de heeren *Karsemeyer en Kazemier*; genen verzamelden slechts een aantal stukken, maar dezen zetten zich tot de moeilijke en gevaarlijke

taak, ieder stuk van een aantal vragen te voorzien. Het pleit voor beide heeren, dat zij de kuilen zagen, waarin zij konden vallen. Een klein kunstje ware het, uit de ruim duizend vragen, die de zeventig stukken vergezellen, enkele tientallen op te diepen, waarop kritiek gemakkelijk of gerechtvaardigd zou zijn. Men pronkt dan ook nog met de veer van nauwkeurig alles nagegaan te hebben. Omdat ik bij bundels als deze één algemeen bezwaar heb, prijs ik echter gaarne het goede in de details: de afzonderlijke vragen zijn niet schoolmeesterachtig, noch pietluttig, noch gezocht, en het streven om de *hoofdzaak* van het stuk proza of van het gedicht naar boven of naar buiten te brengen, is bij hen duidelijk; en zeer te loven.

Maar laten bundels als deze in de hoogste klassen van gymnasia en hogere burgerscholen toch niet de lectuur van grootere gedeelten vervangen. Zij mogen slechts dienen voor incidenteel gebruik, om de *methode van begripend lezen* te doen kennen.

Examenprogramma's kunnen goed bedoeld zijn en juiste richtlijnen aangeven en toch averechtsche gevolgen hebben. Het nieuwe programma voor het gymnasiale eindexamen *Nederlandsch* is uitstekend, maar zijn bedoeling zou miskend worden, wanneer nu een „examenstukje met vragen” voor de zesdeklassers *wekelijksche* kost werd. Te verstaan wat men leest moet geleerd, geoefend, onderzocht worden aan de *werken zelf* van onze groote schrijvers en dichters; dan alleen voedt men het hoofd en kan de ontroering van het hart uit het begripen volgen. Programma *muziek* wordt, eenmaal doorschouwd, tot zuivere, absolute muziek.

Bundels, als die van de heeren Karsemeyer en Kazemier *kunnen* een goed effect hebben, mits zij *alleen* de bedoeling hebben tot beter op te leiden, en geen doel in zichzelf zijn. Voor spaarzaam gebruik.

Eén woord nog. Er is poëzie — ook wel nu en dan proza — zoo teer, zoo ragfijn, of zoo diep, dat er over te vragen — zwart op wit, voor schoolrepetitie of examenopgave — heiligschennis is. Over een koraal uit Bach's *Passionen* „vraagt” men niet; noch ontleedt men een knielenden heilige van Giotto. Althans niet voor leerlingen, die ook om bewonderen vragen. Zoo doet het pijn, wanneer in den bundel der heeren *Karsemeyer en Kazemier* twee heerlijke sonnetten van Henriëtte Roland Holst op de snijtafel komen (gelukkig zijn de vragen er bij, weinige):

„Elkaar weervinden is droever dan scheiden
wanneer daar tusschen in liggen de jaren
dat twee zielen', elk voor zich, hebben bevaren
de groote wateren van eenzaam lijden.”

Bij een sonnet, dat zóo komt aanklinken, luistert men alleen.
En dat andere:

Gebroken liefde is als een handvol scherven
die niets tot ouden samenhang kan heelen,
of als bloemen geslagen van hun stelen
die wilden leven en toch moesten sterven.

vinde alleen maar stilte, als het wordt gehoord.

Want ook die stilte is dan „didactiek”.

G. B.

J. H. GUNNING WZN.

1859 13 Juli 1939.

In de maand, waarin dit nummer van ons tijdschrift verschijnt, wordt Gunning 80 jaar. Dat zal een blijde herdenkingsdag zijn voor al wie in Nederland paedagogisch denkt en voelt, en die kring is groeiende voor een belangrijk deel dank zij dezen jubilaris.

Maar voor de Redactie en Uitgever van dit tijdschrift is die blijdschap toch niet onvermogen. Want onze voorzitter heeft gemeend naar aanleiding van het ingaan dier negende dekade zijn voorzitterschap te moeten neerleggen. En wij, die beter dan anderen van nabij weten, welk een plaats Paedagogische Studiën in Gunning's hoofd en hart innemen, en die dus ook weten, dat dit besluit van scheiden hem niet licht is gevallen, wij hebben gemeend eerbiedig in zijn besluit te moeten berusten, gelijk wij hem zo vaak bij andere beslissingen in deze twintig jaren, en steeds met dankbaarheid, hebben gevolgd.

Maar onzerzijds mogen wij het hier dan wel uitspreken, dat het ons moeilijk valt hem niet meer aan de spits onzer redactie te zien staan. Van de oprichting af was het vanzelfsprekend, dat hij die plaats innam. En met welk een oprechte belangstelling, met welk een even nauwkeurigen als welwillenden blik heeft hij aan medewerkers en mederedactieleden leiding gegeven voor hun arbeid. Wij spreken nu nog niet van zijn eigen pennevruchten, zijn altijd gave en boeiende artikelen, zijn overzichten van tijdschriften, vruchten van zijn grote belezenheid. Want gelukkig, als medewerker en mederedactielid behoeven wij hem nog niet te missen.

Zo past ons dan heden allereerst een woord van dank, dat niet zonder weemoed is.

Maar sterker dan dit in mineur klinkende nevengekluid is de vreugde, dat wij Gunning hebben en naar menselijke verwachting nog een reeks van jaren mogen behouden. En in dien geest voegen wij ons bij de velen, die in deze maand Juli met onzen jubilaris zullen meelevend en brengen wij hem een woord van hartelijken gelukwensch, van eerbiedige en dankbare hulding.

 REDACTIE EN UITGEVER.

LUIHEID IN SCHOOL EN BEDRIJFSLEVEN

DOOR

Jhr. Drs. D. J. VAN LENNEP en Dr. T. KUIPER

(Nederlandsche Stichting voor Psychotechniek).

Het stellen en omlijnen van het probleem is
de halve oplossing. (H u m e.)

De betrekkingen tussen het Kennemer Lyceum en de Nederlandsche Stichting voor Psychotechniek zijn vele en van velerlei aard; zij vierden, juist in deze week, hun tiende verjaardag.

Het onderzoek was van den aanvang af op de diagnose van elke leerling afzonderlijk gericht: vragen aangaande richtingskeuze, verandering van opleiding, moeilijkheden bij het maken van huiswerk e. d. stonden op de voorgrond. Tegelijkertijd werd hierbij echter reeds een ruimere bedoeling in het oog gevat: het was de wens van den rector om na bestudering van een groot aantal individuele gevallen ook tot een therapie van de verschillende typische schoolfouten en schoolmoeilijkheden in het algemeen te geraken.

In onderstaand artikel geven wij voor zulk een therapie a. h. w. een bredere voorstudie. Wij hebben uit verschillende onderzochte gevallen een enkele eigenschap geabstraheerd, nl. de luiheid, welke als een der meest typische remmingen bij het vlot doorlopen van de middelbare school kan worden aangemerkt. Iedere therapie kenmerkt zich door het wegnemen van remmingen, zodat de wel aanwezige, maar tijdelijk gehinbeerde, vitaliteit zich weer vrij kan ontplooien. Wil men een moeilijkheid met succes bestrijden, dan dient een nauwkeurige analyse van het probleem vooraf te gaan.

Herhaaldelijk komt het voor, dat iemand minder doet, dan men van hem zou kunnen verwachten. De kwaliteit van de prestaties is ruim voldoende, hij (zij) bewijst op verschillende manieren, dat de intellectuele vermogens niet beneden de vereiste maat zijn, maar toch levert hij te weinig werk af. Men concludeert dan tot luiheid. Het levend verband van het individu met zijn omgeving is dan in bepaalde opzichten „onderschept” en in de aanpassing tussen hem en zijn werk treden tijdelijk of chronisch haperingen op.

Bij een psychologische analyse van het begrip „luiheid” vervalt men van de ene complicatie in de andere. Het is nauwelijks mogelijk alle aspecten in een afgerond „ziektebeeld” onder te brengen. Immers, het aantal oorzaken, dat het

ontstaan ervan bepaalt, is te groot, het is te innig met het individuele levensproces verweven, om tot een zuivere bepaling, die voor elke vorm van luiheid zijn waarde zou hebben, te kunnen geraken.

Wel is het mogelijk in brede trekken bepaalde hoofdlijnen aan te geven, die tot een wezenlijke verdieping van het probleem voeren. Twee vormen van luiheid kunnen duidelijk onderscheiden worden, namelijk de echte en de schijnluiheid.

De echte luiheid komt noodzakelijk voort uit de innerlijke structuur van het individu. Het zijn uitsluitend endogene oorzaken, die hier een rol spelen. Deze vorm van luiheid leent zich — ondanks de vele schakeringen — het meest tot een duidelijke psychologische omgrenzing: doordat de buitenwereld hier een minimale rol speelt, kan een grote groep factoren geëlimineerd worden, die anders het beeld zouden kunnen compliceren.

De schijnluiheid wordt hoofdzakelijk bepaald door de wisselwerking van buitenwereld en individu, zodat hier exogene oorzaken op de voorgrond treden. Wanneer de omgeving te veel of te weinig van de persoon eist, of wanneer niet die levensstof aan de persoon wordt toegevoerd, waaraan hij behoefte heeft, wordt het ontstaan van schijnluiheid in de hand gewerkt.

Tevens moet een onderscheid gemaakt worden tussen luiheid bij volwassenen en bij kinderen. In het laatste geval spelen de endogene oorzaken een grotere rol, omdat het kind zich in een bijzondere groeiperiode bevindt, waardoor de luiheid kan worden veroorzaakt. Bovendien bestaat er een groot verschil in omstandigheden: wanneer het schoolkind zich aan luiheid overgeeft, heeft dit voor de gang van zaken in de klasse nauwelijks gevolgen, terwijl bij den volwassene het werk stagneert en zijn gezin met armoede (bij ontslag) bedreigd wordt.

Als materiaal voor ons onderzoek dienden een aantal psychotechnische rapporten, waarvan de uitkomsten minstens een jaar na dato aan de ervaringen in de praktijk werden getoetst. Van 100 proefpersonen (allen leerlingen van middelbare scholen) werden 20 bij deze controle uitdrukkelijk lui genoemd.

Van 121 onderzochten voor de meest uiteenlopende functies in het bedrijfsleven bleken slechts 7 personen lui te zijn, terwijl van 6 de ijver dubieus werd genoemd.

Het zijn deze 33 gevallen, die het materiaal leverden, waaruit onderstaand schema is afgeleid. Het hoeft geen nader betoog, dat de hier beschreven typering niet altijd „zuiver” in de praktijk voorkomen, m. a. w. vaak ontmoeten de verschillende categorieën elkaar in één zelfde individu. Het cijfer achter elke typering — b.v. groeiluiheid (3) — geeft telkens aan, hoeveel gevallen in deze groep zijn ondergebracht.

Echte luiheid.

Kinderen.

Volwassenen.

Groeiluiheid.

Wachten op het juiste object (3).

Kenmerk:
„landerigheid”.

Verzadiging.

Biologische luiheid (3).

Biologische verzadiging;
„gesettled”heid (3).

Kenmerken:
zie rechts.

Kenmerken:
traagheid, omslachtigheid, geen actief ingrijpen in de buitenwereld.

Schijnluiheid.

Kwetsbaarheid.

Zich terugtrekken in eigen problematiek; luiheid uit zelfverdediging (6).

Kenmerk:
ontmoediging.

Geringe psychische weerstand; nerveus negativisme (3).

Kenmerk:
behoefte aan evenwicht.

Oppositie.

Dwarsheid (5).

Kenmerken:
eigenwijsheid, koppigheid, rescalcitrantie.

Directeursallure (5).

Kenmerken:
zijn eigen weg gaan; hautaine houding.

Zich gedeclasseerd voelen (1).

Kenmerk:
lijdelijk verzet.

Specialisatie.

Geprononceerde aanleg (1). Geselecteerde interesses¹⁾.

Kenmerken:

op speciale terreinen met overgave bezig zijn; verder lui en onverschillig.

Kenmerken:

werken als een kind of als een artist, zonder gevoel van verantwoording. Schokken van activiteit.

Van nature verwend zijn.

Verwend door goede capaciteiten (2). Drijven op geniale ideeën (1).

Kenmerken:

snel opnemen en begrijpen; geen doorzetting; geen inprenting.

Kenmerken:

algemene belangstelling, die graag in het vage blijft.

G. Hirsch („Die Faulheit“ — 1931), komt tot drie categorieën, waarin hij al zijn gevallen (leeftijd 8—45 j.) onderverdeelt, nl. 1. Faulheit als Widerstandshaltung; 2. als Sättigungshaltung; 3. als Resignation.

*Echte luiheid.**Groeiluiheid.*

Deze vorm van luiheid wordt uitsluitend door endogene oorzaken bepaald. Het kan bij het kind — waar het een groei-periode doormaakt — een bescherming zijn van het levensproces, en is dan een „normale”, tijdelijke en noodzakelijke levensvorm. Het landerige „hangen”, wat vele kinderen in die periode verweten wordt (en wat zij zelf allerminst prettig vinden!) is een uiting van nog ongerichte energie, welke zich pas ontplooiën kan, als het kind door een object gegrepen wordt; m. a. w. het „hangende” kind lijdt er onder dat in zijn omgeving geen object is, wat momenteel bij hem past. Deze tijdelijke luiheid komt in het psychotechnisch rapport van een 12-jarigen jongen (leerling 1e klasse Lyceum), waarvan wij hier enkele fragmenten citeren, helder tot uiting.

„Het is een jongen, die bijzonder solide in elkaar zit. Dat er op het ogenblik nog minder kracht van hem uitgaat, dan men bij deze stevigheid zou verwachten, komt doordat hij in de buitenwereld nog niet het object gevonden heeft, waaraan hij zijn activiteit

¹⁾ Tot deze groep behoort een aantal personen, welke niet op ons Laboratorium werden onderzocht, maar waarvan de eigenaardigheden met den leider van het betreffende bedrijf werden besproken.

kan geven, en zodoende een zekere lusteloosheid vertoont. Voorlopig worden zijn krachten nog voor een groot deel opgespaard. Hij is als een bloem, die lang in knop blijft en juist doordat hij zich niet te snel ontplooit, een gave groei doormaakt. Hij gaat in veel dingen onbevangen zijn eigen gang, onverstoorbaar voor afleidende prikkels of invloeden."

Van stoorbaarheid of nervositeit is hier geen sprake. De buitenwereld is nog terra incognita. Veelbetekenend is, dat de prognose voor de middelbare school onverdeeld gunstig luidt.

Verzadiging.

Anders is het bij kinderen van het verzadigde type. Dit kind „hangt” niet in de hier boven beschreven zin, is ook niet in die betekenis „lusteloos”, maar geniet van het niets doen. Deze luiheid uit verzadiging kan tijdelijk, maar ook „chronisch” zijn. Zij komt dan tot uiting in een onverplaatsbaarheid, waarbij men a. h. w. constant uitrust in een uitgekristalliseerde levensvorm, die geen verdere ontplooiing toelaat.

Leerling 1e klasse Lyceum, 13 j.

„Een gezellige en aardige jongen, die een zeer gemakkelijk contact heeft met de buitenwereld, welke vlug voor hem gewonnen is. Hij heeft in zijn optreden nl. een zekere volwassenheid, vooral wat betreft de welwillendheid en de mededeelzaamheid, waarmee hij de omgeving tegemoet treedt. Ook tegenover het schoolwerk is hij stellig van goede wille, maar zijn over het geheel reeds zo harmonisch ontwikkelde persoonlijkheid kent niet de drang en evenmin de krampachtigheid, welke voor het verder komen op intellectueel gebied noodzakelijk schijnt.” „De maatschappelijke intelligentie overtreft en blokkeert de schoolse. Zijn karakterologisch bepaalde afkeer van werken maakt de prognose voor de middelbare school ongunstig.”

Deze luiheid is geen onwil en ook geen „landerigheid”, zoals bij de groeiluiheid het geval kan zijn, maar een natuurlijke traagheid, die zich niet wil laten verbreken. „Cette passivité . . . est à la nature humaine ce qu'est pour la matière la pesanteur” (Payot, geciteerd bij Hirsch).

Bij volwassenen in de bedrijven kenmerkt zich deze gesteldheid door een omslachtigheid van werken: men schept er genoegen in om op de zelfde wijze gelijkmatig door te gaan, en zijn methode toe te passen op kleinigheden, waarvan de behandeling geen intensieve denkactie vraagt. Men komt er niet toe structuur aan te brengen in zijn werk. Men „scandeert” niet en vooral: men wenst niet in te zien, dat wat voor een bepaald stadium van wetenschappelijk werk belangrijk was, in een volgend stadium achterwege kan blijven.

Tussen de kinderlijke en volwassen luiheid uit biologische verzadiging lopen geen scherpe grenzen. Het biologisch luie kind vindt snel en gemakkelijk zijn levensvorm, waarin het zich zelfs zo sterk kan „inmetselen”, dat de toekomstige structuur reeds bepaald is. De groeiluiheid duidt echter op structurele veranderingen, waarbij van een te vroege volwassenheid geen sprake is.

Schijn=*luiheid*.

De exogene factoren spelen hierbij een grote rol. Vier centrale begrippen zijn te onderscheiden, namelijk de kwetsbaarheid, de oppositie, de specialisatie en het van nature verwend zijn.

Kwetsbaarheid.

De kwetsbaarheid ontstaat uit een hypergevoeligheid voor indrukken. De geringste impressie wordt reeds door een lange en diepe nawerking gevolgd en gaat met sterke gevoelens gepaard, die steeds de aandacht voor zich opeisen en van het object aftrekken. De structuur is te labiel om een gelijkmatige weerstand (en „pantsering”) intact te houden. De eigen problematiek houdt het individu gevangen.

Door deze overmaat van belevingen wordt de spontane argeloze activiteit geremd. Bij het kind heeft deze kwetsbaarheid een vlucht voor de buitenwereld tengevolge (zelfbescherming); hij geeft zich over aan dromen, waarin hij zijn gedwongen eenzaamheid compenseert. Het kost grote moeite, de aandacht bij het werk te bepalen, omdat reeds een geringe emotie de gedachtengang afleidt. Bij de puber is dit vaak een voorbijgaande fase, waaraan b. v. een geringe vitaliteit ten grondslag ligt.

Jongen, 12 j.; leerling 1e klasse Lyceum.

„Wat hem op het ogenblik misschien lastig maakt en zeker minder doet presteren dan hij kan, is een zekere moeheid. Hij is zeer gevoelig en vatbaar voor indrukken. Hij kan het alles moeilijk aan: niets gaat hem ongemerkt voorbij. Dit maakt hem onrustig; in zijn werk is hij tot op zekere hoogte lui, wel mogelijk uit een soort zelfbehoud, omdat hij inderdaad veel te verwerken krijgt.”
„Voorlopig is hij een wat slap, zwak kereltje, in de groei (zowel lichamelijk als geestelijk).”

Onder bepaalde omstandigheden kan zich deze gedragswijze uitwerken in het zgn. „sich fallen lassen”; het doelgerichte streven wordt dan geheel opgegeven.

Bij de volwassene treedt in het gedrag een streven naar grotere rationalisatie op. Zij hebben zichzelf langzamerhand leren kennen en proberen de tyrannie van hun gevoelens te breken.

Lagere representatieve functie; 21 j.

„Zowel de kracht als de soepelheid komen tekort; aan de ene zijde ziet men dan ook een zeer sterke eigengereidheid, maar aan de andere zijde (die zich meestal openbaart wanneer het erop aan komt) een gebrek aan durf en sportiviteit. Met de mond is hij „heel wat” en bij kortstondig contact wordt de partner inderdaad verblind door een zekere charme en ook wel door de sfeer van formele deftigheid en goede vormen, welke hij om zich heen verspreidt. De service, die hij biedt, is echter gering.”

Bij volwassenen kan de kwetsbaarheid „ingebouwd” worden in neurotische angst. Een grote praeoccupatie en een voortdurend vermoeidheidsgevoel gaan hiermee gepaard. De angst voor het directe contact met de buitenwereld fixeert zich tot het „nerveuze negativisme”¹⁾). Bij dit type ontmoet men vaak fijnbesnaarde naturen, die zich niet zelden ontwikkelen tot artistieke persoonlijkheden.

Onderstaand verkort rapport betreft een 24-jarige vertegenwoordiger. De vraag dringt zich op, of hij wellicht in dit beroep de overwinning van zijn kwetsbaarheid zocht; wilde hij door het veelvuldige persoonlijk contact, dat hier nodig is, zijn levensangst compenseren?

„Een in zichzelf besloten persoonlijkheid, die bang is om initiatief te nemen en soms lastig wordt, wanneer hij in een persoonlijk contact wordt gebracht, dat hij niet zelf van te voren heeft kunnen arrangeren.” „Een stille heerszucht is hem niet vreemd.” „Hij heeft slechte omgangsvormen.”

Oppositie.

Men dient hier een onderscheid te maken tussen twee vormen, namelijk

1. de tijdelijke puberteitsoppositie, waar het om de verdieping van de eigen persoonlijkheid gaat, en
2. de chronische oppositie (dus niet aan de periode van de puberteit gebonden) waar deze houding tot doel op zichzelf is geworden²⁾). In het laatste geval verzet men zich tegen elke band, elke regelmaat en beschouwt men een taak als een aanranding van zijn persoonlijke „vrijheid”. De opposant

¹⁾ Alfvén, Das Problem der Ermüdung, blz. 28.

²⁾ Hirsch, Die Faulheit, blz. 99.

isoleert zich niet, zoals dit bij kwetsbare personen het geval is, maar zoekt integendeel situaties, welke het verzet gaande kunnen maken.

De voornaamste gevoelsbinding aan de buitenwereld bestaat in een emotioneel verzet. De oppositie wordt vaak door diepere conflicten gevoed.

De leerlingen, die tot dit type behoren, baren de meeste zorg. Hun dwarsheid en koppigheid maakt hen onvatbaar voor paedagogische maatregelen. Zij staan a. h. w. klaar om elk ingrijpen van boven af met recalcitrantie te bejegenen. Onderstaand voorbeeld is van een 14-jarig meisje:

„Zodra er bij het werk geen abstraheren te pas komt, gaat het „als op rolletjes”. Zij dankt dit vlotte tempo aan een oppervlakkige werkwijze: haar sterk ontwikkelde zin voor het praktische drijft haar voort naar het resultaat. Er is in dit geval dus sprake van een oppervlakkigheid, die geenszins met speelsheid samengaat; want niet licht zal zij het doel uit het oog verliezen door de belangstelling voor de een of andere kleinigheid. Voornamelijk deze trek is het, die haar gehele optreden iets onkinderlijks geeft.

Zij heeft een sterke drang zich te laten gelden, en de omstandigheid, dat dit haar nooit genoeg naar haar zin gelukt, wekt innerlijk verzet en daardoor nog weer meer behoefte zich door te zetten op de wijze, zoals zij zich dit, zonder rekening te houden met ware verhoudingen en omstandigheden, in het hoofd gezet heeft. Het zal nog heel wat strijd en onaangenaamheden kosten voordat deze persoonlijkheid, die stellig niet zonder formaat is, zich min of meer in een groter verband leert voegen.”

Soms wordt deze wijze van reageren tot in de volwassenheid meege dragen. Ook hier komt men er niet toe, om zich met plichtsbetrachting en verantwoordelijkheidsgevoel aan het werk te geven. De oppositie is dan echter niet meer een openlijke dwarsheid; de persoon in kwestie heeft zich enkele vormen van aanpassing veroverd, waardoor het positieve contact met de omgeving niet geheel verloren gaat.

De innerlijke houding blijft echter onzakelijk, en kan op twee wijzen tot uiting komen (die niet altijd even scherp gescheiden zijn), namelijk als de directeursallure en in de neiging, zich gedeclasseerd te voelen. De „optimist” acht zichzelf eigenlijk te goed voor het werk en neemt een hautaine oncollegiale houding aan, welke een slechte copie is van het optreden van den superieur. In de vermeende eigen voortreffelijkheid ziet men een voorwendsel om minder te doen dan zijn „collega's”.

Onderstaand voorbeeld is van een 22-jarigen vertegenwoordiger. Van belang is, dat voor hem het utiliteitsprincipe niet gold, aangezien zijn ouders met veel aardse goederen gezegend waren. Hij was dus niet van nature verwend, maar door zijn afkomst en opvoeding:

„Wel enige allure maar weinig diepte en over het algemeen een lege geest. Iemand, die zich doorlopend verveelt en nu eens aan dit, dan weer aan dat begint, om ten slotte onveranderlijk te constateren, dat het „ook niks“ is. Een sfinx zonder geheim, die juist tengevolge van zijn gemis aan eigen belevingen de fout van een mislukking persé bij een ander zoekt; liefst bij zijn ondergeschikten, of althans bij degenen, die hij als zodanig aanziet. Weinig gecompliceerd en daardoor gemakkelijk in de omgang, grandioos en uit de hoogte, enigszins „vermoeid“ en eigenlijk een blaag.”

De meer pessimistisch aangelegde opposant vindt zijn rechtvaardiging voor luiheid hierin, dat het werk beneden zijn waardigheid is. Hij zal allerlei redenen vinden, waardoor het niet verricht kan worden, zoals het behoort. Hij komt hoogstens tot goede praestaties, wanneer het utiliteitsprincipe dit noodzakelijk maakt en zodoende weet hij zich „drijvende“ te houden. Maar daarna neemt hij de protesthouding weer aan, welke in een gelijkmatig lijdelijk verzet bestaat. Een voortdurende ontevredenheid en praeoccupatie zijn hem eigen. Om zich op te werken naar meer bevrediging=schenkende arbeid ontbreekt de moed, het vertrouwen en ook de wil.

Lagere representatieve functie; 33 j.

„Een man van wel enig formaat, maar toch niet die persoonlijkheid, waarvoor men hem krachtens zijn optreden zou kunnen houden. Hij is in wezen min of meer slap, zelfs ietwat sloom, maar weet dit naar buiten als een indrukwekkende rust te doen voorstellen. In de omgang met zijn medemens kan hij nl. door zijn moeilijke aanpassing een direct contact niet goed vinden, nog minder zich doen gelden, en tracht nu vanaf een zekere afstand te imponeren. Het is iemand die zichzelf altijd een pechvogel voelt; inderdaad moet hem in het leven nogal eens wat mislukken, omdat zijn waardigheidsgevoel hem a. h. w. aan zijn plaats kluijstert, en hem zodoende menige gelegenheid om zijn goede intelligentie dienstbaar te maken, ontnemt. Er is een zekere ironie in zijn houding tegenover zichzelf als tegenover de wereld; humor kan men het nauwelijks noemen, daarvoor is hij te somber en te weinig gul.”

Specialisatie.

Onder deze groep zijn die gevallen samengevat, waar de luiheid een epiphenomeen is van te geprononceerde interessen.

Een eenzijdige aanleg dringt de activiteit naar een bepaald terrein, waarop dan soms zeer goede resultaten behaald worden, terwijl de persoon andere gebieden, welke evenzeer of speciaal tot zijn werkkring behoren, geheel en al verwaarloost. Van willekeurige concentratie („ijver") is geen sprake — men doet alleen waartoe men door aanleg of momentele belangstelling „gedreven" wordt.

14 j., leerling 1e klasse Lyceum.

„Het is zeer gemakkelijk hem voor een moment te beïnvloeden, maar zeer moeilijk om eigenlijk „vat" op hem te krijgen. In wezen trekt hij zich per slot van rekening niets van de buitenwereld aan. Hij zegt trouwens ook wat hem voor de mond komt en vindt het niet nodig zich te temperen. Zo laat hij de buitenstaander voortdurend in de waan dat hij onevenwichtig en onharmonisch is en blijft onder dat alles volkomen zichzelf."

„Tenslotte spreekt ook uit zijn gehele houding een zekere minachting voor de schoolse stof, en het is merkwaardig om te zien hoeveel moeite hij zich plotseling gaat geven wanneer men hem op een terrein brengt dat buiten de schoolvakken ligt. Sterk is dit het geval met technisch werk, waarin hij het vrij ver brengt, al werkt hij ook hier weer meer met „flair" dan met inzicht."

Bij de volwassene openbaart zich deze schijnluiheid in een onverschillige meegaandheid, die voor een grote activiteit plaats maakt, zodra een opdracht hem ligt en „in zijn lijn" komt. Hierin vindt hij de mogelijkheid, zijn bijzondere aanleg te realiseren.

Alleen bij sommige hogere beroepen, waar de arbeid meer mogelijkheden biedt en het werktempo niet op knellende wijze is vastgelegd, kan aan deze vorm van luiheid toegegeven worden. Wanneer zich dan — nadat men langere tijd op het juiste object gewacht heeft — een gunstige mogelijkheid voordoet, kunnen personen als deze tot goede krachten uitgroeien.

Het van nature verwend zijn.

Hier komen de gevallen voor, waarbij de leerling over bijzondere intellectuele capaciteiten beschikt, die te weinig door het werk worden opgeëist. De intelligentie kenmerkt zich door een soepele werkwijze; de receptiviteit is vaak zeer goed ontwikkeld, zodat zij zich spelenderwijs een inzicht in de problemen verschaffen, waardoor een zwakkere broeder zich veel moeite moet getroosten.

Doordat zij te weinig weerstanden ontmoeten, koesteren zij zich a. h. w. in hun superioriteitsgevoel. Hun zelfgenoegzaam

heid remt de doelgerichte activiteit¹⁾. De luiheid wordt als een privilege beschouwd, dat op slimme wijze gehanteerd wordt. Zij werken zodoende alleen intensief, wanneer de tijd van de proefwerken nadert.

Bij de volwassenen komt de luiheid tengevolge van het van nature verwend zijn tot uiting in onverschilligheid tegenover wat de buitenwereld van hen eist. Zij drijven op hun natuurlijke privileges en komen er niet toe zichzelf dwang aan te doen. Zij prefereren het zich aan hun geniale ideeën te laven, maar kiezen geen doel, dat nuttig is voor de maatschappij. Zelfs het utiliteitsprincipe brengt hen node tot inspanning.

25 j. Bedrijfsingenieur.

„Dank zij zijn uiterst gemakkelijk aanspreekbare intelligentie heeft hij zich op school (en waarschijnlijk ook op de Universiteit) de nodige kennis spelenderwijs kunnen veroveren. De ijver, op zichzelf al niet groot, heeft zodoende nooit een sterke prikkel tot ontwikkeling gehad.”

„.... ten opzichte van de buitenwereld met enige critische laatsdunkendheid, ten opzichte van eigen tekortkomingen echter zeer vergoelijkend.”

Het verschil tusschen het „declassement” en deze houding bestaat hierin, dat men in het eerste geval in allerlei bijkomstigheden een excuus voor zijn luiheid vindt, terwijl hier goede — maar braakliggende — capaciteiten de persoon tot een voortdurend verder doorgretende luiheid hebben opgevoed. Bij wie zich gedeclasseerd voelt, kunnen ingrijpende veranderingen vanuit de buitenwereld een wijziging in de houding teweeg brengen. Bij de luiheid uit verwend zijn is dit nagenoeg buitengesloten.

Tussen luiheid voortkomend uit speciale interessen en die uit het van nature verwend zijn, bestaan de volgende verschillen: bij de specialisatie overheerst een uitgesproken natuurlijke neiging, welke zich in een geordende doelgerichte activiteit realiseert, zodra het passende object gevonden is. Bij „het van nature verwend zijn” beschikt men niet zozeer over een bijzondere neiging, maar over goede capaciteiten, welke in een brede belangstelling tot uiting komen. Deze breedte van de belangstelling kan een motief vormen, waar

¹⁾ Dit is ook het geval bij kinderen, die thuis sterk verwend zijn. Er volgt echter een desillusie, wanneer de intellectuele capaciteiten niet toereikend zijn, om het aangenaam niets doen intact te houden. Dit drijft de kinderen gemakkelijk tot oppositie of resignatie.

mede men het feit excuseert, dat men niet in staat is zich aan een bepaald onderwerp te geven. Hier kan men van intellectuele genotzucht spreken. Een diepere verwerking blijft achterwege.

Onderstaand verkort rapport handelt over een 28-jarige persoon, die voor een hogere administratieve functie werd gekeurd.

„Een goede, vaak originele intelligentie, helaas echter een geringe ijver, en in verband daarmee ook weinig plichtsgevoel. Gezag uitoefenen kan hij zeker, omdat hij in het geheel niet bang is, en door zijn persoonlijkheid niet alleen buiten, maar ook boven persoonlijke belangen staat. Men vraagt zich echter af, of iemand, die zo weinig van zichzelf eist, in staat zal zijn anderen in een behoorlijk tempo te laten werken. Hij schijnt een meerdere van de soort, die graag alles voor zich laat doen, om dan zelf rustig op zijn stoel te kunnen zitten.”

Ook hier werd de luiheid in belangrijke mate door het van nature verwend zijn veroorzaakt. Toch speelt er een belangrijk ander motief doorheen, en wel: de directeursallure.

De 33 gevallen, waarover dit onderzoek loopt, verdelen zich tamelijk gelijkmatig over de verschillende groepen. Het aantal is te klein om hier vergaande conclusies op te bouwen. Wel is het opvallend, dat de groepen specialisatie en van nature verwend zijn de minste aanhangers kregen.

Vaak is het natuurlijk tamelijk willekeurig, in welke groep men een bepaald geval onderbrengt, omdat in één persoon gewoonlijk meerdere luiheidscategorieën samengaan. Belangrijk — wat de indeling betreft — is vooral, dat de gevallen van schijnluiheid die van de echte luiheid aanzienlijk in aantal overtreffen.

Bovendien dient gezegd te worden, dat het voor personen, zowel op school als in bedrijf, mogelijk is lui te zijn, wanneer men dit slechts binnen verstandige grenzen houdt, zodat het niet wordt gesignaleerd. Wanneer echter door een of andere oorzaak deze verstandige grens niet in acht wordt genomen, dan heeft dit tot gevolg, dat de leerling doubleert of dat de persoon in het bedrijf ontslagen wordt.

Bij de controle over 100 leerlingen van lycea bleek, dat 20 leerlingen of 20% lui waren. Bij 121 personen uit het bedrijfsleven waren 7 uitgesproken lui en 6 grensgevallen.

Samen bedraagt dit percentage 11 % d. i. ongeveer de helft van de school. Deze percentages kunnen nog geen aanspraak op algemene geldigheid maken, maar toch komen hierin bepaalde tendenzen tot uiting, die tot een vergelijking van de luiheid in school en bedrijf nopen. Bovendien werden deze tendenzen door twee andere onderzoekwijzen op verrassende wijze bevestigd.

Allereerst ontlene wij het volgende aan het „Rapport voor de Aansluitingskring voor Lager Onderwijs, M. O. en V. H. O. over de cursus 1936—1937 te Utrecht” (niet in druk verschenen); van de 195 leerlingen (1e klasse middelbare school) hebben 50 niet aan de verwachting voldaan. Bij speciale navraag over deze 50 leerlingen bleek het de Commissie, dat in 23 gevallen (46 %) gebrek aan ijver een rol speelde. In de overige 22 gevallen werd deze factor niet genoemd, terwijl bij 5 gevallen geen duidelijke oorzaken vastgesteld konden worden.

In de tweede plaats noemen wij een onderzoek, door ons zelf verricht en eveneens (nog) niet in druk verschenen. Het betrof hier 137 winkelchefs van een grootbedrijf, die uit hun functie waren ontslagen; bij het statistiseren van de redenen, welke tot dit ontslag hadden geleid, bleek ons, dat slechts bij 11 personen (of 8 %) de voornaamste oorzaak in geringe ijver gezocht diende te worden.

Wanneer men nu het doubleren op de school vergelijkt met ontslagen worden in een bedrijf, dan ziet men, dat op de school in 46 % en in het bedrijf slechts in 8 % van de gevallen de oorzaak aan te geringe ijver wordt toegeschreven.

Uit een en ander blijkt, dat de luiheid zeer veel vaker in het school- dan in het bedrijfsleven voorkomt. Binnen de laatste groep is het ons opgevallen, dat de luiheid minder werd naarmate de functie in het bedrijf, waar de eigenschap werd onderzocht, een meer zelfstandige was.

Naast de endogene factoren, die wel nooit weg te nemen zullen zijn — het kind in de groei heeft nu eenmaal een sterke behoefte aan niets doen, en zo ergens, dan kan men hier van een zeker recht op luiheid spreken — ligt in het gebrek aan gevoel voor verantwoording stellig een zeer voorname oorzaak voor het optreden der in dit artikel beschreven eigenschap. Alle moderne onderwijsmethoden zijn er trouwens op gericht, het kind een taak te geven, waarvoor het zich persoonlijk verantwoordelijk kan gevoelen.

Wellicht kan deze studie voor de wijze, waarop deze taak wordt opgedragen aan de ene — en opgevat aan de andere kant, een enkele vingerwijzing en verklaring geven.

Samenvatting.

Er bestaat een onderscheid tussen echte luiheid (biologisch bepaald) en schijnluiheid (voornamelijk toe te schrijven aan omstandigheden van buiten). Bij de echte luiheid zijn twee vormen te onderscheiden, namelijk de normale tijdelijke groei-luiheid en de chronische luiheid uit biologische verzadiging. Bij de schijnluiheid treden vier vormen op, namelijk de luiheid uit kwetsbaarheid, uit oppositie, uit gespecialiseerde aanleg en het van nature verwend zijn. De gevallen van schijn-luiheid zijn verreweg het talrijkst.

Gebrek aan ijver komt bij volwassenen in de bedrijven veel minder voor dan bij leerlingen van de middelbare school.

Op 100 leerlingen van lycea kwamen 20 luiheidsgevallen voor en op 121 volwassenen uit de bedrijven slechts 13 gevallen (dus 20% en 11%). Uit andere bron blijkt, dat het doubleren van 50 leerlingen in 46% van de gevallen aan geringe ijver toe te schrijven was. Bij 137 ontslagen winkelchefs bedroeg dit percentage slechts 8.

OVER HET TAALONDERWIJS AAN DOOFSTOMMEN IN VERBAND MET DE SOCIALE BETEKENIS VAN DE TAAL

DOOR

MEJ. C. G. RIJKES.

In zijn algemene vorm wordt het begrip „taal” gebruikt voor alle mogelijke middelen, waarmee de mens zijn gedachten kan uitdrukken. Als motto voor zijn: Nieuw Bronnenboek voor het Taalonderwijs in Nederlandsch Indië”, koos Dr. G. J. Nieuwenhuis: „Taal is soms klank, soms teken, maar altijd gedachte, „in welke definitie er dus de nadruk op wordt gelegd, dat niet de vorm hoofdzaak is, maar de gedachte, waaraan die vorm haar ontstaan dankt.

Soms klank, soms teken.

Daar is de taal der muziek, die bij velen weerklink vindt; ze is een klanktaal bij uitnemendheid. Welk een rijkdom van expressie kan in een tekening, een schilderij, een beeld

houwwerk besloten liggen: voor wie haar verstaan spreken deze tekens een rijke taal. Dan kunnen we onderscheiden een gebarentaal, een schrijftaal, een spreektaal. Zoveel manieren als er zijn om onze gedachten te vertolken, zoveel talen zijn er; we zullen ons tot de gesproken taal bepalen.

Vragen we ons af, wat de functies van de taal zijn, dan blijkt ons:

1. dat we met behulp van de taal onze geest ordenen en verrijken, nieuwe gebieden veroveren. Tal van voorbeelden hebben aangetoond, dat taalgemis en taalarmoede voeren tot dofheid en verwarring van de geest. (Zie: Prof. H. Delacroix. *Le Langage et la Pensée*, en W. Stern. *Die Kindersprache*.)

2. dat de taal een middel van het individu is om in gemeenschap te komen met zijn omgeving, althans als zij elkanders uitingen verstaan en vatten. Door ze onder woorden te brengen, kunnen we onze wensen, meningen, gedachten kenbaar maken, hetzij schriftelijk of mondeling, en men zal ons begrijpen, ons woord zal weerklank vinden. Taal heeft dus een sociale functie bij uitnemendheid: door haar worden we opgenomen in een gemeenschap en in staat gesteld, aan het leven daarvan deel te nemen.

Voorwaarden voor het aanleren van taal zijn: belangstelling, levensdrang, lust om zich met anderen bezig te houden, behoefte aan kennis. Latente neigingen en geschiktheden, latente aanleg, zij komen tot ontwikkeling; zodra de verovering van de taal begint. De taalwerving is echter geen op zichzelf staand verschijnsel, maar hangt met de ontwikkeling der gehele persoonlijkheid samen. Er is dan ook meer nodig dan een goedwerkend spreekapparaat om tot spreken te komen, en een vertraagde spreekontwikkeling heeft meestal een meer algemene oorzaak, geestelijke achterstand, een tekort aan intellect, gebrek aan belangstelling, verlegenheid, onmaatschappelijkheid, om de aphasie nog niet eens te noemen.

Waar het sociale element in de taal wel als een van haar grootste waarden moet worden erkend, is het een dwingende eis aan hen, die taalonderwijs moeten geven, voldoende aandacht aan deze factor te wijden. En wie aan een doof kind de taal moet leren verstaan en gebruiken, waarvan de horende samenleving zich bedient, moet zich van het wezen dier taal wel terdege rekenschap geven; eerst dan zal hij de meeste kans hebben, dezen misdeelde, voor wie de voornaamste toegangspoort tot de taalverovering gesloten bleef, een weg

te kunnen wijzen in de oneindig vele moeilijkheden, die hem op dit terrein wachten.

Taalontwikkeling van het normale kind.

Hoewel het verloop der taalontwikkeling bekend mag worden verondersteld, zij het hier in korte trekken geschetst.

Zodra het kindje op de wereld is gekomen, wordt het aan alle kanten door geluiden omringd: in de wieg hangt een rammelaar, waarvan bij iedere beweging de belletjes tinkelen, regelmatig tikt de klok, als baby op Moeders schoot zit, snort een auto toeterend langs het raam en de hond springt blaffend op. Voorts zijn er de stemmen van Vader en Moeder en de andere huisgenoten. Vooral Moeders stem is vaak heel dicht bij hen, ze zingt hem in bepaalde intonaties wat voor: „Da, da! Waar is papa?” enz., in duizendvoudige herhaling. En ieder, die zich over de wieg buigt, houdt met baby een kleine conversatie.

Na de eerste uren van doofheid beginnen de talloze geluiden tot het wiegekind door te dringen; men merkt op, dat het al in de eerste week schrikt van een hard geluid. Langzaam komt er tekening in de geluiden=chaos, baby begint er zelfs enkele uit te herkennen.

Zelf laat het kleintje zich van de geboorte af horen. Het eerste schreien wordt als uiting van een onlustgevoel opgevat; het heeft het nuttig effect, dat ademhalings- en stemwegen ermee worden geoefend.

Tweede phase is het schreien, tateren, lallen, zuiver als plezier in de beweging en als affectbetoning; hierbij worden de betrokken organen dus ook onopzettelijk geoefend.

In de derde periode, na deze brabbeltijd, begint de baby pogingen tot het imiteren van klanken aan te wenden. Stern noteerde dit al met 2½ mnd. Onderwijl gaat het maken van allerlei spontane geluiden steeds door met wisselende intensiteit.

Vierde periode: uit de chaos van klankverbindingen komen duidelijk woorden te voorschijn: mam, didi, kakaka, enz. In de laatste maanden van het eerste levensjaar begint het verstaan der taal door te breken en dan volgt spoedig het gebruik van woorden in zinvolle betekenis. (Stern). Het kind verstaat dan al hele zinnetjes, tenminste, als men ze altijd op dezelfde wijze en met gelijke woordschikking zegt: „Hoe groot is het kindje? Klap es in je handjes”. Er wordt

dan een associatie gelegd tussen de zin en de uit te voeren beweging. Karl Bühler noemt deze associaties Lautdressuren.

Volgend stadium is de ontdekking, dat alle dingen een naam hebben. Het kind begint steeds meer taal te begrijpen, veel meer dan het spontaan kan uiten. Het veroverd zich een schat van passieve taal, die hem met sprongen doet vooruitgaan, als het eenmaal tot spreken komt.

Het dove kind.

Gaan we nu na, hoe de wereld zich voordoet aan een kind, dat geheel of nagenoeg geheel doof ter wereld komt, daarbij aanemende, dat zijn andere zintuigen normaal functionneren. Vaak treden n.l. tegelijk met doofheid andere lichamelijke afwijkingen of ontaardingsverschijnselen op, welke op de algemene toestand van het kind een slechte invloed uitoefenen. (Zie ook: De Taalwerving in het Opvoedingswerk der Doofstommen, door J. van Overbeek, Pr. Leraar aan het R. K. Doofstommen-Instituut te Sint Michielgestel.)

Tot het dove wiegekind dringt geen enkel der geluiden uit zijn omgeving door: het speelgoedbeertje piept niet, de klok is een dood ding. En van de toverkracht der menselijke stem ontgaat hem elke aandoening. Hij ziet Moeders lachende ogen, haar uitnodigend gebaar en zal bij het groter worden de wisseling van haar gelaatsuitdrukking gaan opmerken, maar als ze niet van oog tot oog zichtbaar voor hem is, zal er geen contact tussen Moeder en kind zijn.

In de periode van het schreien en tateren is tussen de uiting van een doof en horend kind nog geen verschil te merken; ook bij het dove kind neemt men intonatie waar. Aanvankelijk wordt de stem dus op dezelfde wijze geoefend. Maar de bij het normale kind nu volgende *imitatie*, zonder welke hij, volgens Stern niet tot spreken komt, moet uitblijven: de dove kleine ontvangt immers geen klankindrukken, die hij zou kunnen nabootsen!

De tweede voorwaarde om tot spreken te komen, de *spontaneïteit*, het zelf maken van woorden en het doen van een keuze uit een verworven woordenschat zal moeten vastlopen, omdat het kind zich geen woordenschat heeft kunnen vormen. Dat de neiging tot het zich spontaan uiten in aanleg wel aanwezig is, blijkt uit wat verteld wordt van Helen Keller en Marie Heurtin, beiden doof en blind. Voor zij onderwijs ontvingen, stieten zij bepaalde geluiden uit om haar wensen

kenbaar te maken; deze hadden een rauwe klank. En in een in 1916 opgerichte Kindergarten voor doofstommen, waar geen spreekonderwijs werd gegeven en het gebruik van gebaren zo veel mogelijk werd tegengegaan, begonnen de kinderen zich toch langzamerhand van geluiden te bedienen, om iets aan hun omgeving te beduiden. Enkele intelligente kleintjes kwamen tot een maximum van 20 „woorden”, die zeker hun dienst als symbolen goed vervulden, maar verder toch geen waarde hadden. (Handbuch des Taubstummenswesens.)

Woorden, die uit klanknabootsing zijn ontstaan, kent het dove kind dus niet en van spontane uitingen, als door Stern bedoeld, kan evenmin sprake zijn. Immers de taal, waarin een horend kind „zich baadt” gaat aan hem voorbij.

Wél dus oefening van het spreekapparaat door lallen, schreien, juichen, maar geen gehoorsindrukken, dus geen nabootsing. Ook de eigen stem wordt niet gehoord. Door zijn doofheid komt het kind dus niet tot spreken, het wordt stom.

Als het horende kind gaat spreken, oefent het daarbij niet alleen het gehoor en het spreekapparaat, maar ook de opmerkzaamheid, de aandacht, het geheugen; van deze oefening blijft het dove kind verstoken, als het aan zijn lot wordt overgelaten. Een catastrophaal tekort is in dat geval onvermijdelijk. Delacroix zegt hiervan nog: „L'établissement de la fonction verbale est lié au progrès général de l'enfant; apprendre à coordonner les mouvements des bras et des jambes, savoir se servir de son corps, reconnaître son entourage, comprendre les situations, voilà les acquisitions générales de l'enfant qui sont contemporaines de la fonction verbale.”

In „Psychologische ontwikkelingsmethoden van het doofstomme kind” (J. B. Wolters, Groningen) geeft mevrouw Dr. A. Nanninga—Boon een uitvoerige beschrijving van de symptomen der doofheid, zoals zij die bij haar eigen kind opmerkte. Dik was van zijn geboorte af een flinke jongen, die voorspoedig opgroeide en in zijn eerste levensmaanden zich niet noemenswaard onderscheidde van andere baby's. Toen hij 5 mnd. oud was, begon hij geluidjes te maken, klankvol en met intonatie. „Als bij een gesprek, waar vraag en antwoord op elkaar volgen, kwamen er reeksen klanken in vragenden en bevestigenden vorm.” Dit hield op, toen D. ongeveer een jaar was; hij maakte daarna nog wel geluiden,

maar enkel gebonden aan affecttoestanden. Hij had vroeg begrip van kleuren, vormen, van bouwen met blokken, enz.; dergelijke spelletjes hielden hem urenlang bezig. In de loop van zijn tweede jaar begon hij op de gebaren te letten, die zijn omgeving gebruikte ter ondersteuning van het gesproken woord; D. was zó opmerkzaam, dat nooit met absolute zekerheid was uit te maken, of hij een verschijnsel had waargenomen of dat hij het had gehoord. Toen de ouders eenmaal zekerheid hadden, dat D. doof was, was daarmee voor hen ook bewezen, hoe sterk ontwikkeld zijn opmerkzaamheid reeds moest zijn en hoe groot zijn gave tot imiteren was. Beide zouden bij zijn verdere ontwikkeling gebruikt moeten worden.

De familie bleef tot den jongen spreken alsof hij alles verstaan kon, in de hoop, bij hem op den duur het besef van het wezen der spreektaal en de belangstelling voor de mond-bewegingen te wekken. In de tweede helft van het tweede jaar begon D. gebaren na te doen en ze ook zelf te gebruiken; daarnaast ontstonden eigen gebaren. Eigen vinding en imitatie waren op de duur niet meer uit elkaar te houden.

Tot D. 2 $\frac{1}{2}$ jaar was, had nog nooit een ander kind zijn gebrek ontdekt; hij speelde met anderen zonder de minste hinder te ondervinden. Mevr. Nanninga tekent hierbij aan, dat naar men weet, de conversatie bij de spelletjes van jonge kinderen slechts een ondergeschikte rol speelt.

Tot zover Mevrouw N.

We mogen bij deze beschrijving niet uit het oog verliezen:

1. dat D. een intelligent jongentje was, getuige zijn reacties en zijn verdere ontwikkeling,

2. dat hij opgroeide in een milieu, waar men al spoedig zijn gebrek had ontdekt en waar men zich dadelijk na die ontdekking rekenschap gaf van de draagwijdte van het gemis, van de moeilijkheden, die het dove kind bij zijn ontwikkeling moet ondervinden en van de wijze, waarop zijn omgeving kon meehelpen om ze te overwinnen of althans zo klein mogelijk te maken. Dit kind verkeerde in een bevoorrechte positie, vergeleken met de meeste van zijn lotgenootjes. In het Gedenboek, dat den Rijksinspecteur van het B. O. bij zijn heengaan werd aangeboden, schrijft Mgr. A. Hermus, Directeur van de R. K. Inrichting voor Doofstommenonderwijs te St. Michielsgestel: „Het ontbreken van het gehoor en het uitblijven van de natuurlijke spreektaalontwikkeling be-

tekenen op zichzelf reeds een droevig gemis in het geestelijk leven en een ernstig tekort in de maatschappelijke situatie van het doofstomme kind; zij zijn daarenboven uiteraard een geduchte hindernis voor zijn algehele ontwikkeling en uiterlijke instelling, voor zijn diepere vorming en verrijking, en wij doen de feiten van het zieleleven nog geen voldoende recht, wanneer we de doofstomheid alleen maar zouden willen karakteriseren met tekorten en uitvalsverschijnselen: onder invloed der doofstomheid groeit er immers ook een andere persoonlijkheid; het doofstomme kind is ook *anders* dan het volzinnige."

Weliswaar hebben de aangehaalde woorden een meer algemene strekking dan het citaat van Mevr. N., maar ze leggen precies de vinger op de wonde. Dàt dit zo is, merkt men altijd weer opnieuw, wanneer een doofstom kindje de school binnenkomt, dat is in het gunstigste geval op 2 à 3jarige leeftijd, maar ook wel ouder.

Onderwijs.

Over de tijd, toen men meende, met de opvoeding van een doof kind niet te kunnen beginnen voor het 6e of 7e jaar, zullen we niet spreken.

Meestal vertoont een nieuw leerlingetje van de doofstommenschool een droevig beeld van verwording. En dat is niet te verwonderen. Medelijden met het kind, dat door zo'n ernstig gebrek is getroffen, maakt in den regel de ouders tot het uiterste toegevend voor elk van zijn grillen. Gevolg: een onmogelijk verwend kind, dat zich aan niets en niemand kan aanpassen, zich verzet, wanneer er iets van hem gevraagd wordt, decreteert, wat het eten en drinken en wanneer het slapen wil. Middelen om zijn zin door te drijven heeft het in overvloed bij de hand — de ouders staan er machteloos tegenover; zij zelf en het kind worden steeds nerveuzer en prikkelen elkaar tot hoe langer hoe meer.

Geen wonder. Een dergelijke opvoeding, als dit woord hier nog mag worden gebruikt, geeft het kind ondanks de beste bedoelingen, stenen voor brood. Evenals een horend kind zal ook de dove kleine met overigens normale aanleg drang tot ontwikkeling hebben, te groter meestal naarmate het kind intelligenter is; het zal ook behoefte hebben aan geestelijk contact met de wereld om hem heen. Maar hij begrijpt de mensen niet; zij staan hunnerzijds vreemd tegenover zijn

drukke, vaak onbeheerste bewegingen, zijn niet altijd duidelijke gebaren, zijn harde geluiden. Het kind trekt zich terug, het wordt driftig, onhandelbaar en brengt zijn omgeving vaak tot wanhoop door zijn onmaatschappelijk gedrag. Zie in dit verband ook de levensbeschrijvingen van verschillende doofstomblinden in: „Blind en doofstom tegelijk”, door L. Lenderink. Bijna altijd zijn deze woest en onhandelbaar tot er iemand in hun leven komt, die hun opvoeding ter hand neemt.

Het merendeel der nieuwe leerlingen dan, die in de voorbereidende klasse van de doofstommenschool geplaatst worden, vertoont een soortgelijk beeld. Ze zijn in allerlei opzichten onmaatschappelijk, verzetten zich tegen de algemene orde, willen geen enkele opdracht uitvoeren, verdragen niets van klassegenootjes, zijn plagerig of vechtlustig. Velen hebben een doffe uitdrukking in hun ogen, bewegen zich slecht, kunnen niet spelen, zijn bang voor alles, wat nieuw en vreemd is en laten zich door elke verandering uit hun evenwicht brengen. Uitzonderingen zijn kinderen zoals het zoontje van Mevr. Nanninga.

Gebrek aan leiding voor de naar ontwikkeling snakkende geest zal wel een hoofdoorzaak zijn van deze karaktervervorming. Er zijn dan ook kinderen, wier houding zich merkbaar gauw wijzigt onder invloed van het schoolmilieu: zij worden vriendelijk, belangstellend, gaan letten op anderen en sluiten er vriendschap mee, ze worden rustiger en krijgen beter beheerste bewegingen. Daarnaast zijn er, bij wie het eerst na maanden gelukt hen uit hun zelfverzonkenheid te voorschijn te halen, samen met hen hun angsten te overwinnen, of hun te leren gehoorzamen.

Waar in het voorgaande is aangetoond, van welk een overwegend belang de verovering en beheersing der taal voor het jonge kind is, ligt het voor de hand, de psychische afwijkingen van den doven kleine ook in verband te brengen met het gedwongen taalgemis.

We kregen enige jaren geleden een 4-jarige leerling, die normaal hoorde, maar geen woord sprak en ook weinig verstond van wat men tegen hem zei. Het kind was, na door de ouders verlaten te zijn, bij zijn grootmoeder in huis gekomen. Deze trok zich niets van hem aan en liet hem altijd alleen met wat onbeduidend speelgoed. De jongen kwam nooit met andere mensen en

kinderen in aanraking — hij had niet eens schoentjes! De voogdijraad zorgde voor plaatsing in een ander milieu, waarna het kind op de doofstommenschool kwam om er te leren spreken. Het vertoonde dezelfde geestelijke afwijkingen als vele doofstomme kinderen, misschien zelfs in nog heviger mate. Het leerde op de natuurlijke wijze spreken, haalde langzamerhand en met veel vallen en opstaan zijn achterstand op allerlei gebied in en kon na 2 jaar naar de gewone school worden overgeplaatst, waar de jongen zich steeds heeft weten te handhaven, mede dank zij de liefderijke zorg van zijn pleegouders.

Ook hier dus taalgemis en maatschappelijk tekort als oorzaak van geestelijke verwording, in dit geval niet door doofheid, maar door isolement. Het is de grote taak van de school, te trachten, zo gauw en zo doeltreffend mogelijk de geestelijke achterstand, waartoe het gemis van een zo edel zintuig als het gehoor voert, in te halen en dus een weg te zoeken, die het kind binnenvoert in de wereld van de taal. Welke?

Zonder op geschiedkundige bijzonderheden in te gaan, zij hier vermeld, dat vóór het midden der 16e eeuw niets voor de opvoeding der doofstommen werd gedaan: men achtte hen niet voor ontwikkeling vatbaar. Dan begint men zich, zij het dan ook sporadisch, iets van hun lot aan te trekken. Zo wordt verhaald van Pedro de Ponce, monnik in een Spaans klooster (1508—1584), dat hij enkele doofstommen opvoedde, en met gunstig resultaat. In Frankrijk was het de Abbé de l'Épée, die zich bijzonder tot het werk voor doofstommen aangetrokken gevoelde en aan wiens leiding er dan ook verschillende werden toevertrouwd. Hij gebruikte voor zijn onderwijs het handalphabet en de gebarentaal. Hoewel hij zelf over de behaalde resultaten niet tevreden was, heeft zijn invloed lang doorgewerkt, ook buiten de grenzen van zijn land. In Duitsland trad Samuel Heinicke op de voorgrond. Hij stichtte de eerste Duitse doofstommenschool (1778), waar hij onderricht gaf volgens de spreekmethode; dank zij zijn geweldige energie wist hij uitstekende resultaten te bereiken.

De oudste school in Nederland is het instituut te Groningen, dat in 1790 werd opgericht. De stichter, Henri Daniël Guyot, gebruikte de methode van De l'Épée, maar ging na enige tijd over tot het leren spreken.

Daarna volgde het R. K. Instituut te Sint Michielgestel in 1840, waar men aanvankelijk door middel van gebaren onderwijs, maar de begaafde leerlingen ook leerde spreken. Rotterdam kreeg in 1853 een neutrale school voor externe leerlingen, waar men te werk ging volgens de spreekmethode, zoals die honderd jaar vroeger door Johan Conrad Amman uitvoerig was te boek gesteld. Van Protestants-Christelijke zijde stichtte men in 1891 een internaat te Leiden, dat enkele jaren later naar Dordrecht werd overgeplaatst en nu te Voorburg is gevestigd. De jongste inrichting is de Amsterdamse school; ze werd in 1911 op initiatief van Prof. Dr. H. Burger opgericht en is een neutraal externaat.

Thans wordt op geen der scholen meer de gebarentaal onderwezen; er wordt spreken geleerd en men gebruikt als middel tot ontwikkeling min of meer systematisch het schrift.

Liet men vroeger het dove kind niet voor zijn 7e jaar in de school toe, thans is men tot ander inzicht gekomen. Er is geen enkele reden om aan te nemen, dat het tijdvak van het eerste tot het 6e levensjaar voor den doven kleuter een minder gevoelige periode zou zijn dan voor den horenden, en het is dan ook een onherstelbare fout, wanneer men deze zo kostbare tijd ongebruikt zou laten voorbijgaan. Amsterdam huldigde van de aanvang af het principe, dat de leerlingen zo vroeg mogelijk moeten worden toegelaten, St. Michielsgestel kreeg in 1919 een voorschool en thans hebben alle inrichtingen een klasse voor jeugdige leerlingen.

We zagen, hoe de ontwikkeling van het dove kleintje krachtig geremd wordt, doordat het van zijn omgeving geen enkele gehoorsindruk ontvangt en hoe het kind, eveneens tengevolge daarvan, verstomt. Het heeft doorgaans een uiterst gebrekkig contact met het wereldje, waarin het leeft, er is geen wisselwerking. Hierin moet de school dus in de eerste plaats trachten te voorzien: zij moet het kind een middel tot ontwikkeling geven, waardoor het de indrukken van zijn omgeving kan vastleggen, maar ook op den duur zijn wensen en verlangens zal leren kenbaar maken, een taal dus. Dit kan zijn een gebarentaal, de gesproken taal en de geschreven taal.

Met *gebarentaal* kan veel worden bereikt, maar ze is onpractisch in een maatschappij van horende mensen: ze zou den doofstomme niet uit zijn isolement verlossen.

De *gesproken taal*. Wij kunnen tot een dove spreken, als hij in een behoorlijk verlicht vertrek ons gezicht goed kan

waarnemen; hij leest dan van de lippen, beter nog van het gelaat van den spreker. Het geeft hem zolang hij zelf nog niet kan spreken, slechts visuele, en in het gunstigste geval, als hij zelf de spreekbewegingen meedoet, ook kinaesthetische indrukken. Maar het beeld gaat snel voorbij, is onduidelijk en onbetrouwbaar. Vele gesproken klanken immers vertonen eenzelfde mondbeeld (denk aan pad, bad, mat en touw, nauw, zou). Dan is er nog een practisch bezwaar: de veelvuldige herhaling, nodig om de indrukken vast te leggen, is onmogelijk.

De *geschreven taal*. Haar beeld is duidelijk zichtbaar, we kunnen het bijna gelijktijdig met de situatie aanbieden, het is blijvend, hernieuwde aanbieding ervan is eenvoudig.

Is het kind in staat, de geschreven taalbeelden in zich op te nemen en te onthouden? Graham Bell leverde daarvan reeds in 1872 het bewijs, toen hij een 5-jarig doofstom kind door middel van geschreven taal onderwees.

Dan is in het begin dezer eeuw de *Belgische Methode* ontstaan, gebaseerd op dezelfde principes als de methode, door Dr. Ovide Decroly voor horende kinderen geschreven en het eerst in enkele Belgische doofstommenscholen toegepast. De grondslag der methode Decroly is het globalisatiebeginsel:

„Het is eigen aan de kinderlijke waarneming, de dingen in hun geheel op te nemen, ze naar de mate hunner belangstelling te ontleden en door die ontleding en mogelijke reconstructuering tot hun volledig begrip te komen. Deze stelling kunnen we ook bij de opvoeding van het dove kind toepassen, zeker bij zijn taalontwikkeling en, volgens sommige doofstommenonderwijzers, ook bij het leren spreken. Velen hebben tegen dit laatste echter technische bezwaren.

Decroly gebruikt voor het leren lezen de ideovisuele methode, zo genoemd, omdat ze berust op de onmiddellijke verbinding van de idee en de visuele uitbeelding daarvan door de geschreven taal. De naam van een voorwerp schrijft hij in zijn geheel op (pop, vliegtuig, potlood, enz.), voor een handeling geeft hij een schriftbeeld van de hele zin: Broer valt op zijn knie. De kinderen nemen deze geschreven beelden als een totaliteit in zich op en onthouden ze vrij gemakkelijk en in groten getale. Geleidelijk komen ze tot een analyse van de zinnen in woorden, van het woord in lettergrepen en tenslotte in letters. Dan komt weer de synthese en dus het zelf vormen van nieuwe woorden en zinnen.

Deze werkwijze biedt voor de taalontwikkeling van het dove kind grote mogelijkheden; ze wordt, hoewel in onderdelen verschillend uitgewerkt, aan de scholen te Sint Michielsgestel en Amsterdam gevolgd.

Hier volgt in het kort iets over de *toepassing* ervan in de laagste klassen van onze school.

a. Het dove kindje vindt van de eerste dag, dat het op school is af, op de borden, die overal langs de wanden hangen, geschreven taal, dat zijn dus in het begin voor hem niets dan witte figuurtjes. Het ziet, dat de onderwijzeres telkens wat nieuws op het bord tovert, dat kinderen komen en met een stok wijzen, spontaan of in opdracht. Het wordt dus in zekeren zin door taal omringd en begint daardoor, vaak vrijwel onopzettelijk, te vermoeden dat al die witte krabbeltjes wat te betekenen hebben. De onderwijzeres schrijft zijn naam op en wijst naar hem, de andere kinderen doen hetzelfde. Om zijn hals mag hij een kaartje hangen met diezelfde figuurtjes erop. Loopt er een poes langs het raam, klettert de regen tegen de ruiten, steeds weer komt het krijtje eraan te pas en verschijnen er tekens op het bord, de tafel, de muur, de grond, al naar het uitkomt. Vroeger of later, soms spontaan, soms na speciale oefening, breekt dan het inzicht door, dat het geschrevene een aanduiding is voor het ding of de situatie, waar op een ogenblik de aandacht door is geboeid.

b. Zal het kind de woorden en woordgroepen globaal in zich kunnen opnemen en van elkaar kunnen onderscheiden, dan is het nodig, dat het oog goed geoefend is. We geven daartoe een grote hoeveelheid spelen, z.g. identificatieoefeningen. Ze bestaan uit:

het zoeken van een voorwerp in natura bij het plaatje, dat er de afbeelding van is,

het bijeenzoeken van twee gelijke plaatjes, afbeeldingen van eenzelfde voorwerp,

idem met drie voorwerpen, in verschillende stand ten opzichte van elkaar geplaatst, enz., in eindeloze variatie.

Hierbij wordt naast het zintuig ook de aandacht, de opmerkzaamheid, het concentratievermogen geoefend. Met dit laatste doel worden nog tal van andere spelletjes gegeven.

c. Altijd en overal moet de geschreven vorm ontstaan uit een voorval, een situatie. Daartoe geeft het klasseleventje gelegenheid te over.

d. We moeten alleen opschrijven, wat in de belangstellingssfeer van het kind ligt, waar het zelf mee komt aandrazen, wat het zelf opmerkt.

e. Schoolse dwang mogen we hierbij niet toepassen: dit zou strijdig zijn met het stadium van ontwikkeling, waarin het kind verkeert. Het zou een grote fout zijn, wanneer de voor zijn geestelijke en lichamelijke groei onontbeerlijke bewegingsmogelijkheid werd opgeofferd aan de taalontwikkeling.

f. We beginnen zo vroeg mogelijk, om het tekort, dat reeds in de eerste levensjaren onvermijdelijk moet ontstaan, althans gedeeltelijk te kunnen compenseren.

g. Bij de taalvormen, die we geven, vragen we ons steeds af, hoe we hetzelfde tegen een horend kind zouden zeggen: wat we opschrijven, moet eenvoudige, kinderlijke taal zijn, aansluitend bij het geestelijk bevattingsvermogen van het kind, waartoe we ons richten.

h. We zorgen ervoor, steeds op gelijke manier te schrijven, met duidelijke lettervorm: tegen een horend kind spreken we immers zo zuiver mogelijk. Zie ook: „Psychologische ontwikkelingsmethoden van het doofstomme kind” en: „De Belgische Methode in onze school”, door Zr. Theresia. Tijdschrift voor Doofstommenonderwijs 1931/32.

Hoewel verschillende kinderen spontaan gaan schrijven, d. i. zich uiten in geschreven taal, blijkt aanmoediging in dit opzicht vaak onontbeerlijk. Lang niet allen komen er uit zichzelf toe, zich van krijt of potlood te bedienen, als ze iets willen meedelen; ze gebruiken liever een gebaar.

Als eerste middel tot ontwikkeling van den doofstomme kiezen we dus de taal in geschreven vorm. We zouden hiermee kunnen volstaan en zeer grote vorderingen kunnen bereiken, als niet de praktijk van het leven van den doofstomme eiste, dat hij zich met het gesproken woord ook verstaanbaar kan maken en het begrijpt als het tot hem wordt gericht. Daarom spreken we bij alles, wat we opschrijven, er daarbij op lettende, dat het kind of de klasse ons aankijkt. We praten niet overdreven, maar langzaam en goed gearticuleerd. Het kind wordt zo op de natuurlijke mondbewegingen opmerkzaam en gaat ze vaak imiteren en begrijpen. Soms geeft het er geluid bij en brengt op die manier zonder opzettelijke oefening meer of minder goede klanken voort, waarvan bij het spreekonderwijs gebruik kan worden gemaakt. Deze onge-

dwongen imitatie wordt steeds aangemoedigd, en als er een zeker taalbezit is, gaan we over tot opzettelijk spreekonderwijs, dat zoveel mogelijk verband moet houden met de taalontwikkeling en in spelende vorm moet worden gegeven.

Het bovenstaande geeft slechts enkele richtlijnen — deze nader uit te werken, zou buiten het bestek van dit artikel vallen.

We kunnen niet eindigen, zonder te hebben opgemerkt, dat het niet alleen de kennismaking met de taal is, waardoor de ontwikkeling van het jonge dove kind onder deskundige leiding in betere banen wordt gebracht, zeker mag de invloed van het klasse-milieu, de omgang met mensen, en kinderen, die het begrijpt en door wie het wederkerig begrepen wordt, de oefening van de vaak gestoorde motoriek, en zijn handigheid, de ontwikkeling van zijn aesthetisch gevoel, niet over het hoofd worden gezien. Wellicht ten overvloede moge worden vastgesteld, dat ook hiermee niet vroeg genoeg kan worden begonnen.

KLEINE MEDEDELINGEN.

BELGISCHE ONDERRICHTSBOND.

Internationaal Paedagogisch Congres

gewijd aan de ontwaking en de ontwikkeling van de menselijke personaliteit in het kind en in den adolescent. (Onder de hooge bescherming van den Minister van Openbaar Onderwijs.)

Brussel, 23—29 Juli — Luik, 30 Juli 1939.

Internationaal Comité (in vorming).

HH. *Boeke, Kees*, Voorzitter van het Internationaal Centrum der Nieuwe Scholen en van de Nederlandsche Afdeeling voor Nieuwe Opvoeding, Bilthoven.

Bouglé, C., Directeur van de Hoogere Normalschool, Parijs.

Bovet, Pierre, Directeur van het „Institut Jean-Jacques Rousseau” te Geneve.

Braunshausen, Nicolas, Oudminister, Professor aan de Universiteit te Luik, Luxemburg.

Brenier, J., Voorzitter van den Franschen Onderrichtsbond, Parijs.

Claparede, E., Professor aan de Universiteit te Geneve.

Ferriere, Adolphe, Directeur van den Internationalen Bond voor Nieuwe Opvoeding, Les Pléiades-sur-Blonay.

Katzaroff, D., Professor aan de Universiteit te Sofia.
Luc, Algemeen Directeur van het Technisch Onderwijs, Parijs.

Mw. *Philippi—Siewertsz van Resema*, Den Haag.

HH. *Piaget, Jean*, Directeur van het Internationaal Bureau voor Opvoeding, Geneve.

Washburne, Carleton, Superintendent der Openbare Scholen, Winnetka (V. S. A.).

Zilliacus, Laurin, Voorzitter van den Internationalen Bond voor Nieuwe Opvoeding, Helsingfors.

Inlichtingen.

Reis. De Belgische Spoorwegen staan een vermindering toe van 35^{0/0}, berekend op den prijs der enkele reis, zonder verplichting voor de congressisten in groep te reizen.

Logies. De congressisten kunnen alle inlichtingen betreffende logies voorwaarden bekomen door rechtstreeks te schrijven naar het *Officieel Bureau voor Inlichtingen*, Rogierplein (ondergrondse Doorgang) te Brussel.

Briefwisseling. Alle briefwisseling met betrekking tot het Congres gelieve men te adresseeren aan het Secretariaat van den Belgischen Onderrichtsbond, 110, Maurice Lemonnierlaan, te Brussel. Tel. 11.39.88.

Zetel van het Congres.

Het Congres zal zijn zittingen houden te Brussel, in de lokalen van het Emile Jacqmain Lyceum (Leopoldspark, Belliardstraat), alle dagen van 25 tot 29 Juli, van 9 u. tot 12 u. 30.

De sluitingszitting zal te Luik plaats hebben, op *Zondag 30 Juli*, om de congressisten in de gelegenheid te stellen de Internationale Tentoonstelling van het Water te bezoeken.

Programma der werkzaamheden.

1e afdeling. *De Physiologische en Psychologische Factoren:*

A. Het Ras, de rechtstreeksche erfelijkheid, het temperament, de sexualiteit, de voeding, het physisch midden, de lichamelijke opvoeding.

B. De sensorieele, affectieve, actieve en intellectueele aanleg in verband met ouderdom en geslacht, geesteshygiëne.

2e afdeling. *De rol van de Familie:*

A. De beperkte kring, de volwassenen (vader, moeder, grootouders, dienstboden), de andere kinderen (broeders, zusters, neven, vrienden, kameraden, levens- en speelgenooten);

B. De familiale opvoeding gedurende de eerste kindsheid, de kindsheid, de adolescentie.

3e afdeling. *De Rol van de School als Opvoedster* (Vóór, tijdens en na de puberteit):

- A. Het schoolklimaat, de tucht, de zedelijke invloed;
- B. Het schoolcorporatisme, het self-government, het ritueel in verband met de plichten van den jongeling tegenover den Staat of het Vaderland.

4e afdeling. *De Rol van de Leerschool* (lager, voortgezet, hooger, technisch, artistiek onderwijs):

A. De zedenleer, de cursus in de litteratuur, de kunsten, de geschiedenis, de aardrijkskunde, de publieke huishoudkunde;

B. Het systematisch optreden der leeraars bij het algemeen en gespecialiseerd onderwijs: de didactische methoden, de wetenschappelijke en artistieke technieken, de examens, de sancties in het onderwijs.

5e afdeling. *De Rol van de Jeugd-Organisaties:*

A. Sportieve en ontspanningsgroeperingen;

B. Padvinderij, Y. W. C. A., jeugherbergen.

6e afdeling. *De Rol van het Sociale Milieu:*

A. Het kantoor, de werkplaats, de fabriek; de beroepsverenigingen;

B. De cultureele omgeving (boeken, tijdschriften, kranten, aanplakbiljetten, schotschriften, publiciteitsphoto's); de openbare plaatsen (straten, schouwburgzalen, bioscopen, feesten, ceremoniën, enz.).

7e afdeling. *De Rol van de Kerken.*

8e afdeling. *De Rol van het Legz.*

Er zal een *tentoonstelling* ingericht worden besteed aan de leermiddelen, boeken, speelgoed en educatieve spelen die de persoonlijke bedrijvigheid van de kinderen en de adolescenten bevorderen.

AANVULLINGSCURSUS VOOR HET NIEUWERE ONDERWIJS.

In „De Werkplaats” te Bilthoven is, onder leiding van den Rijksinspiceur van de Onderwijzersopleiding J. J. 't Hart, een eerste bijeenkomst gehouden van het Landelijk Comité voor de Bilthovense Aanvullingscursus (B. A. C.), onderdeel van de Internationale Aanvullingscursus voor het progressieve onderwijs.

Deze International Auxiliary Course (I. A. C.) bedoelt hen, die reeds langer of korter werkzaam zijn bij het onderwijs, alsook anderen — met of zonder onderwijsbevoegdheid — die belangstelling hebben voor nieuwe stromingen in het onderwijs, gelegenheid te bieden daarmee bekend of nader vertrouwd te raken. Enerzijds kunnen zij, die reeds praktisch zijn of een werkring in het nieuwere onderwijs wensen, ter aanvulling van hun opleiding een Aanvullingscursus volgens een aangenomen plan volgen, en daarmee een internationaal certificaat verwerven. Ten andere kunnen allen, die zulks wensen, hun kennis van het nieuwere onderwijs verfrissen of verdiepen.

Het evenbedoelde Landelijk Comité heeft de leiding van de Bilthovense Aanvullingscursus, die mede bedoelt, voor Nederland een centrum te stichten, waar de verschillende stromingen in het nieuwere onderwijs hier te lande, alsook die voor speciale vakken, samenkomen en elkaar kunnen voorlichten. Het geldt hier dus *niet* vorming naast de bestaande opleidingscursussen van een nieuwe, doch enkel een aanvulling met betrekking tot het dus genaamde progressieve onderwijs en de verschillende stromingen daarin. Naar gelang zulks mogelijk is, zullen op ver-

schillende plaatsen in het land dergelijke aanvullingscursussen gevormd kunnen worden.

De onderwerpen, die in de cursus behandeld zullen worden, zullen van onderscheiden aard zijn, naar gelang daaraan behoefte bestaat. Genoemd werden reeds: Kinderpsychologie (vooral in verband met karaktervorming), kunstzinnige onderwerpen (muziek, beeldende en dramatische kunst, literatuur), individuele ontwikkeling en gemeenschapsleven, handarbeid in dienst van opvoeding en onderwijs, lichamelijke opvoeding, geschiedenis der bewegingen voor vernieuwing van opvoeding en onderwijs in verschillende landen, schoolorganisatie op moderne grondslag, wijsgerige oriëntering, belangrijke didactische problemen, de praktijk voor plattelandsscholen.

De bedoeling is, dat gelegenheid zal worden gegeven om de cursus te volgen op Zaterdagmorgen en liefst ook op de middag, en dat de deelnemers daartoe zo nodig vrijgemaakt zullen worden van lessen, eventueel met vergoeding van reiskosten.

De leden van het Landelijk Comité — waarin reeds een groot deel van de bewegingen hier te lande, die streven naar vernieuwing van opvoeding en onderwijs, vertegenwoordigd zijn — zullen het Uitvoerend Comité als adviseurs bijstaan. Aan dit Comité — bestaande uit de Inspecteur voornoemd als Voorzitter, den Gem. Insp. L. O. te Utrecht W. Terpstra, en Ir. Kees Boeke als Secretaris — werd opgedragen in overleg met daartoe te raadplegen ledenadviseurs voorstellen te doen betreffende de met September aanstaande te openen eerste cursus, en de daarvoor aan te zoeken leiders. Belangstellenden, die onderwerpen voor de cursus zouden willen aangeven, kunnen deze aan het Secretariaat opgeven.

Voor de administratieve en financiële regeling werd een commissie ingesteld, die hieromtrent voorstellen zal indienen. Hierbij werd de idee van een hoofdelijk omslaan der kosten naar voren gebracht.

Ter zijner tijd zullen omtrent een en ander nadere bijzonderheden gepubliceerd worden. Inlichtingen zijn te bekomen aan het Secretariaat B. A. C. te Bilthoven, Hobbemalaan 76.

BOEKBEOORDELINGEN.

C. Lekkerkerker, *Land en volk van Java*; Dl. I: Inleiding en Alg. Beschouwingen, met losse bijlagen over de administratieve indeling en de sterkte der bevolkingsgroepen VIII, 772 bld. Geb. f 15,—. Uitg. J. B. Wolters, Groningen, Batavia.

Een bespreking „vanuit paedagogisch oogpunt”, zoals wordt gevraagd, is van dit standaardwerk moeilijk te geven. Wetenschappelijk is het boven alle lof verheven. Wij weten wat wij van een man als Lekkerkerker mogen verwachten. Wie dit werk doorbladert, een enkel onderdeel zorgvuldig leest, staat verbaasd over het ontzagwekkende feitenmateriaal hier bijeen verzameld en gerangschikt, in 772 dikbedrukte bladzijden, met talloze statistieken, tabellarische gegevens enz.; en dan te denken dat dit pas een Inleiding is! Hier past slechts één qualificatie: Oer-

degelijk! Doch: het is dan ook een boek om na te slaan, niet om te lezen.

Dit brengt ons vanzelf tot „onze” kant. Het boek (dat geschreven werd op instigatie van het Ned. Java-Instituut) is te beschouwen als een derde druk van het bekende en terecht beroemde standaardwerk van Veth (zie „Woord van Geleide”) dat uit 1875 dateert. Maar ziet, veel wat het mooie werk van Veth juist uit paedagogisch oogpunt zo aantrekkelijk maakte missen wij hierin. Veth kan men altijd nog met genoegen en stichting lezen. Lekkerkerker is voor den „algemenen lezer” helaas ongenietbaar. Dat is toch wel een schaduwzijde van deze grote geleerdheid. Zo trof mij sterk dat ik hier bij de beschrijving van de bevolking Kartini zelfs niet genoemd vond; dat zou Veth zeker anders hebben gedaan; evenmin iets over Amok, Lattah of Mattah gelap; en een beschrijving van het volkskarakter als bij Veth Dl. I, bld. 283—311 zoek ik hier tevergeefs. Misschien komt dit echter nog in Dl. II. Samenvattend zeg ik dus van dit wetenschappelijke standaardwerk: voor den paedagoog geen kost. Toch jammer!

C. P. GUNNING.

Remmingen en storingen in de ontwikkeling van de kinderspraak, door A. Goeman. 133 pag. f 2,—, geb. f 2,50. N. V. Uitg. Mij. Haga, Den Haag.

In een boekje van slechts 133 pagina's heeft de heer Goeman het gewaagd de drie grote gebieden: de ontwikkeling der kinderspraak, de voornaamste remmingen en storingen hierin en de behandeling der voornaamste gebreken aan een bespreking te onderwerpen. Dit is een bewonderenswaardige poging, die ieder, die op dit terrein enigszins bekend is, zal doen zeggen, dat wil deze poging slagen, de schrijver tot in de uithoeken van het gebied thuis moet zijn en daarbij over een vaardige pen moet beschikken om dit geheel een waardige en aan het doel gestelde behandeling te kunnen doen ondergaan.

Naar mijn gevoelen is de schrijver in dit laatste geslaagd, al dient opgemerkt, dat hem de moeilijkheid van de uitgebreidheid der stof wel eens parten heeft gespeeld. Ik vermoed echter, dat niemand daar meer van overtuigd is dan hijzelf.

Het werkje is geschreven „voor alle ouders van behoorlijke ontwikkeling, voor alle onderwijzers, voor allen, die op enigerlei wijze in aanraking komen met het kind, zich een eerste inzicht (meer inzicht dan overzicht) wensen te verschaffen”. De rijke ervaring van den schrijver spreekt uit menige bladzijde en hierdoor kan dit boekje velen tot nut zijn.

Wanneer bij een herziening der uitgave, die naar ik hoop mogelijk zal zijn, de auteur enige gedeelten van meer psychologische aard nog iets eenvoudiger zou kunnen zeggen, zou naar mijn gevoelen daardoor het werkje aan waarde winnen. De schrijver heeft — terecht — vermeden om moeilijk te begrijpen woorden in te voeren. De pagina's 68 en 69 zullen evenwel voor de lezers, die hij zich voorstelt, niet eenvoudig zijn. Bij deze herziening zou dan wellicht een aanduiding met getallen en een uitvoeriger beschouwing over het stotteren bij geesteszwakken — pag. 93 — kunnen worden toegevoegd.

v. H.

EEN BETROUWBAAR RICHTSNOER?

DOOR

A. JAGER

„In zijn broekzak voert hij met zich — al wat de tijd opgeeft. Dat wisselt af: knikkers, stuiters, ballen, een spijker, een aangebeten appel, een stukkend knipmes, een touwtje, drie centen....”

Hildebrand.

In de bespreking, die de Heer Van der Velde, Inspecteur van het lager onderwijs, in Paed. Studiën van December 1938 wijdt aan den „Leidraad”, die ook met zijn medewerking, onder leiding van den Hoofdinspecteur, den Heer Welling, is samengesteld, wordt opgemerkt, dat „het” (bedoeld wordt: de Leidraad) „zich onthoudt van algemeene theoretische beschouwingen”.

Inderdaad, men krijgt bij het doorlezen den indruk, dat in dit Ontwerp-leerplan mannen van de practijk aan het woord zijn, door en door bekend met de opvattingen der onderwijzers, gaarne bereid om met deze opvattingen rekening te houden, en die ook geenszins de bedoeling hebben hen met theoretische beschouwingen lastig te vallen.

Uit deze instelling op de *practijk* van het onderwijs valt natuurlijk niet af te leiden, dat de samenstellers zich theoretisch niet verantwoord zouden achten. Men mag aannemen, dat dit stellig wel het geval is en het hun slechts aangenaam kan zijn, niet alleen instemming te vinden, maar ook het Ontwerp op *theoretische* gronden, tegen eventueele aanvallen te kunnen verdedigen.

Trouwens geheel zónder theorie is het Ontwerp ook niet. Het zijn wel geen „beschouwingen”, maar toch uitspraken en beweringen, die in de genoemde bespreking begrijpelijkerwijze intact werden gelaten, maar die m. i. toch aan de *werkelijkheid der geestelijke ontwikkeling* van het kind dienen te worden getoetst, om te kunnen nagaan, of het Ontwerp onvoorwaardelijk als een richtsnoer voor de practijk kan worden aanvaard en vooral of de in uitzicht gestelde onderwijsvernieuwing daarvan het gevolg zal kunnen zijn.

Nu geloof ik zeker, en dat blijkt ook wel duidelijk uit de bespreking van den Heer Van der Velde, dat het Ontwerp ertoe zal kunnen bijdragen, om meer *eenheid* te brengen in het onderwijs en ook geloof ik, dat allerlei tekortkomingen en

gebreken, verkeerde en omslachtige werkwijzen, die tot dus verre door het Schooltoezicht alleen in individueele gevallen bestreden konden worden en dan telkens weer konden opduiken, voor eens en voor goed zouden verdwijnen, wanneer dit Ontwerp algemeen werd ingevoerd. Dat is zeker toe te juichen. En uit hetgeen de Heer Van der Velde in zijn bespreking mededeelt omtrent het resultaat van een in de Noordelijke Hoofdinspectie genomen proef (pag. 293) en wat er jaarlijks in de officieele Regeeringsverslagen omtrent de resultaten van het onderwijs wordt opgemerkt, blijkt ook wel, hoe noodig dit is. Maar de vraag, of deze verbeteringen op den duur ook tot „onderwijsvernieuwing” zouden leiden, is daarmee niet beantwoord. Ten aanzien van deze vraag kan het Ontwerp m. i. niet bevredigend, maar slechts verontrustend worden genoemd.

Naar mijn overtuiging zal van de invoering geen onderwijsvernieuwing kunnen worden verwacht, maar veeleer een bestanding van den bestaanden toestand, gepaard gaande met een vervlakking en verwarring, overeenkomende b.v. met die welke het gevolg is geweest van de invoering der „nieuwe spelling”, waarvan de ontstellende gevolgen thans met den dag duidelijker aan het licht komen. Op welke gronden deze overtuiging rust, moge ik hier nader toelichten.

Men kan bij het lezen van het Ontwerp en van het genoemde art. opmerken, dat de samenstellers in hun opzet, om vóór alles aan de bestaande „opvattingen” tegemoet te willen komen, hetgeen hun ongetwijfeld den bijval van de grootst mogelijke meerderheid der collega's ten deel zal doen vallen, nog van de gedachte uitgaan, dat de in een Leerplan aangegeven „leerstof” zou moeten worden „aangebracht”. Woorden, die men herhaaldelijk tegenkomt, als „aanbrengen, bijbrengen, aanleeren, parate kennis” enz. en ook talrijke aanwijzingen, hoe de „leerstof” besnoeid dient te worden, wijzen erop, dat zij meer met den onderwijzer dan met het kind, en met het eigenlijke léérproces, d. w. z. met de wérkelijke ontwikkeling, die nooit van buiten naar binnen, maar uitsluitend „van binnen uit” plaats heeft, heelemaal geen rekening hebben gehouden en er òf geen kennis van genomen hebben, òf het niet van belang achten!

Hiertegenover meen ik er met nadruk op te moeten wijzen, dat iedere onderwijzer, die zijn taak ernstig opvat, en ernaar streeft daarin voldoening te vinden, vanzelf, en ondanks „opvattingen”, die hem hiervan terug zouden houden, ertoe

geleid wordt, om met deze „werkelijke ontwikkeling” wél rekening te houden, en, hetzij bewust of onbewust d. w. z. door zich intuïtief aan zijn ervaringen in de practijk aan te passen, ertoe gedwongen wordt zich lós te maken van die opvattingen, waaraan de samenstellers van het Ontwerp juist tegemoet hebben willen komen.

Er schuilt dus in de individueele practijk van iederen collega die zijn roeping trouw wil blijven, *een vernieuwende kracht*, waarmee de samenstellers niet alleen geen rekening hebben gehouden, maar die door de invoering van dit Ontwerp zou worden uitgeschakeld en een geleidelijke onderwijs=vernieuwing „ van binnen uit” zou belemmeren. Heel duidelijk komt dit reeds aan het licht in het Ontwerp bij het leervak Rekenen (pag. 9) dat, zooals het waarschijnlijk nog steeds in alle bestaande Leerplannen reeds is aangegeven, al dadelijk begint met:

„1. *het aanbrengen van het getal=begrip.*”

Er zullen wel niet veel collega's zijn, die bij dit eerste punt lang zullen stilstaan. Ze zijn er vanaf hun kweekelingenjaren mee vertrouwd, en geven er zich hoegenaamd geen rekenschap meer van wat deze woorden inhouden. Misschien geeft het wel een gevoel van opluchting hierbij niet met de eene of andere nieuwigheid te worden verontrust. En niemand zal er een belemmering in zien, om de kinderen te leren rekenen, zooals hij dat tot dusverre heeft gedaan.

Maar in de Methodiek zal men er op bedacht moeten zijn, dat in dit Ontwerp een bepaalde opvatting wordt voorgeschreven, waarvan men bij invoering van het Ontwerp niet zal kunnen afwijken, zonder in conflict te komen met het Schooltoezicht, dat voor de naleving van het Leerplan zorg moet dragen, hetgeen in de practijk hierop neerkomt, dat een methode, die deze opvatting *niet* deelt, op de voor een school geldende boekenlijst geen plaats zal kunnen vinden, of daarvan zal moeten worden afgevoerd en dat een onderwijzer, die ervoor zou voelen om een dergelijke methode te volgen, van dat voornemen zal moeten afzien.

Tegenover deze eene, een vernieuwende kracht buiten sluitende beperking staat, zooals de Samenstellers herhaaldelijk en met nadruk verzekeren, dat de onderwijzer overigens op geen enkele wijze aan banden zal worden gelegd. Althans voorloopig niet, d. w. z. gedurende den tijd, dat het Ontwerp nog niet definitief zal zijn vastgesteld. Want de bedoeling is, dat er eerst op uitgebreide schaal proeven mee worden ge-

nomen, proeven waaraan niemand gedwongen zal worden deel te nemen, maar waarvoor slechts medewerking wordt gevraagd, om aldus „door samenwerking den juisten weg te vinden”. Hetgeen in dit geval wil zeggen, dat na afloop zal worden vastgesteld, wélke opvatting van het „getalbegrip”, n.l. die van de Samenstellers dan wel een andere opvatting, de „juiste” is gebleken en ook hoe dat „begrip” moet worden „aangebracht”. Voor dit doel zal den meewerkenden een schier onbegrensde vrijheid worden toegestaan. Het zal voor de Inspectie geen verschil maken, zoo lezen wij in de Toelichting (ad 1, pag. 9)

„of men het begrip aanbrengt door middel van de telmethode, of de groepeer methode, of dat men het getal wil beschouwen als een verhouding, of dat men deze methodes tezamen wil aanwenden.”

Ik geloof niet, dat er nog ooit op eenige school zooveel vrijheid werd toegestaan, als hier het geval is. En de Inspectie weet ook, wat zij hierbij riskeert. Maar zij is erop voorbereid. Zelfs wanneer iemand (in vertwijfeling?) al „deze methoden tezamen zou willen aanwenden”, zal hij vrij zijn gang kunnen gaan en ook bij voorbaat zich tegenover zijn Inspectie ten volle verantwoord kunnen achten. Het zal in de practijk natuurlijk wel wat mee vallen, maar hoe dan ook: ieder zal vrij zijn!

Ieder? Ja, ieder — behalve degenen, die juist de vrijheid behoeven om: géén begrippen aan te brengen, i. c. geen getalbegrip. Zij behoeven natuurlijk aan de proeven niet mee te werken, maar dan zullen zij er zich ook bij moeten neerleggen dat met hun ervaringen geen rekening zal worden gehouden.

Waarom niet? — Heeft het Schooltoezicht hiermee minder gunstige ervaringen opgedaan? Geen kwestie van. Het kunnen niet anders dan verblijdende ervaringen zijn geweest. Maar het zal „een minderheid” zijn, mogelijk wel een zeer kleine minderheid, hier en daar over het land verspreid. Dit moge waar zijn, helaas. Maar wie zal bepalen, hoe vele collega's er wel zijn, die, zonder zich ervan bewust te zijn een „afwijkend standpunt” in te nemen, zich intuïtief aanpassend aan hun practijk, d. w. z. zich aanpassend aan de behoeften van het kind, — géén „begrippen aanbrengen”? En ik durf wel de verzekering te geven, dat niet op déze collega's de „klachten” van toepassing zijn over de resultaten van het onderwijs, die tot de samenstelling van *dit* Ontwerp hebben geleid.

Ook zou het mij wel zeer verwonderen, wanneer de Heeren Prof. Gunning en Prof. Kohnstamm, die beiden indertijd de opvattingen van deze minderheid tot de hunne hebben gemaakt,¹⁾ of er van harte mee instemden, terwijl niet bekend is, dat zij hiervan later weer teruggekomen zouden zijn, en met wie de Samenstellers van het Ontwerp toch geregeld in contact hebben gestaan, hun er niet op attent gemaakt zouden hebben, dat zij op z'n minst toch rekening dienden te houden met de *mogelijkheid*, dat de opvattingen van deze minderheid zich in de toekomst konden verbreiden en daardoor ook het onderwijs geleidelijk vernieuwen, niet van boven af, maar „van binnen uit”.

Hoe dit ook zij, in het Ontwerp wordt met deze mogelijkheid niet alleen geen rekening gehouden, die mogelijkheid zou bij invoering van het Ontwerp practisch zijn afgesneden.

Bezien wij nu eens nader „het getal-begrip” van het Ontwerp, dat, op welke manier dan ook, zal moeten worden „aangebracht”, wanneer het Ontwerp wordt ingevoerd. De Toelichting (ad 1) zegt er niet veel van, maar het is genoeg om te weten, waaraan men zich te houden heeft en ook om te weten, dat men daarvan (bij invoering van het Ontwerp) *niet* zal mogen afwijken. Met nadruk toch wordt erop gezezen, dat

„niet vergeten mag worden, dat getallen abstracties zijn” (ad 1, pag. 9).

Men mag het niet *vergeten*, staat er. Men zal het natuurlijk nog veel minder mogen *ontkennen*. Dat zullen de meesten ook wel niet doen en bovendien, wat zou men er in dit geval mee bereiken!

Maar toch is er één, dien de Inspectie tegenover zich zal vinden, die ook van geen wijken zal weten en waartegen zij op den duur ook niet opgewassen zal zijn! Die eene is: het kind.

Wanneer Hildebrands' Hollandsche jongen de „drie centen”, die hij meevoert in zijn broekzak, heeft geteld, dan is het *getal*, dat hij *niet* kan zien en toch zélf „gevonden” heeft,

¹⁾ Ten aanzien van Prof. Kohnstamm, die in Mei 1922 mijn geschriftje over „De Ontwikkeling der Rekenvaardigheid” (Overdruk uit „Kinderstudie”. Deel IV, afl. 3) van een „Voorrede” voorzag, is thans, zeer tot mijn spijt, gebleken, dat de veronderstelling op een misverstand berust heeft. Er bestond in dezen geen overeenstemming, maar een thans zeer duidelijk gebleken tegenstelling van gedachten.

geen „abstractie”, maar het is even „concreet” als de centen, die hij wel kan zien en misschien ook wel zelf — maar dan met zijn zintuigen — „gevonden” heeft.

„Drie!” zijn er. En daar is hij zéker van. Véeel zekerder dan wij ooit zullen zijn van „onze” begrippen. Het is zijn „persoonlijk”, onontvreemdbaar bezit, een „concrete” gedachte, d. w. z. overeenkomend met de concrete werkelijkheid, een gedachte, die hij zich bewust kan maken en weer als werkelijkheid beleven, zoovaak als hij wil, ook nog wanneer hij de centen allang weer voor andere schatten zal hebben ingeruild.

Voor die zekerheid zal, daarvan ben ik overtuigd, eenmaal alles moeten wijken. Niet de Inspectie, die meent te kunnen zeggen *wat een getal „is”*, heeft gelijk, maar het kind dat zegt: *drie is een getal!*

En die „opvatting” is ook de opvatting van de „minderheid”.

Ook in andere gevallen zal de Inspectie het kind tegenover zich vinden en zien stand houden. In de toelichting (ad 1) lezen we b. v. verder:

„Het kind zal moeten leeren zich van de concrete voorwerpen los te maken.”

En de reden, waarom hij dit zou moeten doen, luidt:

„Zoolang het dat niet kan, zal het de relaties niet beheerschen.”

Men zal er zich op moeten voorbereiden, dat het kind dit nooit zal „leeren”, zoolang hij in getallen belang zal blijven stellen. Men zou op verzet stuiten en er hem toe moeten *dwingen!* Immers het zijn juist de „concrete voorwerpen”, i. c. de centen, die deze belangstelling onderhouden en wakker roepen. Als die jongen zich het getal „drie” te binnen brengt, is dat alleen om terug te kunnen denken aan de „drie centen”, waaraan hij wel een zeer prettige herinnering zal hebben bewaard, die hij graag nóg eens als werkelijkheid beleeft. Wanneer dit genoeg er niet aan verbonden ware, zou het getal hem steenkoud laten en ik zou van de Inspectie wel eens willen hooren, welke „relaties” hij zou kunnen „beheerschen”, wanneer het getal niet door zijn belangstelling werd gekoesterd. Immers alleen door zijn belangstelling beleeft het kind zijn herinnering weer als een werkelijkheid, die er niet meer is, maar die hij zich *voorstelt*. En in die voorgestelde werkelijkheid ligt ook de waarborg, dat hij alle denkbare „relaties” op dezélfde wijze zal kunnen „beheerschen”, als hij ze in werkelijkheid beleefd en beheerscht heeft.

Wat de gevolgen zouden zijn, wanneer *algemeen* werd toegepast, wat hier in het Ontwerp wordt opgelegd, daarover behoeven we niet in het onzekere te verkeerem. Dat heeft de ervaring ons wel geleerd en — ingepeperd! Welke collega met eenige ervaring denkt niet met ontzetting terug aan de gruwelijke fouten, die alleen voorkomen, wanneer de kinderen hebben „geleerd” zich van de „concrete voorwerpen los te maken!”

Want wat gebeurt er dan?

De kinderen letten dan alléén op de cijfers, om te zien, wat ze „ermee moeten doen”, echter zónder zich te realiseeren waaróm. Misschien is het vraagstuk wel vooraf besproken en dan is dat ook niet noodig, maar anders kijken ze wel even naar een som, die ze al „gehad” hebben en die er wel wat op lijkt. Maar wat zij niet doen en ook niet kúnnen doen, wanneer zij zich van de „concrete voorwerpen” hebben losgemaakt, is: het vraagstuk met aandacht lezen, om zich de werkelijkheid te kunnen voorstellen en indenken en dááruit, dus *uit die voorgestelde werkelijkheid*, conclusies te trekken. Zij gaan dus optellen, aftrekken, vermenigvuldigen of deelen en als ze het „antwoord” hebben, weten ze in de verste verte niet, waarop het betrekking heeft, guldens, centen, inwoners, liters, kilometers...., wat maar het meest voor de hand ligt en schrijven dan maar wat op, dat kant noch wal raakt: merkwaardige staaltjes zou *iedere* collega dáárvan kunnen opdisschen!

En de onervaren onderwijzer, die toch precies heeft opgevolgd wat ook in dit Ontwerp nadrukkelijk wordt voorgeschreven, teleurgesteld en ontmoedigd zoolang hij de oorzaak niet op het spoor is gekomen, vraagt zich af: aan wie de schuld, aan mij, of.... aan het kind?

Is het te verwonderen, dat de Inspectie, rekening moerende houden met de ervaringen van deze teleurgestelden en ontmoedigen en daaraan tot het alleruiterste tegemoet willende komen, haar eischen, inplaats van ze, *in overeenstemming met de kinderlijke activiteit*, te kunnen opvoeren, heeft moeten beperken tot.... „een minimum”?

Van die noodzakelijk geachte, bedenkelijke „beperking” draagt dan ook bijna iedere bladzijde de sporen. Wij dienen hier wel even bij stil te staan om te weten te komen van welken aard de „vernieuwing” zal zijn, die ons als resultaat der invoering van dit Ontwerp te wachten staat.

Het gaat alles voetje=voor=voetje, alles op een vastgestelden

tijd, „sta=dig=an”, zooals mijn Inspectrice het indertijd kriegel noemde. Alleen maar om „te hoog grijpen” te voorkomen en toch maar geen andere dan de uitgezochte en uitgezeefde „leer=stof” te geven, waarvoor het kind naar de meening der Ontwerpers „psychisch rijp” zou zijn! „Psychisch rijp”, alsof men dat zou kunnen weten zónder op het kind te lètten en alsof het „óns” gegeven ware daarover te kunnen beslissen in over=eenstemming met „onze opvattingen”.

Een enkel voorbeeld diene ter toelichting. De „munten” komen pas in het 2e leerjaar aan de orde: „gulden, kwartje, dubbeltje, stuivertje, cent,” het staat er, precies uitgeteld. In het derde leerjaar komen er nog bij: „rijksdaalder en gouden tientje.” Het „halfje”, voor het volkskind reeds lang voor hij naar school gaat een bijzónder goede bekende, en de halve stuiver, worden niet genoemd....

Ik bepaal mij, met bedoeling, tot dit enkele, heelemaal niet eens in het oog springende voorbeeld.

Bijzonder kenmerkend in verband met wat ik zoo=even heb opgemerkt over het „zich los moeten maken van de concrete voorwerpen” is, dat wat de vraagstukjes betreft, in vele gevallen het „antwoord” slechts behoeft te worden „ingevuld”, b.v.

„Een touw is lang 87,50 m. Er wordt afgesneden 16,75 m. Er blijft over m.” (4e leerjaar).”

De „m” is niet vergeten. Zóó voorkomt men dat er „centen” of „liters” zouden overblijven!

Een beperking van zeer bedenkelijken aard is, dat er her=haaldelijk en met klem op wordt gewezen, dat er alléén vraagstukjes met „rechtstreeksche oplossing” mogen worden opgegeven. Een aantal vraagstukjes (o.a. pag. 19 6e lj.) dienen als voorbeeld, hoe de opgaven in het vervolg ingericht moeten zijn. Er moet b.v. wél worden uitgerekend wat „het verlies of de winst” is, maar niet „de inkoop of verkoop”, wél „hoe lang een trein gereden heeft”, maar niet hoe laat hij is aangekomen of vertrokken. Dat wil dus zeggen, dat een geval slechts van één kant mag worden gezien en ingeoefend, en wel van dien kant, die naar het oordeel der Ontwerpers voor de practijk het belangrijkste wordt geacht. Het is natuurlijk nog de vraag, of dit juist beoordeeld is, maar het dient blijk=baar ook alleen maar om zich tot „de eenvoudigste gevallen” te kunnen beperken.

Het zal dus óók niet meer mogen voorkomen, dat leer=

lingen, om zich zelf te controleeren, een som, die ze uitgerekend hebben, even „omkeeren”, om dan „de proef op de som” te maken!

Uit deze enkele, toch waarlijk niet uitgezochte of het meest in het oog springende voorbeelden blijkt wel, welke beperkingen de Inspectie zich voor een der belangrijkste leervakken heeft moeten opleggen. Niet voor haar genoegen natuurlijk, en zéker niet, omdat de maatschappij er genoegen mee zou kunnen nemen, maar alleen: om rekening te kunnen houden met de teleurgestelden en ontmoedigden, die er maar niet in kunnen slagen: bij het kind „begrippen aan te brengen”.

Voor de andere leervakken geldt precies hetzelfde. Bij „taal” komen b.v. de *werkwoordelijke vormen*, en dan nog slechts voor een deel, *pas in het vierde leerjaar* aan de orde! De overige pas in de volgende leerjaren. Dat ééne voorbeeld zegt genoeg. Bij Hans, pas vier jaar geworden, die geregeld bij mij in- en uitloopt, heb ik weer eens kunnen nagaan, *hoe hij alle werkwoordelijke vormen stuk voor stuk reeds ontdekt én ingeoeffend heeft* en dat hij — practisch — nu reeds een „grammatica” beheerscht, die vrij wat meer omvat, vooral in de finesses, dan wat er van de, van alle levende takken besnoeide schoolgrammatica is overgebleven. Dat zijn óók „ervaringen”, ervaringen van elken dag, waarvan iedereen, die er zijn oogen en ooren niet opzettelijk voor sluit, zich kan overtuigen, maar *waarmee in het Ontwerp geen rekening wordt gehouden*.

En ten slotte: Wie nog zou vragen „aan wie de schuld, aan mij of.... aan het kind”, zal in het vervolg met een gerust hart de schuld aan het kind kunnen geven. De Inspectie toch meent daar óók ten volle van overtuigd te kunnen zijn. We hebben het de laatste jaren zoo váák gehoord, dat er eenige moed toe behoort om het openlijk te durven *tegenspreken*, n.l. de bewering, dat „het kind niet denken kan”, en dat hij „moet léeren denken”, of zooals de Heer Welling het op zijn propagandatocht op „zijn” wijze uitdrukte: „*het kind moet leeren zijn hersenen te gebruiken.*” Dat is taal, die in- slaat en waarmee de Inspectie hún tegemoet komt, die teleurgesteld en ontmoedigd, geen uitzicht meer hebben.

DE ONTWIKKELING VAN PESTALOZZI'S DENKBEELDEN BETREFFENDE SCHOOL EN HUIS

DOOR

P. L. VAN ECK Jr.

Hausglück des Volks ist der Mittelpunkt,
auf welchem sich mein Gegenstand von
allen Seiten zurücklenkt, und von welchem
er nach allen Seiten wieder ausgeht.

I.

In de volgende bladzijden is tamelijk veel van Pestalozzi zelf geciteerd. Ik deed dit uit de overweging, dat 't goed zou zijn, als men van hemzelf ook eens iets las. Dr. Arthur Buchenau zegt in z'n studie over *Pestalozzi's Sozialphilosophie* (Leipzig 1919), blz. 15, deze behartigenswaardige woorden: „Statt der billigen Vorwürfe über Dunkelheit, Schwerverständlichkeit und Breite der Pestalozzischen Bücher, sollte man sich mehr als es zu geschehen pflegt, der hohen Schönheit dieser Sprache freuen. Freilich gehört dazu, daß man diese Schriften auch wirklich liest.”

Toen Pestalozzi als 80-jarige grijsaard in z'n *Schwanengesang* 'n terugblik op z'n moeitevol leven wierp, en daarbij de dorpschool, zoals hij die bij z'n grootvader in Höngg had leren kennen — die door de zorgen van Pfarrer Pestalozzi niet tot de minste hoorde — vergeleek met de stadscholen in Zürich — toen viel die vergelijking ten gunste van de eerste uit. Want al vond hij ook deze alles-behalve goed, één omstandigheid had die op de stadschool voor; en wel 'n omstandigheid die bij Pestalozzi zeer zwaar woog: hij zag in die dorpschool nog de samenhang bewaard met de zedelijke, huiselijke opvoeding van 't volk. En deze samenhang was in de stadschool geheel-en-al verdwenen. Voor de betekenis en de zegen van die huiselijke opvoeding zelf moest men trouwens teruggaan tot op „de goeie ouwe tijd”; maar ook daarvan was bij de landelijke bevolking meer overgebleven dan bij die van de stad. Van den aanvang af is z'n streven erop gericht geweest, te trachten deze „Wohnstubenbildung” weer nieuw leven in te blazen, en zodoende ook de school-opvoeding in de dorpen ten goede te beïnvloeden. Als hij in de innerlijke rust, de innerlijke bevrediging van de mens de betekenis van de opvoeding ziet; als hij daarbij 't harmonische

evenwicht van de menselijke vermogens, en voorts de orde, als de grondbeginselen aanwijst; als hij ten slotte met z'n „natuurlijke methode” de hele vorming doet berusten op innerlijke en uiterlijke „aanschouwing”, d. w. z. op 't beleven van de, zielkundig gesproken, naaste betrekkingen van de mens wat z'n voelen, denken, en handelen aangaat, daarbij rekening houdend met de individuele gesteldheid van 't kind — dan gaat hij bij dat alles uit van, en keert hij bij dat alles terug tot 't gezin. 't Gezinsleven, waarin 'n intuïtieve persoonlijkheid als Gertrud haar zegenrijke invloed doet gelden.¹⁾

Ook voor zichzelf had Pestalozzi zich zo'n ideaal gesteld. Hij had gedroomd van 'n „ruhigen, stillen häuslichen Kreis” die 't middelpunt zou vormen „eines großen, segensvollen Wirkungskreises”.²⁾ Maar met 't te niet-gaan van z'n landbouwonderneming op de „Neuhof” was tevens deze hoop vervlogen. Toch wilde hij trachten te redden, wat nog te redden zou zijn. Hij moest iets terhandnemen, zowel uit materiële als uit ideële nood. En hij stichtte op z'n landgoed 'n inrichting tot opvoeding van arme kinderen; hij werd „Armenvater”. In 1775 richtte hij *Eine Bitte an Menschenfreunde und Gönner, zu gütiger Unterstützung einer Anstalt, armen Kindern auf einem Landhause Aufzucht und Arbeit zu geben*.³⁾ Hij had dit sinds 'n jaar gedaan — met goed gevolg, wat de kinderen betrof. Deze, die door geboorte en omgeving voorbeschikt waren, maatschappelijk en zedelijk te verongelukken: „diese wollte ich retten, ihnen Erziehung zu einem nützlichen und thätigen Leben verschaffen”. Hij stelde zich daarbij o. a. tot taak „diese Kinder alle im Lesen, Schreiben und Rechnen zu unterrichten”; verder de jongens theoretisch en praktisch landbouwonderwijs te geven, en de meisjes in huishoudelijke werkzaamheden opteleiden.

Meer uitvoerig zette hij in 1777 in 'n drietal brieven aan Tschärner z'n denkbeelden „über die Erziehung der armen Landjugend” uiteen.⁴⁾ 't Belangrijkste hieruit laat ik, zoveel

¹⁾ Vgl. voor deze beschouwing Riedel, *Pestalozzis Bildungslehre in ihrer Entwicklung* (Dresden 1928); 't hele werk, in 't bijzonder de „Schlußbetrachtung”, blz. 278—293.

²⁾ *Schwanengesang*, ed. Mann, blz. 327.

³⁾ 't Stuk werd afgedrukt in de *Ephemeriden* van 1777. Ik citeer hier naar de uitgaaf van de *Sämtl. Werke*, door Buchenau, Spranger, Stettbacher, I, 137 vgg.

⁴⁾ Ook in de *Ephem.* van 1777 opgenomen; zie Buchenau c.s., t. a. p. I, 142 vgg.

mogelijk met Pestalozzi's eigen woorden (en eigen spelling), volgen. Naast 't pedagogische, doet zich hier krachtig 'n sociaal element gelden.

Hier volgt iets uit de 1e brief aan Tscherner.

Der Arme ist mehrentheils arm, weil er zur Erwerbung seiner Bedürfnisse nicht auferzogen ist.... Der Endzweck in der Auferziehung des Armen ist, neben der allgemeine Auferziehung des Menschen, in seinem Zustand zu suchen. — Der Arme muß zur Armuth auferzogen werden¹⁾, und hier ist der Prüfungsknoten, ob eine solche Anstalt wirklich gut sey.

De opvoeder moet kennis nemen van de zeer bekrompen, ten dele ellendige toestanden in de woningen der armen, want daar zullen de kinderen later moeten leven en hun brood verdienen:

Wenn diese Kinder so bey armen Eltern so in armen Hütten lebten, so würden sie nothwendig an alle diese Einschränkungen so gewöhnt, daß sie ihnen nicht beschwerlich seyn würden²⁾ — sie würden unter diesen Beschwerlichkeiten ruhig und glücklich leben können — eine gute Auferziehungsanstalt soll ihnen diese Ruh, diese Zufriedenheit nicht rauben.

Daarom moet de leider in zo'n inrichting ervoor zorgen,

daß die Fertigkeiten bey ihnen ausgebildet werden, die an dem Orte ihres künftigen Lebens die wahrscheinlichste sicherste Quelle ihres Unterhalts seyn werden, er muß dahin trachten, daß in ihrer Erziehung die Beschwärllichkeiten aller niedern Unterhaltungswege, ihnen nicht fremd, nicht eckelhaft, nicht lästig werden, — er muß lebhaft empfinden, das der ganze Erfolg der Auferziehung davon abhängen wird, daß der Abtrag der Arbeitsamkeit mit Aengstlichkeit besorgt, und alle Bedürfnisse des Lebens mit der genausten Einschränkung genossen werden, biegsame Einschlägigkeit, folgsame, nachgebende Bescheidenheit, Uebung im ruhigen Umschauen und Berechnen des Abtrags der verschiedenen Unterhaltungswege des Armen — sind die wichtigen Lehren der Auferziehung desselben — diese Lehren — oder vielmehr Fertigkeiten sollen ihm Ersatz seiner Armut seyn, seine biegsame Anschlägigkeit, seine für verschiedene Unterhaltungswege geübtere Hände und Kopf, sollten ihm ein Uebergewicht im Verdienst gegen den Begüterten geben. Man halte sich in jedem Traum, in jedem Plan einer weisen Anstalt an die künftigen Bedürfnisse und Lagen der Kinder, und denke, die Anstalt muß Schulanstalt seyn, die Fertigkeiten zu entwickeln, die diesen künftigen Lagen angemessen sind.

De openbare inrichtingen hielden met dat alles geen rekening. En nu betoogt Pestalozzi in de 2e brief, „daß die

1) P. bedoelt hiermee dat die opvoeding zo moet zijn, dat de arme zich geestelijk en moreel boven z'n toestand kan leren verheffen.

2) Vgl. hiermee wat Jan Ligthart in z'n *Jeugdherinneringen* schrijft over 't overdreven medelijden met arme kinderen.

Verdienstfähigkeit des anwachsenden Menschen als wùrkliches Fundement als Ressource von Auferziehungsanstalten könne angesehen werden"; en hij toont aan, in hoever 't mogelijk is „die Auferziehung des Armen dem Geiste der Industrie zu unterwerpen". Maar met nadruk en uitvoerig zet hij uiteen, dat 't hier moet gaan om 'n opvoedkundig en zedelijk doel: „Mit dem Herzen allein wird das Herz geleitet". Neem welke arbeid men wil — op zichzelf zal deze zedelijk noch onzedelijk maken. Maar de ondernemer moet de vader van z'n inrichting zijn; hij moet vadvreugde vinden in de toename in arbeidzaamheid, wijsheid, en deugd van z'n kinderen. 't Volgende fragment uit dit betoog preludeert op de *Abendstunde* (1780). Met z'n denkbeeld van opvoeding door middel van de industrie wil Pestalozzi niet te kennen geven, dat de kinderen nu maar naar de eerste=de=beste fabriek gestuurd moeten worden,

wo es wahr ist, „daß sie in einer ungesunden Luft zu Maschinen gebraucht werden — wo sie von Pflicht und Sitten nichts hören, wo ihr Kopf, ihr Herz und ihr Körper gleich erdrückt, oder wenigstens unentwickelt und unangebaut bleibt" davor bewahre mich Gott, solche Ressourcen für die Auferziehung des Armen ihme genughuend zu glauben; nein! wahrlich, wir sind dem Ebenbilde Gottes im Menschen — unsern Brüdern mehr schuldig — wie klein, wie wenig ist der Unterschied vom Grossen hinab zum Bettler am Wege — wie wesentlich sind sie sich gleich —! warum wissen wir das nicht mehr — war es immer so? — oder ist unser Jahrhundert mit so ewigen absondernden Kreisen — mit seinem ewigen Empormodeln zur Unempfindlichkeit mehr als alle Jahrhunderte schuldig — daß unser Herz todt, und wir nicht mehr sehen, nicht fühlen, die Seele die in dem Sohn unsers Knechts lebt — und mit uns nach der ganzen Befriedigung ihrer Menschheit dürstet — Nein der Sohn der elenden, verlohrnen, unglücklichen — ist nicht da, bloß um ein Rad zu treiben, dessen Gang einen stolzen Bürger empor hebt — Nein! Nein! dafür ist er nicht da! Mißbrauch der Menschheit — wie empört sich mein Herz! daß doch mein letzter Athem in jedem Menschen meinen Bruder noch sehe — und keine Erfahrung — von Bosheit und Unwürdigkeit das Wonnegefühl der Liebe mir schwäche. —

In de 3e brief geeft Pestalozzi een=ander uit z'n ervaring met betrekking tot de mogelijkheid van 'n partikuliere inrichting ter opvoeding van arme kinderen. Z'n latere brief aan 'n vriend over z'n ervaringen in Stans (1799)¹⁾ is hiervan in zekere zin 'n pendant geworden. Voor 't onderwerp van ons artikel is uit die 3e brief deze uitspraak van belang:

¹⁾ door mij vertaald in m'n boek over Pestalozzi in de serie „Bekende paedagogen" (Gron. 1927).

Diese sparsame Landhaushaltung, diese mit einer starken Familie gesegneten Landhausväter, die sich unter Sorgen redlich durchschwingen, sind wahre Schulen für die Führung einer zu der Aufzucht armer Kinder wahrhaft angemessenen Aufzucht. ¹⁾

Deze nu besproken brieven sloten zich nauw aan bij de ervaring, en hadden voor alles 'n praktisch karakter.²⁾ Meer theoretisch, meer bespiegeld — hoewel met dezelfde ervaring tot grondslag — zijn 'n groep brieven die Pestalozzi in dezelfde tijd aan Isaak Iselin schreef. Hij had met deze in 1777 kennis gemaakt bij gelegenheid van de vergadering van de „helvetische Gesellschaft” in Schinznach. De eerste brief dagtekent van 23 April 1777 uit de Neuhof.³⁾ In de eerste plaats wijs ik op de 3e brief, die in Juni van 't zelfde jaar werd geschreven. Pestalozzi heeft 't hier over de door hem voorgestane vorming door de „natuur”; waarbij ik er even aan moet herinneren, dat Pestalozzi onder „Natur” ook verstond: de levensomstandigheden waarin de mens geplaatst is, en die z'n vorming en ontwikkeling beïnvloeden. En deze „natuurlijke” vorming — uit 't vervolg zal 't blijken — stelde hij tegenover, en verkoos hij boven de „schoolse”.

Iets van die „natuurlijke” opvoeding is te vinden in 't volgende, dat ontleend is aan de 8e brief (April 1779):

ich suche als das weßen der sach, daß meine kinder lernen, wie ein gemeiner Mensch ohne Reichthum und kostbare Hülfe — wenn er nur in den arbeitszweigen seiner gegend wohlgeübt ist vorteile von Menschen henden ziehen könne ich suche als die wesentliche die erste folg der anstalt — daß Sie ganz von der wahrheit durchdrungen werden, wie leicht es jedem Vernünftigen gemeinen Menschen were, armen kindern mit seinem vorteil verdienst und Brot zu zeigen — daß Sie alle gebildet werden Ein gleichs daß diese wahrheit — volksemphindung volkswahrheit volkserleuchtung werde das suche ich — daß so alle offentliche anstalten nach und nach weniger nötig werden möchten und arme kind in ihrer gegend Local auferziehung und wahre

¹⁾ ruimdruk van P.

²⁾ Schönebaum (*Der junge Pestalozzi*, blz. 216) neemt zelfs aan dat de stichting van de Armenanstalt op de Neuhof, naast andere redenen, ook 't gevolg is geweest van de „rigorosen Ablehnung der Schule als Erziehungseinrichtung”, die Pestalozzi in die jaren koesterde.

³⁾ In Kehr's *Pädag. Blätter*, XIII (1884), blz. 72 vgg., 182 vgg., 268 vgg., 351 vgg. publiceerde Dr. Keller 38 brieven van P. aan Iselin. Aan deze publikatie ontleen ik de hier gegeven citaten. Ik volg daarbij de spelling enz. van de brieven; alleen geef ik de afkortingen erin voluit. T. a. p. vindt men in de noten op blz. 76, 79, 81, 82 iets over P.'s armenonderneming op de Neuhof; en enkele oordelen van tijdgenoten daarover.

Bildung für ihren stand und umstende feinden möchten — welches keine öffentliche Auferziehung so wie die privatstube des in der Industrie erleuchteten Bürgers geben kan.

Diezelfde „natuur” zegt hij ook als schrijver te volgen — en men kan in deze uitlating 't woord schrijver wel vervangen door 't woord pedagoog! Overigens treffen deze woorden door 't eenvoudig menselijke dat erin doorstraalt — 't geniaal menselijke, dat trouwens heel z'n leven kenmerkt. 't Citaat is uit de 10e brief (Augustus 1779):

Den ich bin nicht zum schriftsteller gebildet — mir ist wohl wenn ich ein kind auf meinen armen habe, ob ein Mensch woher er komt mit gefühl für Menschlichkeit vor mir steth — und denn vergeß ich die arme Wahrheit die sich auf der Feder modeln letzt! und gehe an der Hand der lieben Natur ohne Buch und Führer so wie ein jeder mann im Zwillich neben mir gehen kann — meine straße — und weiß so wenig von den fußwegen — und schönen spaziergengen — der schriftsteller als ein Dorfjunge — und für alles was mich nicht als Bedürfniß der Menschheit Interessiert bin ich unbekümmert — und einer der unwüßendsten Menschen —

Uit de 12e brief („das ist meinem Herzen der wichtigste brief den ich in meinem Leben jemand geschrieben”) volgen hier enkele losse zinnen, waarin de hoge waarde uitkomt die Pestalozzi aan de — „natuurlijke” — gezinsverhoudingen hechte. „wo ist größere gerechtigkeit als unter dem vatter und kinde — nicht erleuchtung sondern liebe bildet sie im allgemeinen —” „Kindersinn ist die reine quelle der Fryheit”. „warmes Familien leben ist die quelle aller Regierungsgerechtigkeit und volkstugend —” „Religion ist Bildung zur Menschenliebe folglich zum reinen gegenseitigen Sinn des vatter und kinderverheltnißes — zu ihrer gegenseitigen gerechtigkeit —”.

En eindelijk nog 'n merkwaardige uitspraak uit de 17e brief. Friedrich Eberhard, Freiherr von Rochow, was 'n hervormer van 't schoolwezen op z'n landgoederen Reckahn in de mark Brandenburg. Hij vervaardigde daartoe schoolboekjes, en schreef ook pedagogisch didaktische werken. Met z'n ideeën was hij aan Rousseau en aan de Filantropijnen verwant. In 1779 publiceerde hij *Vom Nationalcharakter der Volksschule*. Met 't oog hierop nu schrijft Pestalozzi:

ich will im volk ohne anstalten durch Erleuchtung zerstreute verstandige Hausväter und Hausmütter wüirken — und er durch Schulen — bydes aber ist gut, nur daß der erste weg für mich der einzige mügliche er hingegen auch für den 2ten Krefte hat

Geheel in overeenstemming met al deze uitlatingen is dan ook, dat in de twee eerste delen van *Lienhard und Gertrud*¹⁾ (1781 en 1783) geen school of schoolmeester²⁾ voorkomt. Zo ook stelde hij, evenals hij 't in deze brieven deed, in 'n werk dat ongeveer in dezelfde tijd ontstond, n.l. *Die Abenstunde eines Einsiedlers*³⁾ (1780) de school tegenover de natuur, waarbij de laatste met de kroon gaat strijken.

Daar is aan de ene kant de natuur, waardoor de mens langzaam voortschrijdend tot volledige zaakkennis komt, die hem evenwichtige innerlijke rust schenkt. De school daarentegen stelt zich, in haastige speed, tevreden met klank van woorden, waardoor de innerlijke leegte door 'n oppervlakkig vernis wordt bedekt. En dan nogmaals: de natuur voert door vrijheid tot waarheid; de school op 'n gekunstelde, moeizame wijze enkel tot de schim der waarheid. De laatste weet niet, dat kennis en wijsheid slechts verkregen worden, als wordt uitgegaan van, en telkens teruggekeerd wordt tot de naaste omgeving van de mens. Dit nu doet de opvoeding der natuur; terwijl die der school zich verliest in 'n wirwar van veelweterij. De eerst voert tot ware verlichting; de laatste verduistert als 'n slagschaduw 's mensen innerlijk geestelijk leven.³⁾ Alleen door de natuurlijke opvoeding is 't mogelijk 't ideaal te bereiken, dat gelegen is in „gebildete Menschlichkeit“ — en dat dan ook „in niederen Hütten“ eer verwezenlijkt kan worden dan bij de groten der aarde.⁴⁾

Pestalozzi schreef in z'n „Schweizerblatt“ (1782) o. a. vrij uitvoerig *Von der Erziehung*.⁵⁾ En hij richtte zich hier tegen de „Aufklärung“, die ook in de school van zijn dagen tot uiting kwam. Al in 't begin van dit opstel stelde hij 't kunstmatige van de schoolwijsheid, die daardoor veelal over de

1) P. schrijft in deze brieven, in 't bijzonder in de twee laatste groepen, veel over *Lienhard und Gertrud*.

2) dan alleen zo terloops een van 't toen nog bestaande soort (z'n eigenlijke vak was schoenmaker), dat P. weg wilde hebben. Hij laat (in 't 2e deel, hfdst. 48 en 49) deze dan ook 'n erbarmelijk figuur — als mens — slaan.

3) vgl. *Abendstunde*, nr. 18—32.

4) *Abendstunde*, nr. 49—52. Hiermee is te vergelijken wat hij in de 10e brief van *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* o. a. schrijft (Buchenau c.s. XIII, 321 en 473): „Möchten die Menschen doch einmal fest ins Auge fassen, daß das Ziel alles Unterrichts ewig nichts anders ist, und nichts anders seyn kann, als die durch die harmonische Ausbildung der Kräfte und Anlagen der Menschennatur entwickelte und ins Leben geförderte Menschlichkeit selber.“

5) door mij vertaald t. a. p.

hoofden der kinderen heen gaat — tegenover de natuurlijke, d.i. door de drang der omstandigheden noodzakelijke, en daarom doeltreffende opvoeding in de gezinnen van armen en eenvoudigen.

Indessen ist es gut in der Welt, daß während dem die Lehrer der Menschen von ihren Höhen herab dem Volk mit Unbestimmtheit erzehlen, was recht ist — Oft Weiber in ländlichen Hütten mit aller Bestimmtheit thun und ausführen, was jene allemal in Tag hinein schwäzen, wenn sie von etwas reden, das sie nicht selbst ausüben.

Und es ist besonders im Fach der Auferziehung gut, daß die Hausumstände der gemeinen Leuten, folglich der meisten Menschen so sind, daß fast allenthalben die Eltern, wie nothwendig, natürlich und von selbst darauf fallen müssen, worauf es in ihrer Lag, und unter ihren Umständen eigentlich ankomme, ihre Kinder recht zu erziehen; wäre das nicht, und müßten die Menschen auf die Speisen der Weisen warten, um ihre Kinder zu nähren, das Geschlecht der Menschen würde wahrlich in alle vier Enden der Erde aussterben.¹⁾

En zo worden dan ook in 't algemeen de kinderen van behoorlijke eenvoudige mensen beter opgevoed dan die uit de hogere standen. Die toch vallen in handen „der philosophischen Knaben, die ob ihrem Studieren, ob ihrem Abstrahieren, und ob ihrem Empfinden täglich mehr alles sehen und hören verlieren, und deßnachen auch natürlich für sich und ihre Eleven aus der Hausarbeit nichts machen”.

Waar, in welke stand ook, 'n goeie opvoeding wordt aangetroffen, daar berust deze op familietraditie: daar heeft men de wijsheid en zeden van vader en grootvader in ere gehouden; en duidelijk springt daar in 't oog, „daß die Zugab der Schulkunst und Methodenführung, welche diese Leute außer ihrer väterlichen Wohnung genossen” hun niet de vorming heeft gegeven, waardoor hun huiselijk geluk werd gegrondvest.

Daarentegen wordt, eveneens in alle standen, huiselijk ongeluk aangetroffen „bey Kindern, die von Fremden die wesentlichen Erziehungsvortheile ihrer Lage mißkennenden Leuten verkünstelt, und zu Sachen angezogen worden, die mit dem, was sie ihrem Haus, und für ihr Haus hätten werden sollen, nicht harmonierten”.²⁾ Dan toch zijn de behoeften die 't dagelijks leven aan zulke kinderen stelt, miskend; deze zijn weggerukt uit de kring waarin 't ouderlijk huis hun geplaatst had, en zijn verleid „zu einem Sprung nach einem Brodkorb, der höher liegt als des Vaters seiner”.

¹⁾ Buchenau c.s., t. a. p. VIII, 270.

²⁾ blz. 272.

Pestalozzi geeft dan enkele voorbeelden van, tengevolge van hun opvoeding, gelukkige mensen; en die opvoeding bestond in 't algemeen daarin, dat ze in en om hun huis hadden leren aanpakken de dingen die er te doen vielen. Zo was de opvoeding in vroeger jaren. Hij stelt er dan weer de „Erziehungsmanieren unserer Zeit” tegenover; waarbij de kinderen met allerlei wisselwasjes worden beziggehouden, „um die guten Kinder recht lang in der Freyheit, das heißt, ungeübt von dem armen Lebenskarren, in welchen man dieselbe am End doch einspannen muß, lauffen zu lassen.”¹⁾ De ouden speelden na de arbeid — en dat is heel wat beter „als wenn man vor ihr und mit ihr spillt”. En met en door die arbeid aan de onmiddellijk voordehand liggende zaken wordt vanzelf de opmerkzaamheid opgewekt en onderhouden, die later nodig zal zijn voor dingen waarmee ze minder vertrouwd zijn.

Wir aber kehren die Methode freylich izt ganz um, und wollen bey unsern Kindern ihre Aufmerksamkeit auf fremde und künstliche Ding häften, eh ihr Kopf von Vater und Mutter durch häusliche Arbeit und häusliche Aufmerksamkeiten in Ordnung gebracht, und zur allgemeinen künstlichen Aufmerksamkeit in Lehr- und Schulsachen vorbereitet worden.

Dat noemt hij gekkewerk, en de wagen voor 't paard spannen.

Voor de bevordering van 'n waarlijk goeie volksopvoeding komt 't dan ook niet aan op 't bouwen van inrichtingen, en 't vormen van onderwijzers, maar is nodig „das anbahnen und vesthalten alles dessen, was die Einwohner der Staaten und des Lands zu braven Leuten, zu verständigen Hausvätern, und zu glüklichen gesegneten Bürgeren macht”.²⁾

In de verdere gedeelten van z'n opstel gaat Pestalozzi dan meer in biezonderheden de eisen van 'n goeie opvoeding na, en stelt er de „Modeweisheit unsrer Zeit” telkens tegenover. Voor ons doel hoeven we hierover niet meer meetedelen: uit 't algemene gedeelte is ons duidelijk genoeg gebleken, dat hij zich onvoorwaardelijk schaarde aan de kant van de huiselijke opvoeding, waarbij hij tevens z'n afkeer van de schoolwijsheid niet verzweg.

Toch voelde Pestalozzi toen al wel, dat 't zonder onderwijzer niet altijd zou gaan. In datzelfde *Schweizerblatt* plaatste hij ook opmerkingen naar aanleiding van de opvoeding van

¹⁾ blz. 275.

²⁾ blz. 277.

z'n zoontje, dat toen ongeveer 12 jaar oud was. Hij geeft daarbij o. a. als z'n mening te kennen, dat in 't algemeen 'n vader 't best kan uitmaken, wat z'n kinderen noodzakelijk moeten weten en kunnen. En hij gaat dan voort¹⁾:

Muß ein Kind mehr wissen und lehrnen, als sein Vater ihns lehren kann, so muß der Lehrer sein neben Werk²⁾ in des Vaters Arbeit, so hinein wirken, wie ein Weber eine Blume in ein ganzes Stück Zeug hinein wirkt, wenn aber ein Lehrer mit seiner Arbeit sich nicht so zu sagen, in dem Werk des Vaters verliehret, sonder³⁾ uneingedenk, daß er ein frömder Mann ist, dennoch mit seiner Arbeit überwiegend auf den Kopf und das Herz seiner Kinder wirken will, da müssen die Kinder in Beziehung auf Vater und Mutter in sehr schlechten Umständen seyn, wenn ihre Auferziehung nicht um deßwillen schlechter werden wird, als sie ohne diesen Einfluß worden wäre.

Men weet dat Pestalozzi in *Christoph und Else* (1782) 'n boerefamilie in 30 avonden gesprekken laat voeren over de stof die hij in 't eerste deel van *Lienhard und Gertrud* had gegeven. Op de 14e avond nu wordt, naar aanleiding van de gezinsopvoeding door Gertrud, gehandeld „von Wohnstuben” en „von Schulstuben”.⁴⁾

Is 'n mens niet dwaas, vraagt Joost, die z'n huis uitloopt en gaat bedelen, terwijl hij thuis overvloed heeft! Toch doen honderden mensen dit: ze hebben thuis overvloed van de beste leerstof, maar verzuimen die hun kinderen te geven, en sturen ze om 'n armzalige aalmoes naar de school. Ze vergeten dan deze waarheid: „das, was Eltern die Kinder lehren können, ist und bleibt immer die Hauptsache fürs menschliche Leben.” Zeker, ze horen op school ook wel goeie dingen; maar die komen uit 'n vreemde mond. Boven dien blijven 't woorden — woorden van vermaning, om de ouders lief te hebben, medelijden te tonen met 'n ongelukkig mens, vlijtig en arbeidzaam te zijn. Maar thuis spreken de daden — de daden van hun ouders, waarvan de ouderliefde 'n natuurlijk gevolg is; door de zaak zelf worden ze daar opgewekt tot medelijden; de omstandigheden daar brengen hen tot vlijt en arbeidzaamheid. Dan is er de verstandsontwikkeling: in huis geschiedt deze vanzelf met 't oog op 't leven, is dus praktisch, in de school blijft die schools. En als 't kind dan toch de school moet bezoeken,

so sollte doch wenigstens sein Schulmeister ein offener, heiterer, lieber, menschlicher und froher Mann sein, dem seine Dorfkinder so zu sagen

¹⁾ blz. 255.

²⁾ versta: Nebenwerk.

³⁾ „sondern”; komt meermalen bij P. in die vorm voor.

⁴⁾ Seyffarth, *Pestalozzi's Sämtl. Werke*, V, 107 vgg.

ans Vaterherz gewachsen wären; es sollte ein Mann sein, recht dazu gemacht, den Kindern Herz und Mund zu öffnen und ihren Naturverstand und Mutterwitz so zu sagen aus dem hintersten Winkel hervorzulocken.

Helaas is meestal 't omgekeerde 't geval. En de natuurlijke, levendige kinderen, die echter niet urenlang kunnen stilzitten, zijn bij hem de bokken; terwijl de stillen en „braven” voorge trokken worden.

Dan wordt de lof van 't gezin gezongen.

O, es ist ein heiliger Ort um die Wohnung des Menschen; da kennt, da versteht man einander, da geht einem so alles ans Herz; da soll man einander lieb sein, wie man sonst nirgends in der Welt einander lieb ist; da ist es so still, da ist nichts fremdes und kein Schulgewühl, da schneidet ein Sohn Rüben und rechnet mit dem Vater; da spinnt die Tochter und lernt im Spinnen die Lieder alle, die ihre Mutter neben ihr singt; da hält man keine Hand still um des Lernens willen und für das Landvolk ist das, keine Arbeitszeit beim Lernen verlieren und keine Hand beim Lernen stille halten, das allerwichtigste.

Als hij, Joost, ooit schoolmeester zou worden, dan nam hij spinnewiel en weefstoel in de school mee, en liet hij de kinderen spinnen en weven onder 't leren. En hij zou de ouders in z'n school halen, en ze laten zien hoe hij 't deed, en hun daarmee tonen, dat ze 't zelf evenzo konden doen — en zelfs nog beter!

In 1783 verscheen Pestalozzi's belangwekkend geschrift *Ueber Gesezgebung und Kindermord*, dat hij in 1780 geschreven had.¹⁾ In 't 4e gedeelte daarvan, onder 't opschrift „Einlenkung des Gegenstands auf die Natur ächter Schulanstalten”²⁾, komt hij ook op de tegenstelling tussen huis- en schoolopvoeding. Hij is van oordeel dat bij de opvoeding in de prille jeugd al invloed ten goede geoefend kan worden, met 't oog op de bestrijding van de kindermoord: door n.l. de ongehoorzaamheid en brutaalheid tegentegaan. Want 'n rein en volgbaar kinderhart zal zelden in omstandigheden komen, die tot die gruweldaad voeren. De ware wetgever zal er dan ook op bedacht zijn, de ouders opteheffen; hun in staat te stellen

ihren Kindern den Realunterricht, den sie bedürfen, so leicht, so einfach, und rein allgemein geben zu können, als sie es wahrlich in einigen besonderen Stücken mit ihrem gutem Rath und ihren reinen Zurechtweisungen und den festen Anweisungen allerhand Sachen recht anzugreifen und zu behandeln, schon tausendfach thun, ohne es zu wissen.

¹⁾ In *Vragen des tijds*, 1930, 187 vgg., 367 vgg. wijdde ik er 'n studie aan.

²⁾ Buchenau c.s., t. a. p. IX, 138 vgg.

Ook hier dus weer de opvoedende kracht van 't werk, dat de handen iedere dag vinden te doen. En dan maakt hij verder deze uitweiding over huis- en schoolopvoeding:

Man rühme was man will von den guten Folgen der Schul, ich werde nicht widersprechen, alles ist wahr, wenn es da ist; aber die Haut des Menschen ist mehr werth, als sein Rok, und das Kind seines Vaters und seiner Mutter bleiben, ist mehr werth, als schreiben und lesen können. — Und noch mehr, Unwissenheit ist besser als Erkenntniß, die nur Vorurtheil und Brillen ist, und langsam selber auf eigene Erfahrung kommen, ist besser, als schnell Wahrheiten, die ander Leute einsehen, durchs auswendiglernen ins Gedächtniß bringen, und mit Worten gesättiget, den freyen aufmerksamen und forschenden Beobachtungsgeist seines eigenen Kopfs verlieren. — Nochmehr, die Unwissenheit des Hauskinds ist lernbegierig, der Irrthum des Schulkindes ist unauslöschlich — das Hauskind braucht seine Augen und Ohren für gut, das Schulkind siehet und höret mit den Augen und Ohren des Schulmeisters; — nochmehr, der Vater hat sein Kind allein, der Schulmeister das ganze Dorf; der Vater der will, kann seine Wohnstube leicht so froh und rein und gut stimmen, als zur freyen edlen guten und reinen Bildung seines Kinds nothwendig — und der Schulmeister, der das kann — gieb ihm alle deine Kinder, Stadt und Dorf, wo er wohnt, — er thut göttliche Werke — aber ich kenne ihn nicht. —

't Gaat er nu natuurlijk niet om, of Pestalozzi hier wel 'n zuivere vergelijking maakt — immers, hij neemt de min- of meer ideale huiselijke opvoeding, tegenover de in zijn dagen onvoldoende schoolopvoeding — maar wel, hoe zegenrijk hij de eerste, hoe verkeerd hij de laatste acht. Maar toch staat hij niet meer geheel en al afwijzend tegenover de school, hoe scherp z'n oordeel nog luidt: als er 'n ideaal schoolmeester te vinden zou zijn, vertrouw die dan vooral uw kinderen toe! Hij zelf ziet deze nog wel niet in 't heden, maar gelooft erin voor de toekomst — blijkens wat hij op z'n vergelijking laat volgen. Met 't voorgaande wilde hij slechts als z'n mening te kennen geven, dat de schoolopvoeding alleen dan de zedelijkheid en 't geluk van de mensen zal kunnen bevorderen, als ze voortbouwt op, en ondergeschikt blijft aan die van de ouders. En die mogelijkheid verwacht hij inderdaad van de toekomst:

Diese Wahrheit wird reiffen, wie alle andere Wahrheit reiffen muß, und im nächsten Jahrhundert wird man die Fähigkeiten der Schulmeister „an der Biegsamkeit mit ihren Lehrsachen in die besondere Lagen der einzelnen Hausväter hineinzuschalten, und nahe und sichtbare Endzwecke für das Hausglük und für die Berufsbildung ihrer Eleven zu erzielen“ prüffen. —

(Wordt vervolgd.)

VERNIEUWING VAN HET ONDERWIJS IN MODERNE TALEN AAN H. B. S. EN GYMNASIUM¹⁾

DOOR

Dr. G. SCHILPEROORT.

De behoefte aan vernieuwing van ons talenonderwijs wordt in de laatste tijd, althans in beperkte kring, steeds meer gevoeld. Dit is niet meer den natuurlijk. Daar waar geen voortdurende vernieuwing plaats vindt, treedt verstarung op. En hoewel erkend moet worden, dat er, ook op dit gebied, in vergelijking met vroeger, veel veranderd is, lijkt het toch wel of, in tegenstelling met sommige andere landen, deze veranderingen bij ons nog geen van allen van principiële aard, zijn. Bij lezing van een werk als van Fr. S. Rombouts „Waarheen met ons vreemde-talenonderwijs?“²⁾ kan men daarvan een indruk krijgen.

Men zal wellicht hiertegen aanvoeren, dat de resultaten van ons onderwijs toch niet zo slecht zijn, aangezien wij nog steeds in het buitenland de reputatie genieten van onze vreemde talen goed te beheersen. Ik vraag mij evenwel af, of deze reputatie niet een traditie is, die dateert uit de tijd, toen ook het buitenland zijn onderwijs nog niet hervormd had, zodat het gevaar niet denkbeeldig mag worden geacht, dat wij deze goede naam zouden verliezen, indien er niet bijtijds maatregelen werden genomen. Wat mijn eigen vak betreft, durf ik gerust te zeggen, dat de resultaten zeer onbevredigend zijn. In de jaarlijkse bijeenkomsten van mijn collega's in de stad mijner inwoning, vormen deze resultaten een bron van jaarlijks terugkerende jammerklachten over stumperig ver-talen op het schriftelijk en nog stumperiger spreken op het mondeling eindexamen, terwijl wij allen weten, dat het aantal oud-leerlingen, dat na de school verlaten te hebben, nog eens voor zijn genoegen een Frans boek ter hand neemt, uiterst gering is.

Ten opzichte van het Duits en het Engels durf ik mij niet zo positief uit te spreken.

¹⁾ Dit artikel bevat, enigszins omgewerkt en uitgebreid, de tekst van een lezing gehouden voor de Nederl. Daltonvereniging op 25 Maart 1939 en van een referaat voor de Paedagogische Conferentie van de W. V. O. op 12 April 1939.

²⁾ Publicatie no. 4 v. d. Kath. Paedag. Vereniging, Drukkerij v. h. R. K. Jongensweeshuis te Tilburg, z. j. (1937).

In de jaarvergadering van de Vereniging v. Leraren in levende talen van 1932 heeft Prof. Gerlach Royen echter dienaangaande ronduit gezegd: „Frans wordt veelal nog op dezelfde wijze onderwezen als de schoolmeester dat deed ten tijde van Voltaire. Met het Duits is het niet veel beter gesteld. Alleen het Engels verkeert in aanmerkelijk gunstiger omstandigheden”.¹⁾ En al moge hierin enige overdrijving schuilen, het is toch wel opmerkelijk dat niemand in deze vergadering, waar een paar honderd leraren in moderne talen aanwezig waren, tegen deze boude bewering heeft geprotesteerd.

Wij moeten er ons dus voor hoeden, onze gunstige reputatie in het buitenland en deze meer bevredigende resultaten voor het Engels al te sluitend aan ons onderwijs toe te schrijven. Ongetwijfeld zijn er ook andere factoren, die tot het verkrijgen hiervan medewerken. Vooreerst vergemakkelijkt het karakter van het Engels voor ons Hollanders het min of meer snel verkrijgen van enige vaardigheid. Voorts is de aanleg voor het leren van vreemde talen, althans voor het Duits en het Engels, bij den doorsnee-Hollander, als bewoner van een klein land, dat voor zijn bestaan voor een groot deel op het buitenland is aangewezen, vermoedelijk in de loop der eeuwen, tot een vrij behoorlijke graad van ontwikkeling gekomen.

Tenslotte staan wij speciaal met Duitsland en Engeland in voortdurende handelsrelatie, tengevolge waarvan vele jongelui door hun dagelijkse bezigheden veel van de talen dier landen leren of zich door avondlessen, ter wille van hun beroep hierin bekwamen. Laten we niet vergeten, dat jaarlijks enige duizenden jonge Nederlanders (voor het overgrote deel kantoorbedienden) zich aanmelden voor de praktijkexamens in Engels en Duitse handelscorrespondentie.

Zoals gezegd, er bestaat een beperkte kring van belangstellenden in een principiële vernieuwing van de methodiek van het talenonderwijs, al is deze nog niet zo heel groot. Hij bestaat voornamelijk uit jongere docenten aan Montessori-, Dalton- en Ivoscholen, waaronder de Werkplaats van Kees Boeke een eerste plaats inneemt. Ook de Vrije School in Den Haag neemt aan deze beweging deel. Dat de voorstanders van vernieuwing juist in deze kringen worden aange-

¹⁾ Levende Talen no. 68, Febr. '32, p. 33.

troffen is niet toevallig. De meer individuele werkwijze, die aan die scholen wordt toegepast, dwingt tot een verandering van de didactiek.

Immers van het geïndividualiseerde onderwijs is de spontane, creërende zelfwerkzaamheid der leerlingen een onmisbaar bestanddeel en deze leeft eerst op, zodra de didactiek en de leermiddelen in voldoende mate aangepast zijn aan de psychische en fysieke behoeften van het kind, zodat het als vanzelf aan de gang gaat en aan de gang blijft tot het beoogde resultaat is bereikt. Waarbij dan nog komen, als onmisbaar complement, de leermiddelen, die zelfcontrole van de verichte arbeid mogelijk maken.

Hier raken wij aan een essentieel verschil tussen klassikaal en geïndividualiseerd onderwijs. Het laatstgenoemde is op den duur onbestaanbaar indien aan bovengenoemde voorwaarden niet wordt voldaan, het eerstgenoemde is dat geenszins. Bij het klassikale onderwijs kan, dank zij de klassectucht, het persoonlijke overwicht van den leraar, een systeem van cijfers, strafwerk en repetitie's een zodanige invloed (al naar de omstandigheden: suggestie of druk) worden uitgeoefend, dat de klasse gewillig de opgedragen arbeid verricht. Dat een deel van de klasse dit zelfs met een zekere opgewektheid doet, is nog geen bewijs dat het systeem goed is. Een goed leraar kan zelfs met een gebrekkig systeem bevredigende onderwijs- en examenresultaten bereiken, temeer daar er in ieder systeem altijd nog wel iets goeds schuilt. Bovendien zijn er altijd een deel van de leerlingen, die graag aan de leiband lopen. Vergelijking van de waarde van twee onderwijssystemen kan nooit geschieden naar examenresultaten. Wel dient men er voor te zorgen, dat de examenresultaten goed zijn, alvorens experimenten met nieuwe methoden voort te zetten. Gelukkig is dit met het Dalton-onderwijs het geval. Maar daarna mag men dan ook zeggen, dat het niet de meest- en weegbare examenresultaten, maar de imponderabilia zijn, die het zwaarst wegen, hoe paradoxaal het ook moge klinken.

Ook bij het Dalton-onderwijs zal natuurlijk een suggestieve, invloedrijke persoonlijkheid meer met zijn leerlingen bereiken dan een droogstoppel, maar toch zal zijn onderwijs falen, wanneer zijn didactiek en zijn leermiddelen niet zo zijn, dat ze voor de kinderen een natuurlijke aantrekkelijkheid bezitten, omdat zij dan de weerstand tegen het aan de gang gaan niet kunnen overwinnen, de zelfwerkzaamheid niet in actie

komt. Taken, die met tegenzin worden gedaan, worden uitgesteld, en half of slecht gedaan, met al de gevolgen, die daaruit voortvloeien. In het tegenovergestelde geval echter, zal er een spontane werkvreugde ontstaan, die een intensief werken tot gevolg heeft en zowel de uiterlijke als de innerlijke resultaten (vooral de laatste) zullen zichtbaar uitsteken boven die van het klassikale onderwijs.

Een leraar bij het Dalton-onderwijs, die zijn taak serieus opvat, wordt derhalve gedwongen zijn didactiek te herzien. En het klassiekale onderwijs profiteert daarvan mede, aangezien veel van hetgeen bij het Dalton-onderwijs geschiedt, eveneens (zij het ook niet altijd volledig en op enigszins andere wijze) ter verbetering van het klassikale onderwijs kan worden toegepast.

Ook bij het onderwijs in de moderne talen is derhalve steeds het streven geweest de didactische grondslagen en de leermiddelen te verbeteren in de boven aangegeven richting en na mijn vorige publicatie van 1933¹⁾ zijn wij daarmee zo systematisch mogelijk doorgegaan.

* * *

Een allereerste vereiste om de aandacht van de leerlingen niet te doen verslappen, is dat het vak een zekere *eenheid* vertoont. Verbrokkeling vermoeit, leidt af; eenheid en samenhang in de onderdelen bevordert de aandachtsconcentratie, die voor waarachtige zelfwerkzaamheid een onmisbare voorwaarde is. Juist bij het talenonderwijs is deze eenheid dikwijls hopeloos zoek. Bij vermoedelijk geen ander vak van het middelbaar onderwijs is verbrokkeling in de werkzaamheden en daardoor in de aandacht zo groot als hier. Bij het onderwijs in de meetkunde, de algebra, de natuurkunde, de geschiedenis, de natuurlijke historie, de staathuishoudkunde, enz., wordt nooit meer dan één onderwerp tegelijk behandeld en bijna steeds volgen deze onderwerpen elkaar in min of meer logische volgorde op, waarbij men ernaar streeft de leerlingen stelselmatig dieper in de materie te doen doordringen.

Niet aldus bij de talen. De oefeningen in schrijven, lezen, spreken, worden meestal zonder enige onderlinge samenhang gegeven.

Het schrijven van de vreemde taal wordt, althans t/m. de derde klas, nog vrij algemeen als het belangrijkste onderdeel

¹⁾ Het Daltononderwijs in de moderne talen aan de H. B. S. met 5-j. cursus, Paedagogische Studiën, Dec. 1933.

beschouwd. Dit schrijven wordt veelal beoefend in de vorm van schriftelijke vertaling van themazinnen in de vreemde taal, ook (minder vaak) door invul- en andere oefeningen, ten slotte (nog minder vaak) door dictee's. De proefwerken bestaan veelal (soms zelfs bijna uitsluitend) uit het vertalen van losse themazinnen. Bij het bepalen van het rapportcijfer hebben deze proefwerken een overwegende betekenis. Voor het maken van deze thema's en oefeningen worden hoofdstukken van de spraakkunst bestudeerd waarvan zij de toepassing zijn.

De leesles staat dikwijls geheel los van de spraakkunsten. Het lezen (en mondeling vertalen) wordt eigenlijk beoefend als een afzonderlijk vak. Soms worden hieraan spreekoefeningen en uitspraakoefeningen vastgeknoopt.

Niet ontkend mag worden, dat er op dit gebied wel enige vernieuwing is tot stand gekomen. Alleen, zoals gezegd, ze is slechts graadueel, niet principiëel. De tegenwoordige boekjes zijn heel wat beknopter en zien er veel smakelijker uit dan die van 30 of 40 jaar geleden. Ook zijn er boekjes, waar ieder hoofdstuk met een leeslesje begint, waaraan dan spraakkunstbehandeling is toegevoegd. Maar aan deze boekjes ontbreekt veelal, wat tenminste de ouderwetse boekjes hadden: een methodische behandeling van de leerstof, een vaste lijn. Het verband tussen het leeslesje en de spraakkunst is dikwijls maar heel losjes en ontbreekt soms geheel. Terwijl de voorstanders van deze werkwijze aan die van de spraakkunstmethode hun dorheid verwijten, wordt door laatstgenoemden, en niet ten onrechte, aan de eerste een zekere onstelselmatigheid en verwardheid verweten. Prof. Gerlach Royen drukt dit aldus uit: „Zolang de leraren in vreemde talen geen of weinig besef hebben van wetenschappelijk onderwijs in de moedertaal, zal het talenonderwijs een wirwar blijven van tegenstrijdige methoden en elkaar weersprekende opvattingen, met als gevolg bij de leerlingen: een wereld vol begripsverwarring.”¹⁾

Dit tweeledig karakter aan het onderwijs te ontnemen, een methode te ontwerpen, waardoor een vaste lijn loopt, en die aansluit aan de psychische behoeften van het kind, is een eerste eis voor het mogelijk maken van de, voor de zelfwerkzaamheid vereiste, aandachtsconcentratie. Stelt men vervolgens de vraag welke van de beide onderdelen, spraakkunst of

¹⁾ Levende Talen no. 68, Febr. '32, p. 37.

lectuur, het gemakkelijkst aansluit bij de natuurlijke belangstelling van het kind, teneinde door het wegnemen van remmende factoren de zelfwerkzaamheid op te wekken en zoveel mogelijk op te voeren, dan is het antwoord niet moeilijk te geven.

Het lezen zal dus — zoals ook Rombouts wil¹⁾ — althans bij het aanvangsonderwijs het uitgangspunt moeten zijn van de kinderlijke activiteit. Geheel waar is dit ook alweer niet, daar bij het voorafgaande het spreken buiten beschouwing gebleven is. Het is hier niet de plaats ons te verdiepen in theoretische beschouwingen over de vraag of — evenals bij het aanleren van de moedertaal, en ter wille van de auditif aangelegden — een periode van spreekoefeningen aan de lees oefeningen behoort vooraf te gaan. De ervaring leert, dat beide hand aan hand kunnen gaan en dat zij afwisselend, of ook wel gelijktijdig kunnen plaats vinden.²⁾

De eerste, meest noodzakelijke synthese zal dus zijn, dat de spraakkunstoefeningen aan de leesles worden vastgeknoopt en de materie hieruit afgeleid, niet door voortdurende onderbreking van de leesles (waardoor de aandacht weer wordt afgeleid) maar aan het eind van het stukje of aan het einde van een hoofdstuk.³⁾

1) Fr. S. Rombouts: „Waarheen met ons moderne-talenonderwijs?” Vgl. ook: Dr. J. H. v. d. Meer: „De betekenis van de taalwetenschap voor de methodiek van het vreemde-talenonderwijs (Groningen, Noordhoff 1938).

2) Een bezwaar tegen de opvatting van Rombouts is m.i. dat hij het lezen teveel op de voorgrond, het spreken teveel naar de achtergrond schuift. Voor een meer volledige uiteenzetting van de wijze, waarop het spreken van de vreemde taal systematisch beoefend kan worden, verwezen naar mijn publicatie: „Herziening van doelstelling en methode v. h. onderwijs in de moderne talen,” *Levende Talen*, April 1938, no. 99, p. 117.

3) a. Schoolboekjes, die zich tot een dergelijke werkwijze lenen, zijn nog niet talrijk. Voor het Frans o. a.: Benjert en Elzinga, „De Voorloper” (Groningen, J. B. Wolters). Het bezwaar is hier een zekere onstelselmatigheid, die somtijds verwarrend en daardoor remmend of vermoeiend kan werken. Stelselmatiger zijn de boekjes van Koets en Tam, „Franse spraakkunst met oefeningen” (Waarom zo'n afstotende, afgezaagde titel voor boekjes, waarin zoveel frisse denkbeelden in practijk worden gebracht?) (Tjeenk Willink, Zwolle). De beste werkjes, voor zover mij bekend, zijn echter: E. Saxelby, „En route” en „En marche” (London, Ginn & Company), boekjes, die op Engelse Daltonscholen gebruikt schijnen te worden.

b. Deze synthese was op het ogenblik van mijn vorige publicatie

Deze spraakkunst oefeningen kunnen bestaan in vervoegingen, verbuigingen, invuloefeningen, omzettingen, het beantwoorden van vragen, dictée's enz. De thema is echter voorlopig contrabanda. Het uitgangspunt zij de vreemde taal, niet de moedertaal. De moedertaal kan een steun zijn bij het verklaren van moeilijkheden en bij het begrijpen van een tekst (in dit geval kan ook vertaling uit de vreemde taal worden toegepast); bij oefeningen in het formuleren van zijn gedachten in de vreemde taal werkt de moedertaal echter als een rem, daar men zich dan vastklemt aan denk- en taalschema's van de moedertaal die niet zelden van die in de vreemde taal essentieel verschillend zijn.¹⁾ Beter dan thema's zijn, althans bij het aanvangsonderwijs, de bovengenoemde oefeningen, waaraan dan nog korte beschrijvingen of opstelletjes gevoegd kunnen worden in de vorm van het reeds in mijn vorig opstel beschreven Cahier d'Images²⁾ en ten slotte de Internationale Jeugdcorrespondentie, zoals deze o. a. georganiseerd wordt door de Vereniging voor Internationaal Jeugdverkeer te Leiden.

Mondelinge en schriftelijke, passieve en actieve taalbeheersing gaan dus hand aan hand, waarbij de passieve de voorrang heeft en de actieve in de tweede plaats komt.

Deze volgorde van behandeling leent zich ook daarom goed voor de Daltonmethode, omdat zij zonder veel voorbereiding van den leraar kan worden toegepast. Het bestuderen van een hoofdstuk spraakkunst met thema's en oefeningen is (afgezien van het onappetijtelijke) een werkje dat moeilijk door een twaalf tot veertienjarig kind gedaan kan worden zonder grondige voorbereiding. Het uitpluizen van een tekst daarentegen, met behulp van een woordenlijst en later van een woordenboek, is iets dat iedereen min of meer klaar kan spelen zonder voorafgaande hulp, iets waar velen een sportief

(Dec. 1933) nog niet bereikt. Vgl. Paedagog. Studiën Dec. 1933, p. 309 en 312. De mogelijkheid van ontwikkeling van het onderwijs in deze richting werd toen nog slechts aangegeven. Vanzelfsprekend worden de toen gebruikte spraakkunstboekjes thans niet meer gebruikt. Zij zijn o. a. door de bovenstaande vervangen.

¹⁾ Voor motivering van deze stelling moge ik verwijzen naar de eerder genoemde literatuur, in het bijzonder naar de studie van Dr. Kuiper: „De weerstand tegen symboolvorming als foutenbron bij het aanleren van vreemde talen” (Mededelingen v. d. Ned. Stichting v. psychotechniek no. 7, Utrecht 1938).

²⁾ Paedagogische Studiën Dec. '33, p. 311.

genoegen in hebben en als dan achteraf de verklaring komt van de moeilijkheden, waarmede men geworsteld heeft, is de belangstelling, ook voor de spraakkunst, oneindig veel groter dan wanneer ze eerst wordt voorgekauwd zonder dat men zich kan voorstellen, waarvoor dat nu eigenlijk allemaal dient.¹⁾

Ten slotte zouden ook de uitspraak oefeningen met behulp van de gramfoon met deze materie in verband gebracht moeten kunnen worden. Voor zover mij bekend, is dit echter helaas nog niet mogelijk. Op de Dalton H. B. S. gebruikt men daarvoor de Linguaphone platen, die op zich zelf, voor zelfstudie voor volwassenen, zeer goed, maar voor klassikaal onderwijs aan kinderen niet ideaal zijn. De stof is, behoudens in een paar beginlesjes, niet voldoende kinderlijk en de opklimming in moeilijkheid gaat (althans voor het Frans) te snel. Het beste is dan er periodiek mede te werken en van tijd tot tijd er eens mee op te houden. Het ideaal zou zijn, een kindergeschiedenis in verhaaltjes, gesprekken en beschrijving, aansluitend op de leesstof. Welke fabrikant van gramfoonplaten wil ons daaraan helpen?²⁾

Behalve het voordeel van een grotere, de gedachtenconcentratie bevorderende, eenheid in het onderwijs, wordt door de bovenstaande werkwijze bereikt, dat de didactiek meer in

¹⁾ Bij de uitwerking in de praktijk van deze denkbeelden heb ik veel te danken gehad aan de samenwerking met mijn collega P. Lange (thans leraar aan het Rijnlands Lyceum te Wassenaar) in den tijd, dat ook hij aan de Dalton H. B. S. in Den Haag verbonden was. Voordien had hij enige jaren gewerkt aan „De Werkplaats” van Ir. Kees Boeke te Bilt-hoven, vanwaar hij een aantal frisse ideeën meebracht, die op de didactiek van ons onderwijs in meerdere opzichten bevruchtend hebben gewerkt. Hij brengt thans de hierboven aangegeven werkmethode in praktijk met behulp van een groot aantal kleine opdrachten op losse kaarten geformuleerd, welke in een bepaalde volgorde zijn gerangschikt en die in die volgorde worden doorgewerkt.

Voorts wordt, behalve aan de Dalton H. B. S., ook op de Montessori-Lyceea op min of meer overeenkomstige wijze gewerkt. Zie hiervoor: Mevr. L. D. Misset, Engels op het Montessori-Lyceum, in „Van en over het Montessori-Lyceum” p. 15 (uitgave van het Amsterdamsche Montessori-Lyceum, De Laressestraat 156—158).

²⁾ Voor het gebruik van de gramophone bij het aanvangsonderwijs, zie Paed. Studiën Dec. '33, p. 310 en Levende Talen April 1938 (no. 99) p. 122.

overeenstemming is met het karakter en de geest der moderne talen. Immers zij zijn *levende* talen. De intellectualistisch-grammaticale thema-methode, die in hoofdzaak gecopiëerd was op die van de klassieke talen ging van het verkeerde standpunt uit dat het mathematisch-logisch denken, dat tot op zekere hoogte ook door de studie der klassieke talen bevorderd werd, ook op de moderne talen van toepassing was. Men verliest hierbij echter uit het oog dat de klassieke talen dode, de moderne talen, levende talen zijn. De eerste zijn thans onveranderlijk; zij hebben een meer statisch, de laatste echter een meer dynamisch karakter. Tot op zekere hoogte kan men bij de klassieke talen (evenals bij de wiskunde) met absolute waarheden werken. Bij de moderne talen evenwel is haast alles relatief, aangezien zij nog steeds voortdurend aan verandering onderhevig zijn. Ook uit dien hoofde is dus de thema-methode te veroordelen, die eveneens met absolute waarheden werken moet, en de geest fixeert op bepaalde constructie's en cliché's, wier bruikbaarheid in de praktijk maar al te vaak slechts heel betrekkelijk blijkt te zijn. Niet het logisch-mathematisch, maar het intuïtief-beschouwend denken vormt het wezen der moderne talen en moet door de studie ervan worden bevorderd. Niet de geest fixeren op denk- en taalschema's van de moedertaal, maar deze zich zoveel mogelijk doen richten op die welke het karakter van de vreemde taal bepalen, daarin bestaat de ontwikkelende waarde van het onderwijs in moderne talen. De thema-methode, die van de moedertaal uitgaat, werkt hierbij remmend. Ze belet het „zich inleven” in de vreemde taal en remt het intuïtief-taalkundig denken.¹⁾ Wel kan men naderhand, na twee of drie jaar, ter recapitulering en consolidering, de grammatica een keer systematisch doorwerken en daarbij een beperkt aantal thema's laten maken, maar in de aanvang zij de vreemde taal, zo mogelijk in samenhangende teksten uitgangspunt. Deze methode is meer direct, zonder daarom de z.g. directe methode te zijn, daar zij het vertalen uit de vreemde taal en het geven van verklaringen in de moedertaal niet uitsluit.

Voor de uitbreiding der woordenkennis onderscheide men woorden, die de leerlingen moeten kennen om ze zelf actief

1) Vgl. Kuiper, De weerstand tot symbolvorming, enz.

te kunnen gebruiken, en die welke zij slechts behoeven te herkennen om het lezen mogelijk te maken. De laatste, die het talrijkst zijn, worden geleerd door veel lezen, waardoor men de vaak terugkerende termen telkens tegenkomt. De daarvoor te gebruiken boekjes moeten rijk geïllustreerd zijn, wat het begrijpen vergemakkelijkt. In de Dalton H. B. S. worden hier voor niet zelden prenteboeken, kinderverhaaltjes, sprookjes enz. gebruikt in de oorspronkelijke Franse en Engelse uitgaven. De onmisbare woordenlijsten worden er dan door de leerlingen der hogere klassen bijgemaakt, die dit een prettige afwisseling in hun wekelijksse taken vinden. Gewoonlijk wordt dit door twee leerlingen gemeenschappelijk gedaan. Het is opmerkelijk dat de kinderen deze boekjes, die wat inhoud betreft dikwijls ver beneden hun leeftijd liggen, met animo bestuderen. Vermoedelijk speelt het sportieve element van het ontcijferen van „echte" Franse en Engelse boekjes in plaats van dorre schoolboekjes hierbij een rol.

De meer beperkte hoeveelheid woorden, die de leerlingen moeten kennen, om ze zo nodig zelf te kunnen gebruiken, moeten worden gememoriseerd, hetzij nadat zij genoteerd zijn uit de tekst, hetzij door speciale oefening. Echter niet door het uit het hoofd leren van woordenlijsten zonder tekst als uitgangspunt. Dit werk is verderfelijk, vooreerst omdat de hoeveelheid kennis, die in het geheugen blijft hangen, minimaal is en onevenredig aan de bestede energie, en voorts omdat deze werkwijze geestverstarrend is, en ontwikkeling van taalgevoel en taalinzicht belet. De leerlingen kunnen de woorden in rijtjes opdreunen, maar als ze deze moeten gebruiken, komen ze niet tot het bewustzijn.

Bij de zoeven genoemde speciale oefening worde het woord zoveel mogelijk direct verbonden aan voorwerp of voorstelling, zo mogelijk zonder tussenkomst van de moedertaal. Dit kan door prentenboeken, maar ook door bouwkartons van allerlei voorstellingen of gebouwen (boerderij, bakkerij, winkel, keuken, station, haven, vliegmaschine, stoomboot, enz.). Bij ieder van deze bouwkartons (die door leerlingen der Dalton H. B. S. zelf zijn gemaakt) is een doosje kartonnetjes met namen van voorwerpen en onderdelen in de vreemde taal. Deze worden op de juiste plaats erbij gelegd (althans zoveel mogelijk) en daarna gecontroleerd met een lijst van den leraar, vervolgens ingeschreven in een schrift en geleerd met de vertaling in het Nederlands.

Bij het leren blijkt, dat de leerlingen de meeste woorden al

weten, door het werken, dat zij ermede gedaan hebben.¹⁾ Ten slotte kan somtijds met behulp van deze woorden een kleine beschrijving in de vreemde taal gemaakt worden van hetgeen het bouwkarton voorstelt of een opstelletje in het Cahier d'Images naar aanleiding daarvan.

Een ander hulpmiddel voor het memoriseren van woorden en uitdrukkingen wordt verschaft door z.g. woordspelen, die hierin bestaan, dat woorden bij plaatjes moeten worden gelegd, of wel dat met behulp van plaatjes zinnen of korte verhaaltjes moeten worden gevormd in de vreemde taal, waarvan de woorden op de achterkant van de plaatjes staan.²⁾

Deze verschillende vormen van activiteit sorteren een maximumeffect, omdat zij voldoen aan de motorische behoeften van het 12—13 jarige kind en aan zijn phantasie. Zij zijn dan ook uitnemend geschikt om de zelfwerkzaamheid te stimuleren.

Zowel de visueel aangelegde als de auditiefmotorische vinden hierin voldoening, vooral als dit aanschouwingsmateriaal aangevuld wordt door vragenlijsten en gesprekje, al of niet met behulp van de gramophone.³⁾

Een andere verklaring voor deze voldoening kan wellicht o. a. hierin liggen, dat kinderen nooit denken in losse woorden, maar in zinnen. Als zij een koe zien, is de gedachte-reactie niet: „koe”, maar b.v.: „dat is een koe” of: „die koe graast.”

¹⁾ Het bezwaar, dat een kind, dat een plaatje van een koe ziet, en daarbij b.v. het Franse woord „vache”, toch onmiddellijk denkt: „dat is een koe” gaat niet op, vooreerst omdat het eerste contact toch gelegd is tussen het beeld en het Franse woord, en dus ook hier de vreemde taal het uitgangspunt vormt en voorts, omdat bij iets minder vaak voorkomende woorden deze reactie ook minder snel zal optreden. Een 13-jarige stadsjongen, die bovendien vermoedelijk (als vele stadsjongens) niet veel kijk op planten had, moest uit zijn Franse woordenlijstje leren, dat vergeetme-niet = myosotis was, maar hij wist niet hoe zo'n bloempje eruit zag! Hoe lang (of liever hoe kort) zou hij dit „geleerde” woord onthouden hebben? Indien hij dit Franse woord van een plaatje geleerd had, zou zeer zeker het Franse woord (en niet het Hollandse) het eerst in zijn geheugen met de voorstelling verbonden zijn geworden. Nu was er in het geheel geen voorstelling, maar alleen een holle klank.

²⁾ Goed materiaal voor dit soort werk wordt o. a. voor het Frans geleverd door de Decroly-methode en speciaal door de „Albums du Père Castor” (uitg. Flammarion, Parijs).

³⁾ Ook kunnen gedichtjes worden gememoriseerd en voorgedragen en vooral verdient het warme aanbeveling, in de lagere leerjaren, de gehele klasse, met behulp van de gramophone, kinderliedjes in de vreemde taal te laten zingen.

De eenheid van gedachte is niet het woord, maar de zin. Vandaar ook de drang om, zodra zij de woordjes opgezocht hebben, er zinnetjes in de vreemde taal mee te maken betrekking hebbend op de voorstelling van de bouwkartons of plaatjes van de woordspelen of prenteboeken. Dit nu is met woordenlijsten uitgesloten.¹⁾ Zo sluit zich derhalve op natuurlijke wijze hierbij de werkzaamheid aan in de z.g. prentenschriften of „Cahiers d'Images”, waarin de kinderen eenvoudige beschrijvingen van, of opstelletjes maken naar aanleiding van de voorstellingen of plaatjes (zie hiervoor verder Paed. Studiën Dec. '33, p. 311).

De uitleggingen van den leraar kunnen aanvankelijk in de moedertaal gegeven worden, maar wel spreke hij zo spoedig mogelijk en zoveel mogelijk de vreemde taal. Hij zal er zich echter steeds van moeten overtuigen, of hetgeen hij zegt, begrepen wordt, want het gevaar van over de hoofden heen praten is niet denkbeeldig.²⁾

(Wordt vervolgd.)

KLEINE MEDEDELING.

DE GLOBALISATIE-IDEË BIJ . . . PESTALOZZI.

Moeder, de zinnelijke indrukken van de dingen, die uw kind door zijn zintuigen ontvangt op dezelfde wijze als de dieren, liggen daar verward, ongeregeld en duister (in zijn bewustzijn). Wat het kind zou moeten schiften en uiteenhalen, zoodat 't tot een „voorstelling” wordt, het ligt nog ongescheiden. Uw bed, en de kamerwand daarachter, ligt in zijn ziel als één en 't zelfde beeld. Het kan niet eens den boom scheiden van de aarde, waarin hij staat, en 't beeld, dat hij er van

¹⁾ Bij een bespreking over dit onderwijs werd door een leraar, voorstander van het leren van woordjes opgemerkt, dat de gezichten der leerlingen vaak betrokken als hij een repetitie aankondigde, maar dat er een vreugdekreet door de klas ging als hij zei, dat het een woordenrepetitie zou zijn. Ik ben er evenwel van overtuigd, dat hier niet vreugde was over het woordjes leren, maar over de mogelijkheid om langs de weg van de minste weerstand (het geheugen, met uitschakeling van het intellect) een hoog cijfer te halen. De vreugde ging dus niet uit naar de woordjes, maar naar het cijfer.

²⁾ Voor het onderwijs in het spreken van de vreemde taal door de leerlingen, zie Levende Talen April 1938, no. 99, p. 117: Herziening v. doelstelling enz.

heeft, is hem, in de onervarenheid van zijn ongerijpte, nog *dierlijke* aanschouwing, één geheel en niets meer: een boom is voor hem slechts een boom. Begrip van zijn deelen, begrip daarvan als wortel, stam, tak, twijg, bast, hout, als groeiend boompje, als jonge boom, als ouder wordende boom, als gezonde, bladerrijke, bloeiende, vruchtdragende boom, als ontbladerde, zieke, stervende, verdorde boom, dit *menschelijk* begrip van een boom heeft uw kind niet, en evenmin 't besef, dat dit geheel, dit samenstel, „boom” *heet*, dat de woorden wortel, stam, tak, twijg, blad, bast, hout, deelen van den boom aanduiden, en dat de uitdrukkingen: in 't blad of in bloei staan, ontbladerd, verdord zijn, eigenschappen van den boom aanduiden. Verder: dat beschaduwd, tegen den regen beschut, gevoed, gedrenkt, vergiftigd *worden*, uitdrukkingen zijn, die de werking van den boom aanduiden, ook dit *menschelijk* inzicht is hem nog vreemd. Nog minder stelt 't zich den samenhang voor van de voeding, den drank, de schaduw, de beschutting, die de boom hem verschaft, nog minder van de walging, die sommige boomvruchten bij hem opwekken, of 't vergif, waarmede een andere hem bedreigt, met zijn eigen levensbelangen, zijn wel en wee, zijn rust, zijn vreugden en zijn gevaren — ook deze menschelijke voorstelling van den boom heeft uw kind niet.

Deze zinsneden zijn ontleend aan een minder bekend geschrift van Pestalozzi „Ueber den Sinn des Gehörs in Hinsicht auf Menschenbildung durch Ton und Sprache”, uitgegeven 1806, maar waarvan oudere bewerkingen bestaan, die in de nieuwe groote uitgave zijner werken (van van Buchenau c.s.) is opgenomen. (Zie aldaar Deel XXI, bl. 270.) In 't vervolg zet P. dan uiteen, hoe de moeder uitgaande van dit *geheel*, gaandeweg haar kind aan dat geheel zijn onderdeelen moet leeren onderscheiden en benoemen, en betoogt, dat zij dat niet aan 't toeval mag overlaten. 't Is niets anders dan een kleine moot uit de groote didaktiek van P.: „Von dunkeln Anschauungen (via klare Vorstellungen) zu deutlichen Begriffen”. Maar duidelijker dan gewoonlijk wordt hier uitgesproken, dat dit aanvankelijk agglomeraat van troebele aanschouwingen voor 't kind een geheel, een totaliteit, is. G.

BOEKBEOORDELINGEN.

Fr. S. Rombouts, *Waarheen met ons vreemde-talenonderwijs*. (Publicatie no. 4 Kath. Paed. Ver. Drukkerij van het R. K. Jongensweeshuis, Tilburg).

Als Barrès voor de Acropolis staat, bekend hij: gaarne wilde ik bewonderen, maar daartoe moet ik het eerlijk kunnen! Een dergelijk gevoel is het mijne, nu ik mij eindelijk tot een bespreking van Fr. Rombouts' boek zet. Op zich zelf is het een verheugend verschijnsel, dat iemand zich de moeite geeft, de methodiek van het vreemde-talenonderwijs tot het voorwerp van een uitvoerige studie te maken, en bij voorbaat is men geneigd zijn arbeid met grote waardering te ontvangen, vooral wanneer die iemand zijn sporen als schrijver op paedagogisch gebied reeds verdiend heeft. Maar de indrukken die ik na herhaalde

lezing — een der oorzaken van deze late recensie — behoud zijn toch wel zeer gemengd.

Gedeeltelijk komt dit wellicht door de toon, die wel levendig is, maar zo polemisch dat b.v. een goedkope en afgezaagde aardigheid als „academisch misvormden” niet versmaad wordt. Maar als we hier overheen stappen en trachten de gang van het betoog te volgen, dan is ook hier naast waardering critiek geboden.

In de eerste plaats treft ons een zekere overdaad — herhaling en het zich op zijpaden begeven — die het volgen van de lijn niet gemakkelijk maakt. Den schrijver zelf is het blijkbaar een enkele maal te machtig geworden. Zo schrijft hij op blz. 129 iets over het onderwijs in Frankrijk, waarmee we geen weg weten: „Het was minister L guy, die in 1900 bepaalde en voorschreef, dat het onderwijs in levende talen van de lijst der literair-esthetische en formeel-vormende vakken moest geschrapt worden en daarmee uit het „enseignement supérieur” verdwijnen zou.” Als ik probeer dit de begrijpen, dan meen ik Leygues te moeten lezen lezen voor „L guy” en 1902 in plaats van „1900”, maar wat bedoelt de schrijver dan met die verdwijning uit het „enseignement supérieur” (in Frankrijk = universitair onderwijs)? Ik vermoed dat in deze zin de feiten verminkt zijn weergegeven, die de schrijver zelf op blz. 162/163 juist vermeldt. Gaarne voeg ik hierbij dat deze verwarring, voor zover ik kon nagaan, op zich zelf staat en de schrijver daar naast een massa wetenwaardigs op het gebied der taalpsychologie en der methodiekgeschiedenis bijeen heeft gebracht.

Maar wie hem volgt op zijn lange tocht in de hoop, onder zijn leiding het beloofde land te bereiken, dat hij ons telkens in uitzicht stelt, die voelt zich toch wel wat teleurgesteld aan het eind van de reis. Want wat hij ons hier als het enig juiste toont: uitgaan van lezen, kleine stukjes — geen losse woorden of zinnen — goed laten verwerken, weinig grammatica en die inductief onderwezen, weinig thema's, dat alles wordt ons sinds jaren in tal van methodes geboden. En nu kan men er een zekere voldoening in vinden hier te zien bevestigd wat men al lang als juist heeft erkend, van iemand die nagenoeg al het bestaande zo nadrukkelijk verwerpt verwacht men toch iets anders. Het is mogelijk — we weten het niet, want we hebben het nooit onderzocht — dat de schrijver met zijn felle aanval op de themamethode gelijk heeft ten opzichte van de mulo-scholen; 't lijkt mogelijk omdat de thema hier op het eindexamenprogramma staat (al behoeft dit, gelijk ook de schrijver (blz. 198) opmerkt nog niet een verkeerde methode van *onderwijs* mee te brengen). Maar op grond van de gebruikte leerboeken op Gymnasium en H. B. S. (voor het eerste hebben we enkele jaren geleden een opzettelijk onderzoek ingesteld) moeten we dit voor de grote meerderheid van deze scholen stellig betwisten.

Evenwel, deze leerboeken kunnen ook den schrijver niet onbekend zijn — terloops maakt hij van enkele ook melding — en zijn bezwaar schijnt dan wel te zijn (blz. 172/173) dat de grammatica de volgorde en deels de inhoud van de leeslesjes bepaalt. Persoonlijk vinden wij dat inderdaad zeer gewenst — wie methode zegt, zegt orde en keuze, en zelfs bij de streng doorgevoerde directe methode in Frankrijk hield men een grammaticale ordening in het oog — maar als hij dit verwerpt kan hij ook grammaticaal zeer weinig gebonden leergangen onder de bestaande vinden. In elk geval heeft de schrijver ons niet

duidelijk gemaakt dat de door hem aangeduide psychologische grondslagen, waarmee wij het volmaakt eens zijn, hier in het gedrang komen. Ook door een bescheiden gebruik van „thèmes d'imitation" (ik weet er geen goed Nederlands woord voor) lijken ons die niet ernstig bedreigd, al wil de schrijver aanvankelijk liefst helemaal geen thema's. En zo kunnen wij de indruk niet van ons af zetten, dat hij met grote ijver een deur intrapt, die misschien nog wel niet wijd open stond, maar dan toch zeker wel meer dan half. Wat jammer is van de moeite en gevaarlijk voor het succes.

K. J. RIEMENS.

Geschiedenis van het onderwijs in Nederlands-Indië, door Dr. I. J. Brugmans. Uitg.: J. B. Wolters, Groningen, Batavia. 370 pag. Prijs: f 4,90.

Met enige schroom voldoe ik hierbij aan de opdracht der Redactie dit boek in beschouwing te nemen vanuit een paedagogisch standpunt, omdat dit werk tenslotte geen opvoedkundig geschrift is, doch een zuiver historische studie. Met grote nauwkeurigheid, en gezien het overstelpende materiaal dat verwerkt is, zeker ook met grote volledigheid schetst Dr. Brugmans eigenlijk meer de geschiedenis van de onderwijswetgeving in uitgebreiden zin in Nederlands-Indië, dan dat hij ons een onderwijs-geschiedenis brengt, zoals wij die kennen bij onze lagere en hogere onderwijsopleiding. Een dergelijk uitgebreid boek over de geschiedenis der onderwijswetgeving in Nederland bestaat voor zover mij bekend niet — het zou in dat geval nauwkeurig alle wetten met alle K.B. moeten behandelen in het raam van den tijd waarin zij werden gemaakt met samenvatting der besprekingen in de Staten-Generaal. Voor Indië, met zijn sterk ontwikkeld en bijna tot op heden volledig en sterk gecentraliseerd staatsonderwijs (gouvernementeel openbaar) is het boek van groot belang voor de historische oriëntatie der hogere ambtenaren, bij de onderwijsleiding en inspectie betrokken. Ook voor hen, die bij het Burgerlijk Bestuur werkzaam zijn, lijkt het mij een buitengewoon nuttig werk, dat in de toekomst veel zal worden opgeslagen. Het boek geeft uitvoerige informatie betreffende het historisch verloop van voor Indië karakteristieke onderwijskwesties: de toelating van inheemsden tot het Westers Lager Onderwijs — de stromingen die het onderwijs in het Nederlands in de loop der tijden gunstig beïnvloedden dan wel remden. De wording der volksschool, de H.I.S. en andere formaties bij 't I.L.O., 't W.L.O., 't Vakonderwijs en 't M.O. wordt breedvoerig besproken.

Een geschiedenis van het schoolwezen in eigenlijken zin is het dus niet, hoewel de schrijver meerdere malen met citaten uit belangrijke inspectierapporten en enquêtes ons een kijkje gunt binnen de schoolmuren van het verre verleden. Zulk een geschiedenis, dus een gesch. van onderwijs en opvoeding in onderwijstechnischen zin, zou ons veel meer moeten brengen omtrent de methodische ontwikkeling der Indische school, tegen een veel meer verantwoorde achtergrond van Westers en Oosters didaktisch denken in de loop der voorbije eeuwen. Maar een zodanig boek zou weer zonder de ordenende arbeid, door een historicus als Dr. Brugmans in zijn boek aangeboden, volkomen onmogelijk zijn.

Een mij gestelde vraag of het boek voor Hoofdakte studenten geschikt zou zijn, moet ik beslist ontkennend beantwoorden. Het ligt qua vorm en inhoud te ver boven het niveau, waarop studenten voor de hoofdakte in het algemeen zich plegen te bewegen. Voor de propadeuse der paedagogische wetenschappen (Midd. Paed. A.) lijkt het me echter zeer gewenst.

Als het gaat om meer onderwijs-technische kwesties — is het merkbaar dat Dr. Brugmans zich op hem ietwat vreemd terrein bevindt: De leuze „meer individueel Onderwijs” beteekent dus een toebuging naar verleden” (pag. 111) is een mening, die geen enkel paedagoog met den schrijver zal delen. In het 18e eeuws verleden kennen wij *hoofdelijk*, echter geen *individueel* onderwijs in moderne zin. Deze twee begrippen liggen wel zeer wijd uiteen en hebben slechts oppervlakkige overeenkomst.

Het is vermoedelijk kenmerkend voor den historicus, dat hij met zijn arbeid stopt een groot aantal jaren van het heden af. Meerdere belangrijke namen, veel ingrijpend gebeuren der laatste decennia, mist de onderwijsman van professie in de laatste hoofdstukken van het boek. De naam van Dr. G. J. Nieuwenhuis, een man die zonder twijfel meer dan iemand anders op de vorming der Indische school in het eerste kwartaal dezer eeuw het stempel zijner enorme activiteit zette, wordt in Brugmans boek niet genoemd. De paedagoog moet dit als een te misprijzen onvolledigheid veroordelen. De herordeningsgedachte, met al wat daar aan verwant was, de tot stand gekomen decentralisatie van het inheemse onderwijs, de rol van de volksraad, de zeer stimulerende invloed der zeven grote Nederlands-Indische Onderwijs Congressen (1920—1928) zijn niet genoemd. De enorme arbeid van Zending en Missie op onderwijsgebied met zijn zo ver doordringende invloed betekent meer, dan men uit Brugmans boek zou mogen opmaken. Een meer paedagogisch georiënteerde geschiedenis zou dus veel meer onmiddellijke aansluiting bij het heden dienen te geven, dat, vooral in Indië, met zijn zo breed uitgespreid stelsel en zeer eigenaardige oplossingen van werkelijk moeilijke onderwijsproblemen, zo rijk is, tevens zo leerzaam voor hen die het onderwijs dienen in het gehele Nederlandse taalgebied.

Tot slot de opmerking, dat de waardering van de bloedarme voortzetting van het autochtone onderwijs door bepaalde inheemse organisaties (Taman Siswo e. d. m.) m. i. overdreven is. Met alle respect voor de personen van Ki Hadjar Dewantoro (Soewardi Soerjaningrat) en Dr. Soetomo, moet het effect van de arbeid hunner volgelingen minder sterk genoemd worden. Outsiders krijgens thans hiervan te gunstige indruk. Met dit al, blijft er ruimte te over, voor een oprecht gevoel van grote dankbaarheid voor deze uitgebreide consciëntieuze arbeid, die Dr. Brugmans ons schonk — een arbeid, zoals boven gezegd, die de voorwaarde vormt voor verdere meer gedetailleerde onderwijstechnische studiën van het verleden.

P. POST.

C. de Galan, *Onze Ambachtsschooljeugd en haar problemen*. „De Technische Boekhandel” H. Stam. 145 p., f 2,25, geb. f 2,75.

Om twee redenen is de verschijning van dit boekje, dat „in de eerste plaats geschreven is met het doel aan candidaten voor één van de N. O. -aktenexamens een overzicht te bieden van de puberteitsont-

wikkeling en de gedachtenwereld van den ambachtsschooljongen" van belang.

In de eerste plaats, omdat door deze uitgave blijkt, dat er langzamerhand ook bij de leraren van de Ambachtsschool — schrijver is Leraar aan de Centrale Ambachtsschool voor de Zaanstreek te Zaandam — een verandering ten goede doorbreekt t. a. v. de studie der psychologie en paedagogiek; in de tweede plaats, omdat de schrijver door eigen onderzoek kon wijzen op het verschil in ontwikkeling in de puberteitsjaren tussen de studerende jeugd en deze jeugd.

De puberteitspsychologie is toch over het algemeen georiënteerd op en daardoor bepaald door den middelbaren-schoolleerling. Schrijver is uitgegaan van eigen observatie in en buiten de school, van gesprekken, van opstellen — het dagboek, dat door sommige psychologen zo belangrijk geacht wordt, ontbreekt geheel! — en enquêtes. In de eerste hoofdstukken behandelt hij de hele puberteitsperiode, waarbij hij de indeling volgt van Langeveld: A. de puerale periode (11—14 j.), B. de prae-puberteit, als overgangsstadium, C. de eigenlijke puberteit 15—18 j.), D. de adolescentie (18—22 j.).

Een indeling in vieren brengt nog meer dan een indeling in drieën (voor-, eigenlijke-, en na-puberteit) het bezwaar met zich mee, dat de afgrenzing van elke periode zo moeilijk wordt, hetgeen de auteur trouwens ook erkent, want „afwijkingen van een jaar of zelfs meer zijn niet zeldzaam" (bl. 18).

Toch ontkomt schrijver niet helemaal aan het te veel vastleggen van de perioden met de bepaalde leeftijd. Hij wijst er m. i. zeer terecht op, dat in tegenstelling met de studerende jeugd, van idealisering weinig sprake is en dat ook het waardeleven veel lager bij de grond blijft. Hierdoor is ook de adolescentie grotendeels bepaald, waarvan gezegd wordt „dat van feitelijke voortzetting der ontwikkeling weinig sprake is, sterker nog, dat vele jongens, die op school de aandacht trekken en veel belooften, eerder afzakken dan omhoog klimmen op de culturele ladder" (bl. 55) en hij spreekt van „een triest beeld".

Als één van de voornaamste factoren ziet schrijver de milieuwerking, doordat deze jeugd „in een milieu van volwassenen komt, dat meestal niet cultureel-verheffend werkt" en zeer juist acht ik de opmerking, dat „het probleem, ook de arbeidende adolescenten (en ik zou het willen uitbreiden met de arbeidende pubers) voor onze cultuur rijp te maken er één is voor de grootste orde!" In dit verband wordt op de goede invloed van de jeugdorganisaties gewezen.

Als twee oorzaken, waardoor het verschil in psychische ontwikkeling tussen studerende- en arbeidende jeugd ontsatat, worden genoemd het te vroeg treden in het volle leven en de huiselijke omstandigheden.

Hoofdstuk 10, waarin schrijver verschillende typen behandelt komt mij het minst geslaagd voor, het staat ook wat onwennig tussen de hoofdstukken, waarin resultaat van zijn onderzoek zelfstandig verwerkt is.

In het hoofdstuk: Puberteit en School, zegt schrijver, dat de Ambachtsschool voor jongens in de puberteitsjaren in menig opzicht een ideale school is (bl. 110).

„Jongens, die naar U. L. O., H. B. S. e. d. inrichtingen gaan, ervaren wel de verandering van gebouw, de andere kameraden, de vele nieuwe vakken, nieuwe, meest van uur tot uur wisselende leraren, met alle voor- en nadelen daaraan verbonden, maar de verhouding tot de schooltaak

verandert niet wezenlijk. Ook daar zitten ze in een bank, uur na uur, schrijven wat en luisteren! Vooral voor jongens in de puerale periode, die graag *doen*, die zich ook lichamelijk willen uitleven, leidt dergelijk schoolgaan gemakkelijk tot een geforceerde houding, waardoor de laagste klassen op dergelijke inrichtingen vaak haarden vol brandende onrust zijn."

"Op volkomen natuurlijke manier komt een jongen op de A. B. S. tot zelfstandig werken."

Ten slotte: „Afwisseling, het meer zelfstandig zijn en de lichamelijke bezigheid, die den jongens de mogelijkheid geeft hun bewegingsdrang uit te leven, dit alles zijn onmiskenbare voordelen, die A. B. S. in tegenstelling met andere onderwijsinrichtingen heeft." Voorstanders van het activiteitsbeginsel in de opvoeding zullen dit gaarne willen onderschrijven.

De behandeling van de aanleg in par. 3 van hetzelfde hoofdstuk en vooral par. 4 Eidetici, valt m. i. wat buiten de lijn. Maar dat neemt niet weg, dat als resultaat van lofwaardig, zelfstandig onderzoek het boek zeker aan het doel beantwoordt en ik het met den schrijver ook vooral in handen wens van „collega's, die geen examen dwingt kennis te nemen van de literatuur over hun leerlingen".

A. A.

*Leerboekje ten dienste van het Verkeers-
onderwijs op de Lagere School door H.
Braam en H. J. van Dijk. Uitgave: J. B.
Wolters — Groningen, Batavia.*

In de meeste steden van ons land werken Onderwijs-Verkeerscommissies en Verkeerspolitie samen ter bevordering van de propaganda voor de verkeersopvoeding der schooljeugd. Dat de auteurs van de hierboven aangekondigde nieuwe uitgave vertegenwoordigers zijn van verkeerspolitie en onderwijs is in zoverre een voordeel, dat de inhoud van het keurige boekje technisch wel zeer goed verzorgd is, maar de school zal het waarschijnlijk een bezwaar achten, dat de tekst voor de verkeersregelen dikwijls veel gelijken op de dorre voorschriften van de „verkeersreglementen", zoals die bij de verkeerspolitie in gebruik zijn. Daardoor zullen schoolkinderen, voor wie het leerboekje volgens de aankondiging toch bestemd is, moeite hebben met het begrijpen van de genummerde verkeersregelen.

De vele en prachtig=uitgevoerde tekeningen, die bij de teksten staan, zullen hier wel veel verduidelijken, maar de onderwijzer zal veel moeten verklaren en ook dikwijls hulp moeten verlenen om de antwoorden te formuleren, die op de gestelde vragen gegeven moeten worden.

Als leerboekje om het examen voor veilig verkeer met succes te kunnen afdleggen zal het zeker goede diensten bewijzen.

Ook zullen volwassenen, die het rijvaardigheidsdiploma willen behalen, het boekje, wat betreft de theoretische eisen voor hun examen, zeker met succes kunnen gebruiken.

Dat de nieuwe verkeersvoorschriften, die binnenkort in werking zullen treden, in het boekje verwerkt zijn, stempelt het boekje terecht tot de nieuwste schooluitgave op dit gebied, maar de auteurs hadden volgens die nieuwe voorschriften het woord „trottoir" in het hoofdstuk „Voetgangers" moeten vervangen door het gelijkwaardige woord „voetpad",

dat zij wel gebruiken in het volgend hoofdstuk, dat over de voetgangers en de buitenwegen handelt.

Niettegenstaande de genoemde kleine bezwaartjes wens ik het leerboekje in de scholen een druk gebruik toe, speciaal in de zesde en zevende klassen.

Amsterdam.

M. VRIJ.

Johannes Ludolf Müller, *Johann Christoph Friedrich GuthsMuths*. m. 14 Abb. Berlin. Julius Springer. 1939. 44 blzn. 8°. R.M. 2.40.

De 21e Mei van dit jaar was 't 100 jaar geleden, dat GutsMuths op 80-jarige leeftijd stierf. Met 't oog hierop verscheen dit werkje, dat 'n levensbeschrijving bevat van deze ongetwijfeld belangrijke en sympathieke figuur onder de philanthropijnen. 't Is van de hand van dezelfde schrijver, die ook 't gedenkboek *Die Erziehungsanstalt Schnepfenthal 1784—1934* (zie P. St. XVI, 189 vgg.) samenstelde. Men weet dat GutsMuths, naast z'n verdienste voor 't aardrijkskundig onderwijs, toch vrijwel uitsluitend naam gemaakt heeft door 't feit, dat hij de lichamelijke ontwikkeling weer in de school, i. c. 't instituut van Salzmann te Schnepfenthal, gebracht heeft. En hij beperkte zich hierbij niet alleen tot 't eenvoudige pedagogische doel, maar hij zag al — 20 jaren voor Jahn — de gymnastiek als 'n volkszaak: hij wilde op de dorpen „Turnplätze“ doen aanleggen waar, in navolging van Grieken en Romeinen, nationale gymnastiekfeesten zouden moeten plaatsvinden. Deze, zo schrijft hij in 1793, „haben so etwas Großes, Herzerhebendes, soviel Kraft, auf den Nationalgeist einzuwirken, das Volk zu leiten, ihm Patriotismus einzuflößen, daß ich die für ein Erziehungsmittel einer ganzen Nation halte.“ De oefeningen die hij met de leerlingen in Schnepfenthal hield, beschreef hij in z'n *Gymnastik*, die in 1793 in twee delen verscheen. In 1804 zag 'n omgewerkte en vermeerderde uitgaaf ervan 't licht. Deze werd o.a. bij ons vertaald door Jan van Geuns, lid van de „Commissie van onderwijs voor het noordelijk gedeelte van het departement Holland“. 't Eerste deel hiervan verscheen te Leiden en Haarlem in 1806, met 'n zeer uitvoerig „Voorberigt van den vertaler“ (68 blzn.), 't tweede pas in 1812. 't Voorbericht hiervan telt „slechts“ 28 blzn. Dit echter slechts terloops.

In 't boekje van Müller vinden we, behalve biezonderheden over dit en andere werken van GutsMuths, ook z'n benijdenswaardige levensloop geschetst. Verder is 't verlicht met 'n paar portretten, 'n paar „kiekjes“ van 't oude Schnepfenthal, en enkele plaatjes met gymnastiserende jongens, genomen uit GutsMuths *Gymnastik*.

Laat ik deze aankondiging mogen besluiten met de laatste zin van 't boekje: „Mit GuthsMuths starb der letzte der Philanthropen, ein Menschenfreund, starb der Pädagoge, der Führer der Jugend, der, wie Diesterweg sagte, sie herausgeführt aus dunklen Schulstuben auf grüne Matten.“

Amsterdam.

P. L. VAN ECK Jr.

G. BOLKESTEIN.

Wederom mogen wij met gemengde gevoelens een wijziging in onze redactie aan onze lezers mededelen.

In verband met de aanvaarding van het hoge ambt, waartoe hij door H.M. de Koningin werd geroepen, heeft de Heer Bolkestein het lidmaatschap onzer redactie neergelegd. Al betreuren wij in hoge mate, dat wij z'n adviezen en bijdragen voortaan zullen moeten missen, wij aarzelen geen ogenblik te verklaren, dat wij ons desondanks over zijn heengaan om deze reden nog meer verheugen dan bedroeven.

Onder aanbieding van onzen dank aan den Heer Bolkestein voor wat hij voor ons blad en ons onderwijs heeft gedaan, menen wij ook namens onze lezers aan Z. Exc. te mogen verzekeren, dat onze beste wensen hem vergezellen voor de vervulling van het ambt, dat wij hem zo gaarne zien aanvaarden.

REDACTIE EN UITGEVERS.

PAEDAGOGIEK
VOOR HET NIJVERHEIDSONDERWIJS

DOOR

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM.

Naar aanleiding van:

C. de Galan, Onze Ambachtsschooljeugd en haar problemen. De Technische Boekhandel H. Stam, Amsterdam. z. j. 146 p. f 2.25.

A. G. Aalderink, Zielkunde en Opvoedkunde voor de Nijverheidsakten. J. B. Wolters, Groningen, 1939, 2 delen, 156 en 199 p. elk f 1,75.

De Nijverheidsonderwijswet van 1919 bepaalt in art. 38, dat zij die in het bezit zijn van een akte van bekwaamheid om onderwijs te geven aan nijverheidsscholen om tot leraar benoemd te kunnen worden een getuigschrift moeten overleggen van paedagogische voorbereiding. Dit is dus het analogon van de bepaling, waarop ons middelbaar en gymasiaal onderwijs nu reeds omstreeks veertig jaren wacht, sedert de z.g.n. bevoegdheidscommissie voor het eerst dezen eis als dringend noodzakelijk aanbeval.

Ook bij het Nijverheidsonderwijs is de omzetting in de realiteit der praktijk niet van een leien dakje gegaan. Welis waar regelt het K. B. van 11 Juli '21 ter uitvoering der N. O. wet in algemene trekken ook de eisen aan dit paedagogisch getuigschrift te stellen, maar eerst het K. B. van 30 Maart '35 gaf het nadere programma aan voor de examens ter verkrijging van dit getuigschrift, en wel in drie onderdelen, nl. *a.* Zielkunde, *b.* Opvoedkunde en *c.* Onderwijsleer. Op dit laatste punt zal ik beneden nog moeten terugkomen; hier laat ik het rusten om voorlopig alleen de omschrijving der eisen voor *a.* en *b.* te vermelden: nl.

a. Eenige bekendheid met de bewustzijnsverschijnselen van het kennen, gevoelen en streven. Inzicht in verschijnselen als opmerkzaamheid, belangstelling, vermoeidheid. Eenige bekendheid met het wezen en het doel van de proefondervindelijke zielkunde, ook in verband met de beroepskeuze. Eenig begrip van de karakterkunde en karakteropvoeding. Eenige kennis van de zielkundige eigenaardigheden van de verschillende leeftijden, in het bijzonder met het oog op de leerlinggroepen, op welke de akte of aantekening betrekking heeft.

b. Eenige kennis van: den algemeenen omgang met leerlingen van verschillende leeftijdsgroepen; de voornaamste onderwerpen uit de zedelijke opvoeding; de hoofdlijnen van het opvoedkundig denken na 1750; hedendaagsche onderwijsstelsels en opvoedkundige stroomingen; enkele werken van opvoedkundigen van naam, ter keuze van den examinandus.

Natuurlijk heeft het na de publicatie van dit programma nog weer enige jaren moeten duren, alvorens het in leer- of studieboeken werd uitgewerkt; voor zover mij bekend is zijn de beide boeken, die ik boven deze regels noemde (het eerste verschenen in het laatst van '38, het tweede in Mei '39) de eerste opzettelijk daartoe geschreven.

Laat mij aanstonds zeggen, dat deze eerste bijdragen goede verwachtingen wekken van wat op dezen weg ter voorbereiding voor de docenten aan Nijverheidsscholen te verwachten is.

In bijzondere mate geldt dit van het boekje van den heer De Galan, den secretaris van de Vakgroep A. V. O. en Paedagogiek der Ambachtsschoolleren. De schr. zegt in het Voorbericht, dat „niet alle gegevens, welke dit boekje bevat, tot de examineerbare stof (zullen) behoren, het geeft waarschijn-

lijk meer dan het minimum, dat gevraagd kan worden". Dat is ontegenzeggelijk waar, als men elk van de bovengenoemde punten van het programma nagaat en aanneemt, dat ze alle gelijk gewicht in de examenschaal zullen werpen. Immers streng genomen behandelt dit boekje maar twee van de tien genoemde onderwerpen, waarbij dan nog de onderwijzler zou komen. Ik wil echter wel zeggen, dat ik als examiner gaarne bereid zou zijn op andere punten heel wat compensatie toe te laten voor de candidaten, die zouden blijken zich werkelijk goed ingedacht en ingeleefd te hebben in wat dit boekje biedt; dat ik met die uitdrukking iets anders bedoel dan: dit boekje van buiten geleerd te hebben, zal ik aan de lezers van P. St. niet uitvoerig behoeven uit te leggen.

Inderdaad, dit boekje is voor hen, waarvoor het werd geschreven, een voortreffelijke inleiding in paedagogische studie. De Schr. bezit de vier daarvoor onmisbare qualiteiten: Een echte, in 't geheel niet sentimentele, maar nuchtere en daarom niet minder hartelijke belangstelling in zijn leerlingen; een goede kennis van de wetenschappelijke literatuur; wetenschappelijken aanleg, die zich uit in de eigen bijdragen tot het bewerkte gebied en ten slotte een aan de bedoelingen van dit boekje aangepaste heldere zeggingswijze, die alle op deze plaats onnodige geleerdheid weet te vermijden.

Ik sprak van de „eigen bijdragen tot het gewerkte gebied". Zij bestaan — behalve uit tal van opmerkingen van den ervaren leraar, op velerlei plaatsen ingevoegd — vooral uit de talrijke opstelfragmenten van leerlingen en de resultaten van allerlei enquêtes onder leerlingen van eigen school (Centrale Ambachtsschool voor de Zaanstreek) en van enkele aan een naburige (Alkmaarse A. B. S.). Vooral de fragmenten uit de zeer rijke collectie vrije opstellen der leerlingen (per jaar van elken leerling minstens tien opstellen) geven m. i. een zeer duidelijk relief aan dit geschrift, en zij illustreren op heldere wijze de hoofdstelling van den Schr. dat nl. voor de hier behandelde jeugd de puberteitsontwikkeling anders verloopt dan men uit sommige, wat te dramatische en emotioneel gekleurde beschrijvingen vooral bij buitenlandse auteurs zou kunnen verwachten. Dagboeken worden niet gehouden (p. 11); literaire ontboezemingen in gedicht of lyrisch proza komen niet voor (p. 42); het eenzaamheidsverlangen uit zich anders (p. 47—49). In 't algemeen „zingt de ambachtsschooljongen een toontje lager dan zijn collega's uit de psycho-

logische literatuur". De puberteit verloopt — gelijk trouwens op sociaalpsychologische gronden te verwachten was — vlakker dan bij de middelbare schooljeugd, en in 't bijzonder bij die onzer Oostelijke naburen uit den Wandervogelstijd, die toch een belangrijk deel der literatuur sterk beïnvloed heeft. Wat de Schr. ons schetst komt veel meer overeen met de ten onzent nog te weinig bekende studie van Hubert Jung, *Das Phantasieleben der männlichen werktätigen Jugend*. De belangstelling der ambachtsschooljeugd is vooral nuchter en zakelijk (p. 62, 64, 124), de cultuurbelangstelling is meestal gering (p. 73). Verheugend zijn schr.'s ervaringen omtrent pornografische lectuur (p. 67), en zijn mededeling in 12 jaar tijds behoudens één abnormaal geval nooit iets te hebben bespeurd, dat op het hebben van sexuelen omgang op dezen leeftijd wees. Met Dr. Langeveld komt de schr. tot de conclusie, dat de puerale periode aanmerkelijk minder troosteloos is (p. 25) dan zij veelal wordt geschetst. Dit wil echter in het geheel niet zeggen, dat de puerale en de puberteitsperiode geen moeilijkheden zouden opleveren; de schr. staat uitdrukkelijk stil bij de „negatieve fase”, die naar zijn mening betrekkelijk veel voorkomt en wel in talrijke gevallen, „waarbij een leraar, die zijn jongens begrijpt, hen voor veel leed kan besparen”.

Het boekje wordt besloten door een hoofdstuk over de classesfeer en de verhouding van Leraar en Leerling, vol van frisse en van leven tintelende opmerkingen. Ik meen dan ook voor dit zich zeer bescheiden aankondigende geschrift ook buiten het Nijverheidsonderwijs om zijn inhoud, zowel als zijn methode volle aandacht te mogen vragen. Maar toch wel allereerst bij de vrouwelijke collega's van den schr. Want nu we dit gave boekje over den ambachtsschooljongen bezitten, mag het pendant over het meisje in de N. O. school zich niet te lang laten wachten!

De taak, die de heer Aalderink zich heeft gesteld, is zeer veel moeilijker en ondankbaarder dan die van een monografie als de zoeven besprokene. Reeds om de noodzakelijke overbeknoptheid. De heer Galan, die eigenlijk m.i. nooit een woord te veel zegt, kon het niet met minder dan 145 p. doen; de heer Aalderink mocht in de verdeling van de omstreeks 350 p. van zijn beide delen aan het 5e hoofdstuk van de Zielkunde, dat over Puberteitspsychologie handelt niet meer

dan een kleine 30 p. geven. Zelfs als men hierbij het 2e hoofdstuk van het deel Opvoedkunde: over Omvang met Leerlingen, bijtelt blijft men beneden de 60 p. Maar dit bezwaar van den omvang, al tel ik het niet gering, is toch maar een kleinigheid vergeleken bij de zakelijke moeilijkheid, waarvoor een schrijver zich ziet gesteld, die op dit ogenblik van de ontwikkeling der psychologie een boek gaat schrijven, dat een eerste inleiding in haar gebied en toch wetenschappelijk verantwoord zal zijn. Want uit de laatste omstandigheid vloeit voort, dat het toch uit het standpunt der totaliteitspsychologie moet geschreven worden; het mag niet meer uitgaan van de elementenpsychologie. Maar deze laatste is in haar nawerkingen nog vrijwel algemeen heersend in de populairwetenschappelijke uitdrukkingwijze; bovendien mag men de gehechtheid daaraan bij een groot deel der examinatoren verwachten, en wat misschien het allermoeilijkste is, behalve in Stern's grote Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage en in enkele kleinere partiele boeken is eigenlijk het gebied, dat onder zielkunde moet worden beschreven, nog weinig *stelselmatig* van uit het nieuwere gezichtspunt behandeld. Het gevolg is, dat men zich telkens bij een beroep op de bestaande literatuur er op betrappt dat zij nog voor een belangrijk deel uit de elementen- en voorstellingspsychologie is gedacht. Ik durf dit met enigen nadruk te zeggen, omdat ik in de laatste maanden voor een betrekkelijk analoog geval me vrij intensief met deze moeilijkheden heb moeten bezighouden, en ze daarbij aan den lijve heb ondervonden.

Het zou dus wel zeer onbillijk of op zijn minst kortzichtig zijn, als men den heer Aalderink er een verwijt van wilde maken, dat hij zijn voornemen om niet meer uit te gaan van de „oude” psychologie, maar de „nieuwe” als leidsvrouw te kiezen (I p. 20), niet consequent heeft volgehouden. In tegendeel moet men hem m.i. dankbaar zijn, dat hij een poging heeft gedaan om tot een „moderner” boek te komen dan het meeste wat als leer- en opleidingsboek voor het L. O. bestaat. Zo dient hij (I p. 26), zeer terecht van totaliteitspsychologisch standpunt, de gewaarwording niet aan als het elementair-atoom van het bewustzijn, maar als een laat verworven abstractieproduct van reflecterend psychologisch denken. Maar in zijn behandeling van de verschillende „gwaarwordingen” houdt hij aan dit uitgangspunt niet vast,

en op p. 31 laat hij zich zelfs — in lijnrechten strijd met de totaliteits beschouwingen — de veronderstelling ontvallen dat de gewaarwordingen „bij heel jonge kinderen, of in niet geheel bewuste toestand, bij slaap en ziekte” wèl aanwezig zouden zijn. Een soortgelijke deraillement lijkt het me ook te zijn, als ik op p. 27 lees dat het „te begrijpen is, dat men lange tijd meende de gewaarwordingen in vijf groepen te moeten verdelen, de mens heeft immers ook vijf zintuigen”. Immers hier speelt vastgewortelde populaire psychologie een rol, die de verschillende functies van de huid niet onderscheidt, maar wel neus en tong, en bijv. het evenwichtsorgaan (dat natuurlijk wel verschijnt in de wetenschappelijke taal van p. 28) niet kent.

Met nog groter moeilijkheden krijgt de schr. echter in hoofdstuk 3 en 4 te doen, waar hij de programmapunten over opmerkzaamheid, belangstelling, vermoeidheid en over Experimentele psychologie moet behandelen. Want de omstandigheden liggen nu eenmaal zo, dat verreweg het meeste uit deze gebieden, dat de gangbare leerboeken vult, *niet* van uit het totaliteitsstandpunt is opgezet, en een groot deel van zijn direkte betekenis verliest, als men het in den gedachtengang der totaliteitspsychologie wil vertalen. Dat de beginnende leerling der psychologie, die ook niet op ander gebied wetenschappelijk geschoold is, toch belang zou stellen in uitkomsten, wier wetenschappelijke actualiteit dubieus is geworden, mag men nauwelijks onderstellen; in elk geval zou het een zeer bijzondere gave van voorstelling eisen. Het kan dus waarlijk niet bevreemden, dat men bij nauwkeurige lezing in deze hoofdstukken meer dan eens inconsistenties aantreft. Maar ik zou de accenten in deze korte aankondiging geheel verkeerd leggen, als ik hoofdzakelijk op deze tekorten de aandacht vestigde. Laat mij liever, ook wat deze hoofdstukken betreft, wijzen op de keurige wijze, waarop op p. 22 vlg. op fenomenologische basis psychische en nietpsychische verschijnselen van elkaar worden afgegrensd, door middel van hun nietruimte-innemend en tot den persoon behorend karakter; niet alleen behavioristen, maar ook allerlei andere schrijvers, die de eensoortigheid van alle bewustzijnsinhouden trachten vol te houden, zouden hier in de leer kunnen gaan.

Veel gemakkelijker heeft de schr. het natuurlijk in die delen van zijn boek, waarvoor reeds meer voorarbeid bestaat voor een beschouwing van totaliteitsstandpunt. Dat wil zeggen de

drie laatste hoofdstukken van de zielkunde en vrijwel de gehele opvoedkunde. Wel rijzen hier weer bezwaren van anderen aard. Want het is inderdaad geen kleinigheid op al deze gebieden, historisch en systematisch, voldoende thuis te zijn. En zeker kan er geen sprake van zijn op dit zoveel grotere gebied dezelfde volstreekte beheersing van het onderwerp te vinden, die op zijn zoveel beter overzichtelijk deel het hierboven besproken boekje tot zulk een gaaf geschrift maakt. Het is dan ook bijkans onbescheiden, om nog van „ontbrekende delen” te gewagen. Toch moet mij een vraag daaromtrent uit de pen, waarop ik reeds in den aanhef van dit artikel doelde.

Ik heb daar gezegd, dat ik over punt c. Onderwijsleer, in het programma van het examen nog niet zou spreken. Hier moet ik daarop terugkomen. Onder dit punt, in vieren gedeeld, vermeldt het programma ze als onderdeel 1. Didactiek en methodiek. Kennis van didactiek en van de algemeene onderwijsmethodiek, en van de toepassing op het bijzondere gebied van de akte of de aantekening. Daaromtrent zegt nu het voorwoord: „Die onderdelen, welke betrekking hebben op het bijzondere gebied, waarvoor de akte bevoegdheid geeft — didactiek en methodiek voor dat vak, leerplannen, lokalen — worden niet behandeld, omdat deze onderdelen het beste door den betrokken opleider behandeld kunnen worden en het boek er onpractisch groot en duur door zou worden.”

Deze opmerking schijnt mij nu onweerlegbaar wat betreft de speciale methodiek, de *toepassing* op het bijzondere gebied van de zeer verschillende N. O. akten; maar het geldt toch niet voor de algemeene didactiek, en deze kan m. i. *niet* aan de vakopleiders worden overgelaten¹⁾. Maar ook wat in hoofdstuk 3 van deel I over Intelligentieonderzoek of in hoofdstuk 2 van dat deel over opmerkzaamheid enz. is gezegd, kan daarvoor onmogelijk in de plaats treden. Hier blijft dus m. i. een juist voor *deze* opleiding zeer belangrijke aanvulling voor een volgende druk nodig. En tegen dien tijd zullen dan nog allerlei punten onder het oog gezien kunnen worden, die het onmogelijk zou zijn alle in een korte bespreking als deze te noemen. Laat mij, alleen als illustratie, bijv. er op wijzen, dat hoogst waarschijnlijk én Kunkel, én Adler bezwaar zouden maken tegen een beschrijving als in I p. 126 van hun

¹⁾ Zoals toch ook de Geschiedenis van het N. O., in onderdeel 2 van punt c. Onderwijsleer, in het programma genoemd in deel II hoofdstuk 4 is behandeld.

onderlinge verhouding: „Künkel is volgeling van Adler, deelt diens standpunt, maar geeft veelal andere namen”. Immers ik meen dat Adler Künkel niet meer als zijn standpunt delende wilde erkennen; en dat dit zakelijk juist is, al ware het alleen omdat bij Künkel het lijden een rol speelt, waarmede niets in de beschouwingen van Adler overeenkomt. Evenmin lijkt het mij juist bij de bespreking van Freud (I p. 114 vgl) de fase, die begint met *Jenseits des Lustprinzips*, thans nog onvermeld te laten.

Maar de hier uitgesproken wensen zijn alleen vervulbaar als dit leerboek de aandacht krijgt, die het verdient. Want die verdienste is onbetwistbaar. Wat Langeveld, op het peil van den student aan de Universiteit, reeds bij voorbaat gedaan heeft voor de paedagogische leraarsopleiding bij M. en V. H. O., die wij reeds zo heel lang wachten, is hier beproefd, en natuurlijk op een ander wetenschappelijk niveau, voor de grote en zeer gedifferentieerde groep van leraren aan nijverheidsscholen. Hier hebben wij gelukkig wel reeds een wettelijke regeling. Maar zulk een regeling blijft of een dode letter, of zij wordt in de uitvoering geheel in verkeerde richting gedreven — en ik weet waarlijk niet of het laatste niet erger is dan het eerste — wanneer die geschikte hulpmiddelen, allereerst dus de benodigde geschikte leerboeken niet vorm en gestalte geven aan de wettelijke aanwijzingen.

Onder geschikt versta ik hier allereerst zulke boeken, die niet in allerlei details van parate kennis hun kracht zoeken, maar de grote lijn laten zien, en daardoor waarlijk als *studieboeken* kunnen gelden. Welnu, die grote lijn, dat karakter van studieboek gaat in Aalderinks boek nergens schuil. Het is nergens pietepeuterig, of om het nare woord dan duidelijks halve toch maar te noemen: het is nergens schoolmeesterachtig. Al laat alles zich misbruiken, dit boek zal uit zichzelf zeker geen aanleiding geven om onbegrepen „er in gezet” te worden. Onder goede leiding gelezen en bestudeerd, en door verstandige examinatoren tot grondslag van hun examenondervraging gemaakt, zal het de paedagogische opleiding van de aanstaande leerkrachten bij het N. O. zeker in de goede richting leiden.

[Noot bij de correctie. Sedert ik het bovenstaande schreef, maakte ik nog kennis met P. de Rijcke, *Paedagogisch Studieboek voor de N=Acten*; Noordhoff, Groningen, 1938 en 1939. Ik hoop daarop binnenkort onder boekbespreking terug te komen.]

DE ONTWIKKELING VAN PESTALOZZI'S DENKBEELDEN BETREFFENDE SCHOOL EN HUIS

DOOR

P. L. VAN ECK Jr.

II.

Er brak na 1780 voor Pestalozzi 'n zeer zware tijd aan: bijna 20 jaren had hij te worstelen met geldelijke nood en huiselijke zorgen; en telkens werd hij teleurgesteld, als hij gehoopt had geregelde arbeid te vinden. Al die bittere ervaringen oefenden 'n zodanige invloed op z'n innerlijk leven uit, dat hij tijdelijk van z'n geestesweg afdwaalde. Duidelijke sporen daarvan vertonen de geschriften, die in die zwarte jaren door hem werden geschreven. Voor 't onderwerp dat ons hier bezighoudt, blijkt dat uit z'n veranderde houding ten opzichte van de huiselijke en de schoolopvoeding. Om dit aantetonen, moeten we 't derde en vierde deel van *Lienhard und Gertrud*, die achtereenvolgens in 1785 en 1787 verschenen, ter hand nemen.

„Geschrieben in meiner Einsamkeit”, staat onder de Vorrede van 't 3e deel; in welke voorrede Pestalozzi zichzelf had voorgedaan als de schoolmeester, die weet dat 't nodig is z'n volk 't abc *geheel* te leren — al komen daarin ook moeilijke letters voor.

In 't dorp van de Jonker was de schoolmeester niet voor z'n taak berekend, en z'n school in alle opzichten slecht. Vroeger hinderde dat zo niet; want de boer vond z'n eigenlijke „school” in z'n werkzaamheden in de boerderij en op 't veld, en kon daardoor — ook zonder school — worden wat hij worden moest. Maar de tijden waren veranderd: de huisindustrie, met name de katoenspinnerij, had haar intrede in 't dorp gedaan; en de kinderen die daarbij werkzaam waren hadden 'n school nodig. Deze toch moesten worden opgeleid „zu einem bedächtlichen überlegten Wesen, und zum Ausspitzen und Abtheilen eines jeden Kreuzers, der ihnen durch die Hand geht”.¹⁾ Anders zouden ze later met en door 't door hun verdiende geld te gronde gaan; want ook hun ouders konden hun niet in de goeie richting opvoeden, en dus moest er 'n school komen om dat te doen.

De afgedankte invalide luitenant Glüphi die als landmeter

¹⁾ Buchenau c.s. III, 15.

bij de Jonker in dienst was, en meermalen getoond had 'n aangeboren didaktische aanleg te bezitten, werd door deze aangezocht de post van schoolmeester te willen aanvaarden — wat hij aannam onder de enige voorwaarde „daß er im Ernst Meister darinn seyn wolle”. En welke opvatting hij van z'n nieuwe taak in 't algemeen had, bleek voldoende uit z'n uitlating: „Thaten lehren den Menschen, und Thaten trösten ihn — fort mit den Worten!” In zover vervolgde hij de lijn van de vorige periode in Pestalozzi's idee omtrent de volksopvoeding; want in de gezinsopvoeding was ook 't belangrijkste punt, dat daarbij 't kind *deed* wat z'n hand vond om te doen ten bate van 't gezinsleven. Maar in tegenstelling met Pestalozzi's vroegere opvatting, dat de opvoeding in de eerste plaats ten doel had, 't kind tot *mens* te vormen — meende Glüphi dat 'n kind te allen tijde goed was opgevoed

wenn es dasjenige, was in aller Absicht im Alter das seinige seyn wird, wohl zu äufnen und in der Ordnung zu halten, und zu seinem und der seinigen guten Wohlstand zu gebrauchen gelehrt hat.¹⁾

't Verschil is wel heel groot, en tekenend voor de depressie waarin Pestalozzi verkeerde; immers, stond eerst 't ideële voorop, nu 't materiële! En in overeenstemming met die (veranderde) taak van de opvoeding, moest de schoolmeester dan ook zorgen, op de hoogte te zijn of te komen „was Bauren und Baumwollen-Kinder wissen und thun müssen”. Voedde vroeger 't gezinsleven de kinderen op tot gelukkige mensen — nu heette 't, als opschrift boven 'n hoofdstuk: „Das Fundament einer guten Schul is das gleiche mit dem Fundament alles Menschenglücks: und nichts anders als wahre Weisheit des Lebens.”²⁾

De hoofdbezigheid voor de kinderen in de nieuwe school was de handenarbeid, in dit geval 't katoenspinnen. 't Lezen, rekenen, en schrijven werd daarmee gelijktijdig, of er tussendoor beoefend. En bij dit alles vond de schoolmeester hoofden en handen van die arme kinderen veel geschikter, dan hij verwacht had. Maar dit is ook natuurlijk, meende Pestalozzi: „Noth und Armuth macht dem Menschen gar viel durch Kopf und Hände gehen, das er mit Gedult und Anstrengung darinn herumdrehen muß, bis er Brod daraus=

¹⁾ t. a. p. 51.

²⁾ blz. 53.

zien kann." ¹⁾ Deze omstandigheid benutte Glüphi bij z'n opvoeding; en hij was daarbij van oordeel, dat iemand slechts 'n bruikbaar mens kon worden, voorzover hij z'n kennis en vaardigheid met inspanning in z'n leerjaren had verworven. Daarom ook „müsse bey der Erziehung des Menschen die ernste und strenge Berufsbildung allem Wortunterricht nothwendig vorhergehen”.

Met de beroepsopleiding verbond hij de zedelijke opvoeding; in dit opzicht was hij van mening

die Sitten eines jeden Stands und Gewerbs, und auch des Orts und Lands in dem ein Mensch wohne, seyen für ihn so wichtig, daß sein Glück, und die Ruh, und der Friede seines Lebens, wie 1000 gegen eins darauf ankommen, ob er ein ungetadeltes Muster dieser Sitten sey. ²⁾

't Gaat dus ook hierbij niet om 'n verheven doel; maar alleen om 't belang dat 'n mens erbij heeft, te passen in de omgeving waarin hij door geboorte en beroep geplaatst is.

Streng werd daarom in de school de hand gehouden aan orde en netheid van 't lokaal, van de kleren, en 't lichaam der kinderen. En in plaats dat deze „Sittenbildung” als 't ware opbloeide uit 't gezinsleven, kregen nu de ouders, over de kinderen heen, 'n opvoedkundige les.

Dit schoolgeheel was, vergeleken met de oorspronkelijke idee van Pestalozzi, ongetwijfeld 'n verarming, 'n achteruitgang. Naast 't toen gebruikelijke schoolonderricht, mocht Glüphi's opvatting echter zeer zeker 'n grote stapvooruit genoemd worden. De kern van 't verschil tussen deze beide schooltypen geeft Pestalozzi aldus weer:

So ziele jedes Wort, das er [Gl.] redte, dahin seine Kinder durch feste Angewöhnung an alles das, was sie einst seyn und können müssen, zur wahren Weisheit des Lebens zu führen, indem er mit jedem Wort in ihrem Innern das Fundament zu derjenigen Gleichmütigkeit und Ruhe zu legen suchte, welche der Mensch in allen Umständen des Lebens besitzen kann, wenn ihm die Beschwerlichkeiten seiner Laufbahn früh zur andern Natur gemacht worden.

Zoëven sprak ik van 'n achteruitgang van ideëel standpunt bij Pestalozzi. Denken we nog eens aan z'n uitlating in de tweede brief aan Tschanner: „Mit dem Herzen allein wird das Herz geleitet” — en lezen we daarna Glüphi's opvatting van de opvoeding, dan beseffen we pas goed, hoe diep „de wereld” Pestalozzi in die jaren had doen lijden, om daartoe

¹⁾ t. a. p. blz. 167.

²⁾ blz. 168.

te komen. Tekenend hierbij is vooral, dat hij in dat verband van Glüphi verklaart, dat diens kracht daarin bestond „daß er die Welt kannte"! En nu 't citaat:

Er [Gl.] behauptete laut, die Liebe sey zum auferziehen der Menschen nichts nuz als nur hinten und neben der Forcht; denn sie müssen lehren Dornen und Disteln ausreuten, und der Mensch thue das nie gern und nie von ihm selber, sondern nur weil er müsse, und wenn er daran gewöhnt werde. Wer immer etwas mit den Menschen ausrichten, oder sie zu etwas machen will, sagte er, der muß ihre Bosheit bemeistern, ihre Falschheit verfolgen, und ihnen auf ihren krummen Wegen den Angstschweis austreiben. ¹⁾

Dit citaat gaat in zekere zin buiten ons onderwerp om, want 't houdt geen direkt verband met de kwestie al~~of~~niet schoolopvoeding. Maar ik gaf 't vooreerst, omdat 't zo duidelijk Pestalozzi's beschouwing van de mens weergeeft in deze z'n zwarte tijd. En zou hij ooit, als hij niet de schoolmeester, maar zoals vroeger 't gezin, en daarin de moeder als 't uitgangs- en middelpunt van de opvoeding was blijven aanzien, hebben kunnen neerschrijven: „die Liebe sey zum auferziehen der Menschen nichts nuz"!

Toch moeten we over Glüphi niet te hard oordelen: als 11-jarige jongen had z'n vader op z'n sterfbed hem voor de mensen gewaarschuwd; en deze vader „glaubte auch(!) die Menschen gut, die er hinten nach böse erfahren, und der Gram darüber brachte ihn ums Leben". En door die vaderlijke raad liet Glüphi zich nu ook in z'n school leiden; waardoor hij in acht dagen z'n kinderen beter kende, dan hun ouders ze in acht jaar kenden. Niets mochten ze voor hem verbergen; 't was z'n streven „immer ihr Herz vor seinen Augen offen liegend zu halten".

Zo zorgde hij voor hun hart. Maar hij zorgde ook voor hun hoofd. Hij leerde hun vóór alles goed zien en horen, en oefende door arbeid en ijver hun natuurlijke opmerkzaamheid. Hiertoe liet hij hen vooral veel rekenen. Tekenend voor z'n toenmalige geestgesteldheid is nu weer, hoe Pestalozzi dit laatste motiveert.

Recht sehen und hören ist der erste Schritt zur Weisheit des Lebens; und Rechnen ist das Band der Natur, das uns im forschen nach Wahrheit vor Irrthum bewahrt, und die Grundsäule der Ruhe und des Wohlstands, den nur ein bedächtliches und sorgfältiges Berufsleben den Kindern der Menschen bescheret. ²⁾

¹⁾ blz. 173.

²⁾ blz. 175.

Toch had Glüphi ook nog iets van de ouwe Pestalozzi bewaard; en wel voornamelijk in z'n omgang met de kinderen — ondanks z'n „Angstschweis austreiben” — zoals uit de volgende voorbeelden blijken zal.

Niet alle ouders in Bonnal waren met de schoolmeester ingenomen: velen vonden hem nogal hoogmoedig — hoewel de kinderen dat tegenspraken. Maar eens, toen de straat waarin de school stond, door 'n stortbui was ondergelopen, en hij de kinderen, zonder erom te geven dat hij daarbij zelf doornat werd, behulpzaam was om droog in de school te komen, werd dat oordeel toch anders: „er muß doch ein guter Narr seyn.”

In z'n straffen was Glüphi heel anders, dan de vroegere schoolmeester gewoon was: deze raasde en tierde, en gebruikte geregeld „das Narrenholz”. Maar de straffen van Glüphi bestonden merendeels „in Uebungen, die dem Fehler den er bestrafen wollte, durch sich selber abhelfen sollten”. Bovendien was hij „mitten im Strafen gut mit den Kindern”, en sprak ze op gemoedelijke wijze toe. Alleen „Bosheiten” en leugens bestrafte hij met de roe; en zo'n kind mocht de hele week niet op school komen „und sein Nahme stuhnd diese Woche über an einer schwarzen Tafel an der Stud die in der Mitte der Schulstube ist”.¹⁾

Maar vooral uit 't laatste hoofdstuk van 't derde deel blijkt, hoezeer Pestalozzi in de omgang met kinderen de oude was gebleven; en dat hij dus — ondanks alles — de liefde in de opvoeding toch nog wel van enig nut was blijven beschouwen. 't Was nu echter, zoals we weten, de school, en niet meer 't gezin, waaraan de opvoedingstaak was toegewezen. „Erziehung, und nichts anders, ist das Ziel der Schul”, luidt 't opschrift van 't bedoelde hoofdstuk.²⁾

Met z'n hervormingsplannen bouwde de Jonker niet meer op 't oude geslacht, maar op de jeugd en z'n school. En niet ten onrechte; want onder invloed van deze schoolopvoeding ging die jeugd zich zeer gunstig bij die van andere dorpen onderscheiden. Dit nu was 't werk van Glüphi. Maar hij bereikte dat resultaat — ondanks z'n gezegde — met liefde. Alleen, hij liet deze niet zo spoedig blijken, toonde die pas, als de kinderen al hun krachten inspanden „das zu werden,

¹⁾ blz. 181.

²⁾ blz. 219 vgg.

was sie einst seyn sollten". En zo wisten deze dan ook heel goed „daß sie ihm lieb waren". Ook had hij door deze z'n ambt lief. Dat bleek, toen twee van z'n jongens door de uurwerkmaker als leerjongens waren aangenomen, doordat ze zich, ten gevolge van Glüphi's opvoeding, voor 'n dergelijke opleiding zo geschikt getoond hadden.¹⁾ Bij die gelegenheid kwamen ze hem met tranen in de ogen bedanken. Hij nam „ihre zitternde Hand" in de zijne.

Sein Herz schwellte, hinauszusehen in die Zukunft, in der alle seine Schulkinder versorget seyn würden. Er stuhnd in stillem Staunen vor ihnen zu, traumte sich den Segen seiner Laufbahn, — und das Königreich — wornach edle Bettler streben — und wornach auch meine Seele dürestet — mit der Krone weisser Haaren, der Segen der Menschen zu seyn, die ihn umgeben.

Hier werd toch Pestalozzi's natuur sterker dan de leer van z'n zwarte jaren. Ja, zelfs komt nog even de gezinsidee in hem op, als hij schrijft: „Ohne Vaterführung wird der Knab kein Mann." Al was dan hier ook de schoolmeester „vader"! En ook op de meisjes oefende Glüphi dezelfde invloed:

Bis auf die Blume, die im Garten wächst, braucht er alles, die Seelen seiner Mädchen höher zu stimmen und durch sie künftige Geschlechter von Menschen im niedrigsten Stande glücklich zu machen.

Hij voelde zich dan ook vader, die z'n kinderen moest opvoeden — en dit achtte hij geheel binnen de kring van z'n beroep te liggen. Daarom hield hij zich ook buiten de schooluren met de kinderen bezig.

Pestalozzi leefde zich zo geheel in die schoolmeester in — beter nog: hij voelde zichzelf zozeer 'n Glüphi — dat hij daardoor weer vertrouwen ging krijgen in de mensheid — 'n vertrouwen waar ten slotte z'n gemoed niet buiten kon. Hij laat dit uiten door Renold, 'n inwoner van Bonnal die tegen de negentig liep; die dus de goeie ouwe tijd van 't gezinsleven nog gekend, en daarna 't zedelijk en geestelijk verval van 't volk meegemaakt had. Maar die nu in z'n kleinkinderen die om hem verzameld waren, de invloedstentgoede van de schoolmeester met vreugde aanschouwde. En hij vertelde hun, wat ze aan deze te danken hadden.

¹⁾ We lezen hier nog (blz. 221): „Das sind Buben, die kein Land und sonst nichts haben, und ohne das ihrer Lebtag Knechte und Tagelöhner hätten seyn müssen." Hieruit zien we dat Pestalozzi's „zur Armuth auferziehen" 'n overgaan naar 'n betere maatschappelijke stand niet uitsloot.

Kinder! unser armes Dorf ist wie eine zerrüttende Haushaltung worden, und hat in die 40 Jahre wie ohne einen Vater gelebt; in dieser Zeit haben sich die Umstände überall geändert, und die Menschen in der Welt, wie sie jezt ist, müssen erzogen und gelehrt werden in der Ordnung, die jezt ist, so fortzukommen; wie die Alten in ihrer Ordnung, zu der sie gewiß rechterzogen worden, fortgekommen sind.

Und das thut euch jezt der Mann, der macht, daß ich mit Ruhe über das Grab hinaus denke, das ich in Gottes Namen bey 20 Jahren nicht mehr dorfte, weil es mir tief am Herzen lag, ihr armen Kinder werdet, weil niemand da ist, der euch nach den Umständen zu dem anführet, was ihr seyn und werden müsset, vielleicht auch mit der grösten Unschuld mit dem Strom der neuen Unordnung mit hingerissen, in kurzen Jahren fast nothwendig unglücklich. Das fürchte ich nun nicht mehr, und danke dem Mann, daß ich darüber in meinen lezten Tagen noch ruhig schlafen kann.¹⁾

Zoals hieruit blijkt: de hoop op 'n betere toekomst ontwaakt weer, maar van 'n invloed van 't gezin daarop wordt met geen woord gerept. Trouwens 't verwarmende dat er in dit laatste gedeelte ligt, was maar 'n vluchtige opwelling in die sombere tijd. Want ook 't vierde deel van de roman getuigt nog duidelijk van de inzinking. Volkomen juist schreef Pestalozzi in de opdracht van dit deel aan z'n vriend Felix Battier: „die Last meiner Erfahrungen liegt noch auf mir.”

Pestalozzi's „Tiefstand” demonstreert zich hier in 't voor de mens bereikbaar geachte ideaal, namelijk: de burgerlijke rechtschapenheid. En hierbij is de schoolmeester 'n zeer belangrijk persoon, doordat deze de jeugd tot die burgerlijke bruikbaarheid vormt. Dag en nacht staan „die Bedürfnisse des Menschengeschlechts” Glüphi voor de geest; en met dat doel voor ogen richtte hij z'n onderwijs in. Van minister Bylifsky, die z'n school bezocht, 'n dag lang de lessen bijwoonde, en alles nauwlettend naging, oogstte hij dan ook waardering en lof.²⁾ De minister, die van „chimärische Träume” niets moest hebben, was van mening dat de opvoedingsmethode van z'n school biezonder geëigend was, de kinderen te vormen tot nuttige en bruikbare leden van de maatschappij. En dit was niet alleen voor de staat, maar ook voor de mensen zelf van 't hoogste belang. Immers, de mens in deze wereld is over 't algemeen „nur in so fern glücklich und sicher, als er dienstfähig gebildet und gemodelt ist, den Platz, den er in der Gesellschaft mit gesetzlichem Recht behauptet, wohl auszufüllen”.

¹⁾ blz. 226.

²⁾ blz. 318 vgg.

Dit ministeriël bezoek en oordeel was voor Glüphi 'n aanleiding, om z'n gedachten te laten gaan over 't wezen van 'n goeie volkswetgeving. Zo kon hij hierover later de jonker van advies dienen. Hierbij ging hij uit van 't beeld, dat hij zich van de mens had gevormd.

Der Mensch ist von Natur, wenn er sich selbst überlassen wild aufwächst, träg, unwissend, unvorsichtig, unbedachtsam, leichtsinnig, leichtgläubig, furchtsam, und ohne Gränzen gierig, und wird dann noch durch die Gefahren, die seiner Schwäche, und die Hindernisse, die seiner Gierigkeit aufstoßen, krumm, verschlagen, heimtückisch, mißtrauisch, gewaltsam, verwegen, rachgierig, und grausam.¹⁾

't Zal dus 'n zeer zware taak zijn, om de mensen tot nuttige en bruikbare leden van de maatschappij te vormen; want daarbij gaat alles tegen z'n natuur in. Bovendien is 't niet doeltreffend zich te vergenoegen met de uiterlijke lege schijn, maar is 't noodzakelijk 't innerlijk van de mensen te veranderen en anders te stemmen. Eerst dan zal 't gelukken, hem in 't spoor van 'n maatschappelijke orde te voeren. 'n Grote moeilijkheid die zich hierbij ook nog voordoet is, dat de leiders zelf, de regeringsambtenaren, in genen dele voor hun taak berekend zijn; integendeel „minder ehrlich, minder aufrichtig, minder unbescholten, minder zuverlässig, gutmüthig, und treuherzig sind, als gemeine Leute im Land”.²⁾

Volgens de opvatting van onze schoolmeester was de enige uitweg ter verbetering van 't geslacht van „verwahrlosete und verwilderte Thiermenschen”, dit onder wijze leiding opteheffen, en 't te voeren „zu seiner bürgerlichen Bestimmung”.³⁾ Voor 't wezen van de schoolopvoeding wil dit dan zeggen „die Fassungskraft des Volkes durch festen Einfluß auf seine Berufsbildung zu erweitern”.⁴⁾

Ook na dit vierde deel van *Lienhard und Gertrud* bleef Pestalozzi zich nog met de volksoopvoeding in dezelfde geest bezighouden. Dit bewijzen z'n *Memorialia über die Civilbildung*, bestemd voor de groothertog Leopold van Toskana van 1787/88; en vooral de *Skizze eines Memoire über die Verbindung der Berufsbildung mit den Volksschulen* van 1790, gericht aan graaf Karl Johann Christian von Zinzen

1) blz. 330. Dergelijke opsommingen komen in dit hoofdstuk nog enkele malen voor!

2) blz. 333.

3) blz. 335.

4) blz. 490.

dorf.¹⁾ In deze laatste zet hij in korte trekken uiteen, wat naar zijn mening de eisen moesten zijn, waaraan 'n school moest beantwoorden, die 'n volledige beroepsvorming van 't volk ten doel had. 't Is 'n zeer zakelijk gehouden, belangrijk stuk; en Pestalozzi had zeker gelijk te schrijven, dat wat hij hierin schetste „von den gewöhnlichen Schuleinrichtungen ganz verschieden” was. Met aandrang bepleitte hij daar ook, om er 'n proef meetenemen. En misschien mogen we zeggen dat in onze tijd de school in Sovjet-Rusland er 'n grote gelijkenis mee vertoont. Alleen; die school is er ten bate van 't systeem, de staat, de machthebbers dus ten slotte; terwijl de door Pestalozzi gedachte school er zou zijn ten bate van 't volk, van z'n weerstandsvermogen in de strijd om 't bestaan. Daarom kan er niet meer dan 'n uiterlijke gelijkenis tussen deze scholen bestaan: de geest moet in beide verschillen.²⁾

Tegen 't eind van de eeuw liep ook Pestalozzi's zwarte tijd ten einde. En tekenend voor hem is, dat 't 't arme, verwaarloosde kind was, dat de zon deed doorbreken. In de omgang daarmee, de verzorging daarvan hervond hij zichzelf. In December 1798 vertrok hij naar Stans, om daar in 't vrouwenklooster 'n weeshuis interichten. Hij voelde zich weer mens, en verzoende zich gaarne met 't menselijk geslacht, zoals hij aan z'n vriendin Franziska Romana von Hallwil in die dagen schreef. Maar ook voelde hij al 't gewicht van de taak die hij op zich genomen had, en beseftte de kracht die ertoe nodig zou zijn, die te volbrengen; voelde tevens, dat hij die kracht niet in voldoende mate bezat — toch zette hij door: „das tat die Liebe: sie hat eine göttliche Kraft, wenn sie wahrhaft ist und das Kreuz nicht scheut.”³⁾

Toen Pestalozzi Stans weer had moeten verlaten, schreef hij hij aan z'n vriend Geßner 'n brief over z'n verblijf aldaar. En wat blijkt daaruit met betrekking tot ons onderwerp? Dat hij in de praktijk en in de theorie weer de grote waarde deed uitkomen van de huiselijke opvoeding. In de praktijk — want wat hij in Stans stichtte, was geen school, maar 'n familiekring, waarin hijzelf de taak van vader-en-moeder

1) Buchenau c.s. X, 3 vgg., 53 vgg.

2) Treffende overeenkomst ziet men ook in de ideeën van Ghandi in deze; zie Daalder, *Ghandi als opvoeder*, blz. 50 vgg.

3) aangehaald door Käte Silber in *Anna Pestalozzi—Schultheß und der Frauenkreis um Pestalozzi* in *Pestalozzi-Studien* IV (1932), blz. 122.

op zich had genomen. Toch onderwees hij de kinderen ook: dat was noodzakelijk, want ze misten zelfs de elementairste schoolkennis. Dit nu, vond Pestalozzi 't minste bezwaar. Immers; 't was hem erom te doen, om de aanleg en de geschiktheid, die hij ook in de meest verwaarloosde kinderen verborgen wist, aan den dag te brengen en te ontwikkelen. En dat moest hijzelf, hij alleen doen. Daarbij kon hij de hulp van de schoolmeesters niet gebruiken — van de onbekwamen natuurlijk niet; maar evenmin van ontwikkelden. Want ook deze konden zich niet indenken in de mogelijkheid om, zonder kunstmatige hulpmiddelen, de kinderen te vormen alleen uit wat in, en als dagelijkse praktijk om hen was — zoals Pestalozzi zich dat voorstelde. Voorstelde — want de weg daarvoor, de „methode”, was hem zelf nog onbekend; die hoopte hij in en door de praktijk te vinden. Hierbij was dit z'n overtuiging¹⁾:

Ich wollte eigentlich durch meinen Versuch beweisen, daß die Vorzüge, die die häusliche Erziehung hat, von der öffentlichen müsse nachgeahmt werden, und daß die letztere nur durch die Nachahmung der Erstern für das Menschengeschlecht einen Wert hat.

Schulunterricht ohne Umfassung des ganzen Geistes, den die Menschenerziehung bedarf, und ohne auf das ganze Leben der häuslichen Verhältnisse gebaut, führt in meinen Augen nicht weiter, als zu einer künstlichen Verschrumpfungsmethode unsers Geschlechts.

Jede gute Menschenerziehung fordert, daß das Mutteraug in der Wohnstube täglich und stündlich jede Veränderung des Seelenzustandes ihres Kindes mit Sicherheit in seinem Auge, auf seinem Munde und seiner Stirne lese.

Sie forderte wesentlich, daß die Kraft des Erziehers reine, und durch das Daseyn des ganzen Umfangs der häuslichen Verhältnisse allgemein belebte Vaterkraft sey.

We zien hier dat Pestalozzi als met één slag is teruggekeerd tot de beide eerste delen van *Lienhard und Gertrud*: voorop de huiselijke opvoeding, met 'n moeder als Gertrud, die de zielsbehoeften van d'r kinderen uit hun ogen en van hun voorhoofden afleest — en dan 'n schoolopvoeding die in deze geest voortbouwt. Verder moet die opvoeding niet uitsluitend, zelfs niet in de eerste plaats, beroepsopleiding zijn, en vorming tot 'n goed staatsburger, zoals Glüphi dat verstond; maar ze moest vóór alles „Menschenerziehung” zijn, opvoeding tot menselijkheid.

Daartoe meende Pestalozzi 't goede bij z'n kinderen tot

¹⁾ Buchenau c.s., XIII, 7 vg.

ontwikkeling te moeten brengen, in verband met hun dagelijkse behoeften en ervaringen; te beginnen dus bij 't naastbij gelegene, en langzamerhand de werkingsfeer uittebreiden — zoals hij dat ook vóór z'n zwarte tijd had ingezien.

Voor ons onderwerp is uit deze brief van Pestalozzi nog tekenend, wat hij schrijft over 't straffen. De straffen van wie, zoals vader en moeder (en P. zelf in Stans), met de volheid van hun gemoed zich dag~~in~~ dag~~uit~~ aan de kinderen geven, maken op deze zelden 'n verkeerde indruk.¹⁾ Dit in tegenstelling met de schoolmeesters, die niet in 'n gezinsverhouding met de kinderen meeleven: hun ontbreekt „das Fundament von tausend das Herz der Kinder anziehenden und festhaltenden Umständen” — waardoor de kinderen vreemd tegenover hun staan.

Niet alleen bij de opvoeding, ook bij 't onderwijs nam Pestalozzi in Stans 'n ander standpunt in dan de schoolmeester van zijn dagen. 't Leren vatte hij op als oefening van de zielsvermogens. En met z'n methode daarbij, bekende hij zich tot de „arbeidschool”, de „doe~~s~~school”, waarvan we in onze dagen zo graag spreken. 't Is — zoals Pestalozzi 't vroeger al gedaan had, en daarna nog meermalen zou doen — 'n veroordeling van wat hij gewoonlijk noemde 't „Wortwesen”, dus: de praterij en de napraterij; en daartegenover 'n pleiten voor door de leerling zelf verworven kennis.

Pestalozzi geeft dan enkele bijzonderheden over z'n leerwijze; en hij noemde deze zo kunsteloos eenvoudig, dat iedere onderwijzer die wel t~~e~~ eenvoudig zou gevonden hebben. 't Was daarbij trouwens z'n doel — en nu komt hij weer op de oude tegenstelling huiselijke en schoolopvoeding —

die Vereinfachung aller Lehrmittel so weit zu treiben, daß jeder gemeine Mensch leicht dahin zu bringen seyn könne, seine Kinder zu lehren, und allmählich die Schulen nach und nach für den ersten Elemente beynah überflüssig zu machen. Wie die Mutter die erste Nährerin des Physischen ihres Kindes ist, so soll sie auch von Gottes wegen seine erste geistige Nährerin seyn; und ich achte die Uebel, die durch das zu frühe Schulen und alles das, was an den Kindern außer der Wohnstube gekünstelt wird, erzeugt worden sind, sehr groß.²⁾

We kunnen zeggen dat met Stans Gertrud weer in ere is hersteld, en Glüphi op 't tweede plan is geplaatst — waar

¹⁾ „Lieber Freund, meine Ohrfeigen konnten darum keinen bösen Eindruck auf meine Kinder machen” (blz. 19).

²⁾ t. a. p. blz. 30.

hij bovendien te werken had in de geest van Gertrud. In 't fragment gebleven geschrift *Siben Tag by Pfarrer Samuel* (1799)¹⁾ komt o. a. 'n gesprek voor tussen deze geestelijke en moeder Caterj, die haar kinderen leert terwijl deze aan 't katoenspinnen zijn — dus geheel zoals Gertrud ook deed. Caterj zegt in de loop van 't gesprek:

Wen manche Mutter wüßte, was sie an den Kindern hett thun konen, eh sie selbige in dj Schul schickt, und was sie an ihnen versäumt hat, da sie dieselb denn schickt, sie wurde sich die Haare aus dem Kopf rauhen.

Waarop dan de geestelijke antwoordt:

Es ist wahr, nach dem die Schulen alles Gottliche, das sie ehmahlen im Zusammenhang mit einer für Leib und Seel guten Haus- und Kinderordnung hatten verlohren, haben die Menschen angefangen, mit ihnen Abgottery zu treiben und aus ihnen zu machen, was sie ewig nicht sind und ewig nicht syn konen.²⁾

Voorts geeft de vrouw als haar mening te kennen dat wat de moeders zelf aan de kinderen kunnen doen, de „Kern”, en wat de school aan hun moet doen: de „Schal” is. Dit standpunt nu blijkt ook uit de reeks brieven, evenals die over Stans voor Geßner bestemd, die in 1801 verschenen onder de titel *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.*³⁾ 't Is een van Pestalozzi's meest bekende werken, zo niet 't bekendste. En uit deze titel, en uit 't toevoegsel eraan „Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten”, blijkt z'n voorkeur voor de huiselijke opvoeding. Ook in de brieven zelf komt deze af-en-toe aan den dag. Zo heeft hij 't in de 7e brief o. a. over de scholen, die al meer dan 'n eeuw bezig zijn de menselijke geest slechts woorden te geven. En daarom is 't niet te verwonderen, dat nu 't volk in Europa slechts tot 'n „Wort- und Klapper-volk” is afgedaald,

es ist im Gegenteil sich noch zu verwundern, daß die gute Menschen-natur mitten durch alle Verpfuschungskünste, die in unsern Wort- und Klapperschulen an ihr probirt werden, noch so viel innere Kraft erhalten hat, als man in der Tiefe des Volks noch allgemein antrifft.⁴⁾

1) uitg. Buchenau c.s., XIII, 55 vgg.

2) t. a. p. blz. 74.

3) Buchenau c.s., XIII, 181 vgg.

4) blz. 280.

'n Scherp oordeel velt hij over de schoolopvoeding in 't algemeen, als hij schrijft¹⁾:

der Troß unserer öffentlichen Schulen giebt uns nicht nur nichts, er löscht im Gegentheil noch das in uns aus, was die Menschheit auch ohne Schulen allenthalben hat [t. w. 'n hoeveelheid „natuurlijke" kennis], und was jeder Wilde in einem Grade besitzt, von dem wir uns keine Vorstellung machen.

Hij meent dan ook „der öffentliche und allgemeine europäische Schulwagen müsse nicht blos besser angezogen, er müsse vielmehr umgekehrt, und auf eine ganz neue Straße gebracht werden."²⁾

't Had Pestalozzi getroffen, dat de vrouwen in 't Appenzellerland de gewoonte hadden, om boven de wieg van 'n zuigeling 'n bont beschilderde papiere vogel te hangen voor 't wekken van zintuigelijke indrukken.

In de 12e brief herinnert hij daaraan; en wijst er verder op, dat slaan, werpen, stoten, draaien, de elementaire oefeningen zijn voor de ontwikkeling van de fysieke vermogens van de mens. En dan getuigt hij, dat wij met 't „ABC der Anschauung" ver achterstaan bij die vrouw uit Appenzell met haar papiere vogel; evenals dit 't geval is met 't „ABC der Fertigkeiten" ten opzichte van „den elendesten Wilden" en hun kunst van slaan, werpen enz. „Der Grund ist heiter: wir haben nur Buchstaberscholen, Schreibschulen, Heidelbergerschulen, und hiezu braucht es — Menschenschulen."³⁾

Aan 't slot van de 13e brief stelt hij vast, dat „die ewigen Gesetze der Natur selbst" 't kind terugvoeren naar de moederhand. En dan roept hij de moederlijke leiding aan, om hem de wereld te leren kennen. En bijna de hele 14e brief spreekt van de grote invloed die de moeder bij de opvoeding — en met name bij de godsdienstige opvoeding — op haar kind oefent.

(Wordt vervolgd).

¹⁾ t. a. p. blz. 318.

²⁾ blz. 319.

³⁾ blz. 338.

VERNIEUWING VAN HET ONDERWIJS IN MODERNE TALEN AAN H.B.S. EN GYMNASIUM¹⁾

DOOR

Dr. G. SCHILPEROORT.

II.

In een iets verder gevorderd stadium van ontwikkeling van de leerlingen (2e of 3e studiejaar) kan in aansluiting op het bovenstaande ook het gedaltoniseerd cursorisch lezen van een boek in de vreemde taal worden beoefend.²⁾ Dit kan b.v. op de volgende wijze geschieden.

De leerlingen krijgen als taak een of meer hoofdstukken van het boek zelfstandig te lezen, een beperkt aantal van de moeilijkste woorden en uitdrukkingen daaruit te noteren, uit het gelezene een kort schriftelijk uittreksel te maken, of naar aanleiding daarvan een aantal vragen te beantwoorden, en één of twee bladzijden van het gelezene mondeling te vertalen. Niet ieder behoeft dezelfde bladzijden te vertalen; zelfs is het niet nodig dat allen hetzelfde boek lezen, daar de leerlingen individueel door den leraar worden gecontroleerd. Hebben twee of drie leerlingen samengewerkt, dan kunnen zij ook gezamenlijk gecontroleerd worden, of (indien de leraar dit mogelijk acht) kunnen zij elkaar overhoren. Van tijd tot tijd kan men dan als vertaal oefening een bladzijde schriftelijk laten vertalen.

Deze werkwijze kan ook in de klassikale lessen en zelfs aan niet-gedaltoniseerde scholen worden toegepast, mits men een voldoende aantal woordenboeken heeft om de leerlingen in staat te stellen voor zich zelf te werken, terwijl de anderen om beurten aan de tafel van den leraar komen om zich te laten controleren. De klassikale leesles, die niet zelden een klassikale soesles is, wordt er door vermeden, of beter tot nieuw leven gebracht. Indien men werken van literaire waarde op

¹⁾ Dit artikel bevat, enigszins omgewerkt en uitgebreid, de tekst van een lezing gehouden voor de Nederl. Daltonvereniging op 25 Maart 1939 en van een referaat voor de Paedagogische Conferentie van de W. V. O. op 12 April 1939.

²⁾ In de Montessori-Lyceea wordt deze werkwijze ook bij het aanvangs-onderwijs toegepast met zeer eenvoudige boekjes, evenals door den heer J. H. Zorn, leraar Dalton-H. B. S., Den Haag (zie: „Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs, 15 Juni 1939, p. 201, uitg. J. Muusses, Purmerend).

deze wijze behandelt, is het mogelijk, in de hogere klassen zodoende een synthese van literatuur- en vertaalonderwijs te bewerkstelligen, min of meer parallellopend aan de boven- geschetste synthese van lees- en spraakkunstles in de lagere. De op deze wijze behandelde boeken worden grondig be- studeerd en toch vlot doorgewerkt, zonder dat ze dood- geanalyseerd, doorgezaagd of doodvertaald worden.¹⁾

De vraag of bij deze methode van onderwijs proefwerken met cijfers nodig en mogelijk zijn, zal al naar de aard van de school verschillend beantwoord worden. Mogelijk zijn ze zeer zeker. Men kan iedere week of althans van tijd tot tijd een schriftelijk werkje geven over de verrichte taken, hetzij col- lectief of individueel en ook proefwerken over een groter gedeelte van de behandelde stof zijn mogelijk, in de vorm van vertalingen, invuloefeningen, dictee's, het beantwoorden van vragen, enz. Het ideaal zou ongetwijfeld zijn: geen proefwerken met cijfers, maar aan scholen die opleiden voor een officieel eindexamen zullen deze voorlopig nog wel nodig blijven. Een ruim tienjarige ervaring heeft uitgewezen dat de examenresultaten op deze wijze verkregen in geen enkel op- zicht achterstaan bij die van het traditionele onderwijs, terwijl de innerlijke resultaten ongetwijfeld groter zijn.

Met een rationeel georganiseerde zelfwerkzaamheid behoort een even rationeel georganiseerde zelfcontrôle door de leer- lingen gepaard te gaan. Alleen dan geeft de zelfwerkzaam- heid volkomen bevrediging, wanneer wij, door de proef op de som te nemen, ervaren dat wij het werk goed gedaan hebben. De vreugde over het bereikte resultaat is de meest zuivere beloning, die het kind kan gegeven worden voor de verrichte arbeid en is de krachtigste prikkel tot nieuwe activiteit. Een systeem van cijfers en strafwerk is, daarbij vergeleken, slechts een pover surrogaat. Daarnaast is het ook uit praktische overwegingen raadzaam in deze richting te werken, daar het anders voor den leraar zeer moeilijk, zo niet onmogelijk is al het werk voldoende te controleren en

¹⁾ Het geestdodend vertalen van korte prozafragmenten zonder slot noch zin, waaraan ik mij tijdens mijn publicatie van 1933 nog bezondigde (Paed. St. p. 316) kan hierdoor tevens komen te vervallen.

te corrigeren. Het aantal zelfcontrolerende leermiddelen is echter nog zeer beperkt. Zij laten zich bovendien gemakkelijker demonstreren dan beschrijven, zodat hierop te dezer plaatse niet diep kan worden ingegaan. De docenten van de Werkplaats van Kees Boeke te Bilthoven hebben in dit opzicht reeds tamelijk veel bereikt en ook op het Rijnlands Lyceum te Wassenaar wordt de collectie leermiddelen stelselmatig uitgebreid.¹⁾ Bij vertalingen en invuloefeningen kan ook een collectie modeluitwerkingen (zo nodig met een aantal varianten) goede diensten bewijzen. Afwijkingen van deze modeluitwerkingen kunnen de leerlingen weer prikkelen tot nadenken, samenwerken of het stellen van vragen en zodoende de kennis verstevigen. Bij bovengenoemde woordspelen en bouwkartons zijn eveneens uitwerkingen en woordenlijsten te maken, die door den leraar ter zelfcontrôle kunnen worden uitgereikt, zodra het werk verricht is. Voorts vergete men niet, dat zeer vaak twee of drie leerlingen samenwerken, waardoor zij elkaar tevens controleren, zodat de uiteindelijke contrôle des leraars zeer vereenvoudigd wordt. Ten slotte kan de leraar twee goede leerlingen toestemming geven elkaar hun taak te overhoren of aan een goede leerling opdragen een minder goede te overhoren. Bij het onderwijs in het Frans aan de Dalton H. B. S. is hiervan zelfs een vast systeem gemaakt. De leerlingen leveren dan na afloop bij den leraar een formulier in, waarop het resultaat van hun arbeid is ingevuld. De leraar kan dit, al naar de omstandigheden, zo accepteren, of nog een paar steekproeven nemen.²⁾

En wanneer er dan nog somtijds iets ongecontroleerd blijft, is dit nog niet zo vreselijk. Bij welk stelsel van klassikaal onderwijs wordt alles van allen wél gecontroleerd, nagekeken en overhoord?

De verhouding van klassikale lessen tot vrije arbeid staat hiermede in onmiddellijk verband en zal voor verschillende scholen evenzeer verschillend kunnen zijn. In de regel zullen deze lessen kunnen worden benut voor het gemeenschappelijk bespreken van moeilijkheden, die zich bij de nieuwe taken zullen kunnen voordoen of die zich bij voltooide taken hebben voorgedaan, voor het gemeenschappelijk werken

¹⁾ Hoever men in deze richting aan de Montessori-Lycea gegaan is, is mij niet bekend.

²⁾ Vgl. Paed. St. Dec. '33, p. 317/318.

met de gramophone, voor het maken van schriftelijk werk of proefwerken, enz., al naar de behoeften en de locale omstandigheden.

Bij een gedachtenwisseling over het bovenstaande in een bijeenkomst van de Ned. Daltonvereniging zijn enkele vragen gesteld en bezwaren geopperd, die ook hier niet onbesproken mogen blijven. Gedeeltelijk hebben deze betrekking op het talenonderwijs, gedeeltelijk op het Daltononderwijs in het algemeen.

Ten opzichte van het talenonderwijs werd o. a. gevraagd of deze wijze van werken, waarbij het vertalen van de moedertaal in de vreemde taal zo op de achtergrond geschoven wordt, wel voldoende voorbereiding gaf voor het onderwijs in de hogere klassen van de H. B. S. A, waar het vertalen in de vreemde taal een belangrijke plaats inneemt.

Het antwoord op deze vraag luidt bevestigend. Van het begin tot het eind wordt het redigeren van zinnen in de vreemde taal, bij het maken van opstelletjes, het beantwoorden van vragen, omzettingen, enz. beoefend en dit zal ongetwijfeld het vertaalzowel als het stelonderwijs in de hogere klassen ten goede komen. Bovendien kan, zoals gezegd, in het tweede of derde leerjaar de spraakkunst systematisch worden doorgewerkt met toepassing in thema's. In de praktijk blijkt deze oefening voldoende te zijn, vermoedelijk doordat, door de grotere rijpheid der leerlingen en hun grotere algemene taalbeheersing dit werk aan het einde van de studietijd meer effect sorteert dan aan het begin.

Voorts is reeds meermalen gevraagd, of deze vorm van onderwijs niet vooral de goede en zelfstandige leerlingen ten goede komt en of de zwakke niet te veel aan hun lot worden overgelaten.

De praktijk leert het tegendeel. Zo ergens, dan is het bij het klassikale onderwijs, vooral in de tegenwoordige grote klassen, dat de zwakken gevaar lopen te verongelukken. De leraar heeft geen tijd zich veel met hen te bemoeien, omdat dan de klasse in haar geheel te veel geremd wordt, waardoor de sterken zich zitten te vervelen en lastig worden. In de vrije uren van het Daltononderwijs kan de leraar de zwakken afzonderlijk helpen, zonder dat er iemand op hoeft te wachten. Ook zullen, zoals boven uiteengezet is, de kinderen vaak elkaar helpen.

Maar, zal men zeggen, wordt er dan niet veel overgeschreven? Natuurlijk wordt er overgeschreven. Er is echter geen enkele reden aan te nemen, dat dit meer zou gebeuren dan bij het klassikale onderwijs. Integendeel, het tegenovergestelde is waarschijnlijk, door de veranderde mentaliteit. De zelfwerkzaamheid en het daarmee gepaard gaande grotere verantwoordelijkheidsbesef brengt mede, dat men meer de behoefte gaat gevoelen zijn werk zelf te doen, om beter te begrijpen wat men doet.¹⁾ Wel wordt er natuurlijk veel samengewerkt. Dat leerlingen, die totaal ongeschikt zijn voor middelbaar onderwijs door het Dalton-onderwijs niet tot geschikte worden omgetoverd, zal men het stelsel niet euvell kunnen duiden.²⁾

Het hiermede verband houdende ordeprobleem is eveneens gemakkelijker op te lossen. De moeilijkheden worden hoofdzakelijk veroorzaakt door spanningen in de klas en door verveling zowel van hen voor wie het onderwijs niet moeilijk genoeg is als van hen, die het toch niet kunnen volgen en het bijltje erbij neerleggen. Is ledigheid niet des duivels oorkussen? Welnu, door de afwisseling van klassikale lessen en vrij werken wordt veel spanning weggenomen, terwijl de ledigheid, doordat ieder meer in zijn eigen tempo kan werken, eveneens tot een minimum gereduceerd wordt. De klassikale lessen kunnen meer efficiënt worden gegeven en de bedrijvigheid, die men in de vrije uren kan waarnemen, doet enigszins denken aan die van een groot kantoor, waar ieder zijn eigen werk doet zonder zich door dat van

¹⁾ Ter illustratie de volgende historische gebeurtenis: twee jongens, tweelingen, komen van de lagere school met het praedicaat „boefjes, houd ze in de gaten“. De jongens blijven twee jaar op de Daltonschool, gaan behoorlijk over en passen zich aardig aan. Het gezin verhuist naar een andere stad. Bij een bezoek aan kennissen in die stad, die toevallig ook met bedoeld gezin in aanraking zijn gekomen, wordt mij gevraagd, wat die Daltonschool toch voor een rare school is. De jongens hebben zich n.l. vrij moeilijk aan de nieuwe school kunnen aanpassen en o. a. gezegd: „Wij vinden dit een idiote school. Bij ons (d. i. de Daltonschool) vinden ze het flauw als je spiekt en hier vinden ze het flauw als je het niet doet!“

²⁾ Het gemiddeld aantal doubleurs van de Haagse Dalton-H. B. S. in de laatste jaren ($\pm 14\%$ in de eerste klas) dat beneden het gemiddelde der andere Haagse scholen ligt ($\pm 20\%$) en het aantal geslaagden voor het eindexamen ($\pm 90\%$) dat daarboven ligt ($\pm 87\%$) wijst erop dat er vermoedelijk enkele slachtoffers gered worden, die op andere scholen zouden verongelukkig.

zijn collega's te laten afleiden, omdat ieder zijn eigen doel voor ogen heeft.¹⁾ Dat de leerlingen wel eens doen als de kantoorbedienden, die even een babbeltje maken als zij langs de lessenaar van een collega lopen, zal men hun niet kwalijk kunnen nemen. Integendeel, ook dat is een ogenblik van ontspanning, dat de intensiteit van het verdere werk ten goede kan komen.

* * *

In het voorgaande is veel uitvoeriger stilgestaan bij het aanvangsonderwijs in de talen dan bij dat in de hogere klassen. En niet zonder reden. Voor men tot een enigszins gevestigde didactiek voor de hogere klassen kan komen, behoort die voor de lagere een zekere stabiliteit te hebben verkregen, waaruit die voor de hogere logisch kan opgroeien. Voor die tijd is dat onmogelijk.

Voorts zal het duidelijk zijn, dat veel van wat hier Dalton-onderwijs is genoemd, ook, althans voorzover de talen betreft, evenzeer bij andere vormen van geïndividualiseerd en geactiveerd onderwijs zouden kunnen worden ingedeeld. Ja zelfs is, zoals trouwens reeds gezegd, veel van hetgeen bij dit onderwijs wordt gedaan, ook bij het klassikale onderwijs mogelijk. En dat is heel gelukkig. De z.g. progressieve scholen of experimenteerscholen hebben de gemeenschappelijke eigenschap, dat zij dienst doen als paedagogische laboratoria en de resultaten van de daar genomen experimenten kunnen ten goede komen aan het gehele onderwijs, in welke vorm het ook gegeven wordt. Zij die daaraan hun tijd en kracht geven, doen dat dan ook in de hoop, dat door deze arbeid, ook voor het talenonderwijs een verfrissing en vernieuwing moge worden bereikt, die aan het gehele onderwijs, ook het klassikale, tot nut zal kunnen zijn en de arbeidsvreugde der kinderen zal kunnen verhogen.

¹⁾ Van hoeveel leerlingen van een klassikale school zou men kunnen zeggen, dat zij onder de les (behalve als de overgang of het eindexamen nadert) bewust een doel voor ogen hebben? De leraar heeft een doel voor ogen en de meeste leerlingen volgen blindelings. (De goede uitzonderingen niet te na gesproken.)

VOORBEELDEN VAN TAKEN EN OPDRACHTEN¹⁾.

A. Eerste klasse.

- I. 1. Zoek in Linguaphone les 1 de Franse vormen voor het lidwoord van onbepaaldheid (article indéfini (Holl.: *een*, Frans: *un, une*). Schrijf in je werkschrift onder elkaar 5 voorbeelden van elk in het Frans, met het Holl. ernaast (lidwoord met zelfst. naamw.).
2. Zoek daarna de Franse vormen voor het lidwoord van bepaaldheid (article défini) (Holl.: *de, het*, Frans: *le, la, les*). Schrijf ook onder elkaar 5 voorbeelden van elk in het Frans, met het Holl. ernaast (lidwoord met zelfst. naamw.).
- II. 1. Maak een lijstje van alle vraagwoorden (zoals *qui, pourquoi, enz.*) die je in Linguaphone les 1 en 2 en in de vragenlijst bent tegengekomen, met de vertaling erbij (nummeren en de vraagtekens en de potloodlijn in het midden niet vergeten).
2. Zoek nu alle bijvoeglijke naamwoorden uit Linguaphone I en II en schrijf daarvan naast elkaar: mannelijk en vrouwelijk, enk. op de linkerblz. van je schrift, mann. en vrouw. meerv. op de rechterblz. (potloodlijn in het midden en numm.).
- III. 1. Laat je door een ander de eerste helft dicteren van p. 31. *Le petit mendiant* en dicteer dan zelf de tweede helft. Kijk het van elkaar na, onderstreep de fouten met zwart potlood, vergelijk het daarna samen met je boek en verbeter de fouten. Schrijf het aantal fouten eronder.
2. Schrijf over in je gros cahier (afd. Spraakkunst) de eerste blz. van *Spraak. aant.*, die je aan mij kunt vragen. Ik heb maar één exemplaar. Ieder die klaar is, levert dus bij mij zijn *gros-cahier* in. Dan kunnen anderen het weer daaruit overschrijven. Schrijf daarom netjes en duidelijk! (Deze aant. hadden betrekking op het lidwoord en het bijv. naamw.)
- IV. a. Schrijf de volgende oefening en woorden over in je *gros-cahier* op de linkerbladzijde en vul de ontbrekende bijv. naamw. in met behulp van de gegeven woorden. Onderstreep alle bijv. naamw.
- b. *Vertaal* de oefening en de woorden op de rechterbladzijde F.—H. Zoek de vertaling van de woorden op in een woordenboek, wanneer je ze niet kent.
- c. *Verbeter* het Frans en het Holl. zorgvuldig naar het model op school.

¹⁾ In deze lijst zijn in de eerste plaats voorbeelden opgenomen, die als illustratie van het medegedeelde kunnen dienen. Het zijn meestal gedeelten van weektaken. Traditionele opdrachten als: „Vertaal oef. x,” „Maak de invuloef. van blz. y,” „Vervoeg de werkwoorden van blz. z,” enz., die ook een onderdeel van de weektaak kunnen uitmaken, zijn weggelaten. Gewoonlijk wordt hieraan toegevoegd: „Controleer je werk eerst zelf door het te vergelijken met het op school aanwezige model,” of „Kom mij vragen, wat je niet begrijpt, enz.”

1. L'oeuf est ovale, il n'est pas....
2. La règle est droite, elle n'est pas....
3. La terre est ronde, elle n'est pas....
4. Mon frère est fort, il n'est pas....
5. Ma soeur est petite, elle n'est pas....
6. Le dictionnaire est gros, il n'est pas....
7. Le chemin est long, il n'est pas....
8. Le corridor est large, il n'est pas....
9. Le mur est haut, il n'est pas....
10. La corbeille est pleine, elle n'est pas....

Etroit — court — bas — mince — vide — grand — faible
plat — courbe — rond.

- V. Plak in je *Prentenboek* een plaatje naar keuze en vertel daar iets van in je kladschrift. Maak eerst een *woordenlijst* van minstens 20 woorden. De keuze van het onderwerp is geheel vrij. Enkele geschikte onderwerpen zijn o. a.
- a. het Franse lokaal (met tekening),
 - b. vakantie-genoegens (met foto's, prentbriefkaarten of tekening),
 - c. een uitstapje naar de bollenvelden (met plaatjes als bij b).
- N.B. Het mag een beschrijving zijn, of een verhaaltje of een gesprek tussen twee personen.
- VI. 1. Bestudeer de vragenlijst bij Linguaphone les 5.
2. Beantwoord 10 vragen schriftelijk.
3. Leer 5 werkwoorden (we zullen in de klas afspreken welke) met behulp van de werkwoordboekjes of je Cahier de Verbes. Wees netjes op materiaal van anderen, dat je mag gebruiken.
4. Werk verder aan het opstel voor je Cahier d'Images (= *Prentenboek*).
- VII. 1. Schrijf *Prentenboek* klad in het net. Vergeet niet: a. het no. van de taak erbij te schrijven; b. een kantlijn te trekken en daar netjes naast te schrijven; c. je kladschrift te kaften; d. plaatjes in te plakken of tekening te maken vóór je je schrift inlevert.
2. Leer van Sports d'hiver uit je *Prentenboek* de woorden F.—H. en H.—F. Lees 't stukje hardop in het Frans tot het heel gemakkelijk gaat en vertaal het mondeling.
- VIII. 1. Herhaal nog eens goed de vragenlijsten van alle Linguaphone-lesjes, die we gehad hebben. Laat je door een ander overhoren, maar vraag elkaar niet op het rijtje af, maar kris-kras door elkaar. Probeer elkaar ook vragen te doen, die niet in de vragenlijsten voorkomen. Je mag ook proberen met z'n tweeën een gesprekje te maken en dat voor de klas in de vaste les opzeggen.
2. Schieten de bouwkartons op? Wanneer komt de tweede klaar? Werk er deze week in ieder geval enige tijd aan.
- IX. 1. Schrijf op, wanneer je geboren bent, b.v. 12 Juni 1922 = le douze juin dix-neuf cent vingt-deux.
Nu ook van je ouders, broers, ooms en tantes (minstens 10 data in het geheel).

- X. 1. Bestudeer Linguaphones 25 helemaal F.—H., zodanig, dat je alles vlot kunt vertalen.
 2. Kijk goed, hoe alles geschreven wordt. Laat je door een ander 10 zinnen uit het boek dicteren (netjes nummeren, onder elkaar). Vergelijk deze zinnen daarna met het boek en streep de fouten met potlood aan.
 3. Teken in je Daltonschrift 10 klokken met verschillende tijden en zet in 't Frans ernaast, hoe laat het is.
- XI. *Dicteer* aan een klasgenoot de helft van p. 71, *La cigale et la fourmi* en laat aan jezelf de andere helft dicteren. Kijk elkaars werk na en vergelijk daarna met je boek. Verbeter de fouten; onderstreep in je dictee alle persoonlijke voornaamwoorden en schrijf er het cijfer van de naamval boven.
- XII. 1. Vertaal mondeling en lees daarna *hardop*, meerdere malen, tot het gemakkelijk gaat, p. 93, no. 30, *Le loup et le chien*. Dit is ook weer een fabel van La Fontaine. Noteer met potlood de verbindingen en de rusten, precies als in het Linguaphoneboekje en vergelijk met een ander of je het goed gedaan hebt. Dit stukje moet goed, met veel uitdrukking gelezen worden.
- XIII. Doe een vrij werkje. Je hebt weer de keus, behalve degenen, die nog geen klad van het Cahier d'Images gemaakt hebben. Die moeten dat eerst doen. Zij die wel een klad gemaakt hebben, maken eerst het net voor zij een ander vrij werkje beginnen.
- XIV. 1. Schrijf zo nodig het net van je Cahier d'Images en zorg dat je het vlot van het Frans in het Hollands kunt vertalen.
 2. De helft van de klas aan de linkerkant doet een vrij werkje naar keuze (Cahier d'Images, leesboek, woordenspel); de helft aan de deurkant kiest een bouwkarton (niet je eigen), legt er de woorden bij, controleert ze, schrijft ze in het *gros-cahier* en leert ze Fr.—Holl. en Holl.—Fr. Je kunt met twee samen één bouwplaat nemen als je wilt.

B. *Tweede en derde klassen.*

- I. Schrijf in je schrift (al of niet met tekening) nog een van de drie verhaaltjes (natuurlijk niet hetzelfde van de vorige taak!):
 a. *Trait de présence d'esprit*,
 b. *Un banc où il est défendu de s'asseoir*,
 c. *Elle était venue à pied*.
 N.B. De hoofdpersoon vertelt zelf het gebeurde. Het verhaaltje is dus in de 1e pers. enk. Bedenk zelf een goede inleiding voor het verhaaltje en zo mogelijk een pakkende slotzin, waarin je b.v. je mening zegt over het geval, of wat de huisgenoten deden toen hun het verhaal gedaan werd, of iets dergelijks. Gebruik niet willekeurig tegenwoordige en verleden tijd door elkaar heen. Ter vermindering van moeilijkheden is het geoorloofd het gehele verhaaltje in de tegenwoordige tijd te schrijven.
- II. 1. *Lisez et traduisez* oralement p. 52, *Le loup et l'agneau*.
 2. *Ecrivez les questions des pages 59 et 60 à la page gauche de votre cahier et les réponses à la page droite.*

3. Venez travailler une demi-heure aux vocabulaires des livres d'images.
- III. 1. Faites le net de votre Cahier d'Images.
2. Travaillez une demi-heure ou trois quarts d'heure aux vocabulaires.
- IV. Dessinez une petite carte de l'Europe dans votre cahier d'images et montrez, dans quels pays on parle une langue romane. Pour la France, marquez la distinction entre la langue d'oïl et la langue d'oc. Consultez les dictionnaires et la carte de la France.
- V. Ecrivez dans le brouillon de votre cahier d'images une ou deux pages de mots et expressions qui se rapportent (betrekking hebben op) au mariage princier qui a eu lieu pendant les vacances. Faites ensuite une petite composition (opstel) d'une ou de deux pages, dans laquelle vous faites une description de la ville et de tout ce que vous avez vu. Essayez d'y ajouter quelques observations (opmerkingen) personnelles. Une ou deux illustrations augmenteront (zullen verhogen) la valeur de votre travail.
- VI. Ecrivez dans votre cahier encore une fois B. & E. p. 40, *Un bon coeur*, mais de la façon suivante: L'ouvrier qui a cassé le couvercle raconte à un camarade ce qui s'est passé, pourquoi il n'a pas osé se présenter devant Mme de Geoffrin, ce qu'un des deux autres ouvriers a fait pour lui, ce que Mme de Geoffrin a fait et pourquoi il est content maintenant.
- VII. Rédigez en brouillon (klad) une nouvelle composition (opstel) pour votre cahier d'images. Vous êtes libres de choisir vous-mêmes un sujet. Quelques sujets recommandables (aanbevelingswaardig) sont:
- Comment j'ai passé mes vacances de Pâques.
 - Une excursion aux champs de fleurs.
 - L'exposition (tentoonstelling) de fleurs à la Haye.
 - Le travail à l'école Dalton pendant les heures libres (Dalton-uren), etc., etc.
- VIII. Copiez au net le brouillon de votre Cahier d'Images. Apprenez les mots du français en hollandais et inversement; le texte du français en hollandais seulement.
- IX. Ceux qui en ont le temps pourront m'aider en venant rédiger un vocabulaire pour les nouveaux livres que nous avons reçus.
- X. Ceux qui ont encore un texte à copier dans leur grand cahier d'Images feront ce travail; les autres continuent à rédiger (gaan voort met samenstellen van) un vocabulaire d'un livre français.
- XI. 1. Lisez et traduisez oralement p. 64b et p. 65c. Faites une liste de tous les adverbess que vous trouvez dans ces numéros et écrivez à côté (ernaast) les adjectifs correspondants dont ils ont été formés, *en français* et *en hollandais*.
2. Apprenez dans votre grammaire p. 99—100 § 36: La formation des adverbess. Apprenez maintenant les règles *en français*.
3. Faites aussi une liste des adjectifs du no. 2 des pages 65—66 et écrivez à côté les adverbess formés de ces adjectifs *en français* et *en hollandais*.

4. Ceux qui auront le temps pourront continuer à travailler aux vocabulaires des livres d'images. Cependant ce travail n'est pas obligatoire.
- XII. Lisez et traduisez oralement p. 70 n. 1a. Faites dans votre gros cahier une liste des verbes pronominaux (*wederkerend*) que vous y avez rencontrés, en français et en hollandais. Quelle différence constatez-vous entre les verbes français et les verbes hollandais?
- XIII. Ecrivez dans votre cahier p. 69, *Le lion d'Androclès*, mais mais racontez l'histoire comme si vous êtes vous-mêmes l'esclave *Androclès*. Vous commencez donc par la phrase suivante: *Androclès raconte: Quand j'étais encore un esclave romain, je traversais un jour . . . etc.* Ne faites donc pas de composition (*geen opstel*) mais copiez le texte en introduisant (*aanbrengende*) les changements nécessaires.
- XIV. Lisez et traduisez oralement B. & E. p. 83—84 *a, b, c, d, e*. Soulignez en crayon tous les subjonctifs. Constatez que tous les verbes de:
- expriment une volonté,
 - „ un sentiment,
 - „ une nécessité ou une possibilité.
- Dites les verbes qui expriment cela. Dans *d* le subjonctif s'emploie dans une phrase adjectivale après un superlatif (*overtreffende trap*). Dites les mots qui expriment le superlatif dans chaque phrase.
- XV. Etudiez dans *Paris et les Parisiens* les pages 23 jusqu'à 28 à l'endroit: „Cependant, il fallut, songer au retour”, de la façon suivante:
1. Demandez un exemplaire des vocabulaires qui se trouvent dans la salle de français.
 2. Lisez et traduisez oralement les pages à l'aide de ce vocabulaire.
 3. Ecrivez dans votre gros cahier les mots que vous avez dû chercher dans le dictionnaire.
 4. Copiez dans votre gros cahier les mots du vocabulaire.
 5. Apprenez, du fr. en h. et inversement du h. en fr., tous les mots que vous avez écrits dans votre gros cahier sur ces pages.
- Avis:*
- a. N'oubliez pas d'indiquer clairement dans votre gros cahier les pages auxquelles les mots se rapportent.
 - b. Ayez soin (*zorg ervoor*) de savoir indiquer sur le plan de la page 24 les différents monuments et endroits visités par les deux garçons.
- XVI. 1. Résumez oralement la fable: „Le chat, la belette et le petit lapin.”
2. Apprenez les nos. 51—54 de *Gallia* (p. 45—46) du holl. en fr., de sorte que vous sachiez dire chaque phrase de deux manières différentes.
- XVII. 1. Lisez les pages 71—90 du „Portefeuille rouge.”
2. Ecrivez deux pages de mots. *Apprenez-les du français en hollandais.*

3. Faites un résumé des pages 71—90.
4. Traduisez oralement une page au choix (naar keuze) et lisez-la à haute voix.

C. *Vierde en vijfde klassen.*

- I. *Mathilde et ses mitaines.* Ceux qui possèdent ce livre y liront dix pages. Ils en feront un résumé par écrit d'une demi-page de leur cahier au minimum et d'une page au maximum. Ensuite ils choisiront une colonne à leur gré dont ils chercheront les mots difficiles à l'aide desquels ils traduiront la colonne oralement. *Le grand Meaulnes.* Ceux qui possèdent ce roman y liront vingt pages s'ils ont l'édition scolaire, ou quarante s'ils ont l'édition originale. Ils feront également un résumé (voir plus haut). Ceux qui ont l'édition scolaire traduiront oralement une page de leur livre, les autres deux pages.
- II.
 1. Terminez la tâche no. 18 par écrit.
 2. Etudiez les réponses aux questions du prologue et du premier acte des Dames aux Chapeaux verts.
 3. Apprenez les mots que vous avez écrits dans votre gros cahier à propos du prologue et du premier acte (4 pages au moins).

Avis:

Apprenez le tout consciencieusement et essayez de bien formuler vos réponses aux questions qu'on vous posera.

- III.
 1. Lisez „Ces dames aux chapeaux verts,” acte premier. Ecrivez au moins deux pages de mots différents dans votre gros cahier et apprenez-les du français en hollandais.
 2. Copiez les questions du tableau noir et répondez-y par écrit.
 3. Faites un résumé du premier acte (une demi-page de votre cahier suffit).
- IV.
 1. Copiez dans votre cahier, à la page gauche, les questions du deuxième acte du Barbier de Séville. Ajoutez-y les réponses à la page droite.
 2. Apprenez les réponses aux questions du premier acte.

Avis:

Pour la classe 5a, ce travail doit être terminé avant la leçon du vendredri 14 janvier; pour la classe 5b, avant celle du lundi 17 janvier.

- V.
 1. Apprenez les réponses aux questions des actes 3 et 4 du Barbier de Séville.
 2. Faites par écrit la première moitié de la traduction d'examen de 1935: „Départ” jusqu'à: „Pourquoi tant de hâte?” Le texte français se trouve dans Kruytbosch. Corrigez d'après le modèle à l'école.
 3. Copiez les annotations du modèle (mots et expressions) se rapportant à cette première moitié.
 - VI. Même tâche que la semaine dernière, mais vous viendrez une heure libre pour terminer Le Barbier de Séville et pour entendre les disques.
-

KLEINE MEDEDELING.

POGINGEN IN ENGELAND OM OP SCHOOL DE LEERLINGEN
VOOR TE BEREIDEN VOOR SOCIALE
VERANTWOORDELIJKHEID.

Wij ontvingen van het „Bureau international d'éducation" te Genève, de mededeling, genummerd 160/R. 1014, waaraan wij het volgende ontleen:

De „Association for Education in Citizenship" heeft de aandacht van de Britse opvoeders gevestigd op het nut, de jeugd voor te bereiden tot dienst aan de samenleving, hetzij onder leiding van genoemde organisatie, hetzij op eigen kracht; in een groot aantal scholen worden thans proeven genomen.

Reeds is een brochure van ongeveer 20 pagina's verschenen, getiteld: Experiments in Practical Training for Citizenship,¹⁾ waarin leiders van scholen verschillende van deze proeven beschrijven.

Belangrijk ook zijn de mededelingen van den heer W. F. Hoyland, hoofd ener school, omtrent pogingen in deze geest.

De heer Hoyland begint met op te merken dat er slechts betrekkelijk weinig jeugdige personen (zowel mannelijke als vrouwelijke) tussen 16 en 20 jaar zijn, die hun verplichtingen tegenover de samenleving erkennen en bereid zijn een gedeelte van hun vrije tijd aan deze samenleving te wijden. De opvoeders voelen zich dan ook meer en meer genoodzaakt een nieuw element aan de intellectuele en lichamelijke opvoeding die de scholen geven, toe te voegen, dat aan de jeugd het besef van hun verantwoordelijkheden kan geven en het verlangen, te „dienen". In een aantal scholen zijn nu vrijwillige associaties van leerlingen opgericht met de bedoeling genoemde voorbereiding tot stand te doen komen: de taken die voor de samenleving (hier: de school) verricht worden, variëren van het aanleggen van wegen en het planten van bomen tot het bouwen van ontspanningslokalen.

Ook cursussen voor Eerste Hulp en Redding, of voor Leider voor lichamelijke opvoeding worden er wel aan toegevoegd. Bovendien worden de oudste leerlingen aangemoedigd 8 tot 10 dagen van hun vakantie in een vrijwillig werkkamp door te brengen.

Door een aantal leiders en leidsters van bekende scholen wordt een poging gedaan om, met hulp van andere opvoeders, een initiatief dat — sedert 1937 — 300 groepen leerlingen heeft geactiveerd, om te zetten in een veel omvatterde beweging, in staat het enthousiasme van de jeugd van het gehele land op te wekken. Het doel is: de jeugd van, beide sexen en alle sociale lagen aan te moedigen om deel te nemen aan een niet-confessionele en niet-politieke activiteit ten bate van andere mensen en de samenleving in haar geheel, zowel in eigen land als over de grenzen, in een geest van gemeenschapsdienst en vriendschap, gebaseerd op actieve samenwerking.

¹⁾ Uitgegeven door de Association for Education in Citizenship, 10 Victoria Street, London, S. W. 1.

Een folder beschrijft de daarbij gevolgde methodes en het werk dat in de werkkampen wordt verricht.

Methodes: a. Het verrichten van practisch handwerk dat, bij gebrek aan fondsen, niet aan betaalde krachten kan worden opgedragen; mits deze werken tot nut zijn voor behoeftige individuen of groepen van individuen of voor de samenleving in zijn geheel.

b. De personen met deze werken belast, zullen zo veel mogelijk op hetzelfde economische peil moeten leven als de personen voor wie zij werken.

c. Zoveel mogelijk zal het werk verricht worden in kleine groepen, waarvan de leden tot verschillende sociale lagen en verschillende nationaliteiten behoren. Een ernstige poging zal worden ondernomen om uitwisseling van verschillende groepen te verkrijgen.

d. De centralisatie van de leiding zal tot een minimum beperkt worden; er zal zoveel mogelijk initiatief en vrijheid aan de locale groep en haar leiding worden overgelaten.

De centrale organisatie, die gesticht zal kunnen worden, zal hoofdzakelijk de vorm krijgen van een centrum voor inlichtingen en plaatsing.

Gewoonlijk zal het werk zonder tussenschakel geregeld worden tussen de groep van werkers die zich aanbiedt en de groep personen, die hulp krijgt.

Soorten van werkzaamheden: 1. Hulp aan de locale samenleving. Voorbeelden: Onderhoud van tuinen en bewerking van het veld voor oude of zieke personen; ontginning van ongecultiveerde terreinen; de oogst moet gedistribueerd worden onder armenhuizen en gepensioneerden; het maken van kleren voor oorlogsvluchtelingen; vervanging gedurende korte perioden van werklieden in allerlei functies, welke nog geen betaalde vacantie genieten, om hen in staat te stellen vacantie te nemen. Daar de bovengenoemde arbeid door scholieren verricht zal moeten worden, zal een gedeelte gedurende de schoolperioden kunnen geschieden, een ander deel in de vacaties. Dikwijls zal een speciale voorbereiding nodig zijn.

2. Hulp aan werkelozen in de meest beproefde streken. Groepen jonge mensen zullen in deze streken hulp gaan brengen aan oude of zwakke leden van coöperatieve groepen werkeloze mijnwerkers, die op het veld zijn gaan werken; zij zullen met de locale bevolking samen werken tot het verrichten van niet lonende werken, welke toch nuttig voor de samenleving zijn.

3. *Bijstand aan de natie als geheel.* Groepen van jonge lieden zullen ter beschikking van de autoriteiten gesteld worden, om uitgebreide werken van openbaar nut te ondernemen: herbebossing, het planten van bomen op de velden en heuvels van weggegraven aarde, die de mijnen omringen, enz., verweer tegen overstromingen, drooglegging van moerassen.

Elke groep jongeren zal moeten voorzien in haar reis- en onderhoudskosten.

Er zal alleen werk worden verricht voor hen, voor wie het beslist onmogelijk is de kosten van betaalde arbeid te dragen. H. N.

BOEKBEORDELINGEN.

Bulletin de l'Enseignement des principes et des faits de la Coopération internationale; no. 5, Décembre 1938 (verkrijgbaar bij Martinus Nyhoff, te 's-Gravenhage).

Voor de vijfde maal, telkens in December, gaf de Volkenbond zijn „Bulletin de l'Enseignement” uit. Dit Bulletin heeft de bedoeling die werkzaamheden van den Volkenbond naar voren te brengen, welke voor het onderwijs een bijzonder belang hebben. Daaronder bekleedt de voornaamste plaats het werk der C. I. C. I. (commission internationale de coopération internationale), die nog altijd onder het voorzitterschap staat van Gilbert Murray, en waaraan o. a. ook prof. Huizinga te Leiden lid is. Verder wordt verslag uitgebracht van de werkzaamheden van het „Comité Consultatif”; in 1938 strekten deze werkzaamheden zich voornamelijk uit over „l'enseignement des langues vivantes comme facteur de la connaissance mutuelle des peuples”. Ook vindt men in deze aflevering een rapport over hetzelfde onderwerp van het „Bureau international d'Education” te Genève, waarvan Piaget voorzitter is. Er kan niet gezegd worden, dat de genoemde rapporten voor den Nederlandschen onderwijzer of leeraar nieuws zullen brengen. Verder wordt een overzicht gegeven van het werk van den Volkenbond in het genoemde jaar; men zal er uit zien, dat dit meer terreinen nog beslaat, dan het groote publiek wel vermoedt. Als document van standhoudend internationalisme heeft ook deze aflevering waarde; maar uit een onderwijsstandpunt bezien, kan ze geen belangstelling opwekken. Men krijgt denzelfde indruk van dit „Bulletin”, als van de vorige: hier spreken te veel „rapporteurs”, „commissieleden”, maar te weinig persoonlijkheden. En, deze „buitenlandsche” wijsheid lezende, zal zelfs de onzelfgenoegzame Nederlandsche onderwijzman blij erkennen, dat het te onzent, met andere landen vergeleken op onderwijsgebied, wat betreft het inzicht van wat noodig is, toch nog zoo kwaad niet is. Maar hij zegge dit zachtjes.

G. B.

Paedagogische Encyclopaedie, onder redactie van R. Casimir en J. E. Verheyen, afl. 9 en 10. J. B. Wolters' U.M., Groningen, Batavia, De Sikkell, Antwerpen.

Deze beide afleveringen bevatten belangrijke artikelen, die aan de encyclopaedie waarde geven. Van Prof. Dr. J. H. Gunning Wzn. twee, echt oriënteerende, dus echt in een werk als dit passende, stukken over Förster en Francke, een scherpe uitbeelding van beide mannen, in een levendigen stijl. Men had mogen verwachten, dat Prof. Gunning ook het woord gekregen had over den steeds zoo hoog door hem gestelden Fröbel; de redactie heeft echter daarvoor uitgenoodigd J. M. Telders. Dan vindt men in deze afleveringen onder *Duitschland* en *Frankrijk* een overzicht van onderwijsorganisatie en onderwijsdenkbeelden in beide landen in den loop der jongste tijden; vooral aan het artikel over

Duitschland is daaraan een rijke bibliographie toegevoegd, waarbij — wat voor verdere studie van veel belang is — een opgave van niet minder dan 40 werken over opvoeding en onderwijs in nationaal-socialistischen zin; E. Kriek, de schrijver van „National-Politische Erziehung”, het veelgelezen werk, vatte — aldus het artikel — de nazi-idealén op paedagogisch gebied samen als „realisme, gesteund op (lees: steunende op) rasbewustzijn en op heldenmoed”.

Dan, twee belangrijke stukken: over *Geesteswetenschappelijke* („verstevende”) *psychologie* van R. Casimir; over *Geheugen* van D. Wiersma. Het laatste — een model van een streng systematisch kortgehouden artikel — spreekt ook over het voor de onderwijspraktijk belangrijke getuigenis van kinderen. Veel plaats wordt ingeruimd voor het onderwerp *Geschiedenis*, als wetenschap en als onderwijsvak, zoowel op de lagere als op de middelbare school in Nederland en België. „Veel gebruikte” leerboeken worden genoemd; beter zou geweest zijn de „goede” leerboeken allereerst naar voren te brengen; zoo worden onder die voor het middelbaar onderwijs in Nederland enkele van de „beste” gemist.

De tiende aflevering maakt een begin met een uitvoerig artikel over *Geschiedenis der Opvoeding*, dat in de komende elfde aflevering nog moet vervolgd worden.

De beiden besproken afleveringen hebben de waarde dezer *Encyclopaedie* ongetwijfeld verhoogd.

G. B.

Serie Monografieën voor de Nieuwe Doeschool. Verzameld onder leiding van: Hoofdinspecteur L. O. L. Welling, Gemeentelijk Inspecteur W. Terpstra, Inspecteur Chr. Nat. Ond. N. Beukels, Dr. H. B. F. Westerouwen van Meeteren, redacteur. Uitgave: J. Muusses, Purmerend.

No. 1. *De Koe.* Proeve van behandeling van een centre d'intérêt op een tweemansschool, door S. J. Nijdam, Hoofd der school te Warder. 60 pag., prijs: f 0,65.

De vraag, of het in de handel brengen van een uitgewerkt centre d'intérêt in het belang zal blijken van ons onderwijs, zal afhangen van de mate van oorspronkelijkheid, waartoe de doorsnee-onderwijzer in staat is. Laten wij hopen, dat de raad van Ligthart, die de schrijver tot de zijne maakt: „Zoals het in dit boekje staat, moet ge 't juist niet doen,” goed gelezen en nauwkeurig in acht genomen wordt. De naam Decroly, die van al dit soort werk de geestelijke vader is, is noch in het voorwoord door den Heer Westerouwen van Meeteren, noch door den auteur genoemd. In een tweede druk zou een beknopte beschouwing zijner ideeën als inleiding aan te bevelen zijn. Aan de essentiële waarde doet deze omissie gelukkig niet de minste afbreuk. Uit de beschrijving van dit centre blijkt de auteur de principia van Decroly: observatie, associatie, expressie goed begrepen te hebben en zeer deskundig te hebben omgezet in practische didactiek. Een centre, dat, blijkens een nauwkeurige bestudering van het overzicht achter in het boekje, op verstandige wijze aanknopingspunten heeft gevonden met vrijwel alle andere vakken, zodat

hier een paedagogische concentratie is ontstaan, die zeer geslaagd genoemd kan worden en die inderdaad uitstekend als model kan dienen. Alleen de verbinding met de vakken Ned. Taal, voorzover het spelling en ontleden betreft, benevens Vad. Geschiedenis, lijkt mij wat te gewild. De auteur bedenke, dat, blijkens de Geschiedenis der Paedagogiek elke concentratie, die verbanden legt, die min of meer gezocht zijn, steeds een heftige reactie oproept (b.v. De Raaf—Zernike) en terecht. Het verband tussen de Noormannen bijv. en de koe is niet natuurlijk. De goede raad: „Niets er bijhalen, wat er niet logisch bijhoort”, mag ik den auteur wel geven. Natuurlijk geldt de opmerking betreffende Vad. Geschiedenis niet voor de economische en sociale ontwikkeling, zoals die gegeven wordt van de laatste 100 jaar. Daar springt het natuurlijk verband onmiddellijk in het oog.

Schoolwandelingen, excursies ter observering der eigen omgeving, om daaruit alle onderwerpen te putten, die in de school dienstbaar gemaakt worden aan de gewone schoolvakken, dat is bij ons, voorzover ik kan nagaan, nog nooit op zulk een doeltreffende wijze toegepast.

Het leerlingenwerk, de resultaten in de praktijk dus, bepalen voor een belangrijk deel de waarde van deze manier van werken. Ik heb me daarvan op de hoogte kunnen stellen; ook was ik in staat, die te vergelijken met werk van de Ecole de l'Ermitage en daardoor kan ik verklaren, dat dit centre de mogelijkheid schept tot persoonlijke spontane productieve activiteit en dat de resultaten gelijkwaardig zijn aan het beste, wat op dit gebied in België gepresteerd wordt.

- No. 2. *De Nieuwe Plattelandsschool*, proeve van behandeling van
 a. „Het Hooiland”, centre d'intérêt voor klas 1 en 2, door Mej. J. Feberwee.
 b. „De Tulp”, centre d'intérêt voor klas 3 en 4, door J. Schekkerman, kw. m. a. 63 pag. f 0,65.

- No. 3. *De Telefoon*, centre voor de hogere leerjaren, door J. Oosterling, h. d. s. 38 pag. f 0,45.
 Alle drie de auteurs werkzaam aan de O. L. S. te Wognum.

Na Warder Wognum. Zeer interessant, dat op deze school dus in alle klassen gewerkt is volgens hetzelfde leidend beginsel, dat we bij de bespreking van „De Koe” kort uiteengezet hebben.

- No. 4. *Het Verkeer*, centre voor het zevende leerjaar, eindonderwijs op een stadsschool, door G. Rozemeijer, onderwijzer aan de R. K. jongensschool te Hoorn, met een voorwoord door A. J. v. d. Knaap, Hoofd der School.
 Een tweede onderwijzer dezer school, B. Th. Haring, geeft een beknopt overzicht van een door hem toegepast centre, „De Boerderij”. 45 pag. f 0,50.

De Redacteur, Dr. H. B. F. Westerouen van Meeteren schreef een inleiding bij de nummers 1, 2 b en 4. Die inleiding ontbreekt bij de andere nummers. Ook daar heeft echter de redacteur blijkbaar grote invloed uitgeoefend op de algemene gang van zaken. Dit blijkt zeer duidelijk uit de bijna identieke opzet, evenals uit kleine onderdelen;

als b.v. uit de didactiek voor het vak Lezen, waar we vinden: Het luid lezen wordt (in hoofdzaak) beoefend aan de eigen gemaakte opstellen, terwijl verder aan stil-lezen veel aandacht wordt besteed.

De grote lijnen zijn door dezelfde hand getrokken. Deze, aan zekerheid grenzende veronderstelling, mag wel uitgesproken worden, vooral, omdat die lijnen volgens een deskundig plan weloverwogen zijn uitgestippeld. Toch moge hier nogmaals de waarschuwing volgen: „Laat deze paedagogische concentratie, die psychologisch op de hoogte van haar tijd is; die alle vroegere pogingen hier te lande overtreft, niet stranden op: les défauts de ses qualités”. Ook in de deeltjes 2, 3 en 4 zijn n.l. geforceerde verbindingen aan te wijzen. Bepaalde spellingsmoeilijkheden als woorden op *stie* en *sich* (Oosterling) vormen een logische verbinding, maar de woordontleding en de zinsontleding konden beter uitgesteld worden tot na de betrekkelijk korte tijd, gedurende welke het centre aan de orde is. Zo zou er meer te noemen zijn, dat wat te gewild is, maar het gevaar, dat de lezer dit meer dan als een bijkomstigheid zou opvatten, gebiedt dit in de pen te houden, te meer, daar het volle licht dient te vallen op de ernstige en goede geslaagde poging, op het terrein der nieuwere paedagogiek iets waardevols te presteren.

Een serie uitgaven van eminent belang, die ieder onderwijzer moet bestuderen, eerlijk en onbevangen moet overdenken en op zijn werk moet laten inwerken. Typografisch zeer goed verzorgd en niet duur.

Een mijlpaal in onze didactiek.

P. F. v. OVERBEEKE.

*Handleiding voor practisch Verkeers-
onderwijs door middel van Zaal- en Ter-
reinspel*, door J. R. C. van de Griendt Jr.
Uitgave van J. B. Wolters' U. M., N. V. —
Groningen, Batavia.

De automobilist van tegenwoordig beweert, dat hij maar zelden één of meer kippen tussen de wielen van zijn wagen krijgt en dat de schrandere honden van onze dagen, waarvan enkele zelfs reeds als verkeersregelaar optreden, er niet aan zouden denken het snelverkeer op de weg in gevaar te brengen. Is de gevolgtrekking van den verkeerspaedagoog uit deze gegevens al te gewaagd, dat bij de jonge kinderen van onze tijd een nieuw zintuig — een speciaal verkeerszintuig — kan worden aangekweekt, door hen telkens en telkens weer te oefenen in en hun aandacht te vestigen op de regelen van het verkeer? De Moeder begint er al mee, zodra zij haar kind aan de hand over het voetpad en recht over de rijweg leidt; de onderwijzer helpt mee, door bij zijn leerlingen op school de gewoontevorming, die leidt tot een goed weggebruiker zijn, verder te ontwikkelen tot een voor hen tweede natuur.

Iedere schooluitgave, die ertoe kan leiden, bij de leerlingen het verkeerszintuig te ontwikkelen, juich ik van harte toe. En wanneer dat gebeurt op een voor de kinderen animerende wijze bij het krijgertjespelen, de partijspelen, kleine en grote balspelen, aandachtspelen, zaalspelen, terreinspelen, loop- en kampspelen (in totaal zijn er een

100-stal in de Handleiding uitvoerig beschreven!), kan het niet anders, of het gestelde doel zal bereikt worden: ertoe bijdragen, de kinderen op de lagere school al spelende de verkeersregels aan te leren. De gymnastiekleraar of de klasseonderwijzer, die belast is met de verzorging van de lessen in lichamelijke opvoeding, zal deze 100 gymnastische spelletjes, die op de Veilig-Verkeersprincipes zijn gebaseerd, zeker niet alle even geslaagd vinden, maar aardig zijn ze allemaal, en in de geest van het kind zijn ze zeker, omdat ze de fantasie van het kind ruim baan geven en het kind daarnaast weer dwingen, snel te reageren en vaak onder hoge druk een beslissing te nemen, net als in het werkelijk verkeer.

Dat de schrijver met het nieuw-gelanceerde woord, een „oversteek”, de plaats bedoelt, die den voetganger aangewezen is om op een veilige wijze een drukke verkeersweg over te steken, zal de gebruikers van deze Handleiding spoedig duidelijk zijn. Dat ook deze Handleiding, naast de vele in de laatste tijd verschenen uitgaven voor de stimulering van de Verkeersopvoeding der jeugd, ertoe moge bijdragen het onrustbarende grote aantal verkeersongevallen in het algemeen en die der school-kinderen in het bijzonder te doen verminderen — als het kan, te doen verdwijnen!

M. VRIJ.

Prof. Dr. C. A. Mennicke, *Moderne Psychologie*. Wereldbibliotheek Amsterdam 1938, 307 p., f 2,50.

De Nederlandse psychologische literatuur, die een tiental jaren geleden nog zeer schaars was, begint meer en meer voor ieder iets naar zijn gading te geven. Mennickes boek is wat moeilijker en uitgebreider dan de meeste „eerste inleidingen”; het stelt daarentegen niet zo hoge eisen als de eigenlijke vakwerken, bijv. het Handboek van Roels of de Inleiding van Langeveld op hun gebied. Het is dan ook niet als een eigenlijk studieboek geschreven, maar wil zich richten tot „een brede kring van lezers” juist onder de algemeen belangstellenden van dezen tijd.

Voor dezen geeft het inderdaad een voortreffelijk overzicht van de problemen en zienswijzen der algemene en differentiële psychologie, die het in de volgende hoofdstukken behandelt: Elementen en Associatie-psychologie, Wils- en denkpsychologie, Gestalt, structuur, geheel, Het behaviorisme, Typologische karakterologie, Dieptepsychologie, Het ontwikkelingspsychologisch aspect, Het sociaal-psychologisch aspect, Het para-psychologisch aspect.

Het is jammer, dat een register ontbreekt; juist bij een boek van dit algemeen-oriënterend karakter zullen veel lezers daarnaar verlangen.

Ph. K.

DE OPLEIDING VOOR DE INDISCHE HOOFDAKTE

DOOR

W. SCHMIDT.

Het Indische onderwijsstelsel is dualistisch. Dit is geen gevolg van rassisme doch slechts een noodwendige consequentie van de eigenaardige structuur der Indische maatschappij. Deze maatschappij is in de bovenlagen der samenleving zo geheel anders dan in de onderlagen, is voor het Westers georiënteerde deel zo geheel verschillend van die der meest primitieve volksgroepen, dat noodzakelijkerwijs deze verschillen ook in het onderwijs hun uitdrukking moeten vinden. Immers, ieder onderwijs, dat van betekenis wil en kan zijn voor volksontwikkeling en volksofvoeding, moet ingesteld zijn op het sociale milieu, waaruit het zijn leerlingen ontvangt. Natuurlijk wordt hier met deze instelling niet bedoeld een zuiver passieve aanpassing aan het bestaande. Integendeel. Dient deze instelling aan de ene kant zodanig te zijn, dat door het onderwijs het opgroeiende geslacht niet vreemdt van zijn omgeving, aan de andere kant dient wel in het oog te worden gehouden, dat het onderwijs de leerlingen iets verder moet leren zien dan hun onmiddellijke omgeving, dat het hen iets moet verheffen boven het alledaagse leven, dat het hun ook de fouten en beperktheden van de eigen kring moet leren inzien. Alleen dan kan straks door de activiteit der jongeren de maatschappij weer iets vooruitgebracht worden. In dit verband is het nodig er op te wijzen, dat het onderwijs in een land als Indië van veel groter betekenis is dan het onderwijs in een land als Nederland. Terwijl b.v., in Nederland talrijke instellingen en maatschappelijke verhoudingen invloeden uitzenden, die stimulerend op ontwikkeling en vooruitgang inwerken, ontbreken deze in vele streken van Indië nog of geheel of vrijwel geheel. Daarom is in Indië speciaal de *sociale* betekenis der school veel groter en heel vaak is deze in haar omgeving de *enige* kracht ter bestrijding van jarenlange berusting en niet-begrijpende sleur, de *enige* kracht tot stimulering van maatschappelijke opbouw en volksvooruitgang.

Het is thans niet de meest geschikte gelegenheid om hierop dieper in te gaan. Alleen zij er uitdrukkelijk op gewezen, dat op grond van deze waarheden een dualistisch onderwijsstelsel voor Indië noodzakelijk is en nog wel jaren nood-

zakelijk zal blijven, wil de school als sociale instelling aan haar doel kunnen beantwoorden. Naast een klein groep van ontwikkelden, voor wier kinderen Westers onderwijs een objectieve behoefte is, zijn er veel grotere groepen, wier kinderen nog slechts met zeer veel moeite gebracht kunnen worden tot het volgen van het meest elementaire onderwijs.

Naast het Westers onderwijs, dat vrijwel equivalent is met het onderwijs in Nederland is er dus in ruime mate plaats voor het meer primitieve Inlands onderwijs. Men begrijpe deze termen niet verkeerd. Het hierbedoelde Inlands onderwijs is niet opgekomen uit de Inheemse bevolking zelf en vormt dus als zodanig geen tegenstelling met het Westers onderwijs. Ook het Inlands onderwijs is uitgedacht door Westerlingen, georganiseerd door Westerlingen en staat helaas nog maar al te veel *naast* de Inheemse maatschappij, wortelt noch in eigen godsdienst, noch in eigen cultuur van het volk! Het is in wezen even Westers georiënteerd als het Westers onderwijs, al is het veel eenvoudiger in zijn opzet en veel primitiever in zijn organisatie. Het *probeert* echter aansluiting te vinden bij het sociale leven in de eenvoudige Inheemse dorpsgemeenschap en *tracht* zijn leerlingen niet te vervreemden van die gemeenschap.

* * *

Het Westers Lager onderwijs in Indië kent ook niet de ene lagere school zoals het lager onderwijs in Nederland die kent. Hoewel binnen het raam van dit onderwijs moeilijk nog eens weer van dualisme gesproken kan worden, toch is er grote differentiatie. De milieu's, waaruit de leerlingen voortkomen, de verschillende talen, die ze spreken, maken deze differentiatie noodzakelijk, al ligt het in de lijn der ontwikkeling, dat ze in de toekomst geleidelijk zal vervallen. Doch zolang dit Westers onderwijs aan de ene kant een groep leerlingen omvat, die van huis uit goed Hollands spreken en aan de andere kant een groep leerlingen telt, die van huis uit geen of zo goed als geen woord Hollands meekrijgen, terwijl de midden-groep — het grootste deel! — uit leerlingen bestaat, die thuis wel wat Hollands leert spreken, doch vaak krom en met veel fouten, zolang zullen meerdere soorten scholen van Westers onderwijs naast elkaar moeten blijven bestaan: scholen waar vanaf de eerste schooldag het Hollands als moedertaal der leerlingen onderwezen kan worden en scholen,

waar het Hollands eerst als vreemde taal aangeleerd moet worden, voor het voertaal van het onderwijs kan worden! Naast de Europese scholen — onder bepaalde voorwaarden ook toegankelijk voor kinderen van andere landaarden — dus Hollands-Inlandse en Hollands-Chinese scholen¹⁾. Na de differentiatie in het lager Westers onderwijs komt echter de *unificatie* bij het voortgezet onderwijs. De leerlingen van alle Westerse lagere scholen kunnen op verklaring van het schoolhoofd overgaan naar de Mulo ('t zij naar de eerste klas, 't zij naar de voorklas) 't Samen zijn en samen studeren van kinderen van zeer verschillende landaarden (Europeanen, Indo's, Chinezen, Javanen, Menadonezen, Bataks etc.) brengt op deze school geen grote bezwaren met zich mee en geeft thans reeds het directe praktische bewijs van de stelling, dat onderwijs geen rekening met ras heeft te houden, indien en voertaal en ontwikkelingspeil der leerlingen geen onoverkomenlijke bezwaren vormen!

* * *

Is in het voorgaande getracht om hen, die met het Indische onderwijs niet op de hoogte zijn, enig idee te geven van de betekenis der school en van het gecompliceerde onderwijsstelsel, thans volgt — eveneens nog ter oriëntering — een bleknoot overzicht van de opleiding tot onderwijzer. Uit den aard der zaak is er in dit land met zijn zo zeer uiteenlopende schooltypen geen uniforme onderwijsopleiding, daar er natuurlijk ook diverse soorten van „leerkrachten” zijn. In de toekomst zal Indië 5 soorten onderwijzers kennen (leraren en hoofdonderwijzers niet meegeteld). Nu is het aantal soorten nog groter, doch enkele zoals de onderwijzer van de premieopleiding, de onderwijzer van de avondopleiding en de geheel onopgeleide onderwijzer, zullen geleidelijk „uitsterven”! De 5 boven bedoelde groepen zijn:

- a. De Volksonderwijzer.
- b. De Inlandse Hulponderwijzer.

¹⁾ Tot het Westers Lager onderwijs behoren ook nog de *Schakelscholen*; deze scholen brengen de beste leerlingen van Volks- en Vervolgscholen in 5 jaar in de Voorklas van de Mulo en vormen dus inderdaad een schakel tussen het Inlands en het Westers onderwijs. Het aantal Schakelscholen is nog gering; vermoedelijk zal echter dit schooltype snel in aantal toenemen.

c. De Inlandse (Chinese) Onderwijzer.

d. De Onderwijzer.

e. De Europese Onderwijzer.

Hiermee in verband zijn er ook 5 verschillende opleidingen.

a. De opleiding voor Volksonderwijzer is in 1936 geheel gereorganiseerd. Deze volksonderwijzers, die hun taak vinden op de eenvoudige driejarige volksschool (dessa school), hebben eerst de driejarige Volksschool doorlopen, hebben daarna een tweejarige (soms driejarige) Vervolgschool bezocht en zijn daarna op een tweejarige *dag* cursus klaargestoomd voor onderwijzer. Deze *dag* cursussen zijn verbonden aan bepaalde Vervolgscholen; 't hoofd van zo'n school is tegelijk leider van de cursus, terwijl aan de school een leerkracht boven de formatie geplaatst is. Het eerste jaar is het onderwijs op de cursus uitsluitend theoretisch, terwijl in het tweede jaar meer aandacht besteed wordt aan de praktische vorming. Het geheel is dus een zeer primitieve opleiding, die jongelui van 6 + 3 + 2 (3) + 2 of 13 (14) jaar reeds voor de klas kan brengen. Vergeleken bij vroeger is deze opleiding echter reeds een grote vooruitgang. En nimmer dient te worden vergeten, voor een snelle achterhaling van de laatste analphabeet in Indië het onderwijs er *zeer* goedkoop zal moeten zijn, de salarissen der onderwijzers laag zullen moeten zijn en blijven en de opleiding dus ook geen middelbare of academische kan zijn! Nog duidelijker wordt dit, als men bedenkt, dat de volksschool vooral *sociale* instelling moet zijn en de onderwijzer in de dessa dus niet teveel boven zijn dessagenoten mag uitsteken. Bredere opleiding en ruimere salariëring zouden hem doen „ontwortelen” en de betekenis van de school als klein sociaal centrum doen verloren gaan!

b. De opleiding voor Inlands Hulponderwijzers (vaak Normalisten genoemd, omdat ze op een z.g. Normalschool worden opgeleid). Deze leerkrachten vinden hun taak op de de Inlandse Volks- en Vervolgscholen en ook in het onderwijs in de Inheemse talen op de Holl. Inl. en Schakelscholen. Hun opleiding is na de Vervolgschool nog 4-jarig en gedurende deze vier jaren zijn ze intern. Nederlands wordt hun als vreemde taal onderwezen. Gedurende de achter ons liggende periode van sterke bezuiniging zijn vrijwel alle Normalscholen gesloten, daar er een vrij groot teveel aan „Normalisten” bestond. Nu dit teveel weggewerkt is worden ze geleidelijk heropend.

c. De opleiding voor Inlands (Chinees) Onderwijzer.

d. De opleiding voor Onderwijzer.

Deze beide opleidingen zijn de eerste drie jaar gecombineerd. De Holl. Inl. en de Holl. Chin. Kweekschool hebben n.l. een driejarige onderbouw en de driejarige bovenbouw. Het onderwijs op de onderbouw loopt vrijwel parallel met dat op de Mulo. Na het doorlopen hebben van de onderbouw heeft splitsing (selectie, geen vrije keuze!) plaats. De geschikten gaan naar de driejarige bovenbouw om opgeleid te worden tot onderwijzer; de anderen gaan naar een eenjarige eindklas om klaar gemaakt te worden voor Inlands (Chinees) Onderwijzer. Het onderwijs in deze eindklas is geheel ingesteld op het vormen van „schoolmeesters” en daarom neemt de praktijk van het lesgeven op de leerschool een zeer grote plaats in. Op het examen (geen schoolexamen) is een onvoldoende voor het verplicht onderdeel praktisch werk dodelijk evenals een onvoldoende voor de Beheersing van het Nederlands. Om tot de onderbouw toegelaten te worden is het nodig dat een school voor Westers Lager Onderwijs met vrucht doorlopen is; verder moet een dokterscertificaat van lichamelijke geschiktheid en een verklaring van het schoolhoofd inzake Beheersing van het Nederlands en karaktereigenschappen worden overgelegd. De opleiding is geheel intern en al het onderwijs op de kweekschool wordt in het Nederlands gegeven.

De Inlandse onderwijzers vinden hun werk gedeeltelijk op de Holl. Inl. en Schakelscholen, gedeeltelijk bij het Inlands Onderwijs. Tot nu toe zijn uit deze groep ook voortgekomen de schoolopzieners bij het Inl. Onderwijs. De Chinese onderwijzers vinden hun werk op de Holl. Chin. scholen en enkele Maleis-Chinese Scholen. De Onderwijzers worden uitsluitend geplaatst aan de bovengenoemde scholen voor W.L.O.; een enkele vindt thans een plaats op een Inheemse Mulo¹⁾.

Het programma voor het onderwijzersexamen (geen schoolexamen) komt vrijwel overeen met het programma van het onderwijzersexamen in Holland. Aan de Beheersing van het Nederlands worden minder zware eisen gesteld, terwijl het examen in de Franse taal vervangen is door een examen in een Inheemse taal. Het examen in praktisch werken wordt door *alle* candidaten afgelegd. Een onvoldoende voor Be-

¹⁾ Nieuw schooltype; de eerste is in 1937 geopend; het onderwijs sluit aan bij dat op de Vervolgschool.

heersing van het Nederlands is dodelijk (5 is onvoldoende!). Overigens gelden voor slagen ongeveer dezelfde normen als hier te lande.

e. De opleiding voor Europees Onderwijzer. Deze is vrijwel geheel gelijk aan de opleiding van onderwijzers in Holland. (Lagere school + 3 jaar Mulo + 3 jaar kweekschool). Het is jammer, dat de concordantie met Holland tot deze vrij grote gelijkheid dwingt, waardoor te weinig aandacht besteed kan worden aan specifiek Indische behoeften. Op het examen (ook al weer geen schoolexamen) impliceert een onvoldoende voor Beheersing der Nederlandse Taal afwijzing, ook al zouden de cijfers voor alle andere vakken tienen zijn! Blijkbaar voelt men in Indië beter, wat men aan de Nederlandse Taal verplicht is dan in Nederland zelf.

De Europese onderwijzers vinden hun werk op de Europese scholen en voorlopig ook nog op de Holl. Chin. scholen.

* * *

Op de sterk gedifferentieerde opleiding van de lagere leerkrachten volgde *unificatie* van de opleiding voor de hoofdakte. Voor deze opleiding komen alleen onderwijzers en Europese onderwijzers in aanmerking. Er bestaan twee hoofdakten, n.l. de Hoofdakte (gewoonlijk de Indische hoofdakte genoemd) en de Europese hoofdakte. En toch was de opleiding *in wezen* één, omdat alleen hij examen voor de Eur. H. A. kon afleggen, die de Ind. H. A. reeds behaald had en het examen voor de Eur. H. A. dan alleen nog maar een examen in de Nederlandse Taal¹⁾ omvatte. Op dezelfde cursussen werd dan ook tegelijkertijd voor beide Hoofdakten opgeleid. Gedeeltelijk is hiermee gebroken, toen bleek dat in het algemeen de Inlandse en Chinese kandidaten niet aan de eisen, die het examen voor de Eur. H. A. aan het Nederlands stelt, konden voldoen. Practisch is het dan ook zo geworden, dat de Inl. en Chin. cursisten afzonderlijk worden opgeleid en enkel de Ind. H. A. halen; de Eur. cursisten halen dan ook nog de Eur. H. A. Ook hier is geen sprake van rassisme. De Eur. H. A. stelt inzake de Beheersing van het Nederlands

¹⁾ Kandidaten, die vroeger geen examen in de Franse taal en/of wiskunde hadden gedaan moesten bovendien nog een examen in deze vakken afleggen.

zware eisen, moet die stellen en het spreekt dus vanzelf, dat zij, voor wie het Nederlands een vreemde taal is en blijft, slechts bij uitzondering aan de hoge eisen kunnen voldoen. Bovendien is het bezit van de Ind. H. A. voldoende voor benoeming tot hoofd van een niet-Eur. school voor Westers lager onderwijs, al is deze akte niet zoals de Eur. Hoofdakke gelijkgesteld met de in Holland behaalde H. A.

Indië kent een *gesloten* formatiesysteem: het bezit der H. A. op zich zelf geeft geen salarisvermeerdering; iemand, de H. A. behaalt, moet in de formatie der H. A. bezitters worden opgenomen om de H. A. „uitbetaald” te krijgen.

Het examen voor de Ind. H. A. omvat dezelfde vakken als het H. A. examen in Holland, doch de eisen voor Ned. Taal zijn minder zwaar. Om tegemoet te komen aan meer specifiek Indische behoeften moet, voorzover dit vroeger nog niet gedaan is, ook nog examens worden afgelegd in een der Inheemse talen.

Hoewel de instelling der beide Hoofdaken nog van vrij recente datum is en de opleiding nog geen 10 jaar bestaat, zijn toch reeds vele bezwaren naar voren gekomen en is wijziging in zeer radicale richting meermalen overwogen. In verband met de concordantie met Holland is het onmogelijk belangrijke wijziging aan te brengen in de opleiding en het examen voor de *totale Eur. H. A.* Immers voor deze akte dient de gelijkwaardigheid (practisch betekent dit gelijkheid) met de Holl. H. A. gehandhaafd te worden en terwille van de Eur. school en het Eur. kind in Indië en ter vermindering van van een kloof tussen de importkrachten en de in Indië opgeleide Eur. krachten.

De Ind. H. A. alleen is echter veel minder sterk aan Holland gebonden, zodat de opleiding hiervoor gemakkelijker gewijzigd kon worden. Hieraan diende echter vooraf te gaan een prijsgeven van de unificatie inzake de opleiding voor de beide Hoofdaken. Welnu, dit is in 1938 gebeurd. In 1940 zullen ook de examens voor het eerst geheel van elkaar gescheiden worden afgenomen. Uitdrukkelijk zij er hier op gewezen, dat dit niet gebeurd is, omdat men van de wenselijkheid van die scheiding was overtuigd; neen, liever had men ook en opleiding en examen voor de Eur. H. A. meteen gewijzigd. Doch de gebondenheid aan Holland maakte dit onmogelijk, daar een ingrijpende reorganisatie der Eur. H. A. Indië zeer waarschijnlijk was komen te staan op verlies van

erkenning der gelijkheid van de Eur. H. A. met de in Holland behaalde! Indië is hierbij geheel afhankelijk van het Moederland en zo lang de opvatting, dat concordantie bijna algehele gelijkheid betekent, nog niet losgelaten is, kan Indië slechts volgen. Eerst wanneer concordantie gaat betekenen een gelijkheid van rijpingspeil en ontwikkelingspeil, ook al zijn deze langs geheel andere weg dan in Holland verkregen, is zelfstandige wijziging van de opleiding etc. voor de Eur. H. A. mogelijk. Zover zijn we helaas nog niet! En voorlopig zal men in Indië ook nog wel tevreden zijn met wat minder. Indien er om te beginnen maar wat meer overleg plaats had! Indië moet nu bijna steeds maar volgen zonder meer. Overleg heeft slechts zeer zelden plaats! Terwijl toch aan overleg juist op onderwijsgebied zeer grote behoefte bestaat. Men dient te begrijpen, dat Indië, waar in betrekkelijk korte tijd een onderwijs gegroeid is, dat zeker voor het Moederlandse niet hoeft onder te doen en dat bij „gebrek” aan traditie en allerlei „heilige huisjes” veel meer open staat voor nieuwere ideeën, op den duur geen genoegen kan nemen met een volgen zonder meer, terwijl toch aan de andere kant de banden met het Holl. onderwijs om allerlei redenen (de belangen der importkrachten en hun kinderen b.v.) niet verbroken mogen worden. Hier liggen — evenals op verschillende andere gebieden — problemen, die door *overleg* tot oplossing gebracht moeten worden. Het is hier echter niet de plaats om daar dieper op in te gaan.

Bij de reorganisatie van de opleiding voor de Ind. H. A. is Indië zijn eigen weg gegaan. Omdat voor deze akte de concordantie niet direct van overwegende betekenis was, meende men het gemakkelijkst te kunnen beginnen met hier het verouderde systeem om te buigen in nieuwe richting. In bepaalde kringen wordt nu gehoopt, dat dit eenvoudige begin voor Holland een aansporing moge zijn om ook te komen tot ingrijpende wijziging van de H. A. opleiding, opdat in Indië geleidelijk aan de gehele onderwijzersopleiding voor het W. L. O. aan schoonmaak en herziening kan worden onderworpen!

* * *

Hoewel de resultaten der H. A. examens in Indië over het algemeen wel een ietwat gunstiger beeld vertonen dan die in Holland, wordt toch algemeen gevoeld, dat nòch opleiding

nòch het bestaande examen deugen. De voornaamste bezwaren, die natuurlijk voor een deel dezelfde zijn als de door velen in Holland geuite, zijn de volgende.

a. De grote en door niets gemotiveerde inconsequentie om na een *middelbare* opleiding voor onderwijzer, voor de H. A. nog weer het bestuderen van allerlei *met=de=eigenlijke=vakvorming=niets=te=maken=hebbende* vakken te eisen, wordt onbegrijpelijk gevonden. Bij geen enkele andere voortgezette studie nà een middelbare vooropleiding is zulks het geval. Waarom eist men b.v. van advocaten geen voortgezette studie van wiskunde of scheikunde (met speciale detailstudie van bepaalde onderwerpen s. v. p.)?

b. De totale mislukking (en overbodigheid) der z.g. speciaalstudie. Deze speciaalstudie voor *meerdere vakken tegelijk* eist een veelzijdige wetenschappelijke aanleg, die slechts een zeer gering percentage van het mensdom bezit en die de a.s. hoofdonderwijzers (schoolhoofden) zeker niet behoeven te bezitten om geschikt voor hun werk te zijn. Het verbaast dan ook niet, dat naar veler oordeel deze speciaalstudie geworden is tot 't inpompen van de inhoud van boekjes met speciaalstudie**in**blik. (Diels). Evenmin dat daardoor de ergerlijke oppervlakkigheid weer sterk in de hand gewerkt is! Bovendien heeft deze „speciaalstudie” niets te maken met de vorming van de persoonlijkheid van de jonge onderwijzers, noch met hun practisch werk. Terwijl ten slotte nog allerminst vaststaat, dat hij, die getoond heeft zelf goed te kunnen studeren, nu ook in staat is de kinderen te leren.

c. De eigenlijke vakopleiding wordt onvoldoende verzorgd. Schreuder merkte indertijd terecht op, dat onze hoofdakteopleiding eigenlijk nog verkeert in de vòòrwetenschappelijke periode. Het schijnt, dat bij die opleiding nog altijd uitgegaan wordt van de gedachte, dat iemand een vak goed kan onderwijzen, als hij er zelf veel van af weet. Daarom kent men zo'n grote waarde toe aan afzonderlijke theoretische kennis der „zaakvakken”. Doch vergeten is, dat het belangrijker is om te weten *hoe* allerlei kennis de leerlingen bijgebracht kan worden. Veel te weinig wordt gedaan aan *beoefening van de wijze*, waarop dit op de beste en prettigste manier kan gebeuren. De *practische* vakopleiding moet een zeer belangrijke plaats innemen en in feite wordt hieraan nu veel te weinig gedaan!

d. Ook de *theoretische* vakopleiding dient geheel anders te worden georiënteerd. De theorie van psychologie en paedagogiek moeten steeds *in verband met de practijk* worden bestudeerd! Anders verloopt de gehele opleiding weer in grauwe theorie, wordt er op het examen „geKünkeld”, „geDecrolyd”, „ge” Alles, wat niet direct noodzakelijk is, dient van het programma geschrapt. De H. A. opleiding bedoelt *niet* het vormen van paedagogiekleraren en nog minder het vormen van professoren in dat vak! Ze bedoelt de vorming van goede „*schoolmeesters*” goede „*bovenmeesters*”, niet meer doch ook niet minder!

Om te beginnen kan een groot deel van de geschiedenis van onderwijs en opvoeding worden geschrapt. Voor de practische vorming heeft deze geschiedenis weinig waarde, en heeft de geschiedenis der didactiek nog minder betekenis. We kunnen heel goed de moderne didactiek bestuderen zonder kennis gemaakt te hebben met alle mogelijke paedagogen uit de grijze oudheid en allerlei boekjesschrijvers uit een minder ver verleden. Niet de geschiedenis is nodig, doch het heden! Een hoofdonderwijzer dient te weten *hoe in zijn eigen land in zijn eigen tijd de toestand van opvoeding en onderwijs is*. Daaraan ontbreekt nu wel een en ander. Velen, die precies de door Comenius geschreven werken in chronologische volgorde kunnen oplepelen, weten van het aansluitingsprobleem vrijwel niets af, staan met een mond vol tanden, wanneer het onderwijs aan onvolwaardigen onderwerp van gesprek wordt, kunnen geen duidelijke uiteenzetting geven van de „gang” van het rekenonderwijs in de middenklassen enz. Niet direct nodig is, dat de hoofdonderwijzer weet, *hoe* alles historisch gegroeid is; wèl direct nodig is, dat hij weet, hoe het *nu* is, welke problemen om oplossing vragen, in welke richting de oplossing gezocht wordt etc. En daar onmogelijk alles gedaan kan worden en het direct nodige voor moet gaan boven het niet-direct nodige, dient de historische paedagogiek sterk te worden besnoeid. Trouwens, wie heeft ooit gehoord, dat bij de opleiding voor een ander vak ook zo'n grote brok historie van dat vak „geslikt” moet worden?

Om te vervolgen: De bestudering van paedagogische werken dient sterk te worden vereenvoudigd. Herhaaldelijk bleek op de examens, dat de inhoud dezer werken niet „verwerkt” was, veelal zelfs niet was begrepen! Deze bestudering is verworden tot paradewerk en heeft enkel geleid tot het „leren”

van overzichtjes, het inpompen van onbegrepen feitenmateriaal, tot gedachteloos napraterij! Dit heeft weer geleid tot minachting voor paed. en psych. lectuur, heeft de studielust voor deze vakken bij velen helpen doden. Hier is veel te hoog gegrepen. Om maar iets te noemen: Voor de bestudering van het Personalisme van Stern of Kohnstamm heeft men heel wat meer tijd en filosofische scholing nodig, dan het overgrote deel van onze jeugdige hoofdaktestudenten bezit. Bestudering van enkele eenvoudige werkjes, van enkele belangrijke tijdschriftartikelen — alles op de practijk gericht! — zullen betere resultaten geven. En practisch meer nut afwerpen! Ook bij dit onderdeel dient alle *schijngeleerdheid* te worden vermeden. En te worden bedacht, dat de hoofdakopleiding geen geleerdenvorming bedoelt.

En om te besluiten: De studie van de psychologie en de paedagogiek dient geheel op de practijk te worden gericht. Alle waardering voor deze vakken helpt niets, indien onze jonge onderwijzers bij hun studie niet tegelijk *ervaren*, dat deze studie voert tot werkelijke verbetering van de practijk van het onderwijs. En bij dit gericht zijn op de practijk dient vooral naar voren te komen *de wijze, waarop al het schoolonderwijs dienstbaar gemaakt kan worden aan de zedelijke en verstandelijke vorming der leerlingen.*

e. De vrijgebrekkige beheersing der Nederlandse taal. Uit het voorgaande is reeds gebleken, dat in Indië aan een goede taalbeheersing grote waarde toegekend wordt. Nederlands is op de lagere scholen en op de opleidingsscholen het *hoofdvak!* Ook op de kweekscholen en de hoofdakopleidingen is dit en moet dit vak het *hoofdvak* zijn. Nu worden in Indië geleidelijk aan de importkrachten vervangen door landskinderen. Op onderwijsgebied is deze „Indianisatie” reeds een heel eind gevorderd. Op meer dan 40 openbare Holl. Inl. en Schakelscholen is zelfs het Eur. schoolhoofd reeds vervangen door een Inl. schoolhoofd, terwijl op al de andere naast de Eur. schoolhoofden enkel Inl. leerkrachten werkzaam zijn. Slechts een klein gedeelte van het onderwijs in het Nederlands op deze scholen is dus nog maar in handen van Nederlanders en het ligt daarom voor de hand, dat aan het Nederlands bij de opleiding van de Inl. onderwijzers en hoofdonderwijzers zeer veel zorg besteed moet worden. *Kennis* der taal betekent echter allerminst een *juist gebruik* der taal. De nadruk bij de opleiding dient dus niet te vallen

op *Taalkennis* doch op *Taalbeheersing*. Het onderwijs op de Westerse scholen moet op hoog peil staan en blijven staan en daarom dienen aan de *Taalbeheersing* van de a.s. schoolhoofden in het bijzonder hoge eisen te worden gesteld. In dit opzicht zijn er nog zeer veel klachten en verbetering wordt urgent geacht. Tegenstanders der Indianisatie beweren dat verbetering niet mogelijk is. Voorstanders daarentegen menen dat bij verbeterde opleiding het Nederlands op de Westerse scholen van de Indianisatie geen nadelige gevolgen behoeft te ondervinden. Dit probleem wordt in dit verband slechts even aangestipt; een nadere uitwerking zou een afzonderlijk artikel vragen en is hier voor ons doel niet nodig.

* * *

Wat heeft men in 1938 in Indië nu gedaan? Een zeer serieuze poging om zoveel mogelijk alle boven gereleveerde bezwaren tegen de H. A. opleiding te ondervangen en daarom deze opleiding voor zover het de Indische H. A. betreft gereorganiseerd. Of deze poging geslaagd is? Dat zal de toekomst moeten leren. De poging is echter op zich zelf reeds van zo groot belang, dat ze ongetwijfeld ook de ernstige aandacht van Holland verdient!

Met ingang van 1 Augustus 1938 zijn twee nieuwe *dagcursussen* voor de opleiding voor de Ind. H. A. geopend; een werd verbonden aan de Openbare (in Indië spreekt men van de Gouvernements-) kweekschool te Bandoeng en een aan de Chr. Holl. Inl. en Holl. Chin. Kweekschool te Solo. Om voor toelating tot een dezer cursussen in aanmerking te komen moest men minstens twee jaar practisch als onderwijzer werkzaam geweest zijn. Het aantal gegadigden bedroeg meer dan 200, terwijl niet meer dan 40 plaatsen beschikbaar waren (op iedere cursus 20, daar vooral met het oog op het practisch werken de cursussen niet groot kunnen zijn). Bij aanmelding moest tevens meegedeeld worden aan welke cursus men de voorkeur gaf, daar het niet in de bedoeling lag te Solo enkele leerkrachten van het Chr. onderwijs op te leiden voor de H. A. Bij de aanwijzing is met de te kennen gegeven voorkeur volledig rekening gehouden en niemand is tegen zijn zin naar de Chr. Kweekschool gezonden. Opmerkelijk was, dat een groot aantal onderwijzers van de Gouv. scholen de voorkeur aan Solo gaven. De aanwijzing

van alle cursisten had plaats door den Directeur van Onderwijs en Eredienst op voorstel van den Algemeenen Inspecteur van het W. L. Mulo en Kweekschool onderwijs. Deze aanwijzing, waarbij openbaar en bijzonder onderwijs als één geheel beschouwd werden, heeft geen enkele moeilijkheid opgeleverd. In Holland zou vermoedelijk zo iets niet mogelijk zijn!

Bij de toelating is rekening gehouden met het oordeel van de directeuren der door gegadigden bezochte kweekscholen (c.q. examen en/of rapportcijfers), met het oordeel van de schoolhoofden en met het oordeel van de betrokken ressortsinspecteurs, die alle sollicitanten uit hun ressort bezocht en beoordeeld hebben. Verder is voor deze eerste keer rekening gehouden met de leeftijd, zodat de ouderen bij overingens gelijke geschiktheid voor gingen. De Inspecteurs was opgedragen niet enkel hun oordeel te geven over de praktische bekwaamheid en plichtsbetrachting der gegadigden, doch zoveel mogelijk ook over karaktereigenschappen en eventueel reeds gebleken leiderscapaciteiten. Dit was gedaan omdat zeer bepaald de bedoeling voorzit, dat op deze cursussen a.s. *schoolhoofden* gevormd worden. Met het oog op de grote kosten dient deze opleiding zo efficiënt mogelijk te zijn en daarom moest scherp worden geselecteerd. Natuurlijk zal de positieve geschiktheid van schoolhoofd veelal in de praktijk moeten blijken, maar dat neemt niet weg dat toch reeds meermalen op grond van het bezitten van bepaalde karaktereigenschappen en/of het missen van andere een zekere prognose te stellen is, die later in zeer vele gevallen juist blijkt te zijn. En waarom cursisten toe te laten, waarvan met zeer grote waarschijnlijkheid reeds te voorspellen valt, dat ze als schoolhoofden niet zullen voldoen? Het mogen volgen van zo'n cursus is een onderscheiding, want de gehele opleiding geschiedt op kosten van het Gouvernement: *gedurende de opleiding gaan salaris en dienstdtijd gewoon door*, niettegenstaande de cursisten niet als onderwijzer werkzaam zijn! Het spreekt dus vanzelf, dat alleen de besten voor deze onderscheiding in aanmerking komen. Wel wordt het examen voor de nieuwe Indische H. A. een staatsexamen, zodat ook nietcursisten aan dat examen zullen kunnen deelnemen. Practisch is dit laatste echter vrijwel onmogelijk, daar geen enkele Inl. onderwijzer twee jaar zelf de kosten kan betalen en bovendien het nemen van les vrijwel uitgesloten is (afstanden,

gebrek aan opleiders etc.). Bij de beoordeling van een en ander dient niet vergeten te worden, dat de Indische toestanden geheel anders zijn dan de Hollandse en dat dus vermoedelijk niet alles, wat in Indië mogelijk is, dit in Holland ook zal zijn.

Volledigheidshalve zij hierbij nog meegedeeld, dat ook de overplaatsingskosten (voor gehuwden voor het gehele gezin) naar de plaats waar de cursus gevestigd is, worden vergoed. Ongehuwden worden tegen een zeer billijke vergoeding opgenomen in het kweekschoolinternaat, gehuwden blijven intern; het merendeel der in 1938 aangewezen cursisten is gehuwd.

Ieder jaar wordt opnieuw de *behoefte* aan bezitters der Ind. H. A. nagegaan en in verband daarmee wordt telken jare bepaald hoeveel nieuwe cursussen gevormd zullen worden. Zo zal er dit jaar maar één cursus gevormd worden en zullen dus slechts 20 Inl. of Chin. leerkrachten een kans voor verdere studie en promotie krijgen.

De opleiding heeft plaats op een tweejarige dagcursus en ze wordt besloten met een staatsexamen, waarbij enkel geëxamineerd zal worden in de vakken *Nederlandse Taal* en *Paedagogiek* (met inbegrip van psychologie), terwijl hoogstwaarschijnlijk het geven van een proeve van bekwaamheid in lesgeven verplichtend gesteld zal worden. Het examenprogramma is nog niet vastgesteld. Dit zal gebeuren, zodra vaststaat, wat bereikt kan worden en dus een behoorlijke omschrijving der te stellen eisen mogelijk is. Het spreekt vanzelf, dat bij de vaststelling van dat programma de opleiders daarop een overwegende invloed zullen hebben.

Omvat het theoretisch examen enkel vakken Ned. Taal en paedagogiek, het onderwijs op de cursus omvat meer. Natuurlijk is gebroken met het systeem der vele vakken en om tegevoet te komen aan het eerste der hoger genoemde bezwaren, zijn de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en natuurkunde geschrapt. Nederlands kon om de onder e genoemde redenen natuurlijk niet geschrapt worden; integendeel, het is *hoofdvak* gebleven, eigenlijk nog meer hoofdvak geworden dan het al was! En toch is *niet geheel* gebroken met de oude gedachte van algemene vorming. Op de cursussen zullen wel behandeld worden enkele *onderwerpen* uit Sociologie, Geschiedenis en Land en Volkenkunde. Let wel: *onderwerpen uit!* Sociologie, Geschiedenis en Land en Volkenkunde worden niet

als afzonderlijke vakken onderwezen, doch uit die vakken — en zo nodig en gewenst ook uit andere — worden enkele onderwerpen gekozen, waarvan enige grondige kennis voor de a.s. schoolhoofden van groot belang is. Veel meer dan in Holland is in Indië de school cultuurcentrum en het schoolhoofd cultuurdrager. In vele gevallen moet het Inh. schoolhoofd voor zijn volk in zijn omgeving raadsman willen en kunnen zijn. (vgl. de bovenmeesters op de dorpen in Nederland van een 50 jaar geleden!). Bij de vorming van a.s. schoolhoofden dient hiermee rekening te worden gehouden. Zij dienen het woekerprobleem te kennen en te doorzien, gewoonten van andere volkeren uit de Archipel te kennen en te kunnen begrijpen, iets afweten van de grote bewegingen in Oost-Azië enz. Daarom kon met de oude doelstelling van algemene ontwikkeling niet geheel worden gebroken; er is iets van gebleven, doch dat iets is *geheel anders gericht*, heeft een geheel andere doelstelling gekregen. Bovendien is dit iets geen examenstof meer, zodat verwacht mag worden dat het inpompen van allerlei feitjes en weetjes zal verdwijnen en dat enkel inzicht aangebracht zal worden in enkele belangrijke maatschappelijke en aanverwante vraagstukken. Wat er precies behandeld moet worden, is niet aangegeven. De praktijk moet ook hier de weg wijzen. Voor de lessen in 1938 begonnen, hebben de betrokken lesgevers samen de zaak besproken; in de Kerstvacantie heeft opnieuw een bespreking plaats gehad en verder zal het geregelde contact tussen de opleiders en hun veelvuldig contact met den Algemeenen Inspecteur van het W. L. Mulo en Kweekschoolonderwijs voldoende moeten zijn om dwaze dingen te voorkomen.

Boven werd reeds even gereleveerd, dat bij de opleiding Nederlandse Taal *hoofdvak* is. Dit is vanzelfsprekend! Bij het gehele W. L. O. is Nederlands voertaal van het onderwijs en de a.s. schoolhoofden moeten deze taal dus zeker grondig beheersen. Daarom moet het onderwijs in de Ned. Taal op deze cursussen dan ook boven alles ingesteld zijn op de verbetering der Taalbeheersing. Natuurlijk mag ook de op de Kweekschool opgedane kennis der Ned. Taal nog wel wat worden uitgebreid en verdiept, doch dat is niet de hoofdzaak! Indien het Onderwijs in het Nederlands op deze cursussen opgaat in allerlei weetjes, Middel-Nederlands, grammaticale onderscheidingen, wat litteratuur enz. *dan mislukt de nieuwe opleiding volkomen!* Het kunnen gaat hier verre boven het

kennen uit. De hoofdonderwijzers moeten zich goed en gemakkelijk in gewoon Nederlands kunnen uitdrukken, zowel schriftelijk als mondeling. *Daarin moeten ze worden geoefend.* Daarop volgt in belangrijkheid het *aankweken van een zuiver paedagogisch taalinzicht* (natuurlijk met de nodige toepassingen). Een nadere uiteenzetting van de wijze, waarop dit kan gebeuren valt buiten het bestek van dit artikel. Trouwens de taalleraren in Indië zijn nog steeds zoekende. Door voortdurend overleg tussen de opleiders zal zeker een goede weg voor de bereiking van het gestelde doel worden gevonden.

Na het voorgaande zal de mededeling, dat op deze cursussen 12 uren per week uitgetrokken zijn voor het onderwijs in de Nederlandse Taal niemand meer verbazen. Meer verbaast het misschien, dat voor paedagogiek (met inbegrip van psychologie) slechts 6 uur per week beschikbaar gesteld zijn. Inderdaad lijkt dit weinig, doch men dient weer niet te vergeten, dat geen paedagogiekleraren worden opgeleid en dat verder voor practisch werk met de daarmee samenhangende besprekingen nog twee volle dagen per week beschikbaar zijn.

Bij de lessen in de paedagogiek en de psychologie staat voorop, *dat ze geheel op de practijk gericht moeten zijn.* Waar boven in de critiek hier reeds voldoende aandacht geschonken is, kan nu met enkele opmerkingen worden volstaan, daar de nieuwe opleiding trachten zal ook bij dit vak de geconstateerde gebreken te vermijden. Paedagogiek en psychologie dienen in nauw verband met de schoolpractijk te worden bestudeerd. De behandeling der Algemene psychologie hoeft niet meer te geven dan voor een goed kunnen begrijpen der kinderpsychologie en kindervorming nodig is. Van de kinderpsychologie dient in het bijzonder te worden bestudeerd de psychologie van kinderen van de leeftijd van 6 tot 13 jaar (mulo onderwijzers moeten ook de psychologie van kinderen van oudere leeftijd kennen; het zou daarom aanbeveling verdienen hen, alvorens ze op een Mulo werkzaam gesteld worden, een aanvullend examen te laten afleggen). De waarde der kinderpsychologie moet practisch blijken, zodat de bestudering er van ook in de leerschool beoefend moet worden.

Bij de Paedagogiek dient de moderne didactiek — met de toepassingen — een voorname plaats te worden ingeruimd, evenals aan de wijze waarop het schoolonderwijs — in zijn geheel en in onderdelen — dienstbaar gemaakt worden aan

de verstandelijke en zedelijke vorming der leerlingen.

De Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs kan voor een groot deel vervallen. Op het tegenwoordige en de problemen van nu wordt alle nadruk gelegd, terwijl verder volstaan kan worden met de behandeling van een enkele grote paedagoog en een korte schets van de geschiedenis van opvoeding en onderwijs in eigen land. Natuurlijk mag niet worden vergeten de cursisten in te werken in schoolwetgeving en schooladministratie.

Hoewel voor paedagogiek wel een soort leerplan van te voren ontworpen is, bezitten de lesgevers voorlopig toch een grote mate van vrijheid. De practijk zal bij de definitieve vaststelling een groot woord mee moeten spreken. Daar de opleiding slechts aan twee cursussen plaats heeft, is geregeld contact tussen de opleiders mogelijk en alleen in vrijheid zal ze zich, los van de banden der oude opleiding, kunnen ontwikkelen.

Het lesrooster van de nieuwe opleiding ziet er dus ongeveer als volgt uit:

Nederlandse Taal 12 uur,

Paedagogiek etc. 6 uur,

Ontwikkelingsonderwijs 3 uur.

Leerschool 2 dagen per week.

Het gaan van hoofdaktecursisten naar de leerschool is in Indië niets nieuws. In de laatste jaren gingen meerdere cursisten reeds vrijwillig naar de leerschool. Dit is nu echter verplichtend gesteld en het werken op de leerschool wordt beschouwd als een belangrijk onderdeel der studie, daar zonder dit practisch werken een innig verband tussen theorie en practijk nimmer tot stand kan komen. Natuurlijk geeft het gaan naar de leerschool op zichzelf nog allerminst de waarborg, dat dat verband nu ook inderdaad tot stand komt, doch wel scheidt het daartoe de mogelijkheid, stelt de opleiders in staat die verbinding tot stand te brengen.

Het spreekt vanzelf, dat op de leerschool uitsluitend zeer goed personeel geplaatst wordt. Voor de Gouv. leerschool kost dit geen bijzondere moeite, daar een leerschoolleerkracht, die niet voldoet, onmiddellijk naar een andere Gouv. school kan worden overgeplaatst (en ook wordt!). Het leerschoolhoofd is *ambulant* en het gehele personeel ontvangt boven het normale salaris een *leerschooltoelage*. In verband met het moeilijke en het vele werk, dat extra gedaan moet worden,

is deze toelage volkomen verantwoord. Dat verder het leerschoolhoofd ambulant moet zijn, volgt uit de hele opzet van het leerschoolwerk. Het hoofd is *verantwoordelijk* voor de praktische vorming der cursisten, moet zelf wekelijks enige modellessen geven (nu eens in deze, dan in die klasse), woont verder zoveel mogelijk lessen van cursisten bij, houdt na de tweede schooltijd besprekingen met hen over of naar aanleiding van de gegeven lessen, regelt de te geven lessen, zorgt er voor, dat het gewone onderwijs niet lijdt door het „kwekelingenwerk” etc. Verder is nauw en geregeld contact met de paedagogiekleraar eerste vereiste. Deze moet weten, wat er op de leerschool gebeurt — komt daarom ook meermalen de lessen der cursisten bijwonen — en van te voren bespreekt hij steeds met het hoofd, wat hij behandeld heeft (bezig is te behandelen) en wat er dus in de leerschool gedaan moet worden. Door volledige verslagen wordt hij verder op de hoogte gehouden — hij kan natuurlijk nooit alle lessen van en besprekingen met de kwekelingen bijwonen —. Eenzelfde werkwijze wordt ook reeds enkele jaren toegepast op de leerscholen behorende bij de gewone kweekscholen en de praktijk heeft uitgewezen, dat, waar voldoende besef van samenwerken voor een hoog en mooi doel aanwezig is en leraar en schoolhoofd in de eerste plaats willen dienen en niet heersen, alles uitstekend marcheert. Dit heeft tengevolge gehad, dat de praktische vorming der onderwijzers de laatste jaren zeer veel verbeterd is.

Ook de leraar Nederlands dient geregeld enkele lessen der cursisten op de leerschool bij te wonen, om hun spreken bij het dagelijkse werk te horen, opdat hij zijn lessen op de daar geconstateerde behoeften kan instellen. (soms klassikaal, soms individueel; op de gewone kweekscholen gebeurt dit het laatste jaar ook reeds). Zo worden ook de Nederlandse lessen weer beter op de praktijk, d. w. z. op de werkelijke behoeften der cursisten, die dit jaar in deze klasse zitten, ingesteld.

Volgt uit het voorgaande reeds, dat de leerschool bij de vorming van hoofdonderwijzers (a. s. schoolhoofden) een grote plaats inneemt, toch is de betekenis nog slechts onvoldoende aangegeven. De kwekelingen leren er beter les geven, het geleerde toepassen in de praktijk etc. Ze moeten er ook leren, hoe een goede schooleenheid praktisch tot stand komt, hoe leiding aan onderwijzers gegeven kan en moet worden,

hoe onderwijzers beoordeeld moeten worden, hoe de schooladministratie gevoerd moet worden, welke moeilijkheden de toepassing der schoolwetgeving met zich meebrengt enz.

Uit den aard der zaak zal het werk op de leerschool van deze cursisten geheel anders zijn dan dat van de gewone kwekelingen. Deze cursisten zijn al enkele jaren zelfstandig practisch werkzaam geweest en ze behoeven dus het handwerk niet meer vanaf de eerste beginselen te leren. Hun kan en moet meer en ander werk worden opgedragen, hoewel natuurlijk ook het geven van gewone lessen geregeld moet plaats hebben. Opdrachten ter bestudering van bepaalde kinderen en bepaalde kindertypen, die in de klas worden aangewezen uitvoeren (*na*, of *parallel=lopende* met de theorielessen), 't leren hanteren van diverse tests, het instellen van eenvoudige onderzoekingen, op eenvoudige wijze experimenteren etc.; dit alles zal moeten behoren tot dit leerschoolwerk! Ook opdrachten als de volgende: Jullie geven de volgende week in de daarvoor in aanmerking komende klassen een proefdictee; eerst nagaan, hoever de kinderen zijn; dan die dictees zorgvuldig samenstellen; de dictees geven; ze daarna corrigeren; de fouten rebruceren en analyseren; bespreekt onderling het waarom der fouten en de middelen ter verbetering en legt dit in een verslag vast; oefeningen samenstellen om de leerlingen het maken der geconstateerde fouten „af te leren”; — vooral veel aandacht besteden aan de z.g. schoolfouten (fouten, die in alle klassen gemaakt zijn) —; deze oefeningen (spreekoefeningen indien de gemaakte fouten klaarblijkelijk een gevolg zijn van slecht spreken en/of slecht luisteren, spel oefeningen ter instudering van eenvoudige spelregels, waartegen te vaak gezondigd is etc.) laten maken; na enkele weken weer in alle klassen een overeenkomstig proefdictee geven; nagaan of er behoorlijke vooruitgang te constateren is; is deze onbevredigend, dan nagaan, waardoor de resultaten niet veel beter geworden zijn; etc. Een volgende opdracht kan gegeven worden naar aanleiding van gemaakte opstelletjes, waarbij meer fouten tegen de zinsconstructie, taalschat etc., voor den dag zullen komen en waarvoor dan ook weer de nodige oefeningen ter verbetering moeten worden samengesteld en gegeven. En wie hier verder naar opdrachten zoekt, zal ze in menigte vinden!

Bij al deze opdrachten, die betrekking hebben op het gewone dagelijkse schoolwerk, moet vooral uitkomen, dat

men de onderwijzers wil bijbrengen *het steeds doelbewust werken, het zich steeds op de eigen leerlingen instellen, de noodzakelijkheid van geregelde foutenanalyse, enz.*

Ongetwijfeld brengt dit soort leerschoolwerk nieuwe en grote moeilijkheden met zich mee. Doch dat hindert niet; *dit leerschoolwerk zal ook alleen groot worden langs de weg van vallen en opstaan!* Over enkele jaren zullen onze Indische leerscholen zeker de goede weg gevonden hebben en zal er veel meer van te vertellen zijn. N. m. m. is het voorgaande echter reeds voldoende om te doen zien, dat de praktische vorming der a. s. schoolhoofden inderdaad heel wat beter verzorgd zal worden en ook mee daardoor het ideaal van een echte vakopleiding weer wat dichter benaderd wordt.

* * *

Zo is in het voorgaande een overzicht gegeven van de nieuwe opleiding voor de Ind. H. A. in Indië. Voor het begrijpen van een en ander — vele Hollandse leraars en onderwijzers weten zo weinig van het Indische onderwijs af — waren vooraf een korte karakterisering van het Ind. Ond. en een overzicht van de gehele opleiding van leerkrachten nodig. Dit ter verontschuldiging voor de in veler ogen misschien te lange inleiding en de te uitvoerige uitweidingen.

Sommige mensen vragen direct naar *resultaten*. Die zijn er nog niet. Deze nieuwe opleiding bestaat nauwelijks een jaar. D. w. z. dat de opzet en *de uitvoering* er zijn! Dat zegt reeds heel wat! Men denke maar eens aan de reorganisatie van het kweekschoolonderwijs in Nederland! Velen menen dan ook, dat Indië inzake de opleiding van hoofdonderwijzers Holland reeds een heel stuk vooruit is. Daarmee is men in Indië echter allerminst tevreden. Men wil voortvaren en ook de opleiding voor de Eur. H. A., ja de hele onderwijsopleiding vernieuwen en ombuigen in de richting van vakopleiding. Doch . . . dit alles kan niet, zolang Holland niet voorgaat!

't Wachten is op Holland!

Hoe lang nog?

DE ONTWIKKELING VAN PESTALOZZI'S DENKBEELDEN BETREFFENDE SCHOOL EN HUIS

DOOR

P. L. VAN ECK Jr.

III.

Vandaar dan ook Pestalozzi's streven, de moeders voor de opvoeding optevoeden. Z'n *Wie Gertrud* was als aanleiding daartoe ongeschikt — al had hij, blijkens de ondertitel, misschien nog enige illusie in dat opzicht gehad. Voorts had hij 'n plan: 't samenstellen van 'n *Buch der Mütter*. 't Is bij 'n plan gebleven: wat onder deze titel verschenen is, was slechts 't eerste gedeelte, en dan nog vervaardigd door Krüsi. (P. schreef er alleen de voorrede van.) Toch heeft ook Pestalozzi 'n bijdrage geleverd voor dit boek, en wel 't geschrift dat verschenen is in 1806 (geschreven in 1804), *Über den Sinn des Gehörs, in Hinsicht auf Menschenbildung durch Ton und Sprache*.¹⁾ 't Is 'n zeer belangwekkend stuk, waarop, blijkens 't uitgebreide handschriftelijk materiaal, door Pestalozzi intensief is gewerkt. Hij richt zich in dat stuk tot de moeders, en zet deze de noodzakelijkheid uiteen, om bij de opvoeding van de kinderen beeld en woord, „Anschauungskraft und Sprachkraft” te verenigen — met liefde.

Zowel de gezins- als de schoolopvoeding — de eerste verreweg overwegend — komen hierbij ter sprake, en moeten de kritiek van de schrijver ondergaan; waarna hij dan uiteenzet, hoe 't naar zijn mening moest zijn. In de jongere redactie²⁾, die m. i. achterstaat bij de oudere, heeft Pestalozzi 't alleen over de gezinsopvoeding, zonder de school te noemen. In beide redakties richt hij zich uitsluitend tot de moeder. „Es ist bestimmt das Eigene des Mutterunterrichts,” zegt hij in de jongere redactie, „daß sein ganzes Wesen und seine ganze Kraft nach der Lage und den Bedürfnissen des einzelnen Kindes modificirt wird.” Haar onderwijs is dan ook „durch die Natur selbst” als 't best mogelijke voor verstand en hart aangewezen. „Dadurch bist du [Mutter] sein Lehrer, wie ewig, kein Mensch sein Lehrer seyn kann. Nein, nein,

¹⁾ Buchenau c.s., XVI, 263 vgg.

) t. a. p. blz. 315 vgg.

niemand kann um deines Kindes willen ein Kind werden, wie du um seinetwillen eins werden kannst." ¹⁾

't Gemeenschappelijk fundament voor de vorming van 't jonge geslacht, vormen „Anschauung, Sprache und Liebe". En nu bepaal ik me hier verder alleen tot de oudere redactie. De wijze waarop Pestalozzi deze vorming wil, valt buiten ons onderwerp; al moet ik er even op wijzen dat 't geschrift in dit opzicht voor alle tijden buitengewoon belangwekkend en navolgenswaard genoemd mag worden.

De opvoeding door de moeder, die ideaal zou kunnen zijn, lijdt door allerlei omstandigheden en verhoudingen schipbreuk: de moeder in de hogere standen wordt door „die Gewalt der Sinnlichkeit", de vrouw van de arme door „die Gewalt der Noth" ongeschikt haar taak te vervullen. En tussen deze beide uitersten zijn er nog tallozen die er te onbeholpen toe zijn. Deze nu

schikken ihre Kinder in die Schul. Die arme Welt neben ihnen sieth ihre Unbehulfflichkeit, aber nicht ihre Krafftten und fallt in der schiefen Erschlaffung ihrer anmaßlichen Einmischung nicht auf den einfachen Gedanken, der Mutter in ihrer Krafft nachzuhelfen, sonder vielmehr auf die Maßregeln, die Kinder ihnen wegzunehmen und sie Leuten zu unterwerfen, von denen überhaupt kein Mensch, einzelne Fälle ausgenohmen, auch nur ahndet, weder daß sie für die Kinder die Erfahrungsansichten, die Liebe der Mutter besizen, noch weniger, daß sie auf irgendeine Weise imstand syen, am Faden alles Guten und Lieben, das die Kinder im häuslichen Kreis sich eigen gemacht und angewohnt haben, für die Kinder und mit ihnen fortzuarbeiten, Menschen, davon die Mehrzahl ihren Kopf einseitig in das ABC-Lehren und Buchstabieren vergraben, Menschen, die wie fast in keinem andern Berufe aus der großen und hehren Natur weggeworfen sind und, in halbreifen Bücheransichten verschrumpft, in sich selbst das Fühlen der hohen Gesetze der Natur in das Gefühl der Dringlichkeit eines für die Kinder unnatürlichen, aber ihnen und ihren Lehrzwecken nothwendigen Zwang der Schulstauordnung haben umwandeln lassen. ²⁾

Pestalozzi wil nu de goede moeders van deze kinderen door z'n boek de hulp verschaffen die ze voor de opvoeding nodig hebben; waardoor ze tevens de grondslag leggen ter verbetering van de scholen. Want deze wil hij behouden: „Schuleinrichtungen, auch schlechte Schuleinrichtungen, müssen im Lande bleiben."

Immers, hij geeft slechts hulp bij de elementaire vorming

¹⁾ blz. 319.

²⁾ blz. 276 vg. woordspeling: „Schulstauordnung" voor „Schulstubeordnung".

van de vroege jeugd. Verder zullen de moeders niet kunnen gaan. Voor 't verdere leven

müssen euere Männer¹⁾ für euere Kinder Männer zu Führern suchen, und dafür muß der Staat eueren Männern dann Schuleinrichtung zeigen, die auf das, was ihr an der Unschuld, an der Unmundigkeit euerer Kinder gethan habt, alles dasjenige aufbauen, was einem jeden euerer Kinder nach seiner Lage, seinem Stande und seinem Umständen zu wissen und zu können nothwendig ist.²⁾

Hier zien we de school, voortbouwend op de grondslagen, door 't gezin gelegd. Maar dan moeten ook de moeders de kinderen weten optevoeden „zur gebildeten Menschlichkeit“. Ze moeten daartoe weten dat ook zij, evengoed als de schoolmeesters, de kinderen 'n verkeerde opvoeding kunnen geven.

Mutter, so wie auch die besten Schulmeister durch Umstände dahin gekommen sind, in ihrem Einfluß auf die Kinder nur einseitig zu handeln und dadurch nur Verwirrung, Abschwächung und Verkünstelung in ihnen hervorzubringen, so könnte das auch euch, und denn noch sehr leicht, begegnen, und wenn es begegnete, so würdet ihr nicht nur euer Kind nicht auf den rechten Weg bringen, sonder eigentlich dafür arbeiten, die Verbesserung der Schulen noch auf Menschenalter hinaus zuschieben und zu erschweren.³⁾

In de loop van z'n betoog wijst Pestalozzi er o. a. ook op, dat 't zo vaak gebeurt dat ouders hun kinderen niet juist en goed leren spreken. En als die kinderen dan eenmaal op school komen, is er van spreken=leren helemaal geen sprake meer: daar toch wordt 't spreken=leren beschouwd, als iets dat vanzelf komt. 't Kind moet nu

buchstabiren, lesen, auswendig lehrnen, dann diese Wörter im Zusammenhang lesen und auswendig hersagen, ohne reden zu können, und das auf eine den Bedürfnissen einer guten Entwicklung seiner Geistes= und Herzensbildung geradezu entgegenstehende Art.⁴⁾

De moeders die zich de moeite niet wensen te getroosten 't praten van 't kind te doen berusten op aanschouwing — deze zullen in de schoolmeester 'n maar al te goed voortzetter van deze methode vinden. Hij zal de aanvangsgronden

¹⁾ In de „Sacherklärung“ (blz. 648) wordt hierbij opgemerkt, dat in die tijd P. er meer=en=meer naar streefde, om naast de moeders de vaders en de onderwijzers in 't opvoedingswerk inteschakelen.

²⁾ blz. 277.

³⁾ blz. 278.

⁴⁾ blz. 286.

van lezen en rekenen en meten, zonder bezwaar overslaan, opdat 't kind maar gauw zal kunnen lezen en rekenen en meten. En hier wordt dan nog gesproken „von den bessern Schulmeistern"! Pestalozzi zet daarna uiteen, hoe vervolgens ook bij 't voortgezet onderwijs 't fundament van de aanschouwing wordt veronachtzaamd; hoe daar gevraagd wordt naar dingen die buiten de ervaring van 't kind liggen, en in 'n boeketaal die 't nooit spreekt; hoe daar 't boek 't enige onderwijsmiddel wordt — en de kinderen lezen over dingen waarvoor ze de elementaire begrippen missen, en opstellen maken over zaken uit deze onbegrepen boeken.

't Laatste gedeelte van 't hier bedoelde geschrift, dat handelt over „Anschauungskrafft und Sprachkrafft vereinigt", is vooral zeer mooi en behartigenswaard. Pestalozzi richt zich hier met grote aandrang tot de moeders. Over de school heeft hij 't nu niet meer. Alleen is 't tekenend dat hij hier deze zin neerschrijft: „Wir vergraben unser Geschlecht, indem wir es beschulen." ¹⁾ Met „beschulen" bedoelt Pestalozzi hier enkel: onderricht geven ²⁾; maar op 'n verkeerde wijze: door alleen woorden te geven, zonder de zaken, woorden zonder daden. Hij bindt dan ook de moeders op 't hart, om bij de opvoeding van de kinderen deze woorden als: liefde, dank, vertrouwen, recht, gerechtigheid, plicht, genade, barmhartigheid, medelijden, niet te doen worden tot „leeren, übergoldeten Nüssen", maar de kinderen te brengen tot de „Erfahrungsanschauungen" die noodzakelijk moeten voorafgaan, willen die woorden zin voor hen hebben, willen die gevoelens inderdaad levend in hen kunnen worden. De daad van de opvoeder als voorbeeld, en de opwekking tot de eigen daad moeten hier primair zijn. Ook hier dus weer: de aanschouwing, 't zelf beleven. Deze vereniging van aanschouwing en taal bij de opvoeding is slechts mogelijk door de liefde. En hierop legt Pestalozzi in dit gedeelte telkens en telkens weer de nadruk.

Pestalozzi's zwarte tijd, toen hij Glüphi liet zeggen, dat de liefde bij de opvoeding van generlei nut was, lag nu wel ver achter hem. Nu achtte hij de liefde niet enkel bij de opvoeding, maar ook bij 't onderwijs volstrekt onontbeerlijk. „Ohne Liebe könntest du nicht einmahl den Willen

¹⁾ blz. 307.

²⁾ zie de woordverklaring achterin; blz. 651.

haben, durch Besorgung und Erheiterung zu unterrichten." ¹⁾ Nadrukkelijker kan 't wel niet gezegd worden.

Als gedeelten van 'n nieuwe bewerking van *Wie Gertrud* verschenen in 1807 van Pestalozzi zes brieven aan Gebner met 'n inleiding, onder de titel *Ansichten, Erfahrungen und Mittel zur Beförderung einer der Menschennatur angemessenen Erziehungsweise.* ²⁾ Guyer ³⁾ spreekt met betrekking tot dit werk van „jene wundervollen Briefe” „mit denen Pestalozzi wieder ganz in den Quellpunkt der „Abendstunde” einmündet”.

In de belangrijke inleiding behandelt deze uitvoerig z'n pogingen in 't verleden, om 't kind van de arme optevoeden en te vormen, waarbij hij zich naar z'n overtuiging meende te moeten baseren op de geest „einer wohlgeordneten Wohnstube, oder vielmehr auf dem Wesentlichen der elterlichen Einwirkung auf die Bildung des Kindes”. En hij voegt eraan toe: „Ich hatte von Jugend auf eine Art von Verehrung für den häuslichen Einfluß auf die Bildung der Kinder.” ⁴⁾ In 't vervolg wijst hij erop, dat hij in z'n inrichting de beroepsvorming van de kinderen beoogde; maar dat hij wist dat deze niet genoegzaam, ja, zelfs de mens onwaardig was, zonder 'n daarmee overeenkomstige vorming van hoofd en hart. „Bildung zur Menschlichkeit” was dan ook z'n hoofddoel. „Ich wollte sie nicht bloß unterrichten, ich wollte, daß ihr Leben und Tun sie selbst unterrichte und beim Selbstunterricht zum Gefühle der innern Würde ihrer Natur erhebe.” ⁵⁾

Met dit beginsel kwam hij in strijd met de gangbare opvattingen. Immers; men meende dat door veelweterij 'n gouden eeuw zou aanbreken, en had daardoor 't inzicht verloren, dat de opvoeding verband moet houden met de omstandigheden en behoeften van de menselijke natuur.

Beinahe alle Hilfsmittel der Erziehung und Bildung wurden in den Schulen und Büchern gesucht und waren auf Bücher und Schulen berechnet. Das Leben, die häuslichen und bürgerlichen Verhältnisse und die aus ihnen hervorgehenden Gesinnungen, Gewohnheiten, Vorstellungen und Maximen, die desto tiefer auf den ganzen Menschen ein-

¹⁾ blz. 301.

²⁾ Ook wel betiteld als *Ansichten und Erfahrungen die Idee der Elementarbildung betreffend.* Ik citeer hier naar Mann III, 304 vgg.

³⁾ Pestalozzi, blz. 263.

⁴⁾ Mann, t. a. p. blz. 306.

⁵⁾ blz. 312.

wirken, je notwendiger und bewußtloser sie von ihnen ergriffen und bestimmt werden, blieben beinahe völlig unbeachtet.¹⁾

De mens, 't individu, „die Darstellung der Menschheit in ihm”, werd uit 't oog verloren. Daarom trachtte Pestalozzi, na z'n ervaringen in Stans, met z'n *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* de middelen te verschaffen voor 'n opvoedingsmethode in overeenstemming met de natuur, waarvoor hij in 'n geordend huiselijk leven aanknopingspunten zocht.

Als hij in de loop van deze inleiding z'n „methode” karakteriseert, dan schrijft hij daarbij o. a. ook dit:

Sie hat... in Rücksicht auf die Befriedigung seines Erdenlebens, die sich der Mensch gewöhnlich nur durch die Vollendung seiner Berufskraft gewährt, das Eigene, daß sie ihn von der Wiege an an den ganzen Umfang seiner nächsten Verhältnisse und an die ganze Kraft seines häuslichen Seins kettet und das Erwachsen aller Kräfte seines Herzens und seines Geistes von diesem Mittelpunkte ausgehen läßt.²⁾

Hij had niet beter dan met deze woorden kunnen zeggen, dat hij de beroepsopleiding van groot gewicht achtte, maar daarnaast de opvoeding tot „menselijkheid” plaatste — en die beiden uit 't gezin als middelpunt deed opbloeien. En in overeenstemming hiermee schreef hij met deze brieven 'n wondermooie lofzang op de onmisbaarheid van de ouder-kindverhouding voor de opvoeding. Van de school sprak hij hier niet.

Dit was wel 't geval in z'n grote lenzburger rede *Über die Idee der Elementarbildung* (1809; in druk verschenen 1810/11). Deze is in eindredactie tweeslachtig: vooreerst van polemische aard, in zover ze 'n verdediging van z'n „methode” is tegen aanvallen en tegenwerpingen; ten tweede van verdiepende betekenis, in zover ze 'n poging is van de „Idee der Elementarbildung” 'n filosofische uiteenzetting te geven. Tweeslachtig ook in die zin, dat die filosofische bewerking van de hand van Niederer is; zodat dit ('t eerste) gedeelte van de rede sterk afwijkt van 't door Pestalozzi gesprokene. Voor 't doel van ons onderwerp hebben we alleen met 't tweede gedeelte, dat dus geheel van Pestalozzi zelf is, te maken.

In 'n merkwaardige periode wijst hij hier op de wenselijkheid, ja op de noodzakelijkheid —: „wenn die Pädagogik

¹⁾ blz. 317 vg.

²⁾ blz. 324.

je Wissenschaft werden soll" — om de huiselijke opvoeding als 'n onderzoeksgebied te benutten. Hij noemt dan enige punten op, die daarvoor in aanmerking zouden komen¹⁾: „die Lebenswärme, die körperlich und geistig von den Eltern, besonders von der Mutter ausströmt"; 't vermogen van aantrekking en afstoting in aangelegenheden betreffende de vorming; de onderlinge betrekkingen van de individuen, en van deze tot de sfeer waarin ze leven, en ook tot de dingen en de omstandigheden waarmee ze in hun kring in aanraking komen; de verhouding van 't huiselijk leven tot de verschillende intellectuele, zedelijke, en maatschappelijke stromingen. Allemaal dingen waarvan ieder de invloed gevoelt;

die aber, vielleicht eben darum, weil sie alles beherrschen, auf dem Felde der pädagogischen Erkenntnis die dunkle Seite ausmachen und die entschiedene Einseitigkeit und Haltungslosigkeit aller bisherigen Erziehungstheorien und Systeme verursachten.

Voor de grondslagen van de kinderlijke vorming is de huiselijke opvoeding *op-zich-zelf* dus meer geschikt als welke openbare of private instelling ook. Maar de grote massa is daaraan nog niet toe. En daarom is 't 'n eis van de tijd

diesen reinen häuslichen Sinn wieder zu beleben, und den Eltern beides, neuen Willen und neue Kräfte und Mittel, der Gewalt der allenthalben herrschenden Unnatur und der durch sie entsprungenen Zerstörung des rein bildenden Sinnes des häuslichen Lebens entgegen zu wirken, wieder zu geben.²⁾

Pestalozzi beoogde nu met z'n inrichting³⁾, de mensen weer te brengen tot 't besef van de waarde der huiselijke opvoeding. Hij trachtte daar de voordelen van deze met betrekking tot 't gemoedsleven van 't kind te verbinden met die ten opzichte van vermogensontwikkeling en levenswerkelijkheid, die 't gemeenschappelijk samenzijn van 'n groot aantal kinderen met zich brengt. En zo'n huis van opvoeding

vom Vatersinn ausgehend und wirkend auf Kindersinn, ist eines der ersten Zeitmittel, das die Mensch

¹⁾ Mann t. a. p. blz. 492 vg. (noot).

²⁾ blz. 494.

³⁾ Kort daarvoor had hij erop gewezen, dat van jongs af de stichting van 'n armeninrichting z'n ideaal was geweest — zoals hij dan ook in Stans korte tijd had gehad — terwijl hij nu door de omstandigheden in 'n instituut 'n werkkring gevonden had „der mich ewig nicht befriedigen kann, weil er in meinem Sein und Tun bestimmt diejenigen Lücken offen läßt, die ich durch mein Leben für das Volk und die Armen vorzüglich auszufüllen gesucht habe“.

heit bedarf, die Zerstörung, die im wirklichen häuslichen Leben selbst stattfindet, zu mildern und den mangelnden häuslichen Sinn unter den Menschen gleichsam wieder neu zu erschaffen.¹⁾

Pestalozzi's redevoeringen tot z'n „huis van opvoeding” geven er 'n overvloedig getuigenis van, dat hij daar inderdaad uitging van vaderlijke gezindheid, en de kinderlijke gezindheid trachtte te beïnvloeden.

Daar is ten eerste al 't feit, dat hij die redevoeringen hield. 't Gebeurde op gewichtige dagen: met nieuwjaar, met kerstmis, op 'n verjaardig. Pestalozzi verzamelde dan z'n hele huis om zich heen — personeel en leerlingen — en stortte z'n hart ten aanhore van allen uit; terwijl hij zich bovendien in 't bijzonder wendde tot verschillende personen of groepen — waaronder ook de leerlingen.

Maar voorts; in de toon die erin klinkt, in de geest waarin ze gehouden zijn — in alles, in iedere zinswending, trilt 't liefhebbende vaderhart. Hier slechts één voorbeeld. In z'n nieuwjaarsrede voor 1809 betoogt hij o. a. dat opvoeding alleen mogelijk is met en door de liefde, en dat ze zonder deze tot niets voert; maar met deze tot liefde. Pestalozzi wendt zich tot de kinderen, en zegt o. a.:

Die Elementarbildung der Menschennatur ist die unsers Geschlechts zur Liebe, aber freilich nicht Bildung zu einer blinden, nein, das nicht, sie ist eine Bildung der Menschennatur zur sehenden Liebe". . . . Wir kennen keinen Mittelpunkt Eurer Führung, als Liebe, als unsere Liebe, als Euere Liebe, als Gottesliebe, als Menschenliebe. Was wir nur thun, was wir nur an Euch thun, so ist die Liebe das letzte Ziel unsers Thuns; auch unser äußerliches Lernen hat keinen andern Zweck." ²⁾

We zullen nu deze redevoeringen eens doorbladeren voor uitspraken betreffende z'n opvatting aangaande huiselijke en schoolopvoeding.

In z'n nieuwjaarstoespraak in 1811 wendde hij zich o. a. tot de leerlingen van z'n meisjesinstituut. En hij zei hun, dat de wereld opvoeders en opvoedsters nodig had. „Wenn die Väter nicht mehr ihrem Haus leben und die Mütter nicht ihren Kindern, wem sind denn diese?" ³⁾ Hij wekte nu z'n „Töchter” op, meetehelpen aan 'n betere huiselijke opvoeding. Ook op de volgende nieuwjaarsdag kregen deze 'n dergelijke

¹⁾ blz. 496; ruimdruk van P.

²⁾ Mann, IV, blz. 22; ruimdruk van mij.

³⁾ t. a. p. blz. 65.

aansporing te horen: „die Mitwirkung Eures Geschlechts zur Verbesserung der Erziehung ist wesentlich.”¹⁾

Uitvoeriger behandelde Pestalozzi 't vraagstuk van de gezinsopvoeding in de rede die hij hield op z'n 72e verjaardag, 12 Januari 1818 — en wel in verband met de zorg voor de armen. Hij wees erop²⁾ dat alle hiervoor gebruikelijke middelen, de gestichten, en door hun grootte en door hun autoritair karakter de gemoedelijke innigheid van 't huiselijk leven misten. En toch is 't vader- en moederhart de enig zekere grondslag voor „Volksbildung, Nationalkultur und Armenhilfe”. „Die Wohnstube des Volks ist gleichsam der Mittelpunkt, worin sich alles Göttliche, das in den Bildungskräften der Menschennatur liegt, vereinigt”. Maar z'n zegenrijke invloed was vrijwel verdwenen, doordat de vaders en moeders 't geloof in zichzelf hadden verloren.

Um also der Volkserziehung als Nationalsache und im allgemeinen aufzuhelfen, ist vor allem aus notwendig, daß sie alles für die Erziehung ihrer Kinder thun können, in ihnen wieder belebt werde.

Dit echter was slechts te bereiken door 'n algemene verspreiding van opvoedkundige beginselen; en deze was alleen mogelijk door te streven naar 'n wederzijdse beïnvloeding van „Wohnstubenbildung” en „Schulbildung”. En om zulke „Probeschulen” te kunnen stichten werd weer vereist de vorming van daarvoor geëigend personeel. In de verdere loop van z'n rede had Pestalozzi nog eens gelegenheid te wijzen op 't gewicht van de huiskamer voor de opvoeding.³⁾ Wat 't nest is voor de vogel, is de huiskamer voor 't volk.

Maar hij liet 't niet bij woorden — hij ondersteunde deze door 'n daad. Hij bestemde 'n som van 50000 frs. die de inschrijving op z'n verzamelde werken hem zou opbrengen tot 'n stamkapitaal, waarvan de rente zou moeten worden aangewend: 1^o. voor 't verder onderzoek, hoe de vereenvoudiging van de middelen van opvoeding en onderwijs voor toepassing in de „Wohnstube” kon geschikt gemaakt worden; 2^o. voor opleiding van volksonderwijzers en onderwijzers; 3^o. voor de oprichting van „Probeschulen”; 4^o. voor de bewerking van 'n „Mutter- oder Wohnstubenlehrbuch”.⁴⁾

1) blz. 77.

2) blz. 104 vgg.

3) blz. 119 vgg.

4) blz. 124 vgg.

Om de noodzakelijkheid van dat alles te bewijzen schetste hij als 'n voorbeeld uit 't verleden de tijd van de hervorming; toen door de gunstige gezinstoestand de volkskultuur werd bevorderd. Die tijd was voorbij; en van dat gezinsleven was nog slechts 'n ruïne over. Voor de vernieuwing daarvan was echter nodig 'n diepe „psychologisch begründete Anbahnung und Betreibung” van de daartoe vereiste middelen. En hier voor had hij, met z'n zo pas vermelde gift, z'n „Scherflein” bijgedragen. Daar dit kapitaal echter eerst over 'n paar jaar beschikbaar zou zijn, had hij besloten al vast op z'n landgoed de „Neuhof” 'n inrichting voor de opleiding van arme kinderen te openen. Deze mocht echter niet als 'n „Probenschule” beschouwd worden, want ze zou slechts 'n voorbereidende maatregel zijn.

We mogen wel zeggen, dat uit dit alles blijkt, hoe Pestalozzi ten slotte de gezins- en de schoolopvoeding als gelijkwaardig was gaan beschouwen: immers, ze moesten elkaar wederzijds beïnvloeden. De school moest werkzaam zijn in de geest van 't gezin; en daardoor helpen dit weer opgericht en te bevorderen. Alleen; over de zegenrijke invloed, die van de woonkamer kan uitgaan, raakt hij niet licht uitgepraat. En daarbij staat de verhouding tussen moeder en kind bovenaan. Dit blijkt ook uit z'n 34 brieven aan z'n engelse vriend Greaves ¹⁾, geschreven in 1818 en 1819 — toen hij dus al bijna 20 jaar „schoolmeester” was. Ze handelen enkel en alleen over de verhouding tussen moeder en jong kind. Voor 't doel van dit artikel zal ik 'n paar uitlatingen uit de 25e en 26e brief aanhalen. ²⁾

Es kommt nicht alles auf die Verbreitung des Wissens an, ob es nun spärlich verteilt wird, wie in der Schule nach der alten Art, oder freigebiger in Anstalten, die sich nach neuen Grundsätzen richten, oder ob es den Erwachsenen zu ihrer Vervollkommnung dargeboten wird; — nicht auf die Verbreitung des Wissens allein schaue ich im Interesse des Wohlergehens dieser oder jener Generation.

Neen, alle hoop en alle pogingen hiertoe zullen ijdel blijken, als 't niet gelukt de huiselijke opvoeding opnieuw te wekken en op hoger peil te brengen. Hierbij gaat 't niet in de eerste plaats om de verbetering van de leermethode.

¹⁾ De brieven zijn, door Heidi Lohner en Willi Schohaus, in 1924 in 't Duits terugvertaald, en uitgegeven onder de titel *Mutter und Kind* (Zürich u. Leipzig).

²⁾ t. a. p. blz. 99 vgg.

Wir haben uns wohl eifrig mit der Neugestaltung der Schulen beschäftigt, denn wir erachten dies als wichtig für den Fortschritt der Erziehung; aber wir halten den Einfluß des häuslichen Kreises für weit wichtiger.

En daarom is van 't hoogste belang, zich te wijden aan de „Erziehung der Mütter“.

In verband met deze laatste opmerking schrijft Pestalozzi dan nog o. a.:

Es ist die Pflicht der Mütter, im häuslichen Kreise gerade das zu tun, was der Schulunterricht nicht leisten kann; sie sollen jedem einzelnen Kinde das Maß von Aufmerksamkeit schenken, das in der Schule im Gesamtbetriebe untergeht; sie sollen ihr Herz sprechen lassen in den Fallen, wo das Herz der beste Richter ist; sie sollen durch Liebe gewinnen, was die Autorität niemals zustande bringt.

Aber es ist auch ihre Pflicht, ihre Kenntnisse zu verwerten und ihren Kindern zu gute kommen zu lassen.

Deze taak is zwaar, vooral onder de tegenwoordige verhoudingen, en in 't biezonder voor onwetende en onervaren moeders. Maar zelfs deze zullen in staat blijken, iets ten nutte van de opvoeding en ontwikkeling van haar kinderen tot stand te brengen. En ook de kleine dingen hebben hier hun waarde. Zelfs moeten we in deze bedenken, dat „die ungekünstelte Äußerung einer reinen Absicht“ van groter belang is dan „die glänzendste Schaustellung verfeinerten Wissens“.

We zijn nu gekomen tot de *Schwanengesang*, verschenen in 1826.¹⁾

In z'n grote lenzburger rede had Pestalozzi ook dit gezegd over z'n Idee²⁾:

die Elementarlehre erkennt den Grundsatz, daß aller Unterricht eigentlich nur untergeordnete Benutzung des wirklichen Lebens der Kinder sein soll; sie erkennt, vielleicht wie es noch nie erkannt worden ist, daß das Leben bildet.

„Das Leben bildet“ — op dit beginsel nu gaat hij in z'n *Schwanengesang* meermalen en dieper in.³⁾ Die vormende

¹⁾ 't Werk heet geschreven te zijn in 1824. Dit geldt echter niet voor 't theoretische gedeelte, de uiteenzetting van z'n „Elementarbildung“ — waarvan 't voornaamste al in 1811 op papier was gezet. Vgl. hiervoor Riedel, *Pestalozzi's Bildungslehre in ihrer Entwicklung* (Dresden 1928), blz. 225 vgg.

²⁾ Mann III, 507 vg.

³⁾ Vgl. voor de betekenis van deze uitspraak Riedel, t. a. p. blz. 237 en 283 vgg; en vooral ook Guyer, t. a. p. blz. 117 vgg.

invloed van 't leven ziet hij uitgaan vooreerst vanuit de levensproblemen; ten tweede vanuit de levensverhoudingen en omstandigheden; ten derde vanuit 't leven zoals 't klopt in 't kind zelf. En de oorsprong van dat vormende leven is 't gezin; en nadrukkelijk en uitvoerig handelt hij hierover nog eens in z'n laatste grote geschrift. Hij schetst hierin ook hoe 't in zijn dagen met de gezinsopvoeding gesteld was — maar niet moest zijn.¹⁾ 't Kind wordt daar niet „naturgemäß” opgevoed, waardoor 't niet komt tot, niet opgroeit in de voor hem onontbeerlijke *rust*. Z'n zinnen worden niet behoorlijk ontwikkeld; z'n vermogens van verstand, geest, en gemoed komen niet tot geleidelijke en harmonische ont-plooiing. Als nu voor zo'n kind de periode der „Wohnstubenbildung” is afgelopen, dan heeft 't geen aanknopingspunten voor 'n vorming die de school hem „naturgemäß” behoorde te geven. Maar ook die school doet dat gewoonlijk niet. Daardoor komt 't kind „eigentlich für die Vorschritte der Mißbildung, die es in der Schulführung zu machen Gelegenheit hat, wohl vorbereitet in die Schule”. En is er 'n schoolmeester die voorstander van 'n „naturgemäße” vorming is, dan kan hij daaraan tengevolge van de verkeerde huiselijke opvoeding niet doen. „Er kann sich unter diesen Umständen durchaus nicht als väterlicher Erzieher seiner Kinder fühlen und denken, im Gegenteil, er muß sich soviel als notwendig als mühseliger Unterrichter und Abrichter von Kindern.... ansehen und fühlen.” En om tenminste nog tot 'n „Scheinerfolg seiner Unterrichts- und Abrichtungsmittel” te geraken, is hij gedwongen tot allerlei onnatuurlijke mid-delen z'n toevlucht te nemen. Gaan dan later deze in huis en lagere school „mißbildete” kinderen naar verschillende onderwijsinrichtingen met 't oog op hun wetenschappelijke of praktische beroepsvorming, dan is 't gevolg dat ze ertoe komen

auf das Fundament oberflächlicher Kenntnisse, unreifer Entfaltungen und halberlernerter Kunst- und Berufsfertigkeiten anmaßungsvolle, alle Subordination mißkennende und auf leere Luftschlösser gebaute Ansprüche zu machen.

't Maatschappelijke leven plukt er de bittere vruchten van. Maar dan geeft Pestalozzi, als tegenhanger, 'n beeld van

¹⁾ Mann IV, 358 vgg.

zoals 't moèst zijn.¹⁾ Hij schetst in 'n enkele bladzij — zoals hij dat schetsen kan — de huiselijke opvoeding die hem als ideaal voorzweeft; 'n opvoeding die hij zich niet denken kan

ohne eine Mutter, die das Wesen der Mittel dieser Bildung entweder in ihren höhern Herzens- und Geistesanlagen individuell in sich selbst trägt, oder sie wirklich durch die solide Erlernung derselben sich genugs thuend eingeübt hat.

'n Zo opgevoed kind is dan ook voorbereid en daardoor ontvankelijk voor 'n schoolopvoeding die, alweer „naturgemäß“, voortbouwt op wat 't gezinsleven aan 't kind meegegeven heeft. „Der Schulmeister fühlt sich unter diesen Umständen als väterlicher Fortsetzer und Mithelfer der Erziehung.“ En als dan de kinderen, onderwezen en opgevoed in deze goeie schoolsfeer, overgaan naar 't voortgezette onderwijs om daar hun eindvorming te ontvangen — bezitten ze in zichzelf „höhere Ansprüche des Geistes und des Herzens“, zodat ze zich daar met kracht en ernst op hun toekomstige loopbaan kunnen voorbereiden. En 't maatschappelijke leven plukt er de schone vruchten van.

Zo zien we dat Pestalozzi aan 't eind van z'n leven gekomen is tot de algehele verzoening van huis en school: beiden voor de opvoeding noodzakelijk en gelijkwaardig; de laatste voortbouwende op de fundamenten door 't eerste gelegd, en in dezelfde geest. Die „naturgemäße“ opvoeding, door beiden gegeven, zal zijn tot heil van 't kind, van z'n menselijkheid — en daardoor tot heil van de maatschappij, van de mensheid.

Ten slotte wil ik nog even belichten, hoe Pestalozzi zich de school denkt, niet in pedagogisch opzicht — daarvoor bestudere men z'n idee der „Elementarbildung“ — maar als maatschappelijke instelling; in verband met wat in 't begin van dit artikel gezegd is over 't sociale element bij Pestalozzi. Paul Barth²⁾ zegt van die school: „Seine Schule war und sollte sein ein Abbild des ganzen sozialen Lebens, nicht bloß des geistigen, und zugleich die Vorbereitung für das ganze Leben.“ Maar daarbij mag niet vergeten worden, dat Pestalozzi's pedagogiek tevens sterk rekening hield met de de individualiteit; waarbij hij de noodzakelijkheid van 'n ge-

¹⁾ t. a. p. blz. 362 vgg.

²⁾ *Die Geschichte der Erziehung in soziol. u. geistesgeschichtl. Beleuchtung* (Leipzig 1911), blz. 412 vg.

differentieerde school ten volle inzag. Tevens echter meende hij dat 'n zekere hoeveelheid van elementaire kennis en vaardigheid voor allen gelijkelijk vereist was. En in deze gedachte van 'n „Bildungseinheit” ligt „die Wurzel des recht verstandenen Einheitsschulgedankens”.¹⁾

De volgende uittaling uit z'n *Schwanengesang*²⁾ getuigt daarvan. Trouwens in z'n *Abendstunde* had hij al gezegd dat de ontwikkeling van de aanleg en de vermogens aller mensen „allgemeines Bedürfnis der Menschheit” is. Krachtens deze overtuiging zei hij dan ook op 't eind van z'n leven:

..... der Sohn des Staubes darf.... ebenso wenig verwahrlost werden, als der Sohn des Glanzes in der Höhe seiner Marmorpaläste. Die Anschauungserkenntnisse, die Spracherkenntnisse, die Denkkraft und die Fertigkeiten der äußern Thätigkeit, deren der Sohn des Staubes in den niedersten Hütten bedarf, können und sollten ihm auf eine in seinem Stande und in seinen Umständen eben so genugthuend befriedigende, seinen Geist, sein Herz und seine Hand mit gleicher Kraft ansprechende und erhebende Weise gegeben werden, wie dieses der Sohn des Glanzes für die ausgedehnten Erfordernisse seiner Lage und seiner Pflichten bedarf, und wie ihm zu wünschen ist, daß er's finde.

En hij noemt de oplossing van dit probleem „eine der wesentlichsten Aufgaben der Idee der Elementarbildung”.

Uit 't in dit overzicht meegedeelde betreffende Pestalozzi's opvatting over de plaats en de betekenis van de school en van 't gezin in de opvoeding, mogen de lezers de overtuiging gekregen hebben, dat hij ook voor onze dagen hierover nog 't een-en-ander ter overdenking heeft nagelaten.³⁾

't Moge tevens zijn 'n bijdrage tot betere kennis aangaande Pestalozzi zelf.

¹⁾ Muthesius. Voor Pestalozzi's standpunt t. o. v. 'n individuele of sociale pedagogiek — 'n probleem op zichzelf — verwijs ik naar de studie van Heller, *Das Problem der Individualisierung in der Pädagogik Pestalozzis* in de „Pestalozzi-Studien”, II (1932), blz. 15 vgg.

²⁾ Mann, t. a. p. blz. 284.

³⁾ Ik wil ook nog de aandacht vestigen op de lezing van Prof. Dr. Carlo Sganzi (1927) over *Pestalozzis Stellung zur Schule und ihre Wandlungen* (Aarau).

KLEINE MEDEDELINGEN.

NUTSSEMINARIUM VOOR PAEDAGOGIEK.

In de maand October zullen aan het Nutsseminarium weer de colleges worden geopend voor de Middelbare Akten Paedagogiek. Zij zullen worden gegeven door Prof. Dr. Ph. Kohnstamm (Wijsbegeerte, Algemene Didactiek), Drs. W. H. ten Seldam (Algem. Psychologie), G. van Veen (Sociale Paedagogiek), Prof. Dr. C. A. Mennicke (Sociale Paedagogiek), Dr. I. C. van Houte (Organisatie van het B. L. O.), Prof. Dr. Otto Selz (Denkpsychologie) en Prof. Dr. M. J. Langeveld (Kinderpsychologie).

Uitgewerkt programma is verkrijgbaar aan het Nutsseminarium, Heerengracht 196, Amsterdam-C.

DE MONTESSORI-CURSUS

VAN DE AMSTERDAMSE GEMEENTELIJKE KWEESCHOOL.

Het Montessori-onderwijs breidt zich hier ter stede sterk uit. Gebrek aan geschoold personeel stelt aan die uitbreiding een grens. De bestaande particuliere opleidingscursus kon daarin niet in voldoende mate voorzien. In September '38 is daarom een cursus aan de Kweeschool ingericht, die als het ware een vierde studiejaar daarvan vormt. Daartoe is het docentencorps uitgebreid met een lerares, die een dubbele opdracht heeft. Allereerst geeft zij les in alle speciale Montessorivakken: Mts-leer methodiek, leermiddelen, enz. Bovendien is ze belast met de leiding der practische vorming. De overige vakken worden gegeven door reeds aan de Kweeschool verbonden docenten: kinderpsychologie, experimentele psychologie, biologie en muziek. De grootste moeilijkheid die door de cursisten moet overwonnen worden, is de zgn. *geestelijke omstelling*, de geheel andere houding, die de leidster tegenover de leerlingen heeft in te nemen. De vraag was, of deze in een jaar zou kunnen worden verkregen. De oplossing werd gevonden door middel van een *intensieve praktijk*. Vier morgens per week gaan de cursisten naar de Gem. Mts-scholen, eerst naar de voorbereidende, daarna naar die voor gewoon l. o. Met medewerking van het personeel dier scholen oefenen de cursisten zich in het waarnemen, helpen, leiden enz. Dit alles geschiedt onder het toezicht der lerares, die minstens eenmaal in de 14 dagen bij iedere cursist een morgen critiqueert en leidt. De overige lessen worden op de Kweeschool gegeven in de aantrekkelijke omgeving van een daartoe speciaal ingericht Montessorilokaal, dat dank zij de goede zorgen van het Gemeentebestuur en met medewerking van Architect Arendzen, tot een modellokaal is geworden, waar alle Montessorileermiddelen aanwezig zijn. De kinderpsychologie wordt aan alle leerlingen tezamen gedoceerd. De experimenten worden op en met de leerlingen van een Mts-school uitgevoerd. Het is verwonderlijk te ervaren, hoe daardoor de kennis en de kijk op de kinderen wordt bevorderd. De biologie heeft tot bijzondere opgave de cursisten nauwgezet te leren waarnemen. Aan dat zelfde doel wordt het regelmatig bezoeken van Artis en de Hortus Botanicus dienstbaar gemaakt. De muzieklessen zijn er op gericht, de muzikale ontwikkeling te bevorderen, zodat de

cursisten zelfstandig in staat zijn, de kinderen in die richting te leiden en hun lessen muzikaal te illustreren.

De cursus werd in Juli afgesloten door een *eindexamen*, waarbij als gecommitteerden optraden een vertegenwoordiger van het Gem. schooltoezicht, een lid der Commissie van toezicht op de Kweekschool, de Inspecteur der Onderwijzersopleiding en een lid van het bestuur der Afd. Amsterdam der Ned. Mts. Vereniging. Aan 12 cursisten kon het diploma A worden uitgereikt, aan 2 werd verlenging der praktijkperiode toegestaan, terwijl aan 2 de raad moest worden gegeven een andere richting van onderwijs te kiezen. De geslaagde cursisten gaan nu aan het werk in de Mts.-scholen als kwekeling, assistent of tijdelijk leider(ster).

Ze blijven onder toezicht van de Mts.-lerares en wonen de B-cursus bij, die 1 maal per week des avonds in de Kweekschool gehouden wordt. Op deze cursus worden de lessen afgewisseld door voordrachten en demonstraties van Mts.-specialisten. Zodra de cursisten blijk hebben gegeven gedurende een vastgestelde periode een Mts.-klasse zelfstandig te kunnen leiden, kunnen zij het B-diploma behalen. Deze B-cursus is toegankelijk voor ieder, doch alleen de bezitters van een A-diploma kunnen een B-diploma behalen. Dank zij het enthousiasme, waarmede door docenten en leerlingen gewerkt is, is deze eerste cursus uitnemend geslaagd. Een tentoonstelling van het zelfstandige werk der leerlingen mocht zich dan ook in een druk bezoek verheugen en was direct en indirect een groot succes.

Gedurende dit cursusjaar is de overtuiging in mij gegroeid, dat het voor al onze leerlingen toch zo wenselijk zou zijn, als ze na het behalen der acte een dergelijke cursus konden meemaken. Naast gemeenschapselijke lessen zou dan ieder kunnen worden opgeleid in de richting die hem het best lag, en zouden applicatiecursussen, zoals nu in Biltshoven worden voorbereid, niet nodig zijn. Een op deze wijze ingericht studiejaar zou m. i. veel vruchtbaarder voor het onderwijs zijn, dan de tegenwoordige studie voor de hoofdacte. Maar zo'n vierde studiejaar kost geld, niet alleen aan de Gemeenschap, maar ook aan de leerlingen die dan een jaar later pas in de gelegenheid komen om geld te verdienen.

Misschien komt het nog eens zover?

P. JANSEN.

BOEKBEOORDELINGEN.

Stil lezen en zelf doen. Stilleesboekje voor het 4e leerjaar. Proeve van een leer- gang voor het stillezen op de lagere school, op experimentele basis, samengesteld onder leiding van Prof. Dr. Ph. Kohnstamm. Uitgave J. B. Wolters' U.M., N.V. — Groningen, Batavia.

Stil lezen en zelf doen. Twee begrippen, waarover in de laatste jaren al heel wat geschreven en gesproken is. En ook de pogingen om tot toepassing te komen ontbreken niet.

Maar ieder, die wel eens met stilleesstof heeft gewerkt, of nog beter,

wel eens geprobeerd heeft zelf stil-leeslesjes samen te stellen, weet hoe moeilijk het is om opgaven te vinden, die niet aanstonds bij het gebruik geheel anders uitvallen, dan ze bedoeld waren.

Daar is heel wat kennis van de geestesgesteldheid van de leerlingen der lagere school en een rijke ervaring nodig om te komen tot werk, dat voldoet.

De samenstellers van „Stil lezen en zelf doen” beschikken ongetwijfeld over beide, maar toch hebben ze de voorzorgsmaatregel genomen om elk stuk werk dat in hun uitgave werd opgenomen, eerst op een viertal scholen te laten maken, zodat kon blijken, wat nog moest worden veranderd.

Een door en door verantwoorde poging dus. Toch worden de geboden leesstof en de bijbehorende vragen en opgaven niet als „laatste en hoogste wijsheid” aangekondigd. De samenstellers vragen aan hen, die de boekjes gaan gebruiken, hun ervaringen te willen meedelen en om vergelijkingen mogelijk te maken wordt in het „Onderwijzersboekje”, dat bij de uitgave behoort, cijfermateriaal gegeven omtrent de resultaten, die de leerlingen van de proefscholen behaalden. Tevens wordt in genoemd boekje de leerkracht ingelicht omtrent *bedoeling* en *werkwijze*.

De „lesjes” en de „vragen en opgaven” staan in twee afzonderlijke boekjes, terwijl de antwoorden en invullingen in gewone schoolschriften kunnen komen. Financieel van grote waarde.

Laten we hopen dat deze bescheiden, maar zo belangrijke en ernstig verzorgde uitgaaf, bereikt wat ze zich ten doel stelt: *een voorbeeld te zijn*.

Anderen zullen zeker dit werk overnemen; want deze boekjes gaan er in bij de leerlingen. En... dit werk leent zich zeer goed voor beunhazerij. Maar laat ieder, die meent dit soort werk te kunnen samenstellen en daartoe lust gevoelt, zich zijn verantwoordelijkheid terdege bewust zijn, terwille van de kinderen en het onderwijs, maar ook terwille van de eerbied, verschuldigd aan ernstige, wetenschappelijk doordachte pogingen tot verbetering van ons onderwijs.

Ten slotte nog een opmerking. Wie voor groepswork voelt, vindt in deze verzameling prachtig materiaal. Vooral als een oefening nogal moeilijk blijkt te zijn, zal deze werkwijze zeker aan te bevelen zijn. En de interesse voor een mondelinge nabespreking wordt, zo mogelijk, nog groter.

H. N.

Dr. J. H. van der Hoop, *Psychische verschillen tussen Man en Vrouw*. Van Loghum Slaterus' Uitg. Mij., Arnhem 1938, 221 p., f 2,90.

De bekende Amsterdamse psychotherapeut geeft in dit boek den inhoud weer van een vijftal lezingen voor de Amsterdamse Volksuniversiteit. In een methodische inleiding wordt het vraagstuk van de homosexualiteit (verg. P. St. XVI p. 60) en van Freud's beschouwingen behandeld; het probleem van de betrouwbaarheid van de onderlinge beoordeling, door Mathilde Vaerting principiëel opgeworpen (P. St. XIII p. 209), dat in den titel van dit hoofdstuk schijnt aangeduid (De mogelijkheid van een objectieve beoordeling) is hier echter niet bedoeld; het gaat hier

meer in algemeenen zin om de objectiviteit van psychologische, of misschien moet men zeggen anthropologische beschouwing.

De twee volgende hoofdstukken (De eerste invloeden van het geslachtsverschil en Verdere ontwikkeling van de instinctieve vormen) geven dan in hoofdzaak de bekende beschouwingen over kinderleeftijd en puberteit in hoofdzakelijk Freudse lijn, al is daarbij ook wel kritiek te bespeuren als de schr. zegt (p. 65): „Vele vrouwen zullen het echter als een bezwaar voelen, dat Freud het gevoel van minderwaardigheid bij het ontdekken van het geslachtsverschil (nl. het ontbreken van het uiterlijk waarneembaar geslachtsorgaan, Rec.) zóózeer in het middelpunt van zijn verklaring stelt.” Ik vermoed, dat ook vele mannen, en daaronder niet alleen Individuaal-psychologen, maar ook de meeste beoefenaars der paedagogische psychologie hier tot de „vrouwen” gerekend zullen moeten worden.

En van het standpunt van den paedagoog moet ik reeds hier de opmerking maken, dat de in 't oog lopende en ieder kinderkenner bezig houdende verschillen tussen de seksen door deze al te zeer psychoanalytische gerichtheid m.i. niet tot hun recht komen. Dat geldt nog sterker als wij in het volgende hoofdstuk de puberteit behandeld vinden; wat hier besproken wordt dekt zich m.i. niet met wat de titel van het boek zou doen verwachten. Maar ook op hetgeen wél geboden wordt, drukt deze eenzijdigheid; wat bijv. Wexberg en H. de Man zeggen over den invloed van de jongens- en mannengroep op de ontwikkeling der sexualiteit als moment van „prestige” schijnt mij de werkelijkheid veel treffender te benaderen, dan wat ik hier op p. 92 aldus aangekondigd vind: „Dikwijls zoeken jonge mannen gezamenlijk den weg naar de vrouw en versterken zij door snoeverijen en door kleineerende gesprekken over vrouwen hun moed tegenover een bedreiging, die zij in de sexualiteit aanvoelen. Zij „bagatelliseeren” het sexueele probleem”.

De laatste voordrachten zijn gewijd aan De bewuste oriëntering van man en vrouw, en aan Manlijke en vrouwelijke idealen. Als het essentieel vrouwelijke wordt de intuïtie genoemd, en zeker niet geheel ten onrechte. Toch gaat de schr. m.i. te ver als hij het voorafgaan van het intuïtieve vinden aan de verstandelijke argumentatie als iets bij mannen ongewoons voorstelt. Ik meen dat dit vrijwel bij alle creatieve werk de toedracht aangeeft; zeer sprekende voorbeelden zijn bijv. van zo „mannelijke” denkers als Gauss, Helmholtz en Poincaré bekend. In 't bijzonder van een met Jung sympathiserend psycholoog mag dit verwondering wekken; trouwens ik heb bij de lezing van dit boek doorgaans den indruk gekregen dat Dr. van der Hoop hier verder van Jung en dichter bij Freud staat dan in de meeste zijner vroegere geschriften.

In het laatste, reeds genoemde hoofdstuk komt de schr. meer op kulturhistorisch terrein dan op zijn eigenlijke gebied. Hier en daar verraadt zich dat wel in wat mij gewaagde uitspraken schijnen. Zo, als wij op p. 197 omtrent het matriarchaat opgemerkt vinden, dat „de moederlijke autoriteit in den stam oppermachtig is” en de moeder als „wetgeefster” optreedt. Ik meende, dat juist niet de moeder, maar de mannelijke bloedverwanten van de moeder (vader of broer) die rol vervulden. Een ander maal als wij den schr. van het Vierde Evangelie in het nauwste verband met Boeddha en Spinoza zien gebracht (p. 213), of lezen, dat „volgens het Oude Testament speciaal de man naar Gods

beeld geschapen is" (p. 215). Blijkbaar speelt hier een populaire herinnering aan de rib van Adam een rol, zonder dat de schr. Gen. 1, 27 heeft opgeslagen. Trouwens ook de voorstelling, dat in het O. T. God als Vader optreedt terwijl het Christendom „daarnaast het meer moederlijke element van de Liefde op den voorgrond" brengt en de qualificatie van den eis „den naaste lief te hebben" (p. 221) als een Christelijke eis is in dezen samenhang niet heel goed te rijmen met het feit, dat die eis: „Gij zult uwen naaste liefhebben als uzelfven," nu juist een.... Oud-Testamentisch gebod is (Lev. 19,18).

Ph. K.

G. Bolkestein, *De wettelijke „neutraliteits"-bepalingen voor het openbaar onderwijs.* Een geschiedkundig verhaal. Uitgave: J. B. Wolters, Groningen, Batavia. 1939. 49 p. Prijs f 0,75.

In drie hoofdstukken (1795—1814, 1814—1848, 1848 tot heden) schetst de schr. ons, op de hem eigen nauwgezette en heldere wijze het ontstaan onzer zogenaamde neutraliteitsbepalingen, terwijl hij zich — gelijk het Woord Vooraf met nadruk uitspreekt — van alle beschouwingen daarover, anders dan als wettelijke exegese, wenst te onthouden.

In 't bijzonder op het gebied der M.O.wet vestigt de uitgave op enkele merkwaardige en te weinig algemeen bekende omstandigheden de aandacht. Zo trof mij als nieuw het verslag van de discussie tussen Thorbecke en Groen (p. 44) over de invoering der „neutraliteits"-bepaling in de M.O.wet, waarbij Groen het als essentieel voor de vrijheid van het bijzonder onderwijs kenmerkte, dat daar mag gezegd worden wat door anderen als krenking van den eerbied jegens andersdenkenden zou worden beschouwd. Het schijnt mij uiterst moeilijk zo niet onmogelijk uit te maken, of sedert 1863 inderdaad de betekenis der woorden zich heeft gewijzigd, of dat Groen hier een ook voor zijn tijd ongewone interpretatie gaf onder invloed van den wens de gehate bepalingen van Van der Brugghen te treffen. Zeker is het, dat in onzen tijd niet licht meer een voorstander van het bijzonder onderwijs de sterkte daarvan zal zoeken in het recht om wèl te handelen in strijd met den eerbied, verschuldigd aan de godsdienstige begrippen van andersdenkenden. De lezer van P. St. kan daaromtrent ons blad XIII p. 339 als bewijs opslaan.

Nieuw in de geschiedenis der materie was mij ook, wat op p. 45 wordt medegedeeld omtrent de intrekking van het neutraliteits-wetje Kappeyne van 25 April '79 ten opzichte van gesubsidieerde scholen in 1909. Ik heb daardoor — en trouwens niet ik alleen — vroeger deze bepaling ten onrechte geciteerd bijv. in mijn *Godsdienst en Opvoeding* p. 95—96, zonder dat iemand mij op mijn omissie attent maakte. Het blijkt dus wel, dat door deze nauwkeurige bijeenplaatsing van alle wijd verspreide en moeilijk toegankelijke bepalingen een echte leemte in onze literatuur aangevuld is.

Ten opzichte van het verschil in draagkracht tussen de grondwettelijke *eerbied*, verschuldigd aan de godsdienstige begrippen van andersdenkenden, kan ik niet meegaan met wat de schr. op p. 31—37 betoogt. Maar

ik heb daaronder reeds in Volksontwikkeling van April 1.1. (p. 206—207) vrij uitvoerig gesproken en wijs belangstellenden dus daarheen.

Ph. K.

T. van Buul, *Hulpboekje*, behorend bij
G. Flipse, Bijbelfragmenten I. Uitgave:
J. B. Wolters, Groningen, Batavia. 1939.
64 p. f 0,90.

Wijlen Flipse's Bijbelfragmenten, die ik aankondigde in P. St. XIII p. 38—41 hebben de aandacht getrokken die ik daar voor hen vroeg. Dat wordt bewezen door het feit, dat de beide deeltjes thans al aan den 6en resp. 5en druk toe zijn; sedert den 4en resp. 3en druk zijn zij na het heengaan van den samensteller — geheel in zijn geest verzorgd door den heer Van Buul. In het Voorbericht van dit hulpboekje deelt deze nu mede, dat er behoefte bleek aan een eenvoudigen commentaar omdat er vaak vragen rijzen bij de behandeling, die alleen beantwoord kunnen worden door hen, die grote kennis bezitten van Bijbelse archaeologie of een bibliotheek met allerlei naslagwerken tot hun beschikking hebben.

De bewerker heeft nu voor de gebruikers de arbeid vergemakkelijkt door bij elke les verklaringen uit het gebied der aardrijkskunde en geschiedenis van Palestina en aangrenzende landen te geven, andere namen en termen kort te verklaren, moeilijkheden uit het taalgebruik van den Statenbijbel door moderner vertaling op te heffen en het onderling vergelijken van Bijbelplaatsen bevorderd door verwijzingen en hier en daar spreekwijzen in algemeen gebruik te herleiden tot hun oorspronkelijke Bijbelse vindplaats.

Een zeer nuttig werk dat ongetwijfeld deze mooie boekjes nog meer ingang zal doen vinden.

Ph. K.

Tot dankbaarheid geroepen. De Wet-
Mackay na 50 jaar herdacht, door Ds.
C. A. Vreugdenhil.

Deze brochure is no. 2 van de 23e Jaargang van de Bibliotheek voor Bijb. Opvoedk. Redactie C. M. Tankink. Uitgave Drukkerij Hoenderloo.

Er is alle reden voor de voorstanders van de School met den Bijbel, om met dankbaarheid te gedenken, dat de de Wet-Mackay de gelegenheid opende voor subsidie van Overheidswege aan de Bijzondere School. Daardoor werd de eerste stap gezet op den weg naar de financiële gelijkstelling.

Op duidelijke wijze laat de schrijver hier de historie spreken. Mooi vind ik vooral in het boekje, dat het ook mannen aanhaalt als Dr. Mees en Prof. Krabbe, die, hoewel liberaal van beginsel, toch een goed woord hadden voor de menschen, die in zake de opvoeding van hun kinderen vrijheid stelden boven eenheid.

Een nuttig boekje. Men leze het.

Gr.

G. M.

DE BELGISCHE ONDERWIJSHERVORMING. (Congresrede N. I. O. G. Malang 1938.)

DOOR
P. POST.

Er is over deze betrekkelijk jonge onderwijshervorming, die nog lang z'n beslag niet gekregen heeft, reeds veel in de nederlandse opvoedkundige pers geschreven. — Critiek, opbouwende — minder welwillende; van ouderen — van jongeren. Critiek, naar aanleiding van persoonlijk bezoek aan de scholen in België — critiek naar aanleiding van het leerplan op zich zelf. — En al dit geschrijf — elk vakblad heeft gemeend er toch iets over te moeten publiceren — heeft de kijk op het geheel niet duidelijker gemaakt. De bezoekers aan de nieuwe belgische school hadden de daar verschenen critiek meestal niet volledig tot hun beschikking en konden dikwijls ook niet voldoende aandacht schenken aan de sociale en politieke verhoudingen, die op de in België uitgebrachte critieken hun invloed uitoefenden. En hoe overtuigend het woord van Leo Roels en Leon Jeunehomme, de beide gewestelijke inspecteurs, die de hoofdleiders van de onderwijsreorganisatie zijn, ook heeft geklonken, in Nederland ging het welhaast verloren tussen het critisch rumoer over de zaak.

Ik zou U willen vragen — zet een ogenblik dat, wat ge gelezen hebt over de belgische Onderwijshervorming zo mogelijk, een heel eind van U af — ik zal trachten U de groei van deze belangrijke schoolontwikkeling te schetsen — met een enkele illustratie naar aanleiding van mijn bezoeken aan belgische scholen. Daarbij dient U echter ook te bedenken, dat ik, zo al niet „bevooroordeeld” — toch een overtuigd voorstander ben van dit moderne onderwijs. Dat was ik — al lang voor ik enige notie had van 't geen onze burenen eigenlijk van plan waren.

Ik heb dan ook vermoedelijk met andere ogen de hervorming gadeslagen, dan vele bezoekers hebben gedaan. — Als men twintig jaar bijna onafgebroken in serieuze onderwijsexperimenten theoretisch zowel als praktisch betrokken is geweest dan ziet men zulk werk, als nu in België gedaan wordt, inderdaad met andere ogen, dan iemand die deze ervaring mist.

Men heeft dan zelf geworsteld met de moeilijke problemen van het werkelijk doen in de school, die dikwijls zo oneindig

ver schijnen af te liggen van het getheoretiseer over grondbeginselen, doel en wezen van school, van opvoeding en van onderwijs. De theoreticus heeft de tijd — als hem iets niet volkomen duidelijk is, dan wacht hij met 't neerschrijven van zijn betoog, met het trekken van zijn conclusies. Hij vorst rustig verder — er is geen klas kinderen die zit te wachten.

De practicus daarentegen, al heeft hij nog zo veel theoretische kennis tot zijn beschikking, staat meerdere malen voor het feit onmiddellijk een moeilijkheid te moeten oplossen. Hij *moet* een oplossing vinden. Hij *moet* handelen. Zijn klasse wacht op zijn leiding, op zijn aanwijzingen. En er zijn honderden, volkomen onverwachte leersituaties, die een onmiddellijk besluit eisen.

Het franse spreekwoord „Dans le doute abstenez-vous” — geldt lang niet altijd in de praktische pedagogiek.

En dat is niet alleen dáár het geval, maar overal waar wetenschappen praktische toepassing vinden.

De medische theoreticus kan alle tijd nemen voor verhandelingen en betogen voor zijn studenten — de plattelandsdokter zal voor gevallen komen te staan, waar zowel ervaring als kennis hem in de steek dreigen te laten en hij onmiddellijk, zonder consult van collega's, dus eigenlijk meer intuïtief een besluit tot handelen moet nemen, ingrijpen moet — omdat de reële situatie nu eenmaal tot ingrijpen dwingt.

En zo staat — meer, ja véél meer nog dan de man die in de school zijn weg gaat langs veelbetreden paden, de zoeker naar nieuwe wegen in de schoolpraktijk eveneens bijna dagelijks voor moeilijkheden. En het is begrijpelijk, dat in gevallen van volkomen nieuw werk, men wel eens een besluit neemt, dat achteraf, bij theoretische bezinning, die onmogelijk aan de onvoorzienne moeilijke situatie had kunnen voorafgaan, blijkt voor critiek vatbaar te zijn.

Men levert dan die critiek — zo vele malen zelfcritiek, met de bittere bijsmaak die alle teleurstellingen vergezelt — en gaat weer voort, wijzer door ervaring.

En zo verloopt elk experiment met levend materiaal, een vallen en opstaan met afwisselend praktisch succes en tegenslag.

Men heeft te doen met vele vrijwel onberekenbare factoren. Met leerkrachten, die kunnen meevallen of tegenvallen, die van goede wil zijn, of die eigenlijk, met een onjuiste instelling op het experiment, op de nieuwe school, hun werk doen en die door een helderziende (maar wie is dat?), zouden moeten gequalificeerd worden als obstructieve elementen.

Men heeft te doen met leerlingen, die voor een deel gewend zijn aan bepaalde schooltradities en niet altijd even vlug aan 't nieuwe wennen. Leerlingen, levende kinderen — wier reacties wisselen met de voortdurend zich wijzigende omstandigheden van milieu op school en tehuis.

Men heeft te doen met ouders, met leden van het schoolbestuur, die met hun lekenoordelen klaar staan en zo licht beïnvloedbaar zijn door anderen. Bij een napraatje met een pint geuzenbier van een belgische gemeenteraadsvergadering, maar ook rond de borreltafel van een indische soos, worden oordelen geveld en verder gedragen over uiterst serieus en moeilijk werk, dat ver buiten 't bereik van den beoordelaar ligt. Oordelen, die hun invloed hebben, zonder dat de waarde van hun inhoud dit ook maar enigszins rechtvaardigt. Wij hebben dit zo menig maal bij onze indische experimenten ervaren, maar het sterkst bij de invoering der globaalmethodiek op enige bandoengse particuliere scholen. Toen de ouders, tevoren ingelicht, meenden in de zo verschillende gang van zaken een mislukking te zien, werden er dagen lang stukken in het Alg. Ind. Dagblad geplaatst. Deze „Ingezondens” van ouders „die hun kinderen niet gebruikt wensten te zien als proefkonijn” hadden een funesten invloed op het „didaktisch moreel” van de leerkrachten, die voor 't eerst met de nieuwe methode hun werk deden. De ouderen onder hen voelden zich niet veilig genoeg en deze sprongen terug naar de leesplank met alle andere hulpmiddelen der oudere methodiek. Zij kregen wel zeer onvoorziene moeilijkheden het hoofd te bieden. De drie jongste onderwijzeressen, tezamen nog geen vijf jaar ervaring bezittende, gingen rustig door en kwamen prachtig, lang voor den tijd klaar.

Wie experimenteert bij het onderwijs, heeft de moeilijkheden onder de ogen te zien van het werken met levende wezens, terwijl hij staat temidden van soms zeer uiteenlopende belangencomplexen van volwassenen en van kinderen.

Tenslotte is de experimentator ook een mens en is hij evenmin een mechanisch berekenbare eenheid.

Zo is de weg van het pedagogisch experiment er altijd een geweest, die men steeds weer zelf te banen had. En het traceren van nieuwe wegen in het terrein van praktisch schoolonderwijs is altijd bij uitstek moeilijk geweest. Wie de geschiedenis kent van Pestalozzi, van Fröbel, maar ook ten onzent van Ligthart en van zovele anderen, die weet, dat hij,

die pionierswerk ondernemen wil in dit terrein, daaraan zijn leven heeft te wijden en ten slotte met weinig hoop op het beleven van succes zijn werk moet doen, uitsluitend gestaald en gedreven door de kracht, die hij vindt in zijn rotsvaste overtuiging, van welke aard deze ook zij. Dit alles echter blijft voor vele critiserende schrijvers, buiten enig experiment staande, volledig verborgen.

En, dames en heren, zulke mensen hebben in België dit werk jaren en jaren geleden reeds aangevat — eerst in zeer bescheiden afmetingen, totdat thans het nieuwe onderwijs langzaam aan in het gehele belgische rijk wordt toegepast.

Toen ik in het jaar 1931 naar Brussel toog, om daar eens de nieuwe belgische school te gaan zien, waarover Mevrouw Philippi—Sieuwertsz van Reesema in haar mooie boek zoveel vertelt — heb ik niet dan na grote moeite contact gekregen met Ovide Decroly. Deze pionier voor nieuw onderwijs is U ongetwijfeld bekend door het boek van mevrouw Philippi. Bovendien vermoedelijk door zijn werk in The New Education Fellowship, een organisatie die hij met enige medestanders in 1921, op het eerste internationale congres te Calais versterkte, een vereniging, die door tal van internationale congressen in vele landen nieuwe gedachten over onderwijs en opvoeding verbreidde. Ovide Decroly is een man, die met zijn veelsoortig onderzoek van het kind en zijn veelzijdig experiment in scholen voor achterlijke en voor normale kinderen de wegbereider is geweest van het nieuwe onderwijs in België — terwijl er ook zo goed als geen modern onderwijs buiten België is, waarop zijn gedachten geen merkbare invloed hebben gehad.

Ik vond toen een zieke grijsaard, gebroken door een leven vol strijd en moeilijkheden, maar vol vuur en opwekking als het ging om het werk en die vol ijver en met onbegrensde bereidwilligheid mij zijn school, zijn pedotechnisch laboratorium toonde, vol belangstelling informeerde naar onderwijs-toestanden in Nederland en in Indië. Die mij nog gaarne sprak over de eigenaardigheden, die het globaal aanvankelijk leesonderwijs met javaanse karakters aan 't licht zou brengen en nadat hij enig inzicht in javaans syllabarium gekregen had, er niet aan twijfelde, of globaal lees- en schrijfonderwijs met gebruikmaking van javaanse karakters moest mogelijk zijn. Dan kwam Mevrouw Decroly achter hem staan met een duidelijke wenk — en ik ging.

Voor deze enkele dagen met deze bescheiden wegbereider ben ik wel zeer dankbaar, zij zijn voor mij waarlijk onvergetelijke dagen geworden — ook door de gemakkelijkheid waarmede Decroly zich kon uitspreken over moeilijke vraagstukken. Hij kon dit door zijn jarenlang wetenschappelijk onderzoek, gepaard aan even lang pedagogisch experiment, waarvan hij de eerste toepassingen in groter schoolverband, zo belangrijk voor het gehele belgische volk, niet meer mocht beleven. Hij stierf 12 September 1932, 61 jaar oud. Zijn werk liet hij achter — als betrouwbare landmerken voor volgende zoekers: tal van duidelijk geschreven verslagen van diepgaande psychologische onderzoeken, verhandelingen van pedagogische aard en enkele scholen van de meest uiteenlopende aard, waar hij en zijn toegewijde medewerkers volgens een geheel nieuwe didactiek onderwijs gaven, waar, zoals ik in staat was waar te nemen de jeugd gelukkiger en beter zijn tijd doorbracht. De resultaten zowel in de gebruikelijke schoolprestaties als in een juister psychologisch-pedagogisch effect in de individuele ontwikkeling der leerlingen, waren opvallend beter, dan al 't geen ons bekend is. Ik kon dit lager onderwijs vergelijken met het Montessorionderwijs, dat ik in de Amsterdamse scholen wel goed had leren kennen, met het Daltonstelsel dat ik zelf jarenlang had toegepast en met het toch nog wel geheel anders gerichte Gesamtunterricht te Weenen, Dresden en Hamburg waar ik enige weken de schoolhervorming in de daarvoor uitgezochte *Versuchsschulen* mocht bestuderen.

In 1931 kon ik Decroly's werk zien op de nu zo bekende school van Mad. Hamaïde (thans onder leiding van een andere medewerkster van Decroly, Mad. Degand) de Hermitageschool en de Openbare Lagere School in de Hoogstraat achter het Paleis van Justitie te Brussel, onder leiding van den Heer Louis Dalhem.

't Geen ik op deze scholen heb mogen zien, heeft mij de vaste overtuiging geschonken, dat hier wezenlijk iets werd bereikt, dat van grote en blijvende waarde is. Dit toen ontvangen inzicht is sinds dien verrijkt en verdiept door eigen onderzoek en eigen experimentele arbeid in de indische school. Mijn overtuiging heeft ongeschokt standgehouden en is ook niet in 't minst aan 't wankelen gebracht tijdens mijn bezoek aan de belgische scholen in het afgelopen jaar.

Het door Decroly gestimuleerde onderwijs op de lagere

scholen steekt door zijn objectieve grondslag gunstig af bij de vele andere vormen van nieuwer onderwijs die deze eeuw ons heeft gebracht en waarmee ik in de afgelopen jaren kon kennismaken. — Het legt minder onevenredig dan het Montessori en het Daltononderwijs de klemtoon op het individuele. Het is niet tendentieus, zoals het oude duitse en het oude oostenrijkse Gesamtunterricht zo duidelijk was. Het is niet gebonden aan bepaalde staatkundige beginselen, zoals het moderne onderwijs in Rusland was. Het is toepasbaar op alle scholen en door de onderwijzers die in deze scholen werken. Het staat op een betrouwbare wetenschappelijke grondslag en niet meer uitsluitend op een wijsgerige levensbeschouwing, zoals bij meerdere amerikaanse moderne pedagogen het geval is.

In „De Standaard” van 21 Oct. 1938 waarschuwt een driestarhoofdartikel tegen onderwijsvernieuwing, die gegrond zou zijn op grondslagen van dubieus karakter.

„Wij zeggen niet, dat er geen gebreken kleven aan de bestaande school en evenmin, dat zij niet moet trachten ook van nieuwe inzichten te leeren.

Maar men zie niet voorbij, dat onze tijd gekenmerkt wordt door een sterke reactie tegen het rationalisme, en dat de ommekeer waarlijk niet wijst op iets beters.

Wij hebben ons gekeerd tegen de aanbidding der rede en der kennis. Niet tegen de rede en de kennis zelf; beide moesten zich onderwerpen aan het Woord van onzen God.

Maar wij keeren ons even krachtig tegen het irrationalisme en tegen de z.g.n. levensfilosofie, welker werking wij thans zien ook in de paedagogie.

En nu moet het onderwijs in levend contact staan met de maatschappij, wyl zij voorbereidt voor het leven.

Maar zij mag nu het rationalisme wijkt, niet aan een andere wijsbegeerte worden onderworpen, die niet beter, maar veel gevaarlijker nog is.”

Hoewel hier direct bedoeld wordt op de actie van den Heer Welling, hoofdinspecteur in de IIIe hoofdinspectie (Groningen), heeft men hierin ongetwijfeld ook critiek te lezen op het werk der beide gewestelijke inspecteurs Roels en Jeunehomme in België. Dat hier noch van rationalisme

noch van irrationalisme sprake is, is wel zonder meer duidelijk voor hen, die de koele zakelijke grond van deze hervormingen heeft mogen zien. En ik weet mij hier in goed gezelschap van meerdere leidinggevende Gereformeerde Onderwijsautoriteiten.

Het werk van Decroly munt uit, door natuurlijkheid en door eenvoud. Door natuurlijkheid — omdat het de kindelijke ontwikkeling volgt en stimuleert, rekening houdt met het individu en met de gemeenschap in redelijke verhouding.

Door eenvoud, omdat de gang van het onderwijs zo goed van het onderwijs zo goed volgbaar is in zijn haast tastbare duidelijkheid.

Bijna zeven jaren verlieden voor ik België weer kon bezoeken. Thans is België een natie, die ten aanzien van nieuwer onderwijs langzaam maar zeker een eerste plaats gaat innemen in de wereld.

Vrijwel direct na mijn aankomst in Holland kreeg ik op de daar gebruikelijke inspectievergaderingen, waarop gewoonlijk het grootste deel der leerkrachten uit de betrokken inspectie tegenwoordig is, contact met de Heer Roels, die met een benijdenswaardig enthousiasme en vele suggestieve illustraties uit de praktijk, de nederlandse onderwijzers over het nieuwe onderwijs sprak. De Heer Roels heeft het afgelopen jaar vele lezingen gehouden en deze vooral hebben een veelvuldig bezoek aan de belgische scholen van nederlandse schoolmannen tengevolge gehad. Men is daar zeker van een zeer gul onthaal — en men schroomt niet de deuren van alle scholen te openen, ook daar waar de moeilijkheden, waarop ik aan het begin van mijn voordracht doelde, het grootst zijn.

Er is zelfs een bijeenkomst geweest van een honderdvijftigtal belgische en nederlandse inspecteurs te Gent met de bedoeling van onderlinge gedachtenwisseling over de schoolhervorming.

Als ik nu Roels zo hoorde spreken op die vergaderingen in Holland en het nieuwe schoolleven hoorde beschrijven, moest ik voortdurend denken aan de proefscholen in Bandoeng — aan de Gouvernements 2de Hollands Inlandse school en aan de Gouvernements Europese 3de lagere school aldaar. Zoals U misschien bekend is, werd genoemde hollands inlandse school, in verband met haar functie als leerschool, weer in haar oude vorm hersteld — de gouvernements europese 3de lagere school zou thans, in België overgezet, daar zeker geen slecht figuur maken. Een en ander ten aanzien van het onderwijs op onze indische proefschool is U

uit de artikelen over het totaliteitsonderwijs, het globale lees- en schrijfonderwijs en de proefschool te Bandoeng in de „Schakel” wel bekend mag ik veronderstellen.¹⁾

Er is principieel geen enkel verschil tussen het belgische nieuwe onderwijs en de arbeid op onze proefschool te Bandoeng — al zijn er wat verschillen in uitwerking door de nogal uiteenlopende milieus.

En zo hoorde ik in Roels' redevoeringen geen nieuwe klanken — alleen trof me de frisse vitaliteit van zijn betoog — waarvan een grote bekoring en suggestie uitgaat. Roels' redevoeringen deden, wat de inhoud betreft, sterk denken aan de reeksen lezingen enige jaren geleden door het Pedagogisch Studiecomité te Bandoeng georganiseerd.

Toen ik, op het eind van de cursus, mij naar België begaf, heb ik voldoende gelegenheid gehad met Roels van gedachten te wisselen en door te dringen tot de kern der hervorming.

Er ligt tussen de, laat ik ze maar „stamscholen” noemen in de Hermitage en de Hoogstraat te Brussel, en dat wat ge nu in bijna elk belgisch dorpschooltje kunt zien, een lange weg van arbeid, verricht door honderden mannen en vrouwen, die het belgische onderwijs dienen. De Société Belge

¹⁾ In „De Schakel” verschenen enige artikelen over de Bandoengse proefscholen. In 1933 werd schrijver, toen ter tijd leraar in de opvoedkunde aan de Kweekschool te Bandoeng (H. I. K.) en tevens hoofd der leerschool, een hollands inlandse school (H. I. S.), opdracht gegeven, na te gaan in hoeverre modernere methoden in Indië toepasbaar waren. Dit uiterst leerzame experiment werd in 1935 onderbroken; daar de leerschool — dit had het experiment duidelijk uitgewezen — andere eisen stelt dan een proefschool.

Steller dezes werd door het gouvernement geheel vrijgemaakt voor het experimentele werk, dat werd voortgezet aan de openbare Europese Je lagere school te Bandoeng. In 1937 werd de leiding van deze proefschool van hem overgenomen door den heer M. Vastenhouw.

Het werk in deze proefschool stond in nauw verband met de arbeid van de leerplancommissie, die in 1936 begon met de omvorming van het bestaande leerplan. In Indië is er een, voor alle scholen geldend, algemeen leerplan voor elke schoolformatie (Europese, hollands inlandse, hollands-chinese en schakelscholen). Deze arbeid heeft thans, voorjaar 1939, z'n beslag gekregen. Binnenkort zal het in het openbaar besproken worden, nadat de grote onderwijsorganisaties gelegenheid hebben gekregen meer binnenskamers een oordeel over het geheel te vellen. Daarna zal vermoedelijk het experiment een zekere verbreding krijgen — er zullen dan meerdere scholen in de proef betrokken worden. Geleidelijk zal de invoering van het nieuwe leerplan, indien de ervaring in de schoolpraktijk dit blijft rechtvaardigen, dan een feit worden.

de Pedotechnie, waarvan Ovide Decroly president was heeft tezamen met de bekende grote Katholieke organisaties, met hun zeer belangrijke tijdschriften er voor gezorgd, dat maar weinigen vreemd tegenover het nieuwe onderwijs stonden.

Het is niet bij de proefscholen te Brussel gebleven. Er is in België op meerdere scholen voortdurend voorbereidend werk verricht. Talrijke belangrijke congressen stimuleerden. Tenslotte is heel veel noodzakelijke detailvoorlichting gegeven in omvormingscursussen voor leerkrachten, meestal geleid door de inspectie.

Deze voorlichting is in België zeer systematisch en grondig gegeven. Naar ik meen duurden sommige cursussen een half jaar — en ontstonden hierdoor belangrijke studiegemeenschappen die de resultaten van hun werk regelmatig ter beschikking van het onderwijs stellen.

Het nieuwe leerplan — dat voor een paar franken te krijgen is — was dus voor het merendeel der belgische collega's op zich zelf geen verrassing, wat de grote lijn betreft. Het is een zeer eenvoudig geredigeerd beschrijvend leerplan, met een inleidend artikel als algemene richtlijn — vervolgens enige artikelen over de studie van het milieu door de actieve waarneming, over het moedertaalonderwijs, het onderwijs in het rekenen, het onderwijs in de vaderlandse geschiedenis en de staatsburgerlijke opvoeding en de zedelijke opvoeding. Op deze richtinggevende verhandelingen volgt het eigenlijke leerplan, dat hier meer is dan een dorre aanduiding van de leerstof, die de klasse heeft te verwerken. Tussen de opsomming der leerstofeenheden vindt men tal van nuttige, didaktische opmerkingen, verwijzingen ook naar de inspectie, die steeds klaar staat met het verstrekken van inlichtingen, het geven van voorbeelden — die dus in 't algemeen overal, waar men voor een moeilijkheid staat, die men niet zelf oplossen, de instantie is, waartoe men zich wendt.

Ik kreeg de indruk, dat de belgische kantonnale inspecteur eigenlijk een soort interscolair schoolhoofd is, die over 't algemeen niet meer dan honderd tot honderdvijftig klassen voor zijn rekening heeft. Zijn kanton kan dus bestaan uit een paar grote scholen met veel klassen of vele kleine (dorpsscholen) met weinig klassen — de omvang van zijn ambtsgebied wordt bepaald naar het aantal klassen. In deze verhouding zouden we te Batavia (voor de stad alleen) voor het openbaar en bijzonder onderwijs vier of vijf inspecteurs beschikbaar

moeten hebben. U begrijpt, dat er met een dergelijk intens rijksschooltoezicht een geheel andere verhouding is tussen school en inspectie, dan die welke we hier in Indië kennen.

In deze leerplans voor de klassen staat ook aangegeven hoe veel lessen voor bepaalde onderdelen nodig geacht worden. Een voorbeeld uit het zesde leerjaar, voor 't vak aardrijkskunde:

Studie van Europa: a) De stof van het vijfde jaar herhalen en uitbreiden. Een goed algemeen overzicht is een uitstekende inleiding tot de studie der verschillende landen;

b) De Staten van Europa gegroepeerd volgens hun ligging. Deze groepen kenmerken, steeds met betrekking tot den aardbol en met verwijzing naar de aanvankelijke begrippen. Van elk land slechts het voornaamste mededeelen. Eenigszins meer nadruk leggen op de vijf groote mogendheden:

Engeland, Frankrijk, Duitschland, Italië en Rusland.

Voorbeeld: De drie Scandinavische Rijken. Ligging. Kenmerken van de landen en hun bewoners.

Noorwegen: Land van de fjords, met zijn uitzicht op een werelddocean; land van de visschers. Zijn hoofdstad.

Zweden: Aan een bijna ingesloten zee, meest beboschte land van Europa. Landbouwstreek. Hooge trap van ontwikkeling van de nijverheid. Mooie hoofdstad.

Denemarken: Laag, vlak land. Veeteelt en visscherij. Drie zeeëngten (geschiedkundig belang).

Een goede les volstaat voor deze drie landen. Aan Europa worden ongeveer vijftien lessen gewijd (zeer beperkte namenreeksen, verstandig, beredeneerend kaartenlezen).

Ten aanzien van het onderwijs in de natuurkunde is het, zoals te verwachten was, geheel op 't niveau der nieuwere inzichten. Uit het leerplan voor het zesde leerjaar haal ik aan:

Van het eerste leerjaar af werd het kind geoefend in het zien en opmerken en aldus heeft het een zekere waarnemingscherpte verworven. De kennismaking met eenvoudige feitjes liet eenige betrekking tusschen de dingen erkennen (zie leerplan voor de waarnemingsoefeningen in de eerste vier jaren).

Toch wordt in het 5e en 6e leerjaar *een bescheiden wetenschappelijke inleiding onontbeerlijk* om de natuurverschijnselen beter te verstaan. In proefondervindelijke lessen, met goedkoope werktuigen en zich beperkend bij de zuivere waar-

neming en vaststelling, zal de meester volgende onderwerpen aanvatten:

1. De drie toestanden van de lichamen, de zwaartekracht, de hefboom, de drukking der vloeistoffen, het bestaan van de lucht en haar drukking, de uitzetting der lichamen door de warmte en de wijzigingen in hun toestand.

2. Enkele scheikundige proefnemingen met de lucht, de zuurstof, het koolzuurgas, het water.

N. B. — Dit kleine programma kan aangevuld of gewijzigd worden, naar gelang van den aard van de waarnemingen, voorzien bij de studie van een bodemgemeenschap.

Hier mag ik misschien herinneren aan de interessante polemiek van enige jaren geleden tussen Prof. Kohnstamm en dhr. Almoes enerzijds en het amsterdamse schoolparlement anderzijds — waarbij de eerstgenoemde eigenlijk reeds het belgisch standpunt innamen. In dit licht, krijgen tal van te veel versmade Schakelartikelen¹⁾ een geheel andere betekenis.

Het eigenaardige standpunt t. a. v. het natuurkundeonderwijs is voor zover mij bekend vrijwel alleen ingenomen door een groep amsterdamse onderwijzers, die er tot nu toe niet in geslaagd zijn, zeker niet na de polemiek met Kohnstamm, een redelijke grond voor hun overtuiging aan te wijzen. Hun overtuiging gaat meer tegen oude vormen, die zij, huns ondanks, steeds weer terug zien in fundamenteel geheel anders gericht onderwijs. Het natuurkundeonderwijs op de Montessori lagere scholen, op de Daltons scholen, op de vroegere duitse en oostenrijkse Versuchsschulen is van geheel andere natuur, dan onze hocus-pocus van jaren geleden. Het zal echter nog wel enige tijd duren voor men de werkelijke waarde kan zien van kinderlijke leerlingenproeven in organisch verband met de schoolvakken die daartoe aanleiding geven.

(Wordt vervolgd.)

NIEUWERE STROOMINGEN IN HET STAATSINRICHTINGSONDERWIJS

DOOR

Dr. J. P. DUYVERMAN.

Het Staatsinrichtingsonderwijs kent, als alle onderwijs, de driehoeksverhouding:

leerstof ∇ leerling
leeraar

De leerling moet de leerstof vatten. Of moet de leerstof den leerling grijpen? Beide! Zonder voorafgaande toenadering ging dit grijpen twee maal mis. De daarom vereischte benadering kan, door den leeraar geleid, veelal wederzijdsch zijn; ook hier. Van beide punten uit kan de afstand worden verkleind. En in dit onderwijs, waar zich in de laatste jaren een opmerkelijke activiteit laat vaststellen, zien wij die tegenmoetkomende beweging inderdaad.

Het kost geen moeite te ontwaren, dat er zijn, die trachten de leerstof te geven in een vorm, die den leerling ligt en pakt. Bij deze voorstanders van het subjectief principe is de leerling beslist primair.

Anderzijds: pogingen den leerling den gang naar de zooveel mogelijk intact gehouden leerstof te vergemakkelijken, ontbreken ook in geen deele (het objectief principe).

Het onderscheid, hier principieel gesteld, beduidt echter allermint, dat niet één docent of leerboekschrijver of ontwerper van leermiddelen, de geschetste benadering van leerstof en leerling van beide zijden tegelijk kan beproeven. Onderscheiden is ook hier aan scheiden niet gelijk.

Nog een tweede quaestie zou tot tweespalt aanleiding kunnen geven.

Het is van dezen tijd, om een vak hooger aan te slaan, naarmate zijn vormende waarde grooter is. Naar huidig inzicht behoort immers het kennen tot kunnen te worden. Met dat doel worde het weten aangebracht. De speciale methode van denken moge den leerling zoozeer eigen worden, dat die hem tot hulp en van waarde is ook op ander geestelijk terrein.

Maar het is evenzeer van dezen tijd, te vragen: welke beteekenis kan een vak hebben voor het vormen van den staatsburger. Behoort een denkend staatsburger niet minstens zijn Staat te kennen? Mag een lid der maatschappij van zijn verantwoordelijkheid bewust, volkomen vreemd staan tegenover de staatkundige en economische grondslagen? Zelfs in dezen tijd is een klemmend ja op die „vragen” telkens weer noodig. Het lijkt zò wonderlijk, dat men het leugen zou heeten, bleek het niet werkelijk waar.

Naarmate men nu allereerst let op het vormen van den geest of op het vormen van den Staatsburger, zou men methodisch kunnen verschillen. Zoo zou tweespalt kunnen groeien. Maar onnoodig en onwaarschijnlijk is dit in de

oogen van wie inziet, dat de ware Staatsburger dien naam slechts verdient als ook zijn geest is gevormd.

* * *

Wij kennen in Nederland — de stof biedt daartoe alle gelegenheid — het incidenteele, occasioneele Staatsinrichtingsonderwijs, verbonden aan de „topics of the day”, waar het maatschappelijk gebeuren uitgangspunt is voor min of meer uitvoerige bespreking. Zoo dynamisch is soms het onderwijs, dat daaraan speciale lessen worden gewijd, met het gevolg dat de behandelde stof van jaar tot jaar niet onbelangrijk moet veranderen. De radio is (nog?) geen integreerend bestanddeel van dit onderricht, excursies blijven noodgedwongen van zeer ondergeschikte beteekenis, maar de rol van de courant of alleen van het knipsel is niet te verwaarloozen. Eén enkel leerboek, dat van FRANSSEN en VAN ZWIJNDREGT, neemt in den tekst een aantal dagbladberichten op met het doel te illustreeren en daardoor belangstelling te wekken, waartoe bespreking en verklaring dezer berichten wordt verondersteld. Laat men de leerlingen die illustraties oogsten door zelfstandige courantenlectuur, dan wordt de zelfwerkzaamheid eenigermate bevorderd, op kleine schaal kan eenig individueel onderwijs het gevolg zijn, doch bovenal: de leerling kiest dan zelf een deel der stof, meestal het hem interesseerende gedeelte.¹⁾ Een vermenging van bovengenoemde principes komt hier reeds aan het licht; de leerling gaat tot de hem aantrekkelijke stof, maar anderzijds: de stof presenteert zich in een vorm die den leerling meer pakt.

Sinds korten tijd weten wij hier te lande — elders was de methode wel al in gebruik²⁾ — van een goed geslaagde proef met een mock parliament³⁾; (van een pseudo-proces, burgerrechtelijk en strafrechtelijk, werd intra muros reeds eer iets vernomen).

Wie zich de moeite der mise en scène getroost, een omvangrijk programma verwijst hiervoor noodzakelijk naar „overuren”, zal moeten bemerken:

¹⁾ Zie mijn „De courant in het Staatsinrichtingsonderwijs”, Paed. Studiën, 18e jrg. p. 343 v.v.

²⁾ Zie The teaching of history and civics in Victorian secondary schools, 1934, p. 44/45.

³⁾ Zie Mr. J. VAN DER SCHEER in Weekblad voor Gym. en M. O., 35e jrg. No. 21, 19 Jan. 1939.

- a) dat de activiteit der leerlingen ten zeerste wordt geprikkeld;
- b) dat op natuurlijke wijze en door steeds zich voordoende moeilijkheden tot niet vermoede details wordt afgedaald;
- c) dat niet alleen de leerling tot de stof gaat (vgl. b), doch dat anderzijds de materie zich op aantrekkelijker en beter „beklijvende” wijze komt aanbieden;
- d) dat de synthese van beide bovengenoemde doeleinden van het Staatsinrichtingsonderwijs hier onopzettelijk wordt bereikt:
 1. wie Kamerlid is, of Minister, Rapporteur of Staatsraad, wordt evident tot Staatsburger gevormd;
 2. mede de geest draagt van deze vorming vrucht weg, want zonder nauwkeurig redigeeren en critisch lezen, zonder voortdurend vergelijken en scherp critiseeren kan ook een pseudo-kamerlid geen achtenswaardig bestaan leiden.

Wie mocht meenen, dat het tegenwoordige Staatsinrichtingsonderwijs zich ongunstig onderscheidt door een zekere armoede aan nieuwe, vruchtdragende gedachten, wordt door de volgende denkbeelden en leermiddelen stellig aange naam getroffen. Spoedig zal bij hem de overtuiging rijpen, dat voor verdere uitwerking eenige tientallen jaren noodig zullen zijn.

Steeds grooter wordt de kring van hen, die langs uiteraard verschillende wegen trachten naar een grootere vormende waarde van dit vak, door menigen outsider nog wel eens volkomen ten onrechte als louter een geheugenvak gebrandmerkt. Die vormende waarde wordt hiër bereikt door het vak te onderwijzen als een logisch systeem van staatsorganisatie, ginds door den eisch van juiste omschrijving en scherpe definieering. Een ander antwoordde in 1937 den enquêteur ter zake: „het vak Staatsinrichting zou m.i. aan vormende waarde winnen, wanneer het niet zoo strikt tot ons land beperkt bleef, maar ter vergelijking de voornaamste Europeesche landen behandeld werden, doch vooral niet uitvoerig en steeds het doel der vergelijking indachtig. Het historische, theoretische en vergelijkende lijkt mij pas waarlijk ontwikkelend.”

Over de plaats die het leerboek in dit onderwijs behoort in te nemen bestaat — gelukkig en vanzelfsprekend —

geen communis opinio. Zeker het releveeren waard is de methode, vèr afwijkend van het normale gebruik, die het leerboek — in de hoogste klasse — dèze plaats reserveert: „Den leerlingen wordt in elke les . . . een bepaalde, nog niet in de klas behandelde stof in het leerboek opgegeven, ter bestudeering voor het volgende lesuur. In dit laatste lesuur wordt een door het lot aangewezen leerling uitge- noodigd aan de leeraarstafel plaats te nemen om de bestudeerde stof aan zijn medeleerlingen uit te leggen. Hij doet dit met geopend boek, dat hij echter alleen af en toe mag raadplegen alsof hij punten voor zich had. Na afloop wordt door de luisterende leerlingen critiek uitgeoefend over de wijze waarop de stof werd verklaard en daarna geeft de leeraar zijn meening over uitleg en critiek beide. — Deze methode heeft voor, dat de belangstelling der leerlingen sterk toeneemt, dat zij leeren zich behoorlijk uit te drukken en beschaafd voor te dragen en dat het geleerde meer relief krijgt en dus beter onthouden wordt.”

De zelfwerkzaamheid wordt hier in niet mindere mate bevorderd, dan waar het gebruik is dat gelezen boeken en tijdschriften door de leerlingen voor de klasse verdedigd worden.

Mede zoekt men aldus een zekere zelfstandigheid te doen groeien, maar zelden zal deze laatste zoozeer doel zijn als bij wie mij destijds schreef: „Het gebruik van leerboeken waarin de stof in lessen is ingedeeld acht ik verkeerd. Juist waar deze vakken gedoceerd worden in de hogere klassen, moeten de leerlingen eraan gewend worden, de stof niet meer als les te zien, maar als een object van studie. Daarom heb ik ook de gewoonte niet elke keer de les te overhooren, maar daarmee te wachten totdat een onderwerp in zijn geheel is afgehandeld. Daardoor wordt het verantwoordelijkheidsgevoel der leerlingen vergroot en wordt voorkomen, dat ze studeeren gaan beschouwen als het in hun hoofd verzamelen van feiten.” „Bovendien zou ik nog graag willen wijzen op de leerboeken waarin verschillende lettertypen op veelvuldige wijze worden gebruikt. Ook dat acht ik voor leerlingen van de hogere klassen niet gewenscht. Als de jongelui de school verlaten, zullen ze zelfstandig een wetenschappelijk boek moeten kunnen lezen, en daarin zelf het wezenlijke van het bijkomstige moeten kunnen onderscheiden. Als wij ze op de middelbare school tot het laatst boeken

voorleggen waarin de schrijver dat reeds voor hen gedaan heeft, terwijl wij als leeraar dan bovendien nog de stof uitvoerig toelichten en bespreken, worden de leerlingen wel zeer slecht voorbereid voor wat hen in de toekomst te wachten staat."

In dezen tijd doet de gedachte van concentratie, in den zin van het vormen van min of meer homogene geheelen van kennis, opgeld. Dergelijke concentratie beoogt verdieping van studie en vermindering van stof, met het noodzakelijk gevolg, dat de in zulke groepen minder passende vakken een offer moeten brengen. Daarom kan met niet genòeg klem aandacht worden gevraagd voor het ook in staatswetenschap= pelijken kring meermalen gevoelde verlangen naar synchro= nisatie. Het leggen van hierbedoelde Querverbindingen vraagt van programma en docenten een niet gewone soepel= heid. Door de overheid kan interne onderwijshervorming alleen bevorderd worden, groeien moet zij van onderop. De groei gaat niet vanzelf. Het overwinnen van de moeilijke= heden zal van alle betrokken docenten extra inspanning eischen. Maar het doel, de leerlingen een dieper inzicht en een gemakkelijker overzicht te geven, ten einde hen op deze wijze voor overlading te behoeden, is dat offer waard. In het kader van dezen schets zij er slechts op gewezen, dat het nut van die innerlijke reorganisatie ook in onzen kring al meer wordt ingezien. Dat de kans op het tot stand komen der verbindingswegen grooter is in het „maatschappij”=onderwijs der A=school, kan on gezegd blijven.

Ook concentratie in dien gansch anderen zin — en die schrijft het programma wél voor — waarvan het doel is te geraken tot verdeeling der leerstof in (twee) concentrisch gelegen gedeelten, geniet soms de instemming en vaker de aandacht in het Staatsinrichting=onderwijs. Het kost geen moeite te begrijpen, dat de instemming niet onverdeeld kan zijn. Vooreerst blijft het moeilijk om alle onderwerpen, ook die welke een grooter geestesrijpheid veronderstellen dan waarop 3e=klassers in den regel kunnen bogen, zij het in een= voudigen vorm te behandelen. Bovendien is zonder meer duidelijk, dat de concentrische leergang in het tweede jaar een herhaling eischt en eerst dan een uitbreiding van het reeds eer summier besprokene. Die herhaling kost veelal niet beschikbaren tijd. Niettemin heeft ten vorigen jare Dr. Mr. J. A. M. VAN STAAY, in zijn Overzicht der Staatsinrichting van

het Koninkrijk der Nederlanden, ernaar gestreefd, zijn bespreking aan dezen programma-eisch aan te passen. Zijn leerboek is zòò opgezet, „dat de stof voor de derde klasse met een normale letter is gedrukt, terwijl de stof voor de vierde klas met een kleine letter is gezet.”

Juist wie uit overlevering het onderwijs hier aan de orde een dor, onoverzichtelijk, weinig vormend feiten-relaas vermoedt, zal zich oprecht erover verheugen dat in de laatste jaren leermiddelen van verschillende aard en met verschillend doel ontstonden.

Het wordt dan allereerst meer en meer gewoonte in de leerboeken eenig aanschouwingsmateriaal op te nemen, ter verlevendiging en tot beter begrip. Zoo deed Dr. VAN STAAY in een reeks Bijlagen van zijn leerboek van 1938; ook treffen wij enkele modellen en voorbeelden in den in 1938 door Dr. J. MULLEMEISTER herziene druk van de Inleiding van wijlen Mr. Dr. H. J. ZIJLSTRA. En zoo handelden in achtereenvolgende drukken FRANSSEN en VAN ZWIJDREGT, evenals LUBBERINK in een apart boekje „De Grondwet benevens enige aanhalingen uit Staatsstukken”, behoorende bij zijn Leerboek van het Maatschappelijk leven, deel I, 1938, en in de noten Mr. Dr. M. SPAANDER in den 5den geheel omgewerkten druk van zijn Staatsinrichting, 1938. Het prototype, het welvoorzien Hulpboekje van Mr. F. VORSTMAN, dat zich ook naast andere leerboeken dan die van den schrijver laat gebruiken, verscheen reeds in 1928.

Van 1935 dateeren de *Bouwstoffen voor Staats-, Gemeente- en Administratief recht* van H. R. DROST, burgemeester van Kwadijk, ingeleid en aanbevolen door Prof. Mr. B. C. DE SAVORNIN LOHMAN. Deze merkt op, dat samensteller inzicht wil bijbrengen in de structuur van ons Staatsrecht en daarbij het visueele type tegemoet treedt.

Wie beter verstaat door een blik, vlugger begrijpt door te zien, wie krachtens zijn aanleg het oog stelt boven het oor, zal voor het nut dezer samenstelling een open... oog hebben. Op schematische wijze wordt hier de leerstof tot den leerling gebracht, in veelal gekleurde diagrammen, grafieken, schematische voorstellingen en overzichten. Zonder blind te zijn voor de gevaren, die van een onjuist gebruik het gevolg kunnen zijn, maakt dit onderwijs zich het schema in ruime mate ten nutte, om meer dan een reden.

Het schema oriënteert. Wie het Oosten gevonden heeft, bereist het landschap van welk gespecialiseerd weten dan ook, met de vastberaden schrede, die althans bekendheid met de juiste richting verraad.

Het schema recapituleert, conserveert. Verlies van kennis staat tot haar opstapeling in zekere, ongunstige, verhouding. En cumulatie met tamelijk groot interval brengt daarin zeker geen verbetering. De tijd slijt en stompt af ook wat scherp moest blijven: kijk op hoofd- en bijzaken. Het schema nu, als slot van een soms maandenlange bespreking, is als een uitkijk, die een blik gunt achterom. Hoofdtrekken alleen zijn nog zichtbaar. Herinnering van het daarom gegroepede lijkt aannemelijk.

Het begrip wordt verhelderd, het geheugen gesteund. Eenvoudig blijkt, wat ingewikkeld scheen. Structuur krijgt, wat amorph eerst was. „Ordering” is ook hier een roep van nu.

Omdat dus in dit onderwijs de oriënteerende, recapituleerende, conserveerende, ordenende functie van het schema niet wordt onderschat, wekt hartelijke ontvangst van pogingen als van DROST geen verwondering.

Gestreden doch onbeslist is in onzen kring de strijd om de vraag: moet een schrijver in zijn leerboek, of in aparte vragenboekjes reeksen vragen opnemen, of is dat beter na te laten? Wij kennen de Vragen bij FEENSTRA'S Staatsinrichting van 1934 door L. J. A. DE GROOT, en het naast zijn leerboek door Dr. SPAANDER geschreven Vragenboekje bij Staatsinrichting van 1938. Vragen in de leerboeken zelf vinden wij o. a. bij FRANSSEN en VAN ZWIJNDREGT, bij Dr. VAN STAAY, terwijl Dr. MULLEMEISTER in zijn Voorwoord bericht ze te hebben geschraapt „uit didactische overwegingen”.

De quaestie gaat even dieper, dan dat daaraan met een onverschillig: desverlangd te gebruiken of over te slaan, is voorbij te gaan. Uiteraard wordt hier goedbedoeld een hulpmiddel ter zelfconstrôle geboden. Toch rijzen enkele bedenkingen. Wie verhooging der zelfwerkzaamheid beoogt, wil wellicht toegeven, dat de leerling die zelf eenige vragen naar aanleiding van het bestudeerde tracht op te stellen van heilzamer activiteit blijkt geeft. Standaardvragen ter constrôle van het geheugen laten zich eerder denken en rechtvaardigen dan dezelfde ter verdieping van het denken. En wie rol en invloed van de persoonlijkheid van den docent zeker en juist in dit

onderwijs niet lager waardeert dan geoorloofd is, begrijpt dat niet alleen in de verklaring, ook en niet minder in het toetsen van het verworven inzicht een belangrijke didactische opgave steekt. Niet twee leeraren zullen over dezelfde stof ooit dezelfde vragen kunnen en willen stellen! Niet één ziet zich gaarne ontheven van het ontwerpen van eigen vragen, afhankelijk van eigen inzicht en onderricht, bepaald door eigen kijk op vermogen en belangstelling zijner leerlingen, wisselend van jaar op jaar vaak, van klas tot klas soms.

Een leermiddel ten slotte, dat de bijzondere aandacht verdient, is De Grondwet met korte aantekeningen door Dr. G. NOLST TRENITÉ en C. J. E. DINAUX, waarvan de tweede druk in volledigen vorm in Maart 1939 verscheen. De inhoud van deze Grondwetsuitgave, van alle andere zoo geheel verschillend, — is het formaat daarvan symbool? — gaf den Uitgever aanleiding tot een verzoek, waarvoor wij erkentelijk kunnen zijn. Omdat „dit werkje in vele opzichten geheel afwijkt van alle andere leermiddelen op dit gebied” verzocht Tjeenk Willink, Haarlem, schrijvers hun bedoeling eenigszins nader toe te lichten. De verklaring, aldus ontstaan, werd een didactische geloofsbelijdenis. Zij vangt aan met critiek op docenten der inductieve richting, die te zeer op het leerboek, te weinig op de Grondwet „staan”, of beter: „stonden”, te zeer aan feitenkennis, te weinig aan het onderscheid van schier onveranderlijke principes en veranderlijke uitwerkingen hecht(t)en.

Van het huidige stadium geven zij een korte schets, om daarna te toonen, op welke wijze hun „Grondwet” zich bij de inzichten van thans kan aansluiten. Zij doen dat in deze woorden:

„Het gehele onderwijs richt zich tegenwoordig meer op de ontwikkeling van het begrip dan op de oefening van het geheugen. Zo hecht men bij de Staatsinrichting minder waarde aan de kennis van getallen en andere bijzonderheden...” „De opvatting wint veld, dat het onderricht den leerling niet een uitgebreide kennis van bepalingen moet bijbrengen, maar een helder begrip van beginselen, van de grondslagen waarop ons Staatsrecht berust...”

„Aangezien nu deze principes vervat zijn in de Grondwet, zal naar het ons voorkomt behoefte gevoeld worden aan een bewerking van dit staatsstuk, die als basis voor de deductieve methode gebruikt kan worden.” Schrijvers stellen zich voor,

dat hun uitgave op de volgende manier dienst zal doen: „in de klasse wordt een artikel gelezen en de leerlingen moeten dan het beginsel daarin opsporen. Voorts moeten zij, geleid door suggestieve vragen van den docent, zelf bedenken hoe de wetgever het zou kunnen uitwerken, om ten slotte van den leraar te vernemen hoe de wetgever het onderwerp inderdaad geregeld heeft.” Over het nut dezer handelwijze laten zij zich dan als volgt uit: „Zo oefent de leerling zich in nauwkeurig lezen, zich rekenschap geven van de betekenis van ieder woord en ieder leesteken, van de volgorde der bepalingen en van de samenhang der soms verspreid liggende artikelen. Hij leert opmerken, verklaren, rangschikken, gevolg trekken en verband leggen; hij bouwt zelf zijn kennis op en alleen die kennis wordt zijn geestelijk eigendom.” „Bij deze methode heeft het geheugen weinig werk: de geest wordt zwaar, het geheugen licht belast.”

Een kenschets van de methode aan de hand van deze typografisch wélverzorgde Grondwet, die naast elk artikel in de tweede kolom van elke pagina korte verklaringen geeft, en waar mogelijk en nuttig ter vergelijking en tot beter begrip naar andere plaatsen verwijst, (waardoor volgens de auteurs het zoo nuttige, activeerende „bladeren” wordt bevorderd), zou aldus kunnen luiden. De vormende waarde op de eerste plaats, het vormen van den geest eerste doel, staat de Grondwet in het centrum en wordt de deductie door de heuristische methode geleid. „Leeren” alleen van betekenis in structureel verband, ontlast het geheugen maar verwaarloost de feiten niet, wijl de kennis wordt geordend in tal van schema's en overzichten, die door hun volgorde een concentrischen leer- gang vergemakkelijken, zoo niet suggereeren.

* * *

Het huidig onderwijs in de Staatsinrichting is zeer gevarieerd. Gediend door wel 20 leerboeken, onderling verschillend naar omvang, diepte, opzet, kortom ongelijk in al die opzichten waarin boeken kunnen uiteenloopen, is van een eensluidend oordeel over de plaats die het leerboek hier moet of kan innemen geen sprake. De groep docenten die de vrije voordracht, opgenomen door het vrije dictaat passend acht, behoeft naar haar tegenpool niet ver te zoeken en alle nuances daartusschen zijn ook vertegenwoordigd. De courant wordt hiër genegeerd en is ginds uitgangspunt bij uitznemendheid. De strijd over de vraag feitenkennis of

den koefening wordt evenzeer gestreden, als de beteekenis van schema's om eenigerlei functie wordt geroemd... of ontkend.

Het huidig onderwijs in de Staatsinrichting is zeer gevarieerd. En zoo is het goed. De beteekenis van de persoonlijkheid van den docent laat zich moeilijk overschatten. Dat geldt voor elk onderwijs maar het geldt in wel bijzondere mate voor het speciale onderricht dat hier ter schouw ligt. Met het aanstippen alleen van den factor zij ditmaal volstaan, maar wie uit ervaring weet, hoe in den kring dezer docenten objectivist en subjectivist, de conservatieve en de avanceerende, de dynamische en de meer statische naturen werken, begrijpt, dat van een allèenwijsmakende methode geen sprake kan wezen.

Het huidig onderwijs in de Staatsinrichting is zeer gevarieerd. Dat geeft tot juichen eer dan tot klagen het sein, want hoe is vruchtbaar onderwijs anders of beter denkbaar, dan wanneer elke persoonlijkheid de hem passende methode van werken met oordeel kiest en in vrijheid toepast?

Leiden, April 1939.

DALTONONDERWIJS AAN EEN TWEEMANSSCHOOL

DOOR

H. OOSTERWOLD.

Werd Daltononderwijs enige tijd geleden vrijwel alleen aan grote scholen toegepast, ook aan de tweemansschool te Meerland (gemeente Midwolda) is het thans voor de 4 hoogste klassen ingevoerd en laat ik er direct aan toevoegen: tot volle bevrediging.

In meerdere geschriften werd ons dit onderwijs en de insrichting ervan uiteengezet. Dit artikel heeft de bedoeling de werkwijze aan te geven aan deze school

Om te beginnen iets betreffende de schoolbevolking. $\pm 95\%$ der kinderen komt uit merendeels werkloze arbeidersgezinnen, die min of meer geïsoleerd leven. Communicatie met andere plaatsen, door bus of tram ontbreekt. In dit verband spreekt het vanzelf dat de jeugd weinig van de wereld heeft gezien. Ook het huiselijk milieu der kinderen werkt er niet toe mee

om hun een ruime blik te doen verkrijgen. Dit om enigszins te verduidelijken, dat het hier geenszins een modelschool van knappe of in gunstige omstandigheden verkerende kinderen is, doch een heel gewone plattelandsschool.

Nu weet ieder ingewijde hoe moeilijk het is, aan een tweemansschool tijd te vinden voor mondelinge lessen. Doch dit niet alleen. Wat te doen met een zwakke leerling? Laten zwemmen? Bovendien nog de vraag: Krijgt het kind op een tweemansschool wel voldoende individueel onderwijs? Zeker, men kan wel tijd vinden vóór en na schooltijd. Doch bevrediging schenkt dit duurzaam niet. Vandaar, dat ik gezocht heb naar een mogelijkheid om meer onderwijs te geven in individuele richting. Dus meer de leerlingen apart. Fouten hoofdelijk bespreken. Moeilijkheden voor elke leerling afzonderlijk behandelen enz. En ik meen hierin geslaagd te zijn door de invoering van het Daltononderwijs, hetwelk wordt toegepast aan de klassen 4, 5, 6, 7 (eventueel 8).

Om duidelijk te zijn geef ik allereerst een copie van de lesrooster, zoals die na ettelijke proefnemingen is ontstaan en die in de practijk uitstekend voldoet. Elke klas (4, 5, 6, 7) heeft dus zes uur Daltononderwijs. Die zes uren zijn in verband met de opgegeven taken als volgt verdeeld: Taal en rekenen ieder ongeveer twee uur, aardrijkskunde ruim één uur en geschiedenis ongeveer drie kwartier (voor de hoogste klassen meer dan in 4 en 5).

Opvallend is misschien de 5 kwartier op Maandagmorgen. Dit kwartier extra wordt gebruikt om alle taken nog even precies aan te geven. Verder om op verschillende dingen nog speciaal even te wijzen. Dit is nodig, opdat de kinderen het juiste werk maken, wat gevraagd wordt. De verschillende taken worden Maandagsmorgens voor schooltijd op 't bord geschreven en blijven daar tot en met Donderdag staan.

De methoden, die voor de verschillende vakken in gebruik zijn, zijn:

Taal: Van Kindertaal tot Moedertaal door Evers—Kuitert—Van der Velde.

Rekenen: Fundamenteel rekenen door Diels—Nauta.

Aardrijkskunde voor de Lagere school door G. Prop.

Geschiedenis: Toestanden en gebeurtenissen door Laarman.

Een voorbeeld van de taken die opgegeven worden, moge hier niet ontbreken.

Taak opgegeven in de week van 10—14 Juli j.l.

	Uren	4	5	6	7
Maandag	8½ - 9¼	Dalton	Dalton	Dalton	Dalton
	9¼ - 10¼	Zang	Zang	Zang	Zang
	10¼ - 10½	Pauze	Pauze	Pauze	Pauze
	10½ - 11½	Rekenen	{ j. Tekenen m. Handw.	{ j. Tekenen m. Handw.	{ j. Tekenen m. Handw.
	1½ - 2½	Dalton	Dalton	Dalton	Dalton
	2½ - 3½	Lezen	Lezen	Taal	Taal
Dinsdag	8½ - 9½	Dalton	Dalton	Dalton	Dalton
	9½ - 10¼	Gymnastiek	Gymnastiek	Gymnastiek	Gymnastiek
	10¼ - 10½	Pauze	Pauze	Pauze	Pauze
	10½ - 11½	{ j. Rekenen m. Handw.	Taal	Aardr.	Aardr.
	1½ - 2½	Dalton	Dalton	Dalton	Dalton
	2½ - 3½	Taal	Rekenen	Lezen	Lezen
Woensdag	8½ - 9½	Dalton	Dalton	Dalton	Dalton
	9½ - 10¼	Rekenen	Rekenen	Gesch.	Gesch.
	10¼ - 10½	Pauze	Pauze	Pauze	Pauze
	10½ - 11½	Aardr.	{ j. Rekenen m. Handw.	{ j. Rekenen m. Handw.	{ j. Rekenen m. Handw.
	1½ - 2½	Natuurk.	Natuurk.	Natuurk.	Natuurk.
	2½ - 3½	Lezen	Lezen	Rekenen	Rekenen
Donderdag	8½ - 9½	Dalton	Dalton	Dalton	Dalton
	9½ - 10¼	Gymnastiek	Gymnastiek	Gymnastiek	Gymnastiek
	10¼ - 10½	Pauze	Pauze	Pauze	Pauze
	10½ - 11½	{ j. Opstel m. Handw.	Aardr.	Rekenen	Rekenen
	1½ - 2½	Taal	Taal	Lezen	Lezen
	2½ - 3½	Lezen	Lezen	Taal	Taal
Vrijdag	8½ - 9½	Gesch.	Gesch.	Lezen	Lezen
	9½ - 10¼	Zang	Zang	Zang	Zang
	10¼ - 10½	Pauze	Pauze	Pauze	Pauze
	10½ - 11½	Rekenen	{ j. Opstel m. Handw.	{ j. Opstel m. Handw.	{ j. Opstel m. Handw.
	1½ - 2¼	Tekenen	Tekenen	Tekenen	Tekenen
	2¼ - 3	Verkeer	Verkeer	Verkeer	Verkeer
3 - 3½	Voorlezen	Voorlezen	Voorlezen	Voorlezen	

Klasse 4.

Rekenen: 6de deel, bladzijde 24, som 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12.

Taal: IIIA, bladzijde 38, IVa, IVb, V werkwoorden.

Les IX overschrijven van regel 11—20, bladzijde 42 IVa.

Geschiedenis: Uit Laarman, I. Leer de les op bladzijde 26: Steden en burgers.

a. Les 3 keer overlezen.

b. Plaatjes bekijken.

c. Vragen leren en vlot kunnen antwoorden.

Aardrijkskunde: In verband met voorbereidende aardrijkskunde geen taak hiervoor.

Klasse 5.

Rekenen: 7de deel, bladzijde 37, som 7, 8, 9, 10, 11. Bladzijde 38, som 1 (3de en vierde vakje), som 2 (eerste helft), som 4.

Taal: IVA, bladzijde 42, IIIA, IIIB, IVC en V werkwoorden.

Geschiedenis: Laarman, II. Leer de les over Floris V. Les 3 \times lezen. Plaatjes bekijken. Vragen leren.

Aardrijkskunde: Leer de plaatsen van Groot Brittannië en Ierland.

De vragen leren van Noord-Europa.

Van de blinde kaart kunnen oplezen.

Gebruikt wordt hier: De beginatlas van Europa.

Klasse 6.

Rekenen: 8ste deel, bladzijde 20, som 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11.

Taal: VA, bladzijde 46, IVa, V w.w.

Maak een vrij opstel. Graag een tekening erbij.

Aardrijkskunde en *Geschiedenis*: zie beneden.

Klasse 7.

Rekenen: bladzijde 6 uit het 10de rekenboek, som 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9.

Leer som 3 uit je hoofd.

Taal: VIA, bladzijde 42, IVa, IVb, denk eraan om de dik gedrukte woorden te leren. Bladzijde 44 *werkwoords* oefeningen in de verleden tijd.

Geschiedenis 6 en 7: Laarman, III. Leer het begin van de graventijd op bladzijde 31. Probeer iets te kunnen vertellen

over: a. de macht van den graaf, b. kloosters uit die tijd, c. steden en standen. Let op de plaatjes.

Aardrijkskunde 6 en 7: We leren *Groot-Brittannië* en *Ierland* helemaal. Eerst de les *aandachtig* overlezen. Vragen leren (alles opzoeken op de kaart). Plaatsen, zeeën en rivieren leren. Kleuren bekijken.

Meet de afstand op de kaart van Dover—Calais in verband met Kanaalzwemmers.

Maandagmorgen kwart voor negen beginnen dus alle kinderen aan hun weektaak. Natuurlijk hebben ze vrije keuze, welk vak ze eerst willen gaan maken. Opmerkelijk echter is, dat allen beginnen met de schriftelijke vakken. De mondelinge lessen worden bewaard voor het laatst. Op een vraag mijnerzijds aan verschillende leerlingen: „Waarom?” was het antwoord: „Anders komen we niet tijdig klaar.” De ervaring had hun geleerd, dat geschiedenis en aardrijkskunde, indien noodzakelijk, er tamelijk vlug in gestampt kunnen worden. Woensdag en Donderdag zijn dus de dagen waarop zo goed als allen bezig zijn met laatstgenoemde vakken. Voor zelfcontrôle van de kinderen is het dus zeer eenvoudig. „Eén vak per dag,” is het parool.

Correctie. Verschillende bezwaren zijn tegen het Dalton-onderwijs aangevoerd. Het grootste bezwaar voor velen is misschien wel de „bergen” correctie. Verschillende collega's brachten steeds dit naar voren. Laat ik direct vooropstellen dat deze bewering absoluut onjuist is. En waarom?

Bij normaal klassikaal onderwijs is het vrijwel onmogelijk om in school, dus tijdens de lessen het gemaakte werk na te zien. Bij dit Daltonwerk is er \pm zes uur gelegenheid dit wel te doen. Immers alle kinderen zijn aan hun respectievelijke taken bezig en de onderwijzer kan corrigeren. Dit is juist het grote voordeel. Immers met de leerlingen afzonderlijk worden alle fouten besproken en meteen duidelijk gemaakt. Individueel krijgen alle leerlingen hun beurt, wat bij normaal klassikaal onderwijs aan een tweemansschool tot de onmogelijkheden behoort. In de tweede plaats vervalt hierdoor het bezwaar van de grote hoeveelheden correctie 's avonds na schooltijd.

Natuurlijk kan tijdens de Daltonuren niet al het gemaakte werk worden nagezien, daarvoor is het aantal leerlingen te

groot. Thuis wordt dus de rest afgewerkt, zodat men Dinsdag morgen weer „bij” is. Begonnen wordt met de fouten individueel te bespreken, terwijl de anderen rustig hun verschillende taken voortzetten. De beide eerste dagen van de week geven dus de meeste correctie. Vóór Mei j.l. was in totaal 2 uur per week nodig voor huiscorrectie van het Daltonwerk. Thans bij een aantal van 41 leerlingen schommelt deze tijd tussen 3 en $3\frac{1}{2}$ uur per week. Daarnaast komt nog de correctie van het werk, dat gemaakt wordt tijdens de normale lessen voor taalen rekenen. Deze eist in totaal niet meer dan 3 uur. Alles bij elkaar genomen komt de correctie thans dus neer op 6 à $6\frac{1}{2}$ uur per week.

In plaats van een verzwaring betekent Daltononderwijs een verlichting, aangezien ik vroeger zeker 3 uur meer voor correctie nodig had.

Hoe staat het met de netheid en 't schrijven. Deze vraag wordt bij herhaling gesteld. Gezien de omvang van de taken, die moeten worden geschreven, kan men geen schoonschrift verwachten. Als eis is dan ook gesteld behoorlijk en duidelijk schrift, hetgeen ook voorkomt in de bekende „Leidraad”. Noemenswaardig verschil in netheid tussen zgn. Daltonschriften en gewone taal- en rekenschriften is dus niet aanwezig. Zeer zeker moet ik erkennen, dat een enkele maal een leerling zich bijzonder moet haasten, doordat hij iets ten achter is, doch bepaald slordig wordt het werk zeer zeker nog niet.

Mondeling overleg bij verschillende moeilijkheden is natuurlijk toegestaan. Aanvankelijk deed het vreemd aan, dat zgn. „praten” over het werk, maar de ondervinding heeft ook mij geleerd, dat kinderen in de meeste gevallen uitstekende „meesters” kunnen zijn. Vooral bij geschiedenis en aardrijkskunde doet het weldadig aan de prettige werkgeest, die er in een klasse kan heersen. Grotere en kleinere groepen bestuderen gezamenlijk de lessen en de resultaten zijn doorgaans goed.

Donderdagmorgen na het eerste uur moet het opgegeven werk af zijn. Tevoren zijn natuurlijk reeds verschillende leerlingen klaar gekomen. Wat daarmee? In de eerste plaats worden de afgewerkte taken gecontroleerd en de lessen overhoord. Blijkt alles in orde te zijn, dan begint voor deze leerlingen het „vrije werk”. Daarvoor is ingericht een klasbibliotheek, die ontstaan is door verschillende presentexemplaren van diverse uitgevers te bewaren en thans prachtig hun

diensten bewijzen. Gesplitst in vier groepjes: aardrijkskunde — geschiedenis — natuurkunde en lezen hebben de kinderen de vrije keuze hieruit (lezen uitgezonderd). Aanvankelijk wisten de leerlingen niet, wat ze zouden kiezen. In dat geval moest dus hun keus beïnvloed worden. Na enige tijd weten ze van te voren al, wat ze willen nemen. In verband met de nog resterende tijd wordt een hoeveelheid leerstof als minimum gesteld. Opmerkelijk is, dat veelal natuurkennis door de kinderen wordt gevraagd.

Ten slotte, wanneer de tijd verstreken is, moet het werk, dat bestudeerd is, worden gecontroleerd. De tijd hiervoor heb ik gevonden door het volgende. In de meeste gevallen wordt het werk schriftelijk overhoord, aangezien dit weinig tijd kost. In de winter, wanneer gymnastiek vrijwel onmogelijk buiten gegeven kan worden, wordt deze tijd hiervoor gebruikt. In de zomer neem ik van Daltononderwijs en gymnastiek 20 à 25 minuten af. Een kwart velletje schrijfpapier, bevattend de antwoorden van 24 vragen, geeft voldoende zekerheid over het al of niet kennen van de lessen. De extra-taken worden in vrije ogenblikjes overhoord, door middel van zogenaamde twee-minuten speeches, die zeer attractief zijn voor de jeugd. Verder maken enkele leerlingen een opstel-letje over het geleerde. Ook het maken van een schema, dat later geleerd wordt, komt vaak voor.

Zij, die niet tijdig klaar zijn, moeten onherroepelijk nablijven. Dit aantal is doorlopend gering en bestaat uit vrij „vaste klanten”. Voor dergelijke leerlingen wordt soms de taak gesplitst, om de moed er in te houden.

Betreffende de *omvang* van de taak kan men zich wel eens vergissen, vooral in het begin. Na zekere tijd is men meestal vrij secuur. Blijkt het nu, dat toch de taak te omvangrijk is, dan is beperking noodzakelijk, doch regel mag dit niet zijn.

Thans het voorbereiden en bespreken van de taken. Voor de vakken geschiedenis en aardrijkskunde levert dit geen moeilijkheden op. Voor beide vakken is op de rooster daarvoor tijd uitgetrokken, die voldoende is, om de te bestuderen taak in zijn volle omvang te bespreken.

Aardrijkskunde	6 en 7,	dus op Dinsdag	van $10\frac{1}{2}$ — $11\frac{1}{2}$.
„	5	op Donderdag	van $10\frac{1}{2}$ — $11\frac{1}{2}$.
„	4	op Woensdag	van $10\frac{1}{2}$ — $11\frac{1}{2}$.
Geschiedenis	6 en 7	op Woensdag	van $9\frac{1}{2}$ — $10\frac{1}{4}$.
„	4 en 5	op Vrijdag	van $8\frac{1}{2}$ — $9\frac{1}{2}$.

Rest ons nog taal en rekenen.

In klasse IV wordt dit besproken op Vrijdagmorgen van $10\frac{1}{2}$ — $11\frac{1}{2}$, als deze klasse alleen volledig is. (Jongens 5, 6, 7: opstel. Meisjes: handwerken.) Klassen 5, 6 en 7 leveren aanvankelijk wel eens moeilijkheden op, om tijd daarvoor te vinden. Blijkens de rooster is naast taal en rekenen voor 2 klassen, steeds een mondelinge les voor de twee andere klassen. Tijd voor bespreking van de taak is dus niet aanwezig, althans in geringe mate. Het merendeel van de taak wordt thans besproken op het tekenuur, dat opzettelijk tot 5 kwartier is uitgegroeid: Vrijdagmiddag, $1\frac{1}{2}$ — $2\frac{3}{4}$. Dit bevalt uitstekend, daar het tijdsverloop tussen gesprek en taak zo gering mogelijk geworden is.

Resumerend komen we dus tot het volgend schema:

Rekenen en taal 4. Vrijdagmorgen $10\frac{1}{2}$ — $11\frac{1}{2}$.

„ „ „ 5, 6, 7. Gedeeltelijk op de taal en rekenlessen — hoofdzakelijk op het tekenuur.

Regel is, dat de volledige taak in de loop van de week geheel besproken is en dus Maandagmorgen direct kan worden begonnen.

Drie vragen dringen zich ten slotte nog naar voren:

- 1^o. Hoe staat het met de orde en rust in de klas.
- 2^o. Hoe staan de leerlingen er tegenover.
- 3^o. De resultaten.

Wat punt 1^o aangaat het volgende:

Aangezien allen de tijd nodig zijn en dus bezigheid hebben, ontstaat als vanzelf de goede orde. Zeker, de leerlingen mogen elkaar inlichtingen vragen, maken elkaar iets duidelijk, doch dit alles geschiedt op fluisterton. „Schrijven de kinderen de sommen niet van elkaar over,” wordt dan gevraagd. Neen. Ze weten dat meester soms vraagt: „En waar heb je dat uitgerekend?” Elk der leerlingen heeft zijn leerboeken in het vak, zodat onnodig heen en weer lopen voorkomen is. Een sfeer van onrust of rumoer is in de klas in geen geval aanwezig. Ieder weet, dat de taak af móét en vrijwel onafgebroken werken allen door. Is één vak af, dan wordt zonder commentaar overgegaan naar een volgende. Van tijdverlies dus geen sprake, wat weer een voordeel is. Ook de omvang van de taken zegt dunkt me wel, dat er flink door de leerlingen wordt gewerkt.

2^o. De meningen der leerlingen.

Het enthousiasme waarmee de leerlingen werken zegt me persoonlijk zeer veel. Doch om aan te tonen, dat het in de smaak valt heb ik hen laten opschrijven wat ze het prettigst vonden.

± 2 jaar geleden luidde het antwoord van 30 leerlingen als volgt: 28 voor — 3 twijfelaars — één tegen (toevallig een vaste klant voor nablijven).

Thans, 9 Juli, was de vraag, die werd gesteld:

„Zeg me precies of je de taken bevallen. Zeg gerust hoe je er over denkt. Eerlijk je mening.”

En de antwoorden? 36 voor — 1 blanco — 2 tegen. Als curiositeit mag ik zeker wel één der antwoorden vermelden.

„Ik vind dit „taakwerk” mooier, omdat we hier zelf mogen weten waar we mee beginnen willen en hier kunnen we ook een extra boekje halen.”

3^o. De resultaten.

Doorgaans wordt als eis gesteld: niet beneden vijf komen. Is dit wel het geval, dan wordt het na bespreking met de leerling overgemaakt. Is een som niet begrepen, dan evenzo. Natuurlijk komt het wel eens voor, dat de hele klas een bepaalde opgave verkeerd maakt, wat dan de schuld van de onderwijzer is. In dat geval wordt het weer gemaakt op de gewone taal of rekenles. Doorgaans bewegen zich de taal- en rekencijfers aan de hoge kant.

Geschiedenis en aardrijkskunde gaven van de hier beschreven taken het volgende resultaat:

Geschiedenis.

4. Gevraagd: 10 antwoorden schriftelijk.

Uitslag: 4 alles goed.

3 twee fout.

3 drie fout.

1 onvoldoende (6 fouten).

5. Gevraagd: 10 antwoorden.

Uitslag: 3 alles goed.

5 één fout.

2 twee fout.

1 vier fout.

6. Mondeling overhoord. 7 waren meer dan voldoende; één twijfelachtig, dus weer leren.

7. Mondeling overhoord. 6 voldoende; twee onvoldoende.

Aardrijkskunde.

4. Geen taak daarvoor nog.
5. Gevraagd: 10 vragen van Nd. Europa.
Uitslag: 2 alles goed.
 4 één fout.
 1 twee fout.
 4 drie fout.
 5 leerlingen 10 plaatsen laten aanwijzen van Engeland:
 4 alles goed; één onvoldoende.
6. Mondeling 5 vragen laten beantwoorden door ieder.
 Geen onvoldoenden.
 5 leerlingen, die plaatsen moesten noemen.
 Uitslag: 3 volledig goed, één twijfelachtig, één onvoldoende (deze had het „vergeten” te leren).
7. Mondeling ieder 5 vragen.
 Geen onvoldoenden.
 Plaatsen door allen laten aanwijzen en opnoemen.
 Geen onvoldoenden, één twijfelaar.

In 't geheel dus een zeer behoorlijk resultaat. Trouwens de uitkomsten van andere weken geven ongeveer hetzelfde beeld te zien. Dit geeft moed en schenkt bevrediging. Vandaar dat wordt voortgegaan op de ingeslagen weg.

Meerland, Juli '39.

KLEINE MEDEDELINGEN.

VERBETERING.

't Citaat op blz. 285 luidt:

Um also der Volkserziehung als Nationalsache und im allgemeinen aufzuhelfen, ist vor allem aus notwendig, *daß das Selbstbewußtsein der Eltern, daß sie etwas, daß sie viel, daß sie alles für die Erziehung ihrer Kinder thun können, in ihnen wieder belebt werde.*

't Hier gekursiveerde was uitgevallen.

v. E.

ONDERWIJS EN OPVOEDING OP HET PLATTELAND
 IN ENGELAND.

Aan de mededeling van het „Bureau international d'éducation” te Genève, genummerd 164/R. 1045, ontleneu we het volgende:

Een groot aantal landen hecht tegenwoordig zeer veel belang aan het onderwijs en de opvoeding, die op het platteland gegeven worden, om

een einde te maken aan de achterstand in verzorging van het buitenkind ten opzichte van het stadskind.

In Engeland wekken hierbij de „dorpscolleges” in het graafschap Cambridge levendige belangstelling.

Het „Hadow-rapport” van 1926 had aanbevolen de oudere leerlingen in grotere groepen bijeen te brengen, dan op een kleine landelijke school mogelijk is, en waar de opvoedende krachten slechts in geringe mate kunnen werken. Het gevolg van deze aanbevelingen was het oprichten van scholen, welke wij het beste met „voortgezet lager onderwijs” of „nijverheidsonderwijs” kunnen aanduiden, maar dan toegerust met lokalen en andere gelegenheden om practisch onderwijs te kunnen geven.

Deze scholen vormen een echt dorps- of gemeentecentrum, waar overdag het bovengenoemde „voortgezet lager onderwijs” wordt gegeven, terwijl er 's avonds het culturele en sociale leven der volwassenen wordt verzorgd, waarbij de ontspanning niet wordt vergeten. Het organiseren van de vrijetijdsbesteding van volwassenen geldt als de belangrijkste taak van deze centra. Men hoopt op deze wijze tevens te voorkomen dat de plattelandsgemeenten de meest intelligente en ondernemende leden steeds zien vertrekken.

Hoewel practisch onderwijs op de dagschool op de voorgrond staat, ontbreekt de gelegenheid tot theoretische verdieping geenszins, waarbij er tevens naar wordt gestreefd dat het contact tussen beide afdelingen zo nauw mogelijk blijft.

Tot de onderwezen vakken behoren: verschillende takken van tuin- en landbouwonderwijs, het verzorgen van siertuinen, bijencultuur, maar ook boekbinden, weven, graveren, fijnere houtbewerking en voor de meisjes: naaien, wassen, huishoudonderwijs in het algemeen, het besturen van een huishouding inbegrepen.

Voor de volwassenen: muziekuitvoeringen, toneel, huishoudonderwijs, volksdansen, gymnastiek en cursussen voor geestelijke ontwikkeling.

Vermeld dient nog te worden, dat de universiteit van Reading, en de opleidingsschool voor onderwijzers te Culham met het oog op deze nieuwe tak van volksontwikkeling hun onderwijs hebben uitgebreid met speciale cursussen om leerkrachten voor dit werk te bekwamen, waardoor het mogelijk zal zijn het nu bestaande viertal „culturele dorpscentra” uit te breiden. De genoemde opleidingsschool te Culham heeft zich de medewerking verzekerd van tal van bedrijven: land- en tuinbouwondernemingen en verschillende fabrieken. Ook het hospiteren op de reeds bestaande scholen wordt niet vergeten.

H. N.

BOEKBEOORDELINGEN.

Dra. Sis Heyster, *Opvoedingsmoeilijkheden van iederen dag*. Met een voorwoord van Prof. Dr. F. Roels. N. V. Uitg. Mij. „Kosmos”, Amsterdam, 106 pag., f 1,90.

In het voorwoord zegt Prof. Roels: „Het is nu eenmaal slechts weinigen gegeven wetenschappelijk verantwoorde dingen te zeggen zonder vervelend te worden. Mej. Heyster is er, naar mijn mening, in geslaagd

de Scylla van louter genoeglijk gepraat te omzeilen zonder in de Charybdis ener vervelende, pedante wetenschappelijkheid ten onder te gaan."

Dit voorwoord wekt nogal hoge verwachtingen, maar m.i. niet ten onrechte. Inderdaad worden in dit boekje van ruim 100 pagina's enkele hoofdproblemen uit de opvoeding vanaf het eerste begin tot en met de puberteit op heldere, rustige wijze besproken, zo, dat vele moeders tot een beter begripen van haar kinderen kunnen komen. Belangrijk daarbij is, dat telkens erop gewezen wordt, dat vele moeilijkheden inhaerent zijn aan elke normale ontwikkeling en dat beter begrip hiervan veel onnodig leed kan voorkomen.

Het boekje zal velen, niet het minst ook door zijn warme toon, kunnen bemoedigen bij de zware taak der opvoeding en naar de schrijfster zelf hoopt „helpen, 'n gezonde sfeer te brengen in de opvoeding van het gezin”.

H. N.

*Gids voor Oudercommissiën en Ouder-
raden bij het Openbaar Lager Onderwijs in
Nederland*, samengesteld door W. Nieuw-
hoff Sr. (Secr. N.O.R.O.L.O.). Uitg.:
Van Gorcum en Comp. N.V., Assen. 1939,
38 pag., f 0,30.

Dit geschriftje, bedoeld als vraagbaak voor ieder die met het werk van oudercommissies of ouderraden te maken krijgt, bevat tal van nuttige gegevens en wenken. Een aantal bijlagen vergemakkelijken de taak van pas beginnenden. Een zeer bruikbaar boekje.

H. N.

Marguerite Reynier, *l'Ame enfantine*. Paris.
Gallimard. 20 fr.

Een boekje zoals Van der Molen en Barendsen die in ons land hebben uitgegeven, n.l. een bloemlezing van stukken uit de literatuur handelend over het gedrag en het zieleven van het kind. Vandaar de ondertitel: *d'après les memoires, souvenirs et confidences des grands écrivains*. Die schrijvers zijn natuurlijk voor het merendeel Frans en, doch ook enkele buitenlanders komen er onder voor: Augustinus, Goethe, Tolstoï, Nansen, Marie Bashkirtseff, Sophie Kovalewsky, Gorki. Veel eigen beschouwingen worden niet gegeven, alleen in een korte inleiding een soort verdediging voor het samenstellen van deze bloemlezing tegen die psychologen, die weigeren wetenschappelijke waarde toe te kennen aan de bekentenissen of herinneringen uit de kindsheid, hoe „waarheidsgetrouw” zij ook mogen zijn, omdat zij menen dat de volwassenen, die deze herinneringen geven, te veel van het kind verschillen zullen dan dat het hem of haar mogelijk zal zijn zich werkelijk in de wereld van het kind te verplaatsen. De schrijfster is het met die extremisten niet eens en meent dat haar boekje dus voor ouders en opvoeders van nut kan zijn.

TEN S.

HET ONDERWIJS VAN HET FRANSCH OP DE LAGERE SCHOLEN VOOR INBOORLINGEN IN MAROKKO

DOOR

L. DE PAEUW

Eere-directeurs-generaal van het Normaalonderwijs bij het
Ministerie van Openbaar Onderwijs te Brussel.

Er gaat een algemeene klacht over op, dat het onderwijs van een tweede taal in de lagere klassen van het middelbaar onderwijs en in de hogere van het lager onderwijs bitter weinig vruchten afwerpt. Dat schrijven we toe aan het feit, dat we te lang gestaan hebben onder den invloed van het onderwijs der doode talen en dat we de methodes die daarbij gebruikt worden zijn blijven toepassen op het onderricht der levende talen.

Welk is het doel van het onderwijs eener tweede levende taal aan kinderen die geen hogere studiën zullen doen? In de eerste plaats — meenen we — die taal te leeren verstaan en spreken. De opvoeding van het oor en van de spreekorganen treedt daarbij dus op den voorgrond.

Sinds jaren reeds wordt de zoogenaamde *directe methode* aangeprezen. Wij zagen ze *met* en ook *zonder* succes toepassen, en zoo waren we tot de conclusie gekomen, dat een „gemitigeerde” of gemengde methode, waarbij schriftelijke oefeningen op de spraakkunst en zelfs vertalingen te pas komen, goede uitslagen zou kunnen leveren.

Nu gebeurde het, dat we in 't begin van 't jaar 1938, tijdens een verblijf wegens gezondheidsredenen in Fransch Marokko, de gelegenheid hadden de kweekschool te Rabat en de daaraan verbonden leerschool te bezoeken. Wij werden er buitengewoon lief onthaald door Dr. Roux, directeur van het Lyceum, waarvan de Normalschool een afdeeling is, en door den heer Freté, bestuurder van de leerschool. Daar vernamen we dat in het „Protectoraat” het Fransch de voertaal is bij het onderwijs aan de scholen voor jonge muzulmannen, om de eenvoudige reden dat de bevolking, welke bestaat uit Arabieren, Berbers, Mooren en Joden, niet over éénzelfde idioom beschikt dat iedereen verstaat, maar dialecten gebruikt, die vaak van stam tot stam verschillen. Het geleerde of klassieke Arabisch is de taal van den Koran; het staat nage-

noeg tot de gebruikelijke omgangstaal, als het Latijn tot het oude Romaansch. In de gymnasia leeren de jonge Marokkanen die taal aan; in de lagere scholen wordt eenvoudig het Arabisch letterschrift onderwezen en worden de leerlingen geoefend in het schrijven en het lezen van het gebruikelijke Arabisch met een phonetische spelling.

Het Fransch wordt vanaf het eerste leerjaar onderwezen op den voet van 10 uren les per week, waarvan 5 uren worden besteed aan 10 spreekoefeningen van een half uur, $2\frac{1}{2}$ uur aan 10 lessen van een kwartier in het lezen der „résumés” van de spreeklessen, en $2\frac{1}{2}$ uur aan 10 lessen insgelijks van een kwartier, gewijd aan schriftelijke toepassingen op het in de spreekoefeningen geleerde.

Wij hadden het groote genoegen, zulke spreeklessen te mogen bijwonen in de drie laagste klassen der leerschool te Rabat. Elk dier klassen telde een bevolking van nagenoeg 50 leerlingen. In de eerste klas hadden de jongens een leeftijd van 6 tot 10 jaar, in de tweede van 7 tot 11 jaar en in de derde van 8 tot 12 jaar. Ons bezoek was niet aangekondigd en zoo kregen we gewone, alledaagsche lessen te hooren, zonder de minste „opsnijerij”.

De Arabieren houden in huis hun hoofddekseel op en dat doen ook hun zoons in de klas. De jongens waren buitengewoon oplettend en schenen op te gaan in het onderwijs dat ze kregen.

Een eerste opmerking die we maakten was, dat de jongste kinderen het gemakkelijkst en het vlugst antwoordden en de beste uitspraak hadden. De grootere jongens van tien jaar, in de eerste klasse, konden moeilijk bepaalde medeklinkers uitspreken; ook hadden ze doorgaans veel moeite met het nazeggen van sommige tweeklanken, omdat die in hun moedertaal niet voorkomen, en zelfs zekere klinkers (zoo wordt voor hen de *e*, bijvoorb. in *le*, *de*, een *ie*-klank). De kleine baasjes daarentegen flapten er de woorden uit dat het een liefhebberij was. Ook zijn we voortaan overtuigd dat onze Belgische wetgeving die het aanleeren van een tweede landstaal in de lagere school uitstelt tot het vijfde leerjaar, behalve in de scholen op de taalgrens, waar het vervroegd mag worden, op dit gebied totaal verkeerd is. Wij hebben hetzelfde geconstateerd in de beide andere klassen. Dat is trouwens gemakkelijk te verklaren. Bij de jongere kinderen zijn de spraakorganen nog buitengewoon lenig en zijn ze

nog niet voorgoed aangepast aan het spreken van de enkele moedertaal. Voor het aanleeren van het spreken strekt de „gevoelige periode” zich nagenoeg uit van 3 tot 7 jaar.

De onderwijzers pasten de „directe methode” toe, zooals deze werd uitgewerkt door de heeren R. Freté, reeds hooger vermeld, en een zijner klasseonderwijzers, den heer R. Magne.

De auteurs gaan van het standpunt uit, dat een tweede taal niet moet worden onderwezen zooals de moedertaal. De leerlingen kennen deze voldoende om er hun gedachten en gevoelens in uit te drukken. De toeleg is dus, een nieuwe taal aan te leeren boven de reeds gekende, en niet, een gekende taal te vervolmaken en te veredelen, zooals dat geschiedt met de moedertaal.

Tweedens wijzen ze er op, dat het aanleeren van een taal niet bestaat in het aanwerven van een min of meer uitgebreiden woordenschat, maar ook en vooral in het practisch leeren kennen en aanwenden van de gebruikelijke grammatica voor het gesproken woord (de spelling blijft voorloopig achterwege). Het volstaat niet, veel woorden te kennen; men moet die ook weten te verbinden in zinnen, ze in de vereischte orde te plaatsen, de buigingen naar behooren toe te passen, enz., enz.

In dien geest geven ze aan hun lessen bepaalde begrippen van spraakkunst tot titel. Dit neemt niet weg, dat de woordenschat zeer ver en stelselmatig wordt uitgebreid, met dien verstande echter, dat vooral concrete woorden met een groot „gebruikscoëfficiënt” (coëfficiënt d’usage) aan de beurt komen.

Verder waarschuwen ze de onderwijzers tegen een verwarring die zich vooral bij jonge onderwijzers voordoet tusschen „zaaklessen” en „spreeklessen”. In beide soort lessen gaat het over bepaalde dingen; maar in de eerste zijn deze het doel, in de tweede slechts een middel. Zaakonderwijs oefent het kind in het waarnemen van de eigenschappen der dingen, hun wezen, enz. enz. Spreekonderwijs daarentegen, leert het kind waarnemingen en opmerkingen, die het sinds lang gedaan en gemaakt heeft in zijn moedertaal, alsook daden en gevoelens waarmede het vertrouwd is, *in een vreemde taal* uitdrukken.

Wij hebben, zei ons de heer Freté, een massa leerboeken en handboeken met spreekoefeningen doorbladerd, alsook lessen bijgewoond, die in den haak zouden geweest

zijn zonder bedoelde verwarring. Men merkt in die boeken en die lessen op, dat het kind een heel jaar door bijna uitsluitend het werkwoord *zijn* bezigt in den 3en persoon enkel- en meervoud van den tegenwoordigen tijd en wat gebruikelijke werkwoorden altijd in denzelfden persoon van denzelfden tijd. Dit alleen bewijst dat de schrijvers van die handboeken, de onderwijzers van die klassen uit het oog verloren, dat een spreekles ten doel heeft: de *gevariëerde uitdrukking van bekende begrippen*, veeleer dan het aanwerven van nieuwe begrippen.

— Een tweede taal wordt dus onderwezen, uitsluitend door middel van die taal zelf. De onderwijzer spreekt dan ook geen enkel woord uit de moedertaal, tenzij in buitengewone gevallen, wanneer het duidelijk blijkt dat de leerlingen verkeerd begrijpen. Dan mag hij, door nood gedwongen, zijn toevlucht nemen tot vertalen.

— Bij het toonen van een voorwerp of van een handeling, wordt terzelfdertijd het overeenkomstige Fransche woord uitgesproken, om het kind niet te verplichten er eerst den naam van in eigen taal te denken en dezen daarna in 't Fransch te vertalen met de hulp van den onderwijzer.

— In een spreekles wendt men zich hoofdzakelijk tot het gehoor der kinderen. De woorden worden gehoord, uitgesproken en mondeling aangewend, lang vóór dat ze worden neergeschreven. Het lezen wordt eerst onderwezen na de spreekles, als de onderwijzer den in deze les samengestellten tekst op 't bord brengt. Deze doenwijze druist natuurlijk in tegen eerbiedwaardige voorschriften, doch de tienjarenlange ervaring heeft te Rabat bewezen, dat het schrijven van woorden op 't bord en 't lezen er van onder de spreekles, het rythme van deze les onderbreekt en den leerling noopt, in zijn geest een moeilijk verband te leggen tusschen de gehoors- en gezichtsbeelden, die niet altijd een licht te vatten overeenkomst vertoonen. Ook dient er eens te meer voor gewaarschuwd dat een spreekles nooit mag ontaarden in een spellingles.

— De rol van het oog bestaat in het opnemen van den graphischen vorm der woorden; zij is buitengewoon belangrijk bij het aanleeren van een juiste spelling; deze heeft echter niets te maken met de uitspraak, want de spelling is doorgaans verre van phonetisch. Ziehier eenige voorbeelden die de heer Freté aanhaalt, om zijn regel te staven:

— Mag men redelijkerwijs aanvoeren dat het zien van de woorden:

hier (*hière*) en **premier** of **panier** (*premié* of *panié*);

amer (*amère*) en **léger** (*légé*);

le tien en **la tienne**,

er de uitspraak van zal vergemakkelijken? Te minder, daar het hier kinderen geldt die nog niet goed kunnen lezen, en dus gemakkelijk in de strikken geraken die sommige polyphonische combineeringen bevatten zooals *ier*, *er*, *ien*, *ille*, enz. in de aangehaalde voorbeelden.

— Zou men durven te beweren, dat in de woorden **vin**, **vain**, **vingt**; **addition**, **commission**, de homophonische of gelijkkluidende verhoudingen *in*, *air*, *ingt*; *tion*, *ssion*, het aanleeren van de uitspraak vergemakkelijken?

— En verklaart de zonderlinge spelling van de woorden *outil*, *il rompt*, *fil*, *chrétien*, *monsieur*, *nous faisons*, *bavard*, enz., hun vaak verkeerde uitspraak niet?

— Daarbij komt nog dat eenzelfde woord, in verschillende gevallen op verschillende wijze moet uitgesproken worden. Het zien van de woorden *dix*, *huit*, *cing*, op het bord, zonder zinsverband, maakt het den leerlingen niet mogelijk te weten hoe ze die moeten uitspreken: *disse* of *di*: *j'ai* [di] *livres*; *j'en ai* [disse].

— Ten slotte dient eveneens opgemerkt dat het zien van normaal georthographiseerde woorden zooals *fenêtre*, *mesure*, tu me *donnes*, enz., er de zuivere uitspraak evenmin van bevordert, omdat deze de stomme *e* gewoonlijk achterwege laat: *la f'nêtr'*, *la m'sur'*, tu *m'donn'*.

— Al die zonderlinge vormen, die het verwerven van de spelling zoo zeer vermoeilijken, kunnen in geen geval het aanleeren van de gesproken taal vergemakkelijken.

— Het toepassen van de directe methode is buitengewoon vermoeiend voor den onderwijzer. Voor hem is het daarom de boodschap, *zelf* zoo weinig mogelijk te spreken, maar de leerlingen integendeel zoo veel en zoo zuiver mogelijk te doen en te laten spreken. Het is dus van 't hoogste gewicht, de spreekles zoo aantrekkelijk mogelijk te maken en haar het aanzijn te geven van een gesprek, voortdurend levendige tweespraken te verwekken, de leerlingen als acteurs te laten optreden en te laten spreken; door de toeschouwende leerlingen — die opgaan in dergelijke oefeningen — te doen zeggen wat ze zien, wat hun makers doen, dat alles zonder

wanorde, en zonder dat de onderwijzer de leiding van de les verliest; want deze moet verlopen volgens een vooraf vastgelegd oordeelkundig plan.

— De leerlingen tot spreken te nopen is niet gemakkelijk. Men slaagt er niet in, door vragen te stellen, die schier altijd de bestanddeelen van het antwoord bevatten. Een dergelijke werkwijze leidt er de kinderen toe, op zingenden toon passende zinnestukjes na te zeggen, en daarbij afschuwelijk de lettergrepen te scheiden. Zoo komen de kinderen er niet toe, zich zonder hulp spontaan uit te drukken en daartoe de passende woorden, vormen en wendingen te gebruiken. De kunst bestaat hierin, dat men de kinderen zoo vlug mogelijk in een toestand plaatst, waarin het hun onmogelijk is, niet te spreken. Met een teeken wijst de onderwijzer den leerling aan die voor 't bord moet komen; met een gebaar doet hij hem kennen welke voorwerpen hij moet vatten en toonen. Door een klare, doch sobere mimiek doet hij hun die voorwerpen gebruiken en de gewenschte handelingen verrichten. Hij gewent er de leerlingen=acteurs aan, niets te toonen, zonder te zeggen wat ze toonen, niets te doen zonder tegelijkertijd uit te drukken wat ze doen, en waarmee, hoe, waar ze het doen. De toeschouwende leerlingen zeggen daarbij hardop, afzonderlijk of gezamenlijk wat hun getoond wordt, wat ze zien verrichten. De klas is weldra gewoon aan dat actieve rythme en aan die eigenaardige arbeidstucht. De gebaren van den onderwijzer vormen weldra een „code”; want elk gebaar heeft voor de leerlingen een duidelijk beperkte beteekenis.

— Bij hun spreken bezigen de kinderen diezelfde gebaren; dat doen ze buitengewoon graag, want de kleinen houden van beweging. Zóó handelen ze of nemen ze waar; ze spreken en bouwen spontaan zinnestukjes, die de meester verbetert of doet verbeteren, wijzigen, aandikken door het bijbrengen van bepalingen van plaats, tijd, wijze, enz.

— Door het aanwenden van deze methode spreekt de onderwijzer zoo weinig mogelijk. Natuurlijk moet hij 't eerst spreken om een nieuw woord, een nieuwen vorm aan te leeren, om een vraag te stellen, wanneer de gebarentaal in gebreke blijft; en eindelijk om den leerlingen de verschillende vraagvormen te leeren kennen, welke ze later zelf te gebruiken zullen hebben.

— Wij willen er ten slotte op wijzen, dat de onderwijzer nooit moet spreken vóór dat er volkomen stilte heerscht

in de klas en dat de aandacht van de kinderen op zijn persoon gevestigd is; want goed luisteren is een hoofdvereishte voor het duidelijk en zuiver leeren spreken. Dat de uitspraak van den onderwijzer steeds onberispelijk behoort te wezen behoeft geen verder betoog.

De heeren Freté en Magne hebben voor de eerste twee jaren der leerschool een lijst opgemaakt van al de te geven lessen. [Voor het eerste trimester — October, November, December — zijn ze een honderd in getal]. Voor elke les hebben ze verder in den breede uitgewerkt, wat er in aangeleerd moet worden: de nieuwe woorden, de constructies en de grammaticale vormen. Niets belangrijks blijft aan 't bloote toeval overgelaten en daarin ligt juist de „economie” van de methode. De stof wordt geleidelijk moeilijker en het in de vorige lessen geleerde komt voortdurend terug in de toepassingen. De gebruikelijke „herhaling” bij 't begin van elke les wordt uitgeschakeld, als zijnde een verlies van tijd; na elke vier of vijf lessen wordt er echter eene totaal gewijd aan de revisie of herziening van de reeds gekende stof.

De auteurs hebben tien jaar lang gewerkt aan het opbouwen van hun stelsel, en hebben hun schema's van lessen onophoudelijk getoetst aan de werkelijkheid in de betrokken klassen, om ze bijgeval te wijzigen volgens de gedane bevindingen. Zóó zijn ze er toe gekomen, een fijn geordend methodologisch gereedschap samen te stellen.

In den beginne werd hun wel eens het groote aantal en de keuze van de te berde gebrachte grammatische vormen verweten. Ze antwoorden daarop dat de in de correct gesproken taal gebruikelijke vormen zeer talrijk zijn en dat het er dus op aankomt er het grootst mogelijke aantal van aan te leeren in de spreeklessen. Dagelijksche oefeningen leiden daartoe, en, zoo sommige meer ingewikkelde vormen er oogenschijnlijk niet „in willen”, zoo blijkt het toch, dat die niet heelemaal te loor gaan, doch in 't vervolg, wanneer men er zich niet aan verwacht, in de taal der kinderen te voorschijn komen. Een kind is buitengewoon ontvankelijk; maakt het kennis met een nieuwen vorm, dan is het niet altijd onmiddellijk in staat hem behoorlijk aan te wenden; daar is een zekere „incubatie” toe noodig; als deze tot haar einde loopt, wordt de vorm voortaan met gemak gebezigd. Sommige collega's beknibbelen het te vroege gebruik van de betrekkelijke voor- naamwoorden en van sommige voegwoorden en het bouwen

van ondergeschikte en nevengeschikte zinnen. Natuurlijk strookt zulk gebruik niet met de oude opvatting: „Vooral kleine zinnnetjes maken en geen betrekkelijke voornaamwoorden gebruiken.” Het toepassen van dat dubbel voorschrift leidt tot een uiterst armen stijl en een behoeftige spreektaal. Hoe zou het trouwens voor kinderen mogelijk zijn, zich vlot uit te drukken, zoo hun onderwijzer er niet in toestemt, hun de daartoe noodwendige vormen aan te leeren?

De auteurs der methode wijzen er ook op, dat ze het gebruikelijke spraakkunstonderricht den rug gekeerd hebben. Dat onderricht is overdreven analytisch en werkt vooral met geïsoleerde woorden of deelen van woorden; het scheidt te dikwijls vormen, waarvan de studie tegelijk zou moeten worden ondernomen: die van het zelfstandig naamwoord met zijn satellieten, het bijvoeglijk naamwoord en het lidwoord bij voorbeeld, of die van de tijden der werkwoorden, den toekomenden en den verleden toekomenden tijd, den onvoltooid verleden tijd en de voorwaardelijke wijs, enz. Al die vormen, welke de traditioneele grammatica doet benoemen, klasseeren en uit hun zinsverband rukken zijn doode vormen.

De kinderen snappen veel beter de rol dier vormen, wanneer ze die zien en voelen leven in door hen zelf gebouwde zinnen. Ze behoeven de geleerde grammatische terminologie niet te kennen om de passende vormen te gebruiken. Dus ook geen definities. Ze zullen zich veel nuttiger en veel zekerder de vormen van de grammatica der gebruikelijke spreektaal eigen maken, wanneer ze deze zelf aanwenden in zinnen, die geleidelijk meer ingewikkeld worden. In het eerste en het tweede leerjaar krijgen ze eenvoudige zinnnetjes te maken bestaande uit één of twee voorstellen; in het derde jaar langere zinnen met drie voorstellen; b.v.

Si j'avais froid / je ferais du feu / puis je me chaufferais.
Zoo'n zin kan gemakkelijk verder uitgebreid worden; b.v.

D'abord je prendrais une allumette; / puis je la froterais contre la boîte; / ensuite, j'approcherais la flamme de l'allumette, du papier; / enfin, je mettrais du bois sur le papier enflammé. / Alors j'aurais du feu, / je pourrais me chauffer.

Bovenstaande voorbeelden zijn het maximum van hetgeen men op dit gebied van goede leerlingen kan verkrijgen. Ze komen natuurlijk niet in één adem klaar; men moet elk voorstelletje afzonderlijk door verscheidene leerlingen en zelfs door heel de klas doen herhalen, want het is noodzakelijk

dat al de leerlingen, zelfs de minder begaafden ze verstaan en op intelligente wijze kunnen nazeggen.

De door de heeren, Freté en Magne aangeprezen methode beoogt het aanleeren van de gesproken taal. Het lezen van den onder de les door de leerlingen samengestelden tekst, dien de onderwijzer ten slotte op het bord schrijft, is een oefening welke niet mag uitblijven. Ze heeft ten doel het leeren kennen van den graphischen vorm der woorden, waarvan in de spreekles de gehoorvorm werd onderwezen. Het lezen van die teksten bevordert ten zeerste het vlotte lezen. Daar de kinderen in hun moedertaal kunnen lezen en ze de juiste uitspraak van al de woorden uit den tekst kennen, hebben we hier dus met een soort van *globale* leesmethode te doen.

Het overschrijven van die teksten is geen nuttelooze arbeid, doch deze vergt veel tijd. Daarom zou het wenschelijk zijn, ze te vergaren in een handboekje voor de leerlingen, die ze dan thuis nog eens konden overzien en ze als schriftelijk werk zonder fouten copieëren.

Zulke tekstboekjes kunnen natuurlijk het leesboek niet vervangen — want de teksten die er in voorkomen drukken enkel ideeën uit en geen gevoelens — die boekjes zouden daarom aangevuld dienen te worden met zeer eenvoudige verhaaltjes, waarin de personen handelend optreden, doch tevens gevoelens uitdrukken.

Maar komt met deze methode het aanvankelijk spraakkunst- onderwijs niet in 't gedrang? Wordt dat niet heelemaal verwaarloosd? Hoegenaamd niet! In de spreeklessen maken de leerlingen zich de verschillende taalvormen eigen, die ze op empirische wijze aanwenden. Wanneer dan later, in de hogere klassen een stelselmatig onderwijs in de grammatica gegeven wordt, kan dit steunen op het reeds gekende en worden de regels afgeleid uit het in de gesproken taal reeds aanwezige materiaal.

Dat de in de vorige bladzijden geschetste methode steekhoudend is, daarvan hebben we ons kunnen overtuigen door het bijwonen van een spreekles in het derde leerjaar der school van de auteurs. Het was een ware pret al die jongens Fransch te hooren spreken. Ze droegen allen mooie namen uit den Islam: Mohammed, Abd-el-Kader, Brahim, Ali, Ahmed, Abdessalem, enz.

De onderwijzer had als onderwerp van zijn les gekozen:

het bezoek van Brahim en zijn vader aan de „Galeries Lafayette” — een bijhuis van het gelijknamige groote magazijn te Parijs. Ze zouden daar twee wollen truien, twee paar kousen, wat naalden en garen gaan koopen — men vergete niet dat bij de Arabieren de mans zelf hun kleeren moeten verstellen. En zoo hoorden we: *Brahim et son père s'en vont aux Galeries Lafayette pour y faire quelques achats.* — De zin werd door een leerling samengesteld en daarna individueel door enkele makkers en in koor door de heele klasse herhaald. — *Ils entrent dans le magasin, où un foule d'acheteurs se pressent devant les comptoirs. Ils se rendent d'abord au rayon de la bonneterie, où ils sont accueillis par une vendeuse souriante, qui leur demande ce qu'ils désirent.* — *Nous désirons acheter chacun un chandail de laine.* — *Chandail* is een nieuw woord. De onderwijzer toont een trui en zegt *un chandail, le chandail, les chandails, des chandails.* De leerlingen zeggen hem na, hoofdelijk en te zamen. Zoo verloopt de les, vol geestdrift en toch buitengewoon ordelijk. Na twintig minuten hebben ze een heel verhaaltje klaar, dat de jongens zonder aarzelen kunnen opzeggen.

Dat was ontegenzeggelijk een waar succes. Wie zoo'n demonstratie heeft bijgewoond kan onmogelijk anders dan de methode goedkeuren. Dat hebben we dan ook gedaan, en de auteurs volmondig gelukgewenscht met hun prachtige prestatie. We hebben ons zelf aan 't werk gezet, om dezelfde methode toepasselijk te maken voor het onderwijs van het *Nederlandsch* aan onze Waalsche kinderen en aan dat van het *Fransch* aan onze Vlaamsche jeugd.

DE BELGISCHE ONDERWIJSHERVORMING.

(Congresrede N. I. O. G. Malang 1938.)

DOOR

P. POST.

II.

Een proefje van het Geschiedenisonderwijs uit 't leerplan voor 't zesde leerjaar:

Zesde leerjaar.
(Eén uur wekelijks.)

1. Ons land in de XIVE eeuw. Het Burgondisch Huis. De voornaamste prinsen. Naar de eenheid der Belgische provinciën. Verzet der steden.

2. België onder Spaansch bewind.
3. Het prinsbisdom Luik van de XIVe eeuw tot aan de Fransche omwenteling.
4. België onder Fransch bewind.
5. België wordt met Nederland vereenigd.
6. De omwenteling 1830.
7. België onafhankelijk. Onze Koningin.
8. De wereldoorlog en de rol van België.

N.B. — Binnen dit algemeen kader zullen de onderwijzers de voornaamste feiten uitkiezen en zij zullen zich beijveren deze zoo concreet en treffend mogelijk voor te stellen. We raden dringend aan een onpartijdig handboek te kiezen. Wanneer het tragisch gebeuren van het jongste verleden verteld wordt, zal men er zorg voor dragen in het hart onzer kinderen geen kiemen van haat noch tweedracht te zaaien, zonder na te laten een ontroerde hulde aan onze helden en martelaars te brengen.

De onderwijzer zal van zijn onderricht gebruik maken om te wijzen op het verband tusschen de kunst en het leven van ons volk en zal de meesterwerken der verschillende perioden aanwijzen (bouwkunst, schilderkunst, muziek, enz.).

Geleidelijk zal hij een kleine geschiedenis der beschaving schetsen: de woning door de eeuwen heen, geschiedenis der verlichting, van de voeding, van de kleeding, het reizen eertijds en nu, de groote uitvindingen en ontdekkingen, enz. (prenten, afbeeldingen, leeslessen, verhalen, door de leerlingen verzamelde documenten en gezamenlijk samengesteld album).

Ten slotte, uitgaande van hetgeen de leerlingen iederen dag onder de oogen hebben, door concrete voorbeelden uit het milieu van het kind (wetten, reglementen, aanplakbiljetten) en zonder systematisch onderwijs te beoogen, zal men aan de studie der geschiedenis enkele begrippen van Staats- burgerlijke opvoeding vastknoopen.

Dit stukje is een goed voorbeeld van de gemoedelijke toon, waarmee het leerplan zich tot de leerkracht richt.

Deze stofverdeling wordt gevolgd weer door enige artikelen over het schrijven, het tekenen, handenarbeid, nuttige handwerken, zang, lichamelijke opvoeding, de tweede taal, een zeer belangrijk artikel vol meer algemene wenken (o.m. overgangsnormen, tijndeling, voorbereiding der lessen, de huistaken, samenwerking gezin en school, de klassebibliotheek,

de gramfoon op school, het drukken op school, het Jeugd rodekruis, de schoolradio, het nationaal schoolmuseum te Brussel). Ten slotte enige ministeriële circulaire's op het schoolleven betrekking hebbende.

Dit laatste deel bevat al weer bijna uitsluitend praktische aanwijzingen. Het opstel over tekenonderwijs is zeer suggestief en laat vooral zien hoe tekenen een dienende functie heeft t. a. v. het andere onderwijs.

Uit de „Aanbevelingen” neem ik nog een interessant stuk over, dat Uw belangstelling wel zal hebben.

De tijdregeling.

De meester moet voorzien, waaraan zijn tijd zal besteed worden en zijn dagelijkschen arbeid oordeelkundig indeelen. De lessenrooster moet lenig zijn; iedere week brengt als het ware haar onvermijdelijke wijzigingen mede. Menig initiatief wordt verlamd door een al te kunstmatige, strakke indeeling in „uren”. De bevolking zijner klasse en haar aantal afdeelingen zullen den meester leiden bij de samenstelling van zijn lessenrooster. Wij geven hieronder nochtans eenige algemeene richtlijnen over de inrichting en de verdeling van den arbeid op school.

In den eerste graad liggen handenarbeid en zintuigelijke activiteit ten grondslag aan elke aanwerving van kennis; de belangstelling wekt de aandacht en deze vernieuwt voortdurend haar standpunt, zonder dat het mogelijk is de technieken tot in de bijzonderheden te bepalen. Het is overbodig aan elke activiteit een vaste plaats op den lessenrooster te willen voorbehouden of er de relatieve belangrijkheid te willen van bepalen. *In den eersten graad* hangt alles samen en vloeit voort uit de eerste waarnemingen. Toch vergt het leeren lezen, schrijven, mondeling en schriftelijk stellen en systematisch rekenen stellig meer inspanning dan handenarbeid, teekenen en zang. Aan eerstgenoemde bezigheden worden dus redelijkerwijze de voormiddagen en het eerste deel van den namiddag voorbehouden.

In den eersten en den tweeden graad komen de waarnemingsoefeningen in het begin van den voormiddag, onwille van hun rol en belang bij den volgenden schoolarbeid. Ze leveren immers de noodige elementen die te verwerken zijn bij het rekenen, de mondelinge en schriftelijke uitdrukking, de graphische voorstelling.

In den tweeden en den derden graad zal een deel van den voormiddag besteed worden aan de vakken, welke het meest aandacht opeischen: rekenen, stellen, spraakkunst, lezen en verklaren. De namiddaguren worden ingenomen door natuurkennis, aardrijkskunde, geschiedenis, teekenen en handenarbeid.

Hierbij sluit aan de volgende wenk over de voorbereiding van leerkracht.

De voorbereiding der lessen.

Het klasdagboek.

Uit den dubbelen eisch dat de leerstof niet meer zal ingedeeld zijn in strak van elkaar gescheiden leervakken, dat lenigheid een wezenlijk kenmerk van den lessenrooster moet zijn, volgt dat het klasdagboek niet meer kan opgevat worden naar een conventioneelen en onveranderlijken vorm.

En nochtans blijft het welslagen volstrekt afhankelijk van de voorbereiding der klasse; minder dan ooit zal improvisatie te dulden zijn.

Zoo we doelmatig willen reageeren tegen formalistische studiën en lessen, dan zal de leerstof beter en beter dienen „georganiseerd” te worden, in den activen zin van het woord „organisatie”. Om daartoe te komen heeft de meester vooraf een lange verstandelijke voorbereiding noodig. Wat zijn geschreven voorbereiding aangaat, deze moet eenerzijds de weergave zijn van de algemeene en voornaamste gedachten van de binnen een bepaalde tijdruimte te onderwijzen leerstof (schematisch plan, vooruitzichten, enz.), en anderzijds de weergave van de voornaamste reacties der leerlingen. We bevelen dus geen enkele formule aan; want dit voorbereidingsboek, waarin het leven der klasse weerspiegeld wordt, zal de persoonlijkheid van den meester doen uitschijnen. Men zal er inlichtingen in aantreffen van onschatbare waarde: een werkelijk paedagogisch archief van de klasse.

U ziet het gaat hier niet om 't aangeven van een paar lessen uit een taalboek of een paragraafsommen — het gaat hier om een zelfstandig uitwerken van de leerstof voor zijn klasse door de volkomen geëmancipeerde leerkracht. Geëmancipeerd — vrijgemaakt van de leiding van de methodeschrijver. Ik moge U hier herinneren aan de passages over de zelfstandig

heid van de onderwijzer in „De Schakel”.¹⁾ Een zelfstan-

¹⁾ Ter verduidelijking moge ik voor nederlandse lezers van dit artikel het volgende citaat uit „De Schakel” van April 1938 overnemen. Het betreft hier de functie van de „Richtlijnen” in het nieuwe leerplan.

Deze richtlijnen vormen met het principiële gedeelte een hoofdstuk vol aanwijzingen en voorbeelden. De overgenomen bespreking wijst op de bewegingsvrijheid van de klasseleerkracht, die zijn werk verricht met deze richtlijnen als uitgangspunt:

„Er zijn leerkrachten — en er zijn er gelukkig meer dan men zo op het eerste gezicht zou veronderstellen — die zo goede verstaanders zijn, dat zij aan een half woord genoeg hebben. Dat halve woord is de richtlijn. Wie denkt van een algemene richtlijn een uitvoerige handleiding te moeten maken, is op de verkeerde weg. Het zit hem namelijk niet in een handleidingachtige richtlijn, die van onderdeel tot onderdeel op het halve uur precies mechanisch afgedraaid wordt — maar in het goede verstaan. En voorzover het lezen van de artikelen in de vakpers over nieuw onderwijs de leerkrachten niet geheel tot dat verstaan bracht, is het de taak in de eerste plaats van den schoolleider, hierin te voorzien. De schoolvergaderingen, thans helaas veelal beperkt tot een vijftal per gehele cursus, zullen voor den schoolleider in de toekomst belangrijker zijn, dan tot nu toe het geval was: het gehele schoolbedrijf zal meer besproken moeten worden en de aandacht van hoofd en onderwijzers meer gezamenlijk gericht op belangrijke details, ook van klassen, waarvoor men niet als persoon verantwoordelijk is.

Veel bijzonderheden kunnen in het leidend contact hoofd-leerkracht worden besproken; in de praktijk van de komende school zal men echter meer en meer ervaren wat men in het negeren van goede, degelijke schoolvergaderingen de school heeft te kort gedaan. Een goed geleide school, waar het hoofd weet wat er in de klassen om gaat, zo, dat hij elk ogenblik het werk kan overnemen in elk der klassen, heeft tenminste één vergadering per maand ter voorlichting, instructie en wederzijds advies nodig. Ook hier gaat het geheel boven de delen: men kent zijn eigen klasse eerst goed, als men de gehele school goed begrijpt en het verband ziet, waarin de klassen tot elkaar staan. De maar al te gaarne aanvaarde suggestie van Thijssen en Bol c.s., als zou een school een verzameling volkomen los naast elkaar staande eenheden, de klassen, zijn, is zo onwaar als zij in de voorbije periode van paedagogisch nihilisme en verkoelde eerbied voor de schoolarbeid maar kon zijn. Te snel door een heel geslacht onervaren leerkrachten critiekloos aanvaard en somwijlen gehandhaafd als het toppunt van schoolontwikkeling, heeft deze onverantwoordelijke atomisering, deze vermindering van het schoolorganisme, het schoolleven wellicht nog meer ontwricht, dan het negeren van de psychologische wetenschappen.

Het inzicht in hetgeen schoolleiding moet zijn en kan zijn, begint echter weer door te breken en wij twifelen er niet aan of de komende schoolvernieuwing zal dit haast ontzield instituut op juiste waarde doen schatten en nieuw leven schenken.

De verslaving van den leerkracht aan rekenboekjes en taal-

digheid die in de nieuwe school zo veel groter is dan in de oude — naast een nieuwe gebondenheid — die een juist en organisch karakter heeft.

Deze vrijmaking van den onderwijzer is een voornaam element in het nieuwe onderwijs. Het totaliteitsonderwijs onderscheidt zich hier gunstig van het oudere Montessori- en Daltonstelsel. Daar toch vinden we te weinig critiek op de oude leerstofkeuze, de leerstofbepaling en is de kern van het nieuwe gelegen in een min of meer belangrijke verschuiving van het individuele accent. Bij het totaliteitsonderwijs vinden we een letterlijke reorganisatie van de leerstof, waarbij de overgeschoten brokken, die in de nieuwe organisatie niet passen moeten wijken voor bruikbaarere stof.

Bij die reorganisatie is de persoonlijkheid van den leerkracht zeer nauw betrokken en betreft zijn persoonlijke deelname in en leiding van het leerproces der aan zijn zorg toevertrouwde klasse.

Dit werk eist een wezenlijke en deskundige, een didaktische zelfstandigheid. En nu moet ge niet denken dat deze alleen het gevolg is van een langdurige studie van de moderne zielkunde. Dat is een verkeerd denkbeeld, dat te velen van

cursussen ontnam hem meer van zijn zelfstandigheid dan hijzelf helaas dikwijls begreep. De klasseonderwijzer zal zijn ware zelfstandigheid pas — onder juiste en intense leiding van zijn schoolhoofd — herwinnen, als hij die leiding volkomen aanvaardt, zich interesseert voor de gehele school en zich zo inwerkt in de stof, dat hij die zou kunnen onderwijzen zonder andere hulpmiddelen dan bord, krijt, het leesboek en de vrije natuur.

De richtlijnen voor projecten en voor de belangstellingsonderwerpen voor de onderbouw houden sterk verband met elkaar; men zou dit verband nog beter organisch dan concentrisch kunnen noemen. Daarom moet men het geheel van de lagere schoolvorming kennen, wil men zijn deel, zijn aandeel in de schoolarbeid naar behoren kunnen verrichten.

Eenzijdige concentratie op eigen klasse is altijd een der belangrijkste oorzaken geweest van een o. i. onderschat euvel: te weinig, soms zelfs géén, herhaling, repetitie enerzijds — anderzijds overrijd werk door onbekendheid of te vage bekendheid met de basis door voorgangers gelegd, waarbij men steeds vergeet, dat het werk van voorgangers nooit af kon zijn.

Zoals gezegd is een maandelijks schoolvergadering de gelegenheid om intensief op de hoogte te blijven van het schoolwerk — tevens de plaats voor het hoofd zijn personeel, voorzover dit nodig is, te instrueren. Een instructie, die de beste opleiding niet in staat is overbodig te maken.

Waardevol zijn de uren in de leerschool doorgebracht, hoogst

U heeft afgekeerd van het nieuwere. Het is goed en nodig met enkele *hoofdzaken* goed op de hoogte te zijn. Maar de bevrijding op zich zelf van de oude methodiek is het *allerbelangrijkste*. Ge kent nu eenmaal nergens anders in zwemmen dan in 't water en droogzwemmen is in de pedagogiek misschien ongevaarlijk voor hen die aan „watervrees” lijden — hun gehuichel: de mond vol over 't nieuwe, maar in hun school de sleur van „de volgende som” — „wie volgt”, brengt ons niets verder. Na voldoende voorbereiding moet men de sprong wagen en alleen de leerstof aandurven. Deze persoonlijke moed ontbreekt te velen. Daarom is de suggestiviteit van mensen als Roels zo veel waard. Er zijn er die een duwtje nodig hebben.

En ik zie die duw liever uitgaan van een activiteit als die van Roels, dan van bijv. een nieuwere zienswijze t. a. v. examenteknik. Dat de inderdaad zeer belangrijke navorsingen van het nutsseminarium een opbloei in het taalonderwijs en een bepaalde soort scholen in Nederland veroorzaakte, gezien de grif verkochte uitgaven voor stillezen moge een winst geacht worden — ik vind het een blamage voor het nederlandse schoolmeesterdom, dat deze aansporing

belangrijk de perioden van praktisch werk zoals onze nieuw ontworpen hoofdakteopleiding (indische) die zal geven, waardevoller, belangrijker blijft de schoolvergadering — waar het gaat om eigen verantwoordelijk werk.

Geen richtlijn wordt begonnen, voor die in de schoolvergadering in grote trekken besproken is. De *uitwerking* van de richtlijn blijft het werk van den klasseleerkracht tezamen met den schoolchef.

Terloops zij hier opgemerkt, dat, wanneer de schoolvergadering onder leiding van het hoofd niet tot een bevredigende oplossing zou kunnen komen, en het hoofd als leider terzake zijn beslissing uitstelt — hetgeen denkbaar is — er dan steeds de inspectie is, nu als leidende en adviserende instantie, waartoe het hoofd zich kan wenden.

In dit licht dienen de nu volgende richtlijnen gezien te worden. Richtlijnen zijn dus a. h. w. paragrafen van één der hoofdstukken van een nieuw leerplan — die vóór de ampele bespreking en intense voorbereiding de leerkrachten de richting wijzen, waarin zij hebben te gaan.

Dit nieuwe leerplan geeft alle algemene richtlijnen voor centres, belangstellingsonderwerpen en projectperioden — en vele voorbeelden van plaatselijke en occasionele richtlijnen.

Zo maken dus leerkrachten en schoolchefs, zo dit nodig mocht zijn, voorgezicht door andere instanties, hun werkplan n. a. v. de richtlijn. De uitwerking van dit plan wordt op de dag bijgehouden in een verslagcahier, waarin de leerkracht ook waardevolle bijzonderheden vermeldt.

nodig bleek te hebben. Tenslotte zijn wijzigingen op deze grond wel zeer gevaarlijk omdat het doel, dat de examensafnemer zich stelt zo geheel anders is dan 't geen de onderwijzer zich welbewust voor ogen heeft te stellen. Een school, die door het examen wordt geleid, is volmaakt het stuur kwijt.

Met verwijzingen zo naar hetgeen hier in Indië op onderwijsgebied de laatste jaren gebeurde en is geschreven in *De School* en in *De Schakel*, met het trekken van een historische lijn in het land zelve — met een enkel citaat uit het leerplan, meen ik U voldoende georiënteerd te hebben voorzover dit in een voordracht als deze mogelijk is.

Daarbij heb in de aanvang Uw aandacht gevraagd voor de moeilijkheden, die het pionierswerk nu eenmaal kenmerken in het algemeen en die welke het deel zijn van hen, die hun vernieuwende arbeid hebben te verrichten met „levend materiaal”. Nu is elke leerkracht, die voor 't eerst voor een klas komt te staan eigenlijk zo'n pionier. U hebt allen deze ervaring meegemaakt. Men kan voor psychologie een tien en voor praktisch werken een prachtcijfer hebben gehaald — de eerste dagen, alléén voor de klas, hebben een zeer bijzonder karakter en ik herinner mij altijd met grote dankbaarheid de rustige kalme oude heer van bijna vijfenzestig, het dorpsschoolhoofd, die naast mij stond en mij hielp. Het is nuttig zich steeds zulke perioden te herinneren.

Een leerkracht nu, die, aan oude paden gewend, zich voor een nieuw tracé gesteld ziet, ervaart wéér iets dergelijks. Al hebben meerdere voorlopers de weg zoveel mogelijk gebaad en al is er nog zoveel gelezen, gehoord en al heeft men gehospiteerd in scholen, waar men het nieuwe onderwijs op een goede wijze toepaste en waar men alles kon afkijken — het zelf doen is iets heel anders.

En een ieder die het nieuwe onderwijs begint, moet zich daarbij bevrijden van zijn verslaving aan methodiekerij. Hij heeft de moeilijkheden van zijn persoonlijk emancipatieproces te aanvaarden. Hij wordt niet meer voortgeduwd en bestuurd door het boek — maar hij kent zijn stof en gebruikt het boek naar eigen inzicht. En nu is de overgangstijd het moeilijkst — en dan gebeurt het wel eens — en dat is onvermijdelijk — dat men in een moeilijke en onvoorziene situatie terug valt op het pas verlaten niveau. Het kan zelfs gebeuren dat men dat niet direct bemerkt en op de oude manier bezig is, terwijl men te goeder trouw meent op de nieuwe wijze te werk te gaan.

Ik heb dit meermalen opgemerkt bij geroutineerde leerkrachten die dachten, dat zij de globaalmethode voor lezen en schrijven toepasten. Komt er dan een streng theoreticus de deur binnen — dan komt er een conflict — direct of een paar dagen later in de krant.

Komt er een pienter practicus van de oude stempel binnen — dan is 't ook mis — „dat hebben we altijd zo gedaan”.

Stukken in de vakbladen.

Ik ben vele belgische scholen binnengegaan en ik heb in sommige alleruitnemendst werk gezien. Ik heb echter ook scholen in worsteling gezien — ik zag ook scholen waar men eigenlijk niet serieus meedeed.

Ik ben in klassen geweest, waar ik al gauw door het dun en huichelachtig vernisje van het nieuwe heen was — om te constateren dat er niets veranderd was — doodeenvoudig omdat men niet wou veranderen. Ik heb ook klasseonderwijzers aan 't werk gezien en op de scholen die ik gezien heb, waren zij in de meerderheid, die er volkomen in slaagden, met de allereenvoudigste middelen, dit leerplan goed uit te voeren. En tussen deze twee categorieën liggen alle andere mogelijkheden.

Het corps onderwijzers is geen troep soldaten, die men alle orders precies en op de wijze der militairen, kan doen uitvoeren. Daar is het werk in de school te subtiel voor.

Verschillen in interpretatie blijven — en moeten blijven. Verschillen in karakter, in aanleg, in kunnen, in ambitie zullen in het werk in de school altijd en m. i. gewenste variaties brengen. Deze factoren zijn van den levenden mens. Maar overal waar men op grote schaal het onderwijs veranderde, was 't zelfde waar te nemen. Dit was in Oostenrijk, in Duitsland precies 't zelfde.

Levend onderwijs draagt altijd min of meer 't karakter van de man die 't geeft en dat min of meer hangt van zijn eigen karakter af. De eerste klassen die ik heb gezien, waren over 't algemeen allen de nieuwe kant een goed eind op gegaan. Een enkele keer was lezen en schrijven nog op de oude wijze aangeleerd — en een enkele keer volgens een bepaalde globaalmethode.

Maar in de meeste scholen — en dat kon ik in 1931 in Brussel reeds als algemeen constateren — werden Decroly's aanwijzingen zuiver gevolgd.

Men heeft geen bepaalde methode van een auteur (bij

ons zijn er naar U misschien bekend is, die voor inheemse talen meegerekend, reeds een stuk of 10).

De leerkracht leert de kinderen lezen en schrijven op de wijze van de globaalmethodiek, waarvan men — ik zou haast zeggen „zonder uitzondering”, maar dat is vermoedelijk overdreven — goed op de hoogte is en gebruikt daarvoor weinig meer hulpmiddelen dan 't zwarte bord, 't krijtje en wat papier, precies zoals men dat op de bandoengse proefschool doet.

Woorden, zinnnetjes naar aanleiding van de belangstellingsonderwerpen worden de eerste klassers aangeboden en op de U nu wel bekende wijze globaal opgenomen. De milieulessen bepalen de gang van dit leesonderwijs. Langzamerhand worden de bordlessen groter en interessanter en onderwijlschrijdt de natuurlijke analyse voort, met de bekende gevolgen. Men ziet de kinderen naar 't boek toe groeien.

Het eigenaardige is hier dat de leerstof hier niet in een aantal woorden, zinnen of verhaaltjes is gefixeerd. Deze zuiver mechanische methodiek volgen de meeste nederlandse en indische auteurs. Hun werk is een grensvorm tussen oude en nieuwe methodiek. Ik ben een overtuigd voorstander van de bandoengse en de belgische methode: zonder platen, zonder boekjes. Levend aanvankelijk leesonderwijs zonder gefixeerd taalmateriaal. Elk jaar anders — omdat elk jaar nu eenmaal anders is. En in plaats van het nog niet nodige surrogaat van het leven, de plaat, het leven zelf.

Ik heb met dit onderwijs nu zes jaren praktijk en het proces in details kunnen volgen bij grote klassen (soms 46) volkskinderen met minimale taalbeheersing (vele kinderen uit gemengde gezinnen: inheemse moeder, vader gepensioneerd militair).

Deze leerwijze geeft snel goede resultaten en een buitengewoon prettig en intens klasseleven. Het aanvankelijk lezen en schrijven is geheel aan het z.g. milieuonderwijs, totaliteitsonderwijs organisch verbonden. In een school met totaliteitsonderwijs passen geen lees- en schrijfmethodes met een kleinere of grotere hoeveelheid door de auteur tevoren reeds vastgesteld taalmateriaal en een uitgebreid apparaat van platen, dozen met letters, aanvankelijke leesboekjes. Dat kan, omdat het gaat om handelingen, om het aanleren van een techniek op een zeer smalle grondslag van feitelijke kennis.

Ik heb van deze natuurlijke leerwijze vrij uiteenlopende

toepassingen gezien, variërend met de begaafdheid en de vindingrijkheid van de juffrouw. Maar nergens, ook niet waar zwakke leerkrachten les gaven, was een débacle beleefd — zoals de geruchten luidden, die een jaar geleden zelfs naar Indië waren overgewaaid. Ook het rekenen staat in verband met het totaliteitsonderwijs.

De milieustudie — een dik woord voor het meest natuurlijke onderwijs dat men zich kan voorstellen — brengt de kinderen veel buiten de school tot waarneming van het volle leven. De waargenomen stof is aanleiding tot veelsoortige technische verwerking. De observatiecahiers, vol verslagen, lessen, tekeningen getuigen daarvan. De observatie van het leven beperkt zich niet tot uitgaan, tot het maken van schoolwandelingen. Elke dag worden de weerstoestanden geobserveerd. Hoeveel graden 't is (in de hogere klassen) of 't bewolkt of zonnig, regen of droog weer is. Dit wordt, tegelijk met de toevallige gebeurtenissen in de omgeving opgetekend op een kalender. „Fons zijn moeder heeft weer een nieuw broerke bekommen.” „De kat van de molenaar heeft de hele dag in onze boom gezeten.” Of ook wel, laat men op die wijze een kalender ontstaan. Dit geschiedt allemaal vrij primitief. Ik zag echter een navolging in Holland met keurige gedrukten. Het scheen me toe dat het eenvoudige zelfgemaakte belgische werk juist was. Gij kunt de school volstoppen met mooi drukwerk, waar de kinderen 't maar voor 't invullen hebben. 't Lijkt reusachtig als 't klaar is. 't Doet me denken aan die tekenschriften, waar de tekening in lichte lijnen al kant en klaar is en de kinderen alleen de lijnen wat behoeven aan te dikken en de aangegeven kleuren behoeven in te vullen. Allemaal pedagogisch boerenbedrog.

Wij moeten kinderwerk kunnen accepteren.

Wij zijn nu zover dat we een kindertekening kunnen waarderen en zelfs bewondering hebben voor de eigenaardige technische oplossingen, die kinderen weten te vinden voor de inderdaad moeilijke vraagstukken, nl. hoe drieafmetelikheden in twee demensies weer te geven. Maar waarom accepteren we in de eerste klas geen opstel met fonetische spelling? Bang voor het zuiver schrijven hoeven we niet zijn, naar de ervaring leert. Wie onderwijst, moet kinderwerk kunnen aanvaarden op elk gebied, voor elk vak en letten op de groei, die behalve van zijn werk, ook nog 't gevolg is van de kinderlijke groei zelve. Men moet niet trachten, naar de

maatstaven van volwassenenwerk, het werk der kinderen te verdraaien en te denatureren. Het kinderwerk is, zoals het is en kan zijn, door de belgische school geaccepteerd.

Het opstel in de belgische school wordt zelfs gedrukt. Talrijke scholen bezitten een complete drukkerij — die soms in staat is een week- of maandblad voort te brengen.

De centres d'interet die aan de orde worden gesteld, zijn alle aan het tastbare of het culturele milieu ontleend.

De diepe grond van deze natuurlijke zakelijke schoolinstelling is de wetenschap, dat de ontwikkeling en dus de groei van de menselijke geest, alleen maar plaats kan hebben door een voortdurend levend contact met de levensruimte en 't geen daar in is. Wij weten dat dit zo is, reeds met het simpelst georganiseerde jonge levende wezen. En wij weten dat het kind hierop geen uitzondering maakt. Onze oude methodische school heeft die levensruimte beperkt, heeft het levensmilieu van het schoolkind in zekere zin verarmd, heeft hen van het leven losgemaakt. Zij geeft hen op z'n best platen en verhaaltjes — terwijl de nieuwe school het leven zelf geeft en ze plaatjes en verhaaltjes laat maken. Daar functioneert de kinderlijke geest en daar groeit hij op natuurlijke wijze, gestimuleerd door die primaire activiteit van alle bestaande levende waarneming, de observatie.

Observatie van iets, dat de moeite waard is, waar de observator levensbelang bij heeft, dus observatie, die hem aan 't denken zet, hem tenslotte tot expressie, tot uiting voert. En die uiting is natuurlijk iets technisch; hij *moet* daarvoor zich technische bekwaamheden verschaffen — en hier ziet U daarvoor in dit onderwijs de enige natuurlijke — maar ook de meest effectieve aanleiding, het meest originele motief, opkomende in de geestelijke kern van de menselijke persoonlijkheid.

Zo krijgen al die technieken functionele waarde. De functie van een techniek toch is het essentiële. En hoe meer die functie tot z'n recht komt, hoe juister verloop het groeiproces, het leerproces heeft.

Het gevaar is lang niet denkbeeldig — ja meermalen geconstateerd, dat de overdreven functieloze oefening der technieken zo ver van de zakelijkheid af komt, dat kinderen in de aanvangsklassen werkelijk geen notie hebben van 't geen ze doen en volkomen zinloos geheugendrilwerk leveren. Zij rekenen dan zonder te rekenen, en zij lezen zonder te be-

grijpen. Zij zijn getraind op technieken, zonder een beroep op innerlijker activiteit. Het ging hun geest voorbij. Ik heb dit vele malen geconstateerd. Dat nu voorkomt de nieuwe school. Men heeft wel eens beweerd, dat al die zakelijkheid het emotionele uit de school zou wegnemen. Laten we eerst constateren, dat die factor in de oude school niet bijster prima vertegenwoordigd was. Maar, wie de opmerking maakt, kent de nieuwe praktijk niet. Dat is één stuk leven — en waar leven is, is emotie, is bewondering, blijdschap, mededogen, saamhorigheidsgevoel, en niet alleen naar aanleiding van culturele onderwerpen.

Zeer grote invloed heeft het nieuwe onderwijs gehad op de taalontwikkeling. Te Aalst, waar zeer goede scholen zijn, leven de kinderen eigenlijk in een twee soms drietelig milieu. Men spreekt daar namelijk een dialect, dat voor Nederlanders soms onverstaanbaar is. Op school wordt zuiver Nederlands geleerd en het is merkwaardig hoe goed de kleinen deze taal leren beheersen, ondanks de dagelijkse tegenwerking van de milieutaal. Dit komt door de reële zakelijke verbanden van leven en taal. De taal heeft zin en slaat daardoor gauwer aan. De taal wordt gebruikt en dan pas is het taalonderwijs natuurlijk. Vóór het nieuwe onderwijs was ingevoerd, trachtte men evenzeer in Aalst en soortgelijke plaatsen de nederlandse taal op de lagere scholen te onderwijzen. Dus is men thans in de gelegenheid goede vergelijkingen te maken. Ik voerde een gesprek met de leerlingen uit de eerste en tweede klasse. Zij begrepen mij en ik hen — iets wat naar de getuigenis der leerkrachten en der inspecteurs twee jaar geleden in die klassen niet mogelijk zou geweest zijn.

Zo bezocht ik vele scholen. Ik wil U niet een beschrijving van elk bezoek aan de klassen voor zetten, zoals sommige bezoekers in hun verslagen doen.

Details passen meer in een reeks voordrachten, waarbij tevens meer gelegenheid is, wat te laten zien ter verduidelijking. Ge krijgt daar anders niet gemakkelijk wat mee. — De leerlingen zijn op hun waarnemings- en andere cahiers bijzonder gesteld en ik heb me dan ook tot enkele zeer bijzondere uitingen moeten bepalen — die interessant genoeg zijn voor een eventueel congres in de toekomst. Wat mij is opgevallen in Bandoeng zowel als in België is dit: de enorme activiteit die van de leerkrachten uitgaat. En van leerkrachten dikwijls, die bij het oude onderwijs met z'n dode sleur en

verslaving aan boekjes niet opvielen. Er werd in de oude school geen beroep gedaan op bepaalde zijden van de persoonlijkheid der leerkrachten. De nieuwe doet dat wel en brengt de leerkrachten meer tot ontplooiing. Hun kansen zijn daar zoveel groter, omdat het schoolleven natuurlijker is. Ik heb aantekening gehouden van zeer merkwaardige technisch-didactische vondsten, die men ter plaatse niet eens veel aandacht schonk.

Het besprokene thans samenvattend zou ik willen zeggen dat de belgische schoolhervorming een nationale aanvaarding van het werk van Prof. Dr. Ovide Decroly en zijn vele medewerkers is. Het leerplan, dat voor de gehele natie geldig verklaard is, werd samengesteld onder de zeer kundige leiding van de heren Roels en Jeunehomme, die na een intense voorbereiding de invoering hebben ingezet en geleid. Hetgeen thans te zien en te horen is in de belgische scholen — voor zo ver ik dat heb kunnen zien en horen — wijst op wijs, maar ook op kloek beleid en geeft te zien een gezonde en succesvolle eerste periode. Ik houd hierbij rekening met het natuurlijke vallen en opstaan dat elk overgangstijdperk, vooral bij het onderwijs, altijd zal kenmerken. Het onderwijs is er beter geworden. De kinderen hebben gelukkiger schooltijd en de tijd die ze in de school doorbrengen heeft groter invloed op hun geestelijke en hun lichamelijke ontwikkeling.

Ik wil eindigen met uiting te geven aan mijn gevoel van grote bewondering en diepe dankbaarheid aan den groten wegbereider van deze schoolhervorming Dr. Ovide Decroly en hulde brengen aan zijn nagedachtenis.

Dank tenslotte en hulde aan Leo Roels en Leon Jeunehomme, die de omwenteling aandurfd en ook aankonden, aan den toenmaligen Minister van Onderwijs, Frank Bovese, die de verantwoordelijkheid tegenover de natie door zijn Besluit aanvaardde.

KLEINE MEDEDELING.

SECONDARY EDUCATION.

With special reference to grammar schools and technical high schools.

Report of the Consultative Committee on secondary education, uitgegeven te Londen door "His Majesty's stationary office". 1939.

Dit lijvige rapport, dat de didactische en paedagogische toestanden en

desiderata op de Engelsche middelbare scholen behandelt (475 blad-zijden!), brengt op de titelpagina de zinspreuk van Rolland d'Erceville: „*Chacun doit être à portée de recevoir l'éducation, qui lui est propre*” en bevat naast den hoofdzakelijk praktischen inhoud twee uitnemende, wetenschappelijke verhandelingen van den bekwamen, ook ten onzent bekenden Secretaris van de Adviescommissie van de Afdeeling Onderwijs van het desbetreffende Engelsche ministerie. Deze secretaris, de Heer Dr. Robert Fitzgibbon Young, schreef als belangrijke bijdrage een schets van de ontwikkeling van den traditioneele leergang op de scholen voor middelbaar onderwijs van verschillend type in Engeland en Wales (p. 1—86) en een opstel over „*The Development of the conception of General Liberal Education*”. De bedoeling van Young is op deze wijze aan het rapport een historisch-encyclopaedischen achtergrond te geven, die het zonder zijn bijdragen noode zou missen.

De schrijver toont aan, dat het Engelsche middelbare onderwijs van af het einde der middeleeuwen dateert en dat het geen enkelvoudige, langzaam progrediente lijn van voortgang vertoont. Veeleer werden op verschillende plaatsen van elkaar onafhankelijke pogingen ondernomen om meer overeenstemming te brengen tusschen den leergang der Latijnsche scholen — zoogenaamde *grammarschools* — en de eischen van het leven. Sinds de dagen der renaissance oefenden de van staatswege opgerichte Latijnsche scholen een conservatieve en stabiliseerende invloed uit op het geheele gebied van het middelbaar onderwijs, waarbinnen zij toonaangevend waren en bleven. Op deze scholen werd als vaststaande aangenomen, dat de voornaamste voorwaarde voor de „*liberal education*” door de studie der klassieke talen werd vervuld. Hoe grondiger deze studie was, des te meer zou het onderwijs aan zijn doel beantwoorden.

Het groote aantal Latinismen en Latijnsche citaten, dat men in de Engelsche literatuur van vóór den wereldoorlog ontmoet, is een gevolg van deze opvatting der „*liberal education*”. De wereldoorlog heeft de macht der klassieken aan de Engelsche scholen wel niet gebroken, maar is toch oorzaak geweest, dat men zich concreter dan voorheen afvroeg of deze met traditionalisme gedrenkte school niet teveel den samenhang met het leven had verloren. Vandaar dan ook de wensch tot hervorming en vernieuwing, die de taak der commissie vanaf het jaar 1931 bepaalde. Hierbij dient opgemerkt te worden, dat de private middelbare scholen, zooals die der nonconformisten, een bredere basis hadden, maar dat zij het gezag der staatsscholen misten en derhalve practisch op den vooruitgang van het middelbare onderwijs geen invloed hebben uitgeoefend.

In de tweede helft der vorige eeuw ontstond een gestadig sterker wordende vertakking naar den kant der vakopleiding. De middelbare school, die in feite alleen een „*liberal school*” (het best te vertalen met „vrije school”) was geweest, kreeg toen als vertakking de „*vocational schools*”, die men scholen met vakopleiding zou kunnen noemen. In den aanvang waren bijna al deze scholen naar den technischen kant georiënteerd. Een streng onderscheid tusschen „*liberal*” en „*vocational*” werd in acht genomen.

De Commissie, die het rapport opstelde, wenschte deze houding radicaal te wijzigen; zij houdt het onderscheid tusschen „*liberal*” en „*vocational*”

voor onjuist en sluit zich aan bij de uitspraak van den paedagoog Whitehead: *"The antithesis between a technical and a liberal education is fallacious. There can be no adequate technical education which is not liberal, and no liberal education, which is not technical"*. Inderdaad, ook de Latijnsche school (of het gymnasium) heeft een beroepsdoeleinde, in zooverre zij den leerling opleidt voor den loopbaan aan de universiteit en uiteindelijk voor het academische beroep. Aan den anderen kant is de opleiding aan een technische school vrij (liberal), inzooverre een dergelijke school den leerling helpt de werkende wereld om hem heen beter te verstaan en hem den weg baant als werkend lid daarin te worden opgenomen. De Commissie geeft praktische adviezen in deze richting; zij raadt aan, dat in handelssteden en industriestrecken de leerlingen, die op hun 16e jaar de Latijnsche school verlaten, in het laatste jaar voldoende gelegenheid krijgen zich de vaardigheid van het machineschrijven en van de stenographie eigen te maken. Terwijl in vergelijking met de toestanden hier te lande, waar de H. B. S. en de middelbaar technische en handelsschool de beroepsopleiding voor handel en industrie verstreken, het Latijn op de middelbare Engelsche scholen nog altijd een rol van beteekenis speelt, gaat het Rapport der commissie, wat haar aanbeveling van het machineschrijven en de stenographie betreft, verder dan men hier te lande ooit gegaan is. Aan den anderen kant wenscht de Commissie eenheid van opleiding tusschen het 11e en 13e jaar op alle middelbare scholen, opdat de „liberale" opleiding niet geheel in het gedrang zou komen. Men zie hierbij niet over het hoofd, dat het ontelbare aantal Romaansche woorden der Engelsche taal, dat stamt van de Normandische overheersching en ten deele ook van de oude Romeinsche cultuur in Engeland, onwillekeurig den band met het Latijn veel levendiger houdt en het geheugen der leerlingen tegemoet komt.

Het rapport komt verder met den eisch van middelbaar onderwijs voor alle leerlingen, die de lagere school hebben afgeloopen, zonder onderscheid van intellect of maatschappelijken stand. Gelijke kansen voor allen is het wachtwoord van het Rapport. Aan den anderen kant ook gelijke voorschriften, gelijke voorrechten, gelijke gunsten. Het rapport dringt er op aan, dat de klassen gemiddeld dertig leerlingen zullen tellen, dat school en omgeving geriefelijk moeten zijn gelegen en ingericht en dat de uitrusting een zeer behoorlijke zij. Verschillen hierin mogen alleen verantwoord zijn door het onderscheid in leergang.

Om de toepassing der conclusies van het Rapport voor de praktijk onder de oogen te zien, werd nagegaan, hoe de numerieke verhouding is bij Englands elfjarige jeugd. Het blijkt, dat jaarlijks een half miljoen leerlingen de lagere school verlaten, welke zich dan voor 14% tot de "grammarschools" wenden en voor ten hoogste 4% tot de middelbaar technische scholen. De overige ruim 80% bezoeken de zoogenaamde "modern schools", die te vergelijken zijn met onze Mulo. Deze scholen ressorteeren onder het Lager onderwijs, maar de Commissie wenscht ze, zooals ik boven aangaf, onder het middelbaar onderwijs te brengen. Zooals van zelf spreekt is de differentiatie in de genoemde drie soorten scholen — een driedelige doorgang naar academie, technische loopbaan of naar het verdere volle leven — wel wat poover. De voorgestelde selectie en differentiatie vindt zoodoende te weinig uitwegen; de beoogde reorganisatie kan dit o. i. niet geheel goed maken. Nu bestaat

er reeds in bepaalde streken en steden van Engeland een differentiatie der "modern schools", doch deze is zeer onbevredigend. Een meer intensieve en deugdelijke splitsing zou noodzakelijk zijn. De splitsing, die bestaat, is die in "Central selective schools" en "Senior schools". In de eerste categorie komen de beste leerlingen; deze scholen trachten het peil der gevierde "Grammar schools" te bereiken en doen in kwaliteit daarvoor in den regel niet onder. De "Seniorschool" is de school, die overblijft, nadat tweemaal een proces van zifting heeft plaats gevonden namelijk eenmaal aan het eind van de lagere school en eenmaal na het afvallen der leerlingen voor de "central selective schools". Dientengevolge staan dergelijke seniorscholen dikwijls in de kwaliteit van haar werk, in de intelligentie harer leerlingen en in het gehalte harer leeraren ten achter bij het beste deel van de hoogste klas der lagere school. Het Rapport stelt voor van dergelijke scholen multilaterale scholen te maken; zij werkt dit idee niet uit; zooveel staat vast, dat de inrichting daarvan gemakkelijk op te groote onkosten kan afstuiten.

Ook al geeft het Rapport voor de praktijk vaak alleen richtlijnen en werkt het geen schema uit, dan blijft zijn waarde toch nog onbetwist. Zijn uitvoerige uiteenzetting van algemeene principes, zijn mededeeling van belangrijke psychologische en didactische inzichten (zooals in de Bijlagen aan het einde) bieden een schat van gegevens en nopen tot nadenken. Het ideaal der Commissie, dat telkens en in bijzondere mate naar voren treedt, is dat van eenheid in het leeraarsberoep, van eenheid in opleiding en van de beste aanpassing van iedere leerling aan een opleiding, die voor zijn geestescapaciteit en bepaalde gaven berekend is.

Van de appendices is de interessantste, die welke het begrip der "liberal education" behandelt van de hand van Dr. Young.

De schrijver toont aan, dat deze benaming dateert uit de dagen der klassieke beschaving. Alleen de vrije man, in tegenstelling met den slaaf, kon een wetenschappelijke opleiding deelachtig worden. De „vrije” opleiding sloot het onderwijs in „onvrije” werkzaamheden, bijv. in mechanisch werk, uit. Immers dit werd door de onvrije slaven verricht. Het Rapport met zijn sociale en democratische tendenties is tot een heel andere definitie van de "liberal education" geraakt, namelijk tot de volgende: "Such an education as will enable men and women to understand the world, in which they live and to contribute to the understanding of its problems."

In de even belangrijke appendix 4 behandelt prof. Cyril Burt het psychologische vermogen van onderwijzen en oefenen. Hij komt tot een conclusie, die voor de overwegende plaats der klassieke talen in den middelbaren leergang min of meer ondermijnd is: "*the problem of the best methods of teaching or training and of the best sort of subjects is to be determined, not merely by a consideration of the general nature of the mind as such, but by a close and first-hand study of the needs and limitations of the particular individuals to be taught*". In aansluiting hiermede behandelt prof. H. F. Hamley in appendix 5 het wetenschappelijk inzicht in het overdragen der training. Hij haalt met instemming de uitspraak van Thorndike aan: "*Improvement in any other function, no matter how similar, for the working of every mental function-group is conditioned by the nature of the data in each particular case*". Het blijkt verder volgens hem, "*that little or no transfer*

follows the conscious application of principles and methods of procedure". De lectuur dezer beide, laatste bijdragen, laat ons bevroeden, waarom het Latijn zijn dominerende stelling in den leergang moet verliezen, en overtuigt ons, dat de leergang verrijkt moet worden met het invoegen van een grootere verscheidenheid van onderwerpen.

De leiding van de Adviescommissie (een permanente staatscommissie), die het rapport opstelde berustte bij Sir William Spens, Meester van het Corpus Christi College van Cambridge, een geleerde en paedagog, die zich behalve als zoodanig ook onderscheiden heeft in zijn functie van Vice-kanselier der universiteit van Cambridge. Zijn optreden in de jaren 1931—1933 als zoodanig beduidde een belangrijke periode in de geschiedenis der universiteit. Het boven besproken rapport wordt thans in Engeland kortweg met den naam van "*Spensrapport*" aangeduid.

Dr. R. A. B. OOSTERHUIS.

BOEKBEOORDELINGEN.

Jacques Maritain, *Naar een nieuwe Christenheid*. N. V. De Spiegel, Amsterdam, z. j., 308 p., f 3,90.

Reeds herhaaldelijk heb ik er op gewezen, van hoe grote betekenis in den ideologischen strijd onzer dagen het onderlinge begrip van humanisme en Christendom is. Het tijdperk van de verdoezeling hunner verschillen — zoals ze met name het geestesleven onzer oosterburen tot voor weinig jaren beheerste — is voorbij; trouwens, het is een van de goede gevolgen van den schoolstrijd in ons land geweest, dat we voor de irrealiteit dier verdoezeling de ogen open hielden. Als reactie ziet men daardoor in onzen tijd heel vaak allen nadruk op de tegenstelling gericht; bij sommige Barthianen — tegenwoordig niet meer bij Barth zelf — ontvangt men den indruk, dat men als Christen eerst gelden mag als men elk verband met het humanisme verbroken heeft. Dat schijnt mij niet alleen theoretisch onhoudbaar, niet minder irreëel dan de verdoezeling, waarvan ik zoeven sprak, maar het is ook practisch in den strijd tegen het nieuwheidense idealisme uiterst gevaarlijk, ja het kan noodlottig worden voor alle beschaving in Europa.

Het is daarom ver buiten de grenzen van de R. K. Kerk of de Romaanse Christenheid van belang, dat een van de leidende figuren van deze groep in Frankrijk in zijn boek over het Humanisme intégral deze grote quaestie toelicht en het mag verheugend heten, dat zijn boek in de hier aangekondigde Nederlandse vertaling voor velen in ons land toegankelijk wordt.

De vertaler heeft het woord „humanisme" uit den titel verwijderd, die thans meer aansluit aan den Fransen ondertitel nl. „Problemen op tijdelijk en geestelijk gebied bij de vorming van een nieuwe Christenheid". Die verandering lijkt mij alleszins begrijpelijk, want Integraal Humanisme zou zeker in ons land een nietszeggende titel zijn. Maar de vertaler gaat dunkt me verder dan juist is, wanneer hij in een noot op de eerste pag. der Inleiding aanstonds verklaart: „Maritain gebruikt humanisme in de betekenis van *leer over de mens*". Ware dat zo dan

zou humanisme identiek worden met anthropologie, en dan zou juist het probleem, dat wij signaleerden, in dit boek *niet* behandeld worden. Humanisme is bij Maritain niet een of andere leer over den mens, van welken inhoud ook; ware dat zo, dan zou hij ook de nationaal-socialistische rassenleer onder humanisme moeten begrijpen, wat hij zeker niet doet. Maar humanisme is in dit boek overal die leer, resp. die groep van leringen over den mens, die uitgaat van de wezenlijke éénheid en gelijkwaardigheid der mensheid en die tegenover de leer van den totalitaireren staat, maar ook van een kapitalistische maatschappijleer, die *zaken* boven *personen* stelt, als grondaxioma uitgaat van den eerbied verschuldigd aan elken mens als gewetensdrager. Men zou daarom bijna even goed van personalisme als van humanisme kunnen spreken, en Maritain gebruikt dan ook de termen personalisme en personalistisch vrij geregeld, in 't bijzonder als hij van een personalistische democratie spreekt om die te stellen tegenover de massale democratie, van Rousseau afkomstig en de wegbereidster van de leer van den totalitaireren staat. De lezer van mijn *Democratie in de Branding* en van mijn artikelen over *Democratie, Dictatuur en Opvoeding* (P. St. XV p. 75) zal bemerken hoe dicht deze denkbeelden bij de mijne staan. Ik twijfel er ook niet aan, dat Maritain, als hij kennis had kunnen nemen van wat in ons land, met name door Abraham Kuyper over democratie en haar fundering is gezegd, juister en daardoor waarderender over Calvinistische theologie zou hebben gesproken dan thans bijna doorlopend het geval is. Want het is inderdaad merkwaardig, dat in dit boek, dat nu juist een nieuwe Christenheid ten doel heeft, het Protestantisme meestal met minder kennis, en dus ook met minder sympathie, wordt besproken dan het Marxisme, dat terecht — ondanks alle bezwaren tegen zijn ongeestelijken grondslag — toch als een der grote bewegkrachten naar een menselijker maatschappijvorm wordt beschreven.

Natuurlijk betekent dit niet, dat Maritain, al waardeert hij de bevrijdende strekking van de socialistische beweging, haar geestelijken grondslag zou kunnen aanvaarden. En hier komt de onderscheiding binnen het humanisme aan den dag, waarop de Franse titel van zijn boek doelt. Als anthropocentrisch humanisme, d. w. z. een humanisme dat den mens en niets boven den mens wil maken tot maat aller dingen betitelt Maritain de geestelijke beweging van het einde der Middeleeuwen tot onzen tijd; het is de periode z. i. met Renaissance en Reformatie begonnen, in de Verlichting haar filosofisch en in het Marxisme haar economisch hoogtepunt bereikende. Tegenover dit *anthropocentrisch* humanisme plaatst hij nu het Humanisme integral, dat den mens wel als hoofd der Schepping eert, maar hem plaatst in een totaliteit, hem niet tot middelpunt maakt, maar waardeert als deel van een Geheel, waarin een boven-menselijk Gezag hem zijn plaats aanwijst.

Ziedaar dus de constructie, waardoor dit stelsel contact kan zoeken met andere „humanisten”.

Maar het belangrijkste punt voor den niet-Rooms-Katholiek wordt nu natuurlijk de vraag, hoe Maritain een maatschappij in den staat wil opbouwen, die niet ongeestelijk is, en toch niet met geestelijken dwang opereert. Daartoe stelt hij den „profanen” christelijken staat tegenover den „sacralen” staat der Middeleeuwen. Al wil hij dezen voor het verleden niet afkeuren, in het heden en de toekomst hoort hij niet meer

thuis; de „profane” staat, die hier wordt aanbevolen, wortelt in de erkenning der pluriformiteit der maatschappij (pluralisme in 't Frans, veelvormigheid zegt de vertaler), waarmede Maritain zonder het zelf te weten weer vlak in de buurt van ons Neo-calvinisme komt. Tot die veelvormigheid op economisch, juridisch, politiek gebied behoort dan ook de „minimale eenheid” die Maritain stelt tegenover de „maximale eenheid” van den Middeleeuwen en den totalitaireren staat, en met deze minimale eenheid is dan tevens de burgerlijke verdraagzaamheid en het recht der minderheden gegeven.

De laatste honderd pag. zijn hoofdzakelijk aan den vorm der politieke actie gewijd en, aan Franse toestanden georiënteerd, daardoor voor ons land van minder gewicht. Trouwens het komt me voor, dat ook op andere plaatsen een beknoptere zeggingswijze, althans voor een Nederlands publiek, aan den indruk ten goede zou zijn gekomen.

Ph. K.

Charakter und Erziehung. Bericht über den 16en Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, 2—4 Juli 1938. Leipzig. Joh. Ambr. Barth, 1939, 288 p. R.M. 18.

Het Congres voor Psychologie had in '39 allereerst de taak de psychologie als het zuivere waarheidsstreven in het nieuwe Duitsland te bevrijden van de vele misvattingen waaraan zij tot voor kort heeft geleden. In de openingsrede laat de voorzitter Prof. Jaensch ons zien dat voor dezen Kampf um die Wahrheit de psychologie als nachprüfbares Weltanschauungsfach zich niet alleen van joodse smetten gelijk de joodse intelligentietests van William Stern, de joodse Psychoanalyse van Alfred Adler of de invloeden van een Hermann Cohen bevrijden moet; ook de onbiologische psychologie van Herbart, die een Irreleitung der Volks-erziehung bewerkte daar zij den aanleg miskende, en het nieuw-humanisme der Irregeleiteten Hochschule moeten overwonnen worden. Of liever, dit is reeds geschied: na lang in de voetsporen van Descartes op dwaalwegen te hebben gewandeld, heeft de ware wetenschap zich thans door den deutschen Geist laten ontdekken en zo kwam het tot die Begründung der Psychologie, eine Tat deutschen Geistes. Als eerste resultaat daarvan vinden wij nu een zestal Beiträge der Wehrmachtpsychologie; onder de hoofden Charakter en Erziehung vinden we dan een reeks artikelen over aankweken van völkische en dus anti-individualistische verantwoordelijkheid en de Formung van het gewenste jeugd-type en de bestrijding van den „Gegentypus” d. h. den Typus, den unsere deutsche Bewegung ablehnt (p. 183).

Wie zich een denkbeeld wil vormen van het huidige psychologische Duitsland en zijn praestaties, vergeleken met die van tien of twintig jaar geleden, vindt hier rijkelijke documentatie.

Ph. K.

Dr. B. Woltring, *Gelijkenis van tweelingen.* Een psychologisch onderzoek. Academisch proefschrift. R. K. Universiteit, Nijmegen, Paris, Amsterdam. 227 blz. 1938.

De schrijver, een arts met jarenlange praktijk, kon in de faculteit der

letteren en wijsbegeerte promoveeren door voortzetting van zijn studiën in psychologische richting. Terwijl de opzet van dit proefschrift het medisch-genetische doel had de diagnose van de eeneiïgheid bij tweelingen zekerder te maken door aan de bekende lichamelijke overeenstemmende kenmerken ook eenige van psychischen aard toe te voegen, is juist op grond van dit laatste deze studie voor een wijden kring van belang geworden.

Het mes sneed nl. aan verschillende kanten. Het uitgangspunt van den schrijver was dit, dat geestelijke eigenschappen, of althans de voorwaarden daartoe, overerfbaar zijn. Het gaat er nu om welke en in hoeverre. Want men weet hoezeer de geestelijke eigenschappen zich door omstandigheden laten stimuleeren, wijzigen of onderdrukken. Het is dus van belang karakterrationalen te ontdekken, die als erfelijke potentiële vermogens ten grondslag liggen aan het kaleidoscopisch geheel der geestelijke uitingen. Deze potenties moeten niet algemeen verbreid zijn in de bevolking, maar meer als persoonlijk bezit verspreid zijn. Dan valt te verwachten, dat tweeeiïge tweelingen tengevolge van hun afzonderlijke herkomst, in deze psychische trekken nog al eens erfelijk zullen verschillen en dat eeneiïge tweelingen er steeds of bijna steeds in zullen overeenstemmen, evenals dit voor lichamelijke erfelijke kenmerken geldt.

Het is jammer, dat het materiaal, dat uit 16 eeneiïge tweelingparen tusschen 4 en 40 jaar en uit 6 tweeeiïge paren van gelijk geslacht tusschen 10 $\frac{1}{2}$ en 15 $\frac{1}{2}$ jaar bestond, niet grooter is geweest. Statistisch is daardoor het toevallige element niet geheel uitgeschakeld, maar dit is later door aanvulling van andere onderzoekers, voor wie dit een spoorslag moge zijn, in te halen.

In ieder geval heeft de schrijver op een aantal erfelijke geestelijke kenmerken beslag gelegd en heeft hij deze aanvankelijk in dienst kunnen stellen van de tweelingendiagnose, met wier juistheid de studie der erfelijkheid staat of valt. Dit wil zeggen, dat bij tweeeiïge tweelingen nog al eens een verschil werd aangetroffen in een aantal psychische eigenschappen, waarin eeneiïge tweelingen overwegend gelijk waren. Waren die eigenschappen door het milieu opgewekt, dan zou een dergelijk verschil tusschen de partners in de beide tweelinggroepen natuurlijk niet bestaan.

Ieder, die belang stelt in de erfelijkheid van aangeboren gaven en karaktertrekken zij de lezing van dit proefschrift warm aanbevelen. De schrijver is zelfs zoover gegaan, dat hij meent de eeneiïgheidsdiagnose alleen reeds psychologisch te kunnen stellen. Hij vond nl. een duidelijke overeenstemming der eeneiïgen — die bij tweeeiïgen vaak ontbrak — omtrent eigenschappen, die betrekking hadden op de motoriek, het temperament, het gedrag t. o. v. anderen en van elkander, bepaalde prestaties, algemeene ambities en zekere karaktertrekken.

Wat het geheel voor paedagogen zoo aantrekkelijk maakt is, dat de schrijver ook bestudeerd heeft hoe tweelingen tekenopdrachten uitvoeren — een reeks reproducties verduidelijkt dit alles — hoe zij verschillende soorten van opstellen maken en hoe zij zich bij tests gedragen. Van deze dingen geeft zelfs de wijze van teekenen een steun — niet een zekerheid — aan de diagnostiek. En dan zijn tenslotte de karaktertrekken van zooveel belang, omdat daarbij ook eenige zeer aan het moreele verwante eigenschappen in het oog gevat zijn, zooals de tegenstellingen eierzucht —

bescheidenheid, egoïsme — altruïsme, gierigheid — vrijgevigheid, spaarzaamheid — verkwisting, al of niet vreedzame oplossing van twisten, heerschzucht — inschikkelijkheid, koppigheid — volgzzaamheid. Uit de tegenstelling der tweelinggroepen wat overeenstemming der partners betreft, bleek — het minste op het gebied der heerschzucht — dat de erfelijke aanleg wel degelijk met al deze eigenschappen te maken heeft.

P. J. WAARDENBURG.

De consequenties van $1 = 1$. Wiskunde óók voor U! door Lancelot Hogben. Vertaald door W. S. H. Elte. Met een voorwoord van Dr. M. Euwe. Uitg. H. J. W. Becht, Amsterdam. Zonder jaartal. VIII en 690 blz.

Het was te verwachten, dat de zegetocht, die Hogben's *Mathematics for the Million* over de wereld maakt, het werk ook wel naar ons land zou voeren. Inderdaad is het thans in Nederlandsche vertaling onder den boven geciteerden (weinig geslaagden) titel verschenen, een omvangrijk boek van 690 bladzijden, in enthousiaste bewoordingen ingeleid door Dr. M. Euwe, die de smakelijke en deugdzame wijze, waarop het de wiskunde volgens hem behandelt, verre verkiest boven de droge uitleezingen van onze schoolboeken.

Wanneer men dit „Voorwoord” en de opdringerige reclame op den omslag leest, kan men den indruk krijgen, dat het boek uitsluitend een didactische strekking heeft. Die indruk blijkt bij lezing onjuist te zijn: het wil niet alleen de wiskunde anders onderwijzen dan tot dusver gebruikelijk was, maar het bevat bovendien een theorie over de historische ontwikkeling van het vak, het maakt propaganda voor de politieke opvattingen, die de schrijver bezit en het polemiseert tegen de denkrichtingen, die hem ergeren.

Al deze dingen hangen nauw met elkaar samen: de persoonlijke overtuiging van den schrijver, dat wiskunde slechts dan recht van bestaan heeft, wanneer zij zich onvoorwaardelijk in dienst stelt van de praktische behoeften van de samenleving, maar dat ze, dit doende, dan ook een zeer belangrijken steun biedt aan het streven naar een beter geordende maatschappij, wordt aangevuld met de historische bewering, dat zij steeds en overal, waar ze de vervulling van haar sociale verplichtingen heeft nagelaten, tot onvruchtbaarheid is vervallen; beide zienswijzen vinden hun neerslag in de toegepaste behandelingswijze, die gekenmerkt wordt door het veronachtzamen van het logische en het op den voorgrond plaatsen van het praktische aspect van het vak. De persoonlijke visie, die de schrijver op de historie van maatschappij en wetenschap in hun nauwen onderlingen samenhang heeft, leidt hem er ten slotte toe, in felle bewoordingen te keer te gaan tegen de geestelijke stroomingen, die dien samenhang in zijn oog hebben verstoord of dit nog doen; dit zijn in het bijzonder de wijsbegeerte van Plato, de dialectiek van Hegel en het Katholicisme.

Er komen in dit boek dus vele onderwerpen voor, die met wiskunde slechts in verwijderd verband staan; het heeft daardoor een zeer heterogeen karakter gekregen en het valt moeilijk, het in kort bestek te

beoordeelen en die beoordeeling tevens met bewijsplaatsen te staven.

Dat de plaatsruimte het laatste niet toelaat, zal mij niet weerhouden, hier het oordeel neer te schrijven, dat ik mij na herhaalde lectuur van het boek gevormd heb. Ik wil dan beginnen met te wijzen op de positieve qualiteiten, die het bezit en die het best tot uiting komen in de specifiek mathematische gedeelten; de schrijver blijkt hier menigmaal in staat te zijn tot een boeiend en helder betoog en het is niet uitgesloten, dat menigeen, die, door welke oorzaak dan ook, bevangen is in het veel voorkomend misverstand, dat de wiskunde voor een buitenstaander onbelangrijk en ongenietbaar is, door de lectuur van dit werk tot andere gedachten zal komen. Het staat dan echter wel te vreezen, dat hij daarmee niet veel anders bereikt, dan dat het misverstand, waarin hij verkeerde, door een ander vervangen is. Wat Hogben hem namelijk onder den naam van wiskunde voorzet, verdient dien naam volgens gangbaar spraakgebruik niet steeds. De stelselmatige verwaarloozing van de logische zuiverheid in uitdrukkingswijze en bewijs, de uitsluitende aandacht voor de mogelijkheden van practische toepassing en de consequente doorvoering van de opvatting, dat de meetkunde in werkelijkheid een physische meetkunde is en niet een ideaal gedachtensysteem, dat bij metingen van vaste lichamen een benaderde realisering vindt, zullen denkbeelden over het wezen der mathesis doen ontstaan, die, zacht uitgedrukt, toch wel wat eenzijdig genoemd mogen worden.

Wat verder de historische beschouwingen betreft, die het werk in ruime mate bevat, deze zijn volkomen onaanvaardbaar. De schrijver, die de geschiedenis der wiskunde ten duidelijkste alleen maar uit de tweede hand kent, geeft herhaaldelijk blijk van volstrekte incompetentie en maakt zich bovendien niet zelden schuldig aan een tendentieuze vervorming van de feiten in het belang van de propaganda voor zijn politieke denkbeelden.

De polemische passages ten slotte kan ik moeilijk anders dan smakeloos noemen. De geforceerd geestige uitweidingen, waaraan de schrijver zich te buiten gaat, zijn menigmaal zoo grof en moeten voor de aanhangers van de aangevallen denkrichtingen hier en daar zoo kwetsend zijn, dat ze op zich zelf reeds een ernstig bezwaar tegen het boek vormen.

Ik zou ettelijke bladzijden noodig hebben, om het hiermee geformuleerde oordeel te motiveeren. De lezer, die zulk een nadere instructie verlangt, kan haar althans gedeeltelijk aantreffen in een opstel, dat ik in De Gids van Juli 1939 onder den titel *Een gevaarlijk boek* aan het werk van Hogben heb gewijd.

Het zal na het bovenstaande begrijpelijk zijn, dat het aanprijzende „Voorwoord”, waarmee Dr. Euwe het boek bij het Nederlandsche publiek inleidt, de grootste verbazing bij mij heeft opgewekt. Het is mij een raadsel, hoe hij het op zijn verantwoording heeft durven nemen, een boek, waartegen en van wetenschappelijk en van menschelijk standpunt uit zoo ernstige bezwaren kunnen worden ingebracht, zoo onvoorwaardelijk aan te bevelen.

De vertaling van den heer Elte vertoont naast goede qualiteiten hier en daar zulke opmerkelijke gebreken, dat zij niet als een volledig betrouwbare reproductie van den Engelschen tekst kan gelden.

E. J. DIJKSTERHUIS.

LEIDRAAD VOOR DE VAKKEN GESCHIEDENIS EN AARDRIJKSKUNDE

samengesteld door de Inspectie van het
Lager Onderwijs in de 3de Hoofdinspectie.

De Leidraad voor Geschiedenis

DOOR

L. F. KLEITERP.

Het tweede gedeelte van de Leidraad, samengesteld door de inspectie van het lager onderwijs in de derde hoofdinspectie, is onlangs verschenen. Het omvat de vakken geschiedenis en aardrijkskunde.

Mocht men de belangrijkheid van deze twee vakken voor het lager onderwijs in hun onderlinge verhouding afwegen naar het aantal bladzijden, dat hun in deze Leidraad is toebedeeld, dan zou er voor hen, die zich in het bijzonder voor het onderwijs in de geschiedenis interesseren, reden zijn tot grote bescheidenheid. Het boekje immers telt vijf en veertig bladzijden, waarvan het vak geschiedenis er met een zestal genoeg moet nemen.

Toch is, blijkens de urentabel, die als bijlage aan het eerste gedeelte van de Leidraad is toegevoegd, de derde hoofdinspectie niet van mening, dat aan de geschiedenis veel minder tijd moet worden besteed dan aan de aardrijkskunde. Zij geeft aan, dat van de 25 uren er $1\frac{1}{2}$ aan het eerste en 2 aan het laatste vak dienen te worden gewijd. Bovendien kan veel onderwijs, dat, indien men aan de nu eenmaal bestaande vakkenindeling wenst vast te houden, tot de geschiedenis behoort, ook bij het lezen tot zijn recht komen.

De hoofdinspectie schrijft namelijk, en ik stem daarmee geheel in, dat het historisch leesboek ter aanvulling van de geschiedenislessen (moet) worden gebruikt: „Het is ook goed, dat de leerlingen het gehoorde nog eens lezen. Ook kan het geschiedenisverhaal als stilleesstof uitnemend dienst doen. In het hoogste leerjaar moeten de leerlingen het leesboek ook als kennisbron leren gebruiken. Zonder dat hiervoor dus een leerleesboek wordt gebruikt, dat meestal niet anders was dan een excerpt van een excerpt van historische studiewerken,

moet er toch historische lectuur worden aangeboden, die in de eerste plaats interessant is, maar die tevens de zelfwerkzaamheid van den leerling prikkelt. Daartoe moeten de leerlingen zelf een schema van deze lessen ontwerpen, waardoor ze eraan gewend worden de hoofdzaken te onderscheiden en hun aandacht daarop te concentreren.

„Zo leren de kinderen leren.”

Dit lezen van geschiedenisverhalen en tegelijkertijd deze oefening in „denkend lezen” mag dan niet in de geschiedenisles gebeuren. Volkomen juist! Wat men zich ook bij het geschiedenisonderwijs ten doel moge stellen, hoofdzaak is en hoofdzaak zal steeds moeten blijven, dat de school erin moet slagen, den leerling een ook voor zijn verdere leven blijvende belangstelling in te boezemen voor de historie van land en volk, van samenleving en cultuur.

Tekortkomingen in de resultaten van het rekenonderwijs, van dat in de schrijfwijze en tot op zekere hoogte in het gebruik van onze taal, van dat in de moderne talen, zij worden op latere leeftijd nog zoveel mogelijk op de een of andere wijze ingehaald, zodra en zo dikwijls de practijk van het leven daartoe dwingt. Wie in zijn jeugd geen belang heeft leren stellen in de geschiedenis, wordt later niet tot nadere studie gedwongen. Voor hem betekent het tekort bijna immer een blijvend gemis.

Op den onderwijzer rust in deze een grote verantwoordelijkheid. Wat er van het onderwijs in de geschiedenis „terecht komt”, het resultaat dan, is vrijwel geheel imponderabel; het onttrekt zich goeddeels aan concrete beoordelingsnormen. Deze omstandigheid zou den onderwijzer ertoe kunnen leiden, het met het geschiedenisonderwijs niet al te nauw te nemen. In hoeverre dit kwaad zich voordoet, is mij niet bekend. Wel weet men, dat het Regeringsverslag aangaande het onderwijs in 1936, in welk jaar een speciaal onderzoek naar de geschiedenis werd ingesteld, in dit opzicht nogal pessimistisch gestemd was.

Daarom is het goed, dat de Leidraad, die toch vooral practisch wil zijn en verfrissend wil werken, er nog eens ter dege op wijst, dat de geschiedenisles inderdaad aan de geschiedenis, en dat wil op de lagere school in de allereerste plaats zeggen: aan het wekken van belangstelling voor de geschiedenis dient te worden gewijd. Terecht zegt hij: „Geschiedenis is een vertelvak. Een aanschouwelijke vertelling,

waarbij de leerlingen ervaren, dat de geschiedenis weergeeft, wat werkelijke mensen deden en ondergingen in de straten van hun stad of andere steden, in de buurt van hun dorp of andere dorpen of op zee of in Indië, zet de verbeelding in actie, wekt een prettige klassegeest en kweekt belangstelling voor het vak."

De Leidraad geeft enkele algemene aanwijzingen, waarmee de leerkracht zijn voordeel kan doen. „De aanschouwelijkheid dient te worden verhoogd door het gebruik van geschiedenisplaten, kaarten en atlassen." „Voor zover mogelijk worden historische gebouwen, monumenten en musea bezocht." Men kan zeggen, en het is ook hier en daar reeds geschreven, dat dit alles overbekend is. Toch is het goed, dat de Leidraad niet verzuimt, deze dan zo bekende dingen nog eens te zeggen, al ware het slechts om het veelervaren verschijnsel te bestrijden, dat op dit gebied het overbekende het spoedigst vergeten wordt. Het is waar, dat lang niet elke school over voldoende aanschouwingsmiddelen beschikt. Doch indien buiten de school de gelegenheid daartoe wordt geboden, dan mag zij niet worden verzuimd. Enkele jaren geleden vertoonde de heer Tang zijn onder wetenschappelijke leiding vervaardigde en verzamelde voorwerpen, die betrekking hadden op de geschiedenis der Egyptische Oudheid. De scholen voor u. l. o. te Amsterdam hebben deze tentoonstelling alle bezocht. Het is mijn overtuiging, dat dit bezoek van een uur meer inzicht heeft gegeven dan het lezen van een lesje uit een leerboek en meer ook, dan waartoe zelfs de beste vertelling in staat zou zijn. De stichting „De Kindervrienden" te Amsterdam beschikt over enkele goede films, die in het gebouw van de stichting of in de school kunnen worden vertoond. De onderwijzer wordt, desverlangd, in de gelegenheid gesteld, de film vooraf te zien en de stof te bestuderen, zodat hij de explicatie zelf kan verzorgen.

Zulke inrichtingen en vooral zulk materiaal is er echter zeker nog te weinig. Wellicht echter kan de tekenles en die in de handenarbeid meer steun bieden dan tot dusverre geschiedt.

Is dan het wekken van belangstelling naar mijn mening het eerste en voornaamste doel, de Leidraad ontwikkelt de doelstelling van het geschiedenisonderwijs in een zevental punten. Hij stelt voorop: „het kweken van een gepast nationaal

liteitsgevoel, vrij van chauvinisme". Het moet ons van het hart, dat de Leidraad bij de toelichting op deze en de volgende punten van de doelstelling nogal in het vage blijft. Dat is overigens te begrijpen, waar hij bedoeld is voor alle scholen, zonder onderscheid van richting, in de noordelijke hoofdinspectie. Toch rijzen, dit in aanmerking genomen, enkele vragen. „Het nationaliteitsgevoel moet gepast zijn en vrij van chauvinisme. Belangstelling moet worden gewekt voor de lotgevallen van land, volk en vorstenhuis, terwijl tevens het internationaal begripen wordt bevorderd." Daarbij laat de Leidraad het. Als de Leidraad hierbij b.v. bedoelt, dat bij de behandeling van het eerste gedeelte van de tachtigjarige oorlog ook enig begrip dient te worden bijgebracht van de positie, het karakter en het streven van een man als Philips II van Spanje, dat al vertellende van de oorlogen met Engeland niet vergeten wordt erop te wijzen, dat vrijwel nimmer recht en waarheid aan één kant mogen worden gezocht, dan kan ik mij daarmee verenigen. „Het radicalisme", aldus de Leidraad, „dat aan kinderen eigen is, vraagt van den onderwijzer een grote voorzichtigheid in de keuze van zijn woorden." Volkomen juist, maar deze passieve stelling biedt den onderwijzer weinig houvast.

Het is moeilijk te zeggen, welk houvast dan wel had moeten worden gegeven. Maar toch kon den onderwijzer worden gezegd, dat het zijn taak is, dat radicalisme zoveel mogelijk te verzachten door het wijzen op de noodzakelijkheid van een meer begripende levenshouding. Allicht had zulk een aanwijzing den onderwijzer zo nodig kunnen aansporen, zijn eigen „radicalisme" aan een nadere beschouwing te onderwerpen.

„Het zedelijk bewustzijn en de sociale zin der leerlingen moeten worden ontwikkeld," zegt de Leidraad in het tweede punt der doelstelling. „Wij wenschen niet eenzijdig militairisten, pacifisten, staatsburgers te vormen. Wie één dezer dingen te nadrukkelijk op de voorgrond plaatst, loopt gevaar, het tegenstelde te bereiken van wat hij beoogt. Hij wekt aversie tegen zijn ideaal."

Inderdaad zal bij het kind afschuw moeten worden gewekt tegen de oorlog, terwijl toch niet mag worden vergeten erop te wijzen, dat onze zelfstandigheid als Nederlands volk, indien die bedreigd mocht worden, zal moeten worden ver-

dedigd. De onderwijzer zal het juiste midden moeten houden, al is bij mij de vrees groter, dat het kind te éézijdig vervuld zal worden van het ideaal van den geestdriftigen verteller, dan dat het daartegen een zekere aversie zal krijgen. Maar hoe dan ook, de Leidraad doet er zeker niet verkeerd aan, op de mogelijke gevolgen van excessen te wijzen en het is goed, dat de onderwijzer in ieder geval wordt aangespoord, zich ook in deze uit de sleur te verheffen en zich weer eens een nauwkeurige voorstelling te vormen omtrent hetgeen hij doet.

De hoofdinspectie stelt dan verder als doel, „den leerling kennis te doen krijgen van de voornaamste personen en feiten, die de nationale ontwikkeling hebben beheerst”. Zonder jaartallen gaat het niet, zegt zij, al dient de waarde daarvan vooral niet te worden overschat. Voor de volksschool taxeert zij het aantal te memoriseren jaartallen op 75.

Dit aantal zal zeker voldoende zijn. Welke jaartallen moeten worden gekozen, geeft de Leidraad niet aan. Zo uitvoerig hij is in de bijlage tot het vak aardrijkskunde, zo angstvallig onthoudt hij zich van nadere aanwijzingen van deze soort bij de geschiedenis. Het is waar, dat de keuze der jaartallen mede wordt bepaald door de richting der school. Toch had de hoofdinspectie enkele, bijvoorbeeld een dertigtal jaartallen kunnen geven, die zij als oriënteringspunten voor elke school zou nodig achten, het daarbij aan de school overlatend, dit raam verder te vullen.

Ik heb niet de zekerheid weliswaar, maar toch de indruk, dat men niet overal de juiste keuze doet bij deze jaartallen. Te vaak hoort men, meen ik, overigens niet onontwikkelde volwassenen zeggen, dat zij de jaartallen 1296, 1600 en enkele andere van ongeveer dezelfde betekenis zo goed hebben onthouden. De Leidraad zegt, dat van de representatieve personen de namen moet laten memoriseren. Dan is het m.i. ook beter, zeer bescheiden te zijn met het „vaste” jaartal en de oriëntering meer te zoeken in de tijdperken. Ik zou mij (men vatte dit slechts als een voorbeeld op) kunnen voorstellen, dat op lange en vrij smalle stroken papier de loop der geschiedenis in beeld, gesteund door enkele jaartallen werd aangegeven. Op deze strook papier zouden dan achtereensvolgens moeten worden getekend: de wouden der Germanen, wat de Romeinen deden, toestanden in de tijd van Karel den Groten, de invallen der Noormannen, de riddertijd, de steden,

de laatmiddeleeuwse standenstrijd, de uitvindingen en ontdekkingen in de overgangstijd naar de Nieuwe Geschiedenis, en zo vervolgens tot onze tijd toe. In elk tijdperk zouden met enkele illustraties de meest opmerkelijke en voor de ontwikkelingsgang der mensheid belangrijke feiten kunnen worden aangegeven. Zulk een „geschiedenis in beeld” zou in de klasse bij het vertellen voortdurend ter oriëntering dienst kunnen doen. Tenslotte kon daardoor worden bereikt, dat de leerling bij het verlaten der school een chronologisch vrij nauwkeurige voorstelling van de loop der geschiedenis van ons volk de zijne mocht noemen.

De „Schoolmaster”, het weekblad van de National Union of Teachers in England and Wales, heeft een tijdlang zulke „geschiedenisstroken” als bijlage gegeven. Engelse onderwijzers, die deze modellen hebben uitgewerkt en gebruikt, hebben mij verzekerd, dat zij daarin een uitstekend hulpmiddel bij het onderwijs in de geschiedenis hadden gevonden.

De cultuurgeschiedenis wenst de Leidraad niet als een vak apart. „De pogingen om het kunstmatig tot iets aparts te vormen, zijn mislukt” zegt hij. „We moeten trachten een beeld van de totale werkelijkheid te geven. Gebeurtenissen en toestanden en personen zijn alle factoren in het geheel der historie, die niet van elkaar zijn te scheiden.” Daarmede kan men het eens zijn. Het is over het algemeen ook zo, dat het heel moeilijk, indien niet onmogelijk zal zijn, den onderwijzer voortdurend over „cultuurgeschiedenis” te laten „vertellen”. Beter gaat, indien mogelijk, het vertonen van een film. „Het huis”, „de wagen” en dergelijke onderwerpen lenen zich daartoe uitstekend. Tegen verwaarlozing van deze zijde van het geschiedenisonderwijs dient toch wel te worden gewaarschuwd. Het komt maar zelden voor, dat een jongen, die de U. L. O. school verlaat en „knap” was in geschiedenis, zich in zijn eigen stad enigermate kan oriënteren ten opzichte van bouwstijl, monumenten, woonplaatsen van bekende personen en wat het dagelijks zich openend boek der historie hem meer kan bieden.

Als het juist is, dat „de factoren in het geheel der historie niet van elkaar gescheiden mogen worden”, dan dient men dat vooral ten aanzien van cultuurhistorische onderwerpen niet uit het oog te verliezen.

De twee laatste punten der doelstelling:

(den leerling) „begrip te doen krijgen van de positie van

Nederland in Europa en van de Groot-Nederlandse gedachte" en

„het bijbrengen van de eenvoudigste kennis der gemeentelijke, provinciale en staatsinrichting van Nederland"

worden door de Leidraad niet van een nadere toelichting voorzien.

Dat is jammer. Er staat in de Leidraad veel, dat bekend mag worden verondersteld, dat in ieder geval reeds vele malen is gezegd en besproken. Hoezeer ik het toejuich, dat de noordelijke hoofdinspectie moeite doet, de onderwijzers weer eens aan het nadenken te brengen over dingen, „die ze reeds lang wisten", destemeer zou ik het van belang hebben gevonden dat zij nader aangaf, wat men zich bij hetgeen er voor nieuws gebracht wordt moet voorstellen. En voorzover ik kan nagaan, is het „nieuw", dat den leerling begrip moet worden bijgebracht van de Groot-Nederlandse gedachte. Hier kan naar de bedoeling van de hoofdinspectie slechts worden gegist. Bij de besprekingen, die de inspecteurs ongetwijfeld ook over dit gedeelte van de Leidraad met de leerkrachten zullen houden, zullen wel nadere inlichtingen worden gevraagd. Velen zullen zich voor het vernemen van een nadere uiteenzetting aanbevolen houden.

De leerstof voor de lagere school „omvat de kerkelijke, de economische, de staatkundige, de koloniale en de cultuurschiedenis. Wanneer wij daarnaast nog de betekenis der Oranjes en andere grote nationale figuren doen uitkomen, hebben we dus eigenlijk zes stofgebieden". Aldus geeft de Leidraad de omvang van de leerstof voor dit vak aan. Hij haast zich, eraan toe te voegen, dat iedere personeelsvergadering hieruit een voor haar school vast te stellen, geheel van leerstof moet kiezen. Het schijnt mij toe, dat deze opsomming na de in onderdelen gesplitste doelstelling overbodig is. En daarbij niet geheel ongevaarlijk. Als de personeelsvergadering een leerplan voor de geschiedenis overweegt en zij houdt daarbij rekening met het doel van het onderwijs in dit vak, dan zullen de zes „stofgebieden" zonder deze nadere aanduiding hun deel wel krijgen. De opsomming zou kunnen leiden tot een uiteenrafelen van de geschiedenis, waartegen gewaarschuwd dient te worden. Niet ondenkbaar ware, dat de opstellers van de leergang uitmaken, welke weken, maanden of perioden aan een bepaald „stofgebied" zullen worden

gewijd. Op de manier van: een week economische geschiedenis, een maand staatkundige, een paar lessen Oranje, enz. „aangevuld met locale geschiedenis” en met de sagen en legenden, die „niet mogen worden verwaarloosd”. De Leidraad zegt: „Gebeurtenissen en toestanden en personen zijn alle factoren in het geheel der historie, die niet van elkaar zijn te scheiden.” Welnu, hetzelfde geldt voor de „stofgebieden”. De geest, waarin de school leeft en waardoor de onderwijzer wordt geleid, moet er voor zorgen en zal dat ook wel doen, dat het geschiedverhaal als een onverbreekbaar geheel in zijn natuurlijke gang aan de kinderen wordt geboden.

Wat de locale geschiedenis betreft, deze wil de Leidraad nooit „centraal” maken. Zij mag in de middelklassen als uitgangspunt dienen en in de hoogste klassen stelselmatig worden behandeld. Ik zie in zulk een stelselmatige behandeling mogelijkheid noch nut. Zij schijnt mij reeds onmogelijk door het gebrek aan tijd, die tenslotte voor geschiedenis kan worden uitgetrokken. Een tweede bezwaar is, dat niet alle steden en landstreken „geschiedenis” hebben, in die zin dan, dat ze „stelselmatig” aan de kinderen zou kunnen worden verteld. De Leidraad spreekt trouwens van „waar mogelijk”. Nuttig zou echter ook, indien dan al mogelijk, een min of meer stelselmatige behandeling al evenmin zijn. Het aantal „stofgebieden” wordt erdoor met alweer een vermeerderd. Niet de behandeling in een leergang of in enkele lessen van „Amsterdam van vissersdorp tot wereldstad” kan het doel zijn van een „gedeelte” van het onderwijs in de geschiedenis. Wel kan de locale geschiedenis, en moet zij m.i. ook, als uitgangspunt dienen voor de behandeling van een persoon, gebeurtenis of tijdperk in de geschiedenis. Dan moet er echter inderdaad iets te zien zijn, een museumstuk, een gebouw, een monument. En dan moet het ook werkelijk worden gezien.

De Leidraad maakt ten slotte enkele opmerkingen omtrent de samenhang met andere vakken, waartegen weinig bezwaar zal rijzen. Terecht wordt ertegen gewaarschuwd, dat men over het verband tussen vaderlandse en algemene geschiedenis te lang en te veel zou uitweiden. In sommige gevallen is het nodig iets uit de algemene geschiedenis te behandelen tot recht begrip van de vaderlandse. Hierbij dient men in de beperking zijn meesterschap te bewijzen. Ik weet uit ervaring hoe moeilijk dit is. Door de eigenaardige drang naar feiten

kennis, die onze belangstellende leerlingen bezielt, wordt men er als het ware toe gedwongen, „er nog dit of dat bijzonderheidje bij te vertellen”. De Leidraad zegt, dat aan weetgierige leerlingen, die graag veel feiten kennen, de gelegenheid moet worden gegeven, aan hun kennisdrang te voldoen. Hoe dit moet geschieden, wordt niet aangegeven. Misschien kan een goed gekozen historische roman, of een extra-geschiedenisboek met verhalen een enkel kind in de hoogste klasse in handen worden gegeven en de inhoud eens met hem in een uurtje na de schooltijd worden besproken. In de klasse moet echter blijven gelden: soberheid, ook ten aanzien van de algemene geschiedenis.

Geographische oriëntering is, zoals wel vanzelf spreekt, noodzakelijk. Het is verder goed, dat de Leidraad er den onderwijzer nog eens aan herinnert, dat hij al vertellend over en uit de geschiedenis, ook taalonderwijs geeft. Laat hij, door de in de Leidraad gegeven indicaties op te volgen, in de geschiedenis handhaven en vooral niet afbreken, wat hij in de taalles, met zoveel moeite vaak, opbouwt. Spreekwoorden en gevleugelde woorden kunnen bij de geschiedenis zowel als in de taalles tot hun recht komen.

Er wordt ten slotte gewezen op de mogelijkheden van concentratie met het zangonderwijs en met dat in tekenen en handenarbeid.

De derde hoofdinspectie heeft ook met het doen verschijnen van deze Leidraad goed werk gedaan. Men heeft de arbeid van den hoofdinspecteur en zijn staf van inspecteurs willen kenschetsen als „onderwijs-vernieuwing”.

Welnu, in de Leidraad voor de geschiedenis wordt weinig of geen nieuws gebracht. Hij kan en zal ook ongetwijfeld zeer verfrissend werken. Wanneer de onderwijzer over het behandelde in deze Leidraad tot nadenken wordt gebracht, wanneer hij zich daardoor weer eens uit de zo gevaarlijke sleur verheft en zich klare voorstellingen vormt omtrent hetgeen hij doet en wat hij met zijn onderwijs wenst te bereiken, dan moge de inhoud van het geschrift „eine alte Geschichte” zijn, maar dan zal toch de verschijning ertoe kunnen bijdragen, dat zij „wieder neu” wordt.

Bespreking van het vak Aardrijkskunde

DOOR

P. BAKKUM.

„Bij het vak Aardrijkskunde hebben wij tot in onderdelen nauwkeurig omschreven, hoe we ons de leerstof denken. En wel om deze reden. Als men zegt, dat de topografie beperkt moet worden, is men ook verplicht aan te geven, hoever men met die beperking wil gaan.”

Met het aanhalen van deze zinsnede uit het „Voorwoord” bedoelen wij niet het gedeelte van de Leidraad, dat de beperking van de hoeveelheid te leren topografische namen behandelt, tot uitgangspunt van deze bespreking te maken.

Wij laten deze regels (betreffende het overigens zeer belangrijke onderdeel) hier voorafgaan, omdat zij zo juist de opvatting van de Inspectie typeren ten opzichte van haar zeer verantwoordelijke taak: Wie iets anders wil, verwerpe niet alleen, maar geve ook de nieuwe weg zo juist mogelijk aan.

Het gedeelte van de Leidraad, dat het vak Aardrijkskunde omvat, is verdeeld in:

- I. De doelstelling van het Aardrijkskundeonderwijs.
 - II. De leerstof.
 - III. De verdeling der leerstof over de klassen.
 - IV. Aanvullende opmerkingen.
- Bijlage A: een lijst van topografische namen.
 Bijlage B: een lijst van termen, welke bij het onderwijs in de Aardrijkskunde ter sprake komen.

In een 5tal punten vat de Leidraad het Doel van het Aardrijkskundeonderwijs samen, al waarschuwt de Inleiding ons, dat hiermee slechts het algemene wordt aangegeven „dat voor iedere school moet worden aangevuld met datgene, wat de grootste waarde aan het vak geeft in verband met de richting”.

Bepalen wij ons tot hetgeen in de 5 onderdelen der Doelstelling wordt aangeduid, dan moeten wij getuigen, dat daarmee aan de ontwikkeling — die het onderwijs in Aardrijkskunde doorgemaakt heeft en nog doormaakt — een richting wordt gewezen, die het vak in onze school zeer ten goede zal komen.

Wij behoeven niet zo heel veel jaren terug te gaan, dat

Aardrijkskundeonderwijs hoofdzakelijk bestond in het leren van namen, heel veel namen. Het woord „kapenkunde” is typerend voor dit tijdperk. Natuurlijk verschilde de vorm van aanbidding in de ene school of methode met die in een andere. Ook ontbraken pogingen niet om tot een ander en beter Aardrijkskundeonderwijs te komen, ja beleefden wij ook, dat de balans te ver doorsloeg, toen men zo goed als alles ging „verklaren” en in overdrijving en daardoor gezochte verklaringen verviel.

Toen het vak in wetenschappelijk opzicht grote vooruitgang beleefde, waardoor de opleiding der docenten beter werd, toen bij het l. o. nieuwe inzichten op didactisch en psychologisch gebied baan braken, ontworstelde het vak zich langzaam, vooral langzaam aan de alleenheerschappij van dit geheugenwerk.

Uit het gehele streven der 3de Hoofdinspectie blijkt, hoe men de doorwerking van die nieuwe psychologische opvattingen in het onderwijs wil helpen bevorderen, zonder nochtans een ombuiging voor te staan, die met het heden gangbare geheel zou breken.

Deze Leidraad behoeft dan ook niemand af te schrikken als zijnde te modern voor de huidige situatie in ons onderwijs; zij geeft vorm, een weloverwogen nieuwe vorm, aan wat de laatste 25 jaren zich in allerlei pogingen tot verbetering voordeed.

Toevallig kwam ons gelijktijdig met de Leidraad het boekje van Ten Have in handen: „Het onderwijs in de Aardrijkskunde in de Lagere School”, 3de omgewerkte druk, 1909. Dertig jaar geleden klonk het daarin reeds:

„Het onderwijs in de Aardrijkskunde is van groot „praktisch belang: niemand kan buiten enige Aardrijkskundige kennis.”

„Ook zelfs de „mindere” man gaat behoefte gevoelen „aan kennis van de aardrijkskunde.”

„Sneller dan ooit brengen de dagbladen het nieuws uit „alle streken der wereld onder „het publiek”. De oorlog „in Zuid-Afrika, de strijd in Oost-Azië tussen Rusland „en Japan, de troebelen in het Russische rijk. Zij werden „en worden in de laatste jaren niet meer door honderden, „maar door millioenen met belangstelling gadeslagen. „En deze gebeurtenissen — zij zijn zonder enige Aardrijkskundige kennis niet te volgen. In de dagbladen zijn

„mededelingen uit de land- en volkenkunde talrijker,
„dan die uit enige andere wetenschap.”

Nu — 1939! Ochtend- en avondblad met fotopagina; de radio met zonodig drie- tot viermaal uitzending van nieuwsberichten voor oud... en jong! Troebelen, strijd en oorlog, zij vragen voortdurend aardrijkskundige oriëntatie.

Keren wij nog even tot Ten Have — 1909 — terug, dan vinden wij daar behalve het *practisch* belang ook de formele waarde van het vak geprezen. „Er is misschien geen vak, dat den leerlingen meer en groter verscheidenheid van voorstellingen en begrippen aanbrengt.” „Het bezit van *denk*-materiaal is van geen geringe waarde en het onderwijs in Aardrijkskunde verschaft heel wat *materiaal*.”

Hier ligt dus reeds een aanduiding van de tendenz: van geheugenvak naar denkvak.

Zoals wij reeds eerder aanduiden, heeft men zich daarbij niet voor overdrijving weten te hoeden, waardoor in de periode van het te veel verklaren (napraten) niet geringe psychologische fouten werden gemaakt.

Inmiddels komen wij dank zij de wetenschappelijke beoefening der paedagogiek, ook hier te lande, tot een helderder inzicht omtrent het „denken” i.c. het kinderlijk denken. Als men zich in de Leidraad zeer bewust op het standpunt plaatst, dat, waar mogelijk het kinderlijk denken geactiveerd moet worden, vindt men daarbij evenzeer de noodzakelijkheid aangegeven van een betrouwbaar functioneren van het geheugen.

Lezen wij in dit verband de Leidraad (op blz. 11):

„Het is voor den lezenden mens van grote betekenis,
„dat hij zich bij zijn lectuur op de kaart kan oriënteren,
„dat wil zeggen, dat hij zonder veel aarzeling weet, waar
„bepaalde plaatsen, rivieren, eilanden, enz. ongeveer liggen.
„Zonder enige topografische vertrouwdheid wordt een
„groot gedeelte zijner lectuur — belangrijke gedeelten van
„zijn krant, land- en volksbeschrijvingen — voor hem
„van geringe waarde. Het is dus gewenst, dat hij beschikt
„over enige kaartbeelden — wereldkaart, kaart van Neder-
„lands-Indië, van Europa, van Nederland en van zijn
„naaste omgeving — en dat hij van de allerbelangrijkste
„zeeën, landen, gebergten, rivieren, steden ongeveer weet,
„waar ze te vinden zijn. Het moet dus b.v. uitgesloten zijn,

„dat de leerling niet weet, waar China en Japan liggen.
„Hij moet — ook later — weten: ergens in het Oosten
„van Azië.”

en verder blz. 12/13:

„Het Aardrijkskundigonderwijs op de lagere school
„heeft tot nu toe vooral een beroep gedaan op het ge-
„heugen. Meer dan tot nu toe zal het in de toekomst
„moeten bijdragen tot activering van het denken. Daartoe
„zal allereerst een grote hoeveelheid topografie dienen
„te verdwijnen. In het algemeen huldigt men nog de
„opvatting, dat de leerlingen paraat moeten hebben wat
„hun geleerd wordt en omgekeerd leert men hun niet
„meer, dan men als paraat aanwezig eist.”

Alvorens hierop nader in te gaan, vermelden wij eerst de
doelstelling, zoals die in de volgende punten wordt samen-
gevat.

- A. Het bijbrengen van zóveel topografische kennis, dat de leerlingen na het verlaten der lagere school zich bij het leven van de krant in het algemeen kunnen oriënteren zonder kaart.
- B. Het verwerven van voldoende vaardigheid in het lezen van détailkaarten.
- C. Het kunnen gebruiken van hulpmiddelen bij het zoeken van plaatsen, rivieren enz., waarvan de leerlingen de ligging niet weten.
- D. Enige vertrouwdheid met de eenvoudigste begrippen uit de wis- en natuurkundige aardrijkskunde.
- E. Enig inzicht in de sociale verhoudingen (godsdienst, zeden en gewoonten, middelen van bestaan) in het bijzonder van Nederland in en buiten Europa.

In een Toelichting wordt op ieder onderdeel nader ingegaan, waarbij het niet alleen blijft bij een nadere precisering der doelstelling, maar ook in didactisch opzicht tal van aanwijzingen voorkomen. Zo komt het ook, dat men hierbij reeds op de leerstof, die met de indeling over de klassen volgt, vooruit moet lopen, wat bij eerste lezing aan de overzichtelijkheid van het geheel — ondanks de reeds genoemde indeling — soms afbreuk doet.

Deze opmerking bedoelt niet de waarde van de Leidraad

te kort te doen, want deze verdient niet slechts gelezen maar bestudeerd te worden. Wij willen er ons echter voor hoeden die nadere uiteenzetting op de voet te volgen, om niet een toelichting op een toelichting te laten verschijnen.

Geïnteresseerde lezers verwijzen wij bij voorbaat naar de Leidraad (45 blz.) zelf.

Het bijbrengen van „zoveel” topografische kennis... (zie A); „enige” vertrouwdheid met de eenvoudige begrippen... (zie D) en „enig” inzicht in de sociale verhoudingen... (zie E), hebben de Noordelijke Inspectie er toegebracht in 2 bijlagen aan te geven, welke omvang de stof op deze gebieden mag aannemen.

Ten aanzien van de lijst van topografische namen (Bijlage A) — en dit geldt ook t. o. z. van de termen — Bijlage B — wordt nu eens van officiële zijde getracht een afspraak te verkrijgen, waarvan de wenselijkheid (noodzakelijkheid) reeds vele malen is te kennen gegeven.

Een vijftal jaren geleden verscheen in het Tijdschrift voor het Onderwijs in Aardrijkskunde onder de titel van „Toelatingstopografie” een voorlopige lijst van namen om in de kwestie der aansluiting een poging te wagen tot overeenstemming op dit gebied der parate kennis te komen.

Ook de Nederlandse Daltonvereniging propageerde het opstellen van zulke „minimum” of „maximum” lijsten.

Een ieder weet hoe weinig overeenstemming op dit terrein in de verschillende scholen en onderscheidene leerboekjes bestaat. De getallen, door den Heer Welling tijdens zijn lezingen genoemd, waarbij er waren die de 2500 overschreden (op de Lagere School), wijzen er nog eens op hoe gemakkelijk door de invloed van nieuwe „examenbundels” weer nieuwe „gevraagde” namen aan de oude stof worden toegevoegd.

En weggelaten??

Ook in het bekende „Rapport-Bolkestein” betreffende het voorstel tot een nieuwe regeling der toelating tot de H. B. S. met 5½ j. c. wordt onder verwijzing naar de genoemde poging in het Tijdschrift v. h. Onderwijs in de Aardrijkskunde de wenselijkheid uitgesproken door samenwerking tussen het L. O. en M. O. tot zulke afspraken en een afgrenzing der parate kennis te komen.

Ziehier dus de koe bij de horens gepakt. Een woord van hulde voor dit initiatief.

Wie wel eens voor de taak gestaan heeft zulke lijsten samen te stellen, weet hoeveel hoofdbreken het kost oude vertrouwde namen te durven laten schieten. Hebben wij zelf, hebben anderen voór ons die nu alle voor niets geleerd?

Ieder zal bij aanschouwing van die lijst (Bijlage A) dus wel namen missen, die hem in de loop der jaren dierbaar zijn geworden. Het Voorwoord releveert dit reeds, maar wil men tot een goed functioneren van het kaartbeeld komen, wil men op behoorlijke bekliving kunnen rekenen, dan moet terwille van een noodzakelijke beperking een keuze gemaakt worden. Ter geruststelling diene, dat de kinderen — mits ook de geest en bedoeling van de Leidraad goed begrepen wordt, met veel en veel meer namen in aanraking komen. Die van de lijst moeten echter onvoorwaardelijk paraat zijn.

De scholen die eindonderwijs geven en de z.g. opleidings-scholen krijgen ieder een verschillende hoeveelheid toegemeten, voor Nederland zijn die getallen respectievelijk ongeveer 240 en 280.

Nogmaals het zal velen onwennig zijn afstand te doen van het Reitdiep, Hogeveensche vaart, Oranjekanaal, Tjeukemeer, Dedemsvaart, Regge, Kromme Rijn, Braakman enz. Ook Gieten, Beilen, Friezenveen, Oosterbeek, Kesteren en vele andere bekendheden hebben het afgelegd.

Maar Lobit heeft zich gehandhaafd. Dan rimpelt ons voorhoofd. Waarom dat dorp wel? Functionele betekenis? Hier hebben blijde jeugdherinneringen van „De Rijn komt bij Lobit in ons land” de heren Inspecteurs waarschijnlijk bewogen althans deze grootheid te behouden. Maar dan ook niet meer: Wijk bij Duurstede—Katwijk delven het onderspit.

Laten wij blij zijn een voorbeeld te hebben en waar men niet geheel met de lijst kan instemmen, plaatselijk of in wijder kring dan toch in deze geest tot een compromis komen.

Mogen wij een ieder, die van deze durf der Inspectie schrikt, aanraden nog eens een ogenblik te vertoeven bij een „versniewer”, wiens naam bij het tegenwoordig paedagogisch réveil te weinig genoemd, maar voor wiens ideeën waarschijnlijk de tijd eerst nu rijp wordt — Jan Ligthart.

Men leze in zijn bundel „Over Opvoeding” nog eens „Van een Zegen een vloek”.

1901. Hoe scherp trekt Ligthart hier van leer tegen onnutte geheugendril. Maar ook hoe juist voelt hij reeds aan, dat wij

met beperking van het kennisgebied allèen er nog niet komen, ja zelfs achterop kunnen geraken, als niet tevens een andere opvatting omtrent de methoden van examineren en leren daarmee gepaard gaat.

Van die gedachtengang is ook het werk der 3de Hoofdinspectie doortrokken: minder topografische namen leren, accoord, maar dan zij ook de eis, dat dit leren berust op een leren werken ermee. Een eis, die inhoudt, dat de leerlingen vertrouwd raken met allerlei hulpmiddelen, waardoor een vaardig gebruik van atlas, spoorboekje, reisgidsen verzekerd wordt. Laat daarbij de school haar leerlingen steeds dwingen tot topografische contrôle — in welke les ook — evenals bij twijfel inzake spellingsmoeilijkheden het woordenboekje ter contrôle geraadpleegd dient te worden — door de leerlingen!

Zo streeft de Leidraad er naar, dat in stede van tot verarming deze beperking van feitenkennis leidt tot een verrijking van het Aardrijkskundeonderwijs. Dat dit laatste ook gezocht moet worden in een stimulering van het kinderlijk denken, behoeft wel geen betoog. Geldt dit de verwerking van het onder A, B en C genoemde, niet minder zullen de gebieden, door Den E. bestreken, hierbij naar voren moeten komen. Om deze laatste zo efficiënt mogelijk in te schakelen, is als Bijlage B een lijst van termen toegevoegd,

„die naar onze mening voor de leerlingen nu of later van nut zijn, al zou hij na het verlaten der Lagere School nooit meer dan zijn krant lezen. Maar om zelfs een eenvoudige krant te kunnen lezen, zal hij ongeveer de betekenis dezer termen moeten kennen. „Ongeveer”, „wat betekent, dat naar volledigheid in de meeste gevallen niet gestreefd moet worden. Wanneer over veeteelt gesproken wordt moet een kind denken aan koeien, „varkens en schapen en niet aan honden of katten, bij „tuinbouw aan groenten enz. Over het „economisch” begrip veeteelt make men zich op de Lagere School niet „bezorgd.”

Wat deze lijst van termen aangaat, ook hier heeft de Noordelijke Hoofdinspectie reeds verrichte voorarbeid niet onbenut gelaten.

Door den Heer C. Schreuder was in samenwerking met het Indisch Paedagogisch Genootschap, zowel als met het Nuts

seminarium voor Paedagogiek te Amsterdam een lijst van termen ontworpen, waarbij ten nauwste was rekening gehouden met hetgeen dagelijkse lectuur — zoals de kranten bieden — van de lezers aan begrippen vooronderstelt.¹⁾

De eerste indruk van deze uitvoerige en overzichtelijk ingedeelde lijst in Bijlage B is: wat een hoeveelheid! Maar men bedenke, dat vele van deze termen reeds in zekere mate als taalschat het eigendom der kinderen zijn als zij op school komen of enige jaren op school zijn. Daar ligt de taak deze woorden meer inhoud en betekenis te geven en te leren ze terug te vinden in concrete situaties. Over verschillende leerjaren verdeeld, zullen vele steeds weer terug keren, vaak in weer ander verband, zodat men, inplaats van naar volledigheid te streven, vaak, om het woord van Schreuder over te nemen, met „voorlopige vullingen” van het begrip moet durven volstaan.

Dat men bij deze termen niet tot een of andere vorm van definities moet komen, maar tot een min of meer juist herkennen ervan in een gegeven situatie, wordt, zoals het boven aangehaalde toont, duidelijk aangegeven.

Nauw in verband hiermee staat de voortdurende aanwijzing de aardrijkskundige kennis te laten aansluiten bij hetgeen de omgeving der school, de woonplaats of streek hiertoe biedt.

Zo willen wij dus nog op een belangrijk onderdeel van de Leidraad wijzen: de noodzakelijkheid van Heemkunde op de Lagere School.

Hoe stiefmoederlijk wordt de omgeving, waarin het kind opgroeit en waarschijnlijk zijn verdere leven hoofdzakelijk zal vertoeven in het aardrijkskunde en geschiedenisonderwijs betrokken. Niet alleen is het nuttig bekendheid met de eigen omgeving na te streven, ook in didactisch opzicht liggen hier voordelen: veel aardrijkskundige kennis kan in directe omgeving beleefd en aangetoond worden, die anders in grote mate abstract blijft en tot gemakkelijk te vergeten feitenkennis gaat behoren. Hoeveel Amsterdamse onderwijzers weten de omstandigheden te benutten, dat het Vondelpark een poldertje is, met eigen bemaling?

Om nog een andere reden staat de Leidraad nauwkeurige

¹⁾ Zie: Aardrijkskunde op de Lagere School, als grondslag voor het verwerven van enig maatschappelijk inzicht, door C. Schreuder.

kennis van de omgeving voor. Want deze vorm van onderwijs moet leiden tot het vertrouwd raken met detailkaarten en tot het zelf in kaart brengen van bepaalde situaties.

Wij noemen dit nog, omdat aan een vaardig lezen van detailkaarten, als ook aan te gebruiken kaarten en atlassen in de Leidraad bepaalde eisen gesteld worden.

Al staat de Inspectie een aanzienlijke beperking van de te leren topografische namen voor, zij wijst een daarmee gepaard gaande versobering van de toch reeds zo zeer vereenvoudigde kaarten voor afzonderlijke provincies en landen af. Daarop komt vaak niet meer voor dan geleerd moet worden (ook in de schoolatlasjes). Behalve dat door het weglaten van zovele bijzonderheden een te onvolledig beeld van zo'n streek of land verkregen wordt, mist de kaart of atlas juist wat zij tevens moet zijn: bron voor informatie en oriëntering.

Terwille van een goede oriëntering is het toe te juichen, dat de Inspectie het grote belang aantoonde om het kaartbeeld zoveel mogelijk als totaliteit te laten beleven. Bij de indeling der leerstof wordt er steeds op gewezen, dat de behandeling van Nederland, Indië, Europa of een ander werelddeel steeds door een globale kennismaking moet voorafgaan; pas na en vanuit de totale kaartbeelden komen afzonderlijke delen als provincies enz. ter bespreking. Ook deze afzonderlijke behandeling geschiede nog zoveel mogelijk op de algemene kaart, waarbij de atlas voor de nodige aanvulling moet zorgen.

Met uitzondering voor het vierde leerjaar, waar het kaartbeeld nog op de les of de gegeven tekst staat afgestemd, moeten in de hogere leerjaren goede atlassen gebruikt worden, die als bron voor allerlei gegevens dienst kunnen doen en waarheen ook telkens verwezen moet worden.

Het vaardig gebruik van de atlas, het vlot kunnen lezen van detailkaartjes is een eis, waarmee wij ook met het oog op de praktijk voor het leven, van harte instemmen.

Na de verdeling van de leerstof over de verschillende klassen, waarvan wij nog vermelden, dat hierbij ook het 1ste en 2de leerjaar zijn ingedeeld met „Voorbereidend Aardrijkskundeonderwijs”, volgt nog een hoofdstuk met Aanvullende opmerkingen. Hierin wordt nog eens aangetoond, dat aardrijkskunde zich bijzonder leent om als kernvak te dienen, waaromheen de andere vakken zich kunnen aansluiten.

Dit hoofdstuk besluit met een opsomming van de vele

wijzen, waarop de stof verwerkt kan worden en demonstreert nog eens, hoe de leerlingen actief in de les betrokken kunnen worden.

Wanneer men de Leidraad gelezen heeft, wanneer men de vele in praktisch zowel als didactisch opzicht gerechtvaardigde eisen de revue laat passeren, die aan dit voor de algemene vorming der kinderen zo belangrijke vak te stellen zijn, dan wordt ons duidelijk dat tevens aan de leerkrachten hoge eisen gesteld worden.

„Aardrijkskunde is een vak, dat het grootste deel der „leerlingen levendig interesseert, mits... het goed gegeven wordt”

lezen wij op blz. 18.

Deze laatste voorwaarde blijft gelukkig niet tot het vak Aardrijkskunde beperkt, maar het zijn toch vaak de Zaakvakken, die veel voorbereiding vragen om inderdaad goed gegeven te kunnen worden.

Zullen er bij hen, voor wie de Leidraad bestemd is, na lezing en bestudering geen vraagtekens meer blijven?

Natuurlijk zal dat het geval zijn. „Gelukkig wel!” zou waarschijnlijk de heer Welling zelf antwoorden.

Bepalen wij ons b.v. tot de leerstof en de indeling daarvan over de klassen. Kan voor de hogere leerjaren nauwkeurig worden aangegeven, wat behandeld moet worden, voor de lagere, denk o. a. aan het 1ste en 2de leerjaar, moet het bij het aangeven van ideeën en wenken blijven. Hier ligt inderdaad een terrein met voetangels en klemmen, hier hangt veel af, welke mogelijkheden uit de naaste omgeving te putten zijn, hier hangt in de eerste plaats alles af van het initiatief van de leerkracht, van zijn paedagogische strategie. „Waarnemingen” en wel door de kinderen. Het klinkt zo geleerd. En toch, het kan zo eenvoudig zijn, als men maar eenvoudig durft te blijven.

Misschien kunnen onze Zuiderburen ons reeds het een en ander leren, misschien zullen velen wel weer eens grijpen naar een boekje van... Ligthart.

Ook ten opzichte van de hogere leerjaren zal het feit, dat de gangbare methoden in hun leerboekjes of atlanten met tekst nog zeer afwijken van de voorgestane indeling en behandeling van de leerstof, de nieuwe werkwijze wel in

de weg staan. Men leze b.v. eens na, hoe voor het 4de leerjaar een belangrijke verschuiving van de provinciegewijze behandeling naar de totale behandeling van Nederland moet plaatsvinden.

Zo zal ook deze 2de Leidraad zijn stimulans op ons onderwijs niet missen. Dankzij de uitvoerige wijze waarop de Inspectie haar inzichten en bedoelingen kenbaar heeft gemaakt, biedt hij aardrijkskundig gesproken een goede oriëntatie in dit onderwijsvak. Men houde, in de praktijk tot de details komende, die algemene oriëntatie steeds in het oog.

Deze Leidraad zij, gelijk een goede atlas, een bron voor informatie voor hen, die de leus van de Noordelijke Hoofdsinspectie hebben verstaan:

En nu: „Aan het werk.”

RATIONEEL TAALONDERWIJS

DOOR

ALB. DE LA COURT.

In het Aprilnummer van dit tijdschrift komt een bijdrage voor van de hand van den Heer P. Post, getiteld: „De didactiek van het Nederlands in Indië.” Hij geeft daarin een min of meer historisch overzicht van het onderwijs in het Nederlands in Indië en gaat daarna vrij uitvoerig in op het door mij ontworpen „Rationeel Taalonderwijs”, waarover hij zijn — weinig gunstige — mening meedeelt.

De Heer Post zet daarmee een discussie voort, die lang te voren in Indië begonnen was tussen ons beide en die voornamelijk verschenen is in „De Schakel”, een tijdschriftje, dat uitgegeven werd door de Algemene Inspektie van het Westers Lager-, Mulo- en Kweekschoolonderwijs. Hij citeert dan ook in zijn eerstgenoemd artikel herhaaldelijk — en met instemming — zichzelf.

Er is een mogelijkheid — en ik moet zeggen, dat ze verleidelijk is — de bijdrage van den Heer Post op de voet te volgen en daar mijn argumenten tegenover te stellen, maar het valt te vrezen, dat de lezers van P. S. daardoor te zeer in het midden der zaken worden gezet, hetgeen meer verwarrend dan verhelderend zou werken en wellicht de aandacht zou afleiden van de hoofdzaken.

Ik wil mij dus in dit „antwoord” niet richten tot den Heer Post, maar een exposé geven van wat met „Rationeel Taalonderwijs” bedoeld wordt.

Het is een vraagstuk, dat om begrijpelijke redenen in Indië veelmeer de aandacht trok en trekt dan in Nederland. Het taalonderwijs in Indië is een hoofdstuk — en een zeer belangrijk hoofdstuk — uit de koloniale paedagogiek. In de Indische dualistische maatschappij, met zijn inheemse miljoenenbevolking enerzijds en zijn europese en westers aangepaste inheemse „bovenlaag” anderzijds is het probleem van de overheveling van oost naar west van grote betekenis en dat het onderwijs in het Nederlands bij dit proces een belangrijke rol vervult zal duidelijk zijn.

In het complex van vraagstukken, dat zich hierbij voordoet, is dat van de indische taaldidaktiek er maar één en niet het meest belangrijke. *Beheerst* wordt dit complex door de indische *taalpolitiek*, die de vraag beantwoordt, in welke mate de verspreiding van de kennis van het Nederlands in Indië gewenst en mogelijk geacht wordt.

Daarnaast, of liever nog daaronder, zou een Indische *taal-paedagogiek* de taak hebben, deze wenselijkheden en mogelijkheden niet met politieke, maar met paedagogische argumenten te belichten en tenslotte zou een indische *taaldidaktiek* de mogelijkheden van een technische uitvoering in beschouwing moeten nemen.

In een hele hiërarchie van koloniale vraagstukken van steeds minder wijde strekking neemt dus deze didaktiek een bescheiden, maar niet te verwaarlozen, plaats in.

Wanneer immers mogelijkheden en wenselijkheden op politieke en paedagogische gronden zouden zijn vastgesteld, dan is het niet onverschillig, op didaktische overwegingen na te gaan, hoever men komen kan, hoe men daar komen kan en welke inhoud men het taalonderwijs zal geven: de taaldidaktiek valt dan weer uiteen in de vraagstukken van algemene taaldidaktiek, van methode en van leerstofkeuze.

De indische taaldidaktiek, resp. *paedagogiek* en *politiek* vertoont dus kanten, die in Nederland of niet aanwezig zijn, of weinig naar voren treden. Ze is er belangrijker en daardoor belangwekkender dan in Nederland. Dit belang is het eerst in het volle licht gesteld door Dr. G. J. Nieuwenhuis, wiens „Bronnenboek voor het nieuwe taalonderwijs in Indië” in 1925 verscheen, een boek, dat zeer grote invloed gehad heeft

en nog heeft op het taalonderwijs in Indië. En deze invloed werd gesteund door de welsprekendheid en de bijna onbegrensde stoutmoedigheid van den auteur zelf. Zijn karakter, zijn kennis van zaken en zijn antecedenten maakten hem uitermate geschikt om op zijn gebied een dominerende rol te spelen, zij maakten hem minder geschikt om de grenzen te zien van het onderwijs in een zeer moeilijke taal aan hen, die deze taal van het begin af hadden te leren. Zijn liefde ging uit naar het taalonderwijs in zijn volle omvang en diepte: naar het moedertaalonderwijs. Dat wilde hij in de eerste plaats ontdoen van sleur en van domme ondoordachtheid.

Maar dit pogen raakt nog niet de echt indische taaldidaktiek: het vraagstuk van het onderwijs in het Nederlands aan inheemsen.

Dit werd vóór zijn tijd gegeven zoals het gegeven werd aan europese leerlingen. Men had geen idee van bijzondere eisen, die in dit opzicht zouden moeten gelden.

Nieuwenhuis nu poneerde de stelling, dat er drieërlei taalonderwijs moet zijn: *moedertaalonderwijs*, bestemd voor europese kinderen, *vreemde-taalonderwijs*, bestemd voor inheemse kinderen, die enkel in het bezit gesteld moeten worden van een passieve beheersing van het Nederlands en *vreemde-voertaalonderwijs*, bestemd voor inheemse leerlingen, die overgeheveld moeten worden naar westers niveau: die dus van de hun oorspronkelijk vreemde Nederlandse taal het voertuig moeten leren maken van hun denken (en voelen) en die een onderwijs, gegeven in de hun oorspronkelijk vreemde taal, moeten leren volgen. Hij gaf zelfs de wezensverschillen tussen deze drie aan. Daarmee deed hij een uitstekende greep en als deze driedeling de basis was geworden voor de rest van zijn Bronnenboek, dan zou hij daarmee een consequent doorgevoerde indische taaldidaktiek geschapen hebben.

Hij heeft dat echter niet gedaan. Hij heeft in zijn verdere beschouwingen zijn driedeling geheel verdoezeld en eindigde met te verklaren, dat de verschillen niet wezenlijk zijn, maar kwantitatief. Hij kwam daartoe door zijn overgrote belangstelling voor het moedertaalonderwijs. Hij wilde niets loslaten van de diepte en de breedte, die dat behoort te hebben: hij wilde in de grond van de zaak alle taalonderwijs zien als een soort van moedertaalonderwijs. Hij wilde de inheemse leerlingen overgieten met Nederlands en hoopte, dat het taalplantje door overvloedig water vanzelf zou gaan bloeien,

dat, zoals hij zegt „het vat vanzelf zou gaan overlopen” en dat de taalpraestaties zonder dwang te voorschijn zouden komen, eerst wellicht wat wild en onverzorgd, maar dan steeds beter en mooier en persoonlijker.

Dit romantisch individualisme, deze optimistische taalpaedagogiek is de oorzaak geweest, dat men het doel te hoog stelde, dat men forceerde en dat een zekere minachting gekweekt werd voor een weloverwogen methodiek en leerstofkeuze. Algemene richtlijnen werden zeer zeker aangegeven, maar er werd tevens de nadruk op gelegd, dat iedere docent „zijn eigen methode moest maken”. Dit was een overschatting van de mogelijkheden, die bijzonder geaccentueerd werd, toen de „indianisering” voortschreed en in toenemende mate inheemse leerkrachten onderwijs in het Nederlands moesten geven. Zij konden zo niet werken, de taalboekjes, gebaseerd op deze vooropstellingen, gaven een chaotisch materiaal, onvoldoende geselecteerd en gedoseerd en de taalbeheersing bleek, nadat ze in de lagere klassen bevredigend was, in de hogere klassen te stagneren. De leerlingen werden ontmoedigd en probeerden, waar ze konden, niet de moeilijkheden te overwinnen, maar er omheen te gaan.

Het was een intuïtieve taaldidaktiek, een didaktiek „op het gevoel”. En hiertegenover stelt zich het „rationele taalonderwijs”.

Dit rationele taalonderwijs dus beoogt in de eerste plaats een „verstandige” organisatie van het taalonderwijs, *dat geen onderwijs in de moedertaal is*. Het stelt zich tegenover het taalonderwijs „op het gevoel”, het intuïtieve taalonderwijs, door zich zo goed mogelijk bewust te maken van:

- het uitgangspunt,
- de doelstelling,
- de methode,
- de leerstof,

en het wenst daardoor het Nederlands *leerbaar* te maken voor hen, die deze taal nog niet kennen.

Het beoogt dus generlei „rationalisering” van taal, heeft dus ook niets te maken met Volapük of Basic English: het rationaliseert alleen het *onderwijs* in een vreemde taal.

Zowel het uitgangspunt als de doelstelling, als de methode, als de leerstof, zijn af te leiden uit de *funktie* van de vreemde taal tegenover die van de moedertaal.

En dan erkennen wij, met Nieuwenhuis, wezensverschillen tussen deze beide. Maar in tegenstelling tot Nieuwenhuis, willen wij deze wezensverschillen niet verdoezelen, maar ze op de voorgrond plaatsen.

Plaatsen we beide tegenover elkaar:

Het ontstaan van de moedertaal in het zeer jonge kind onder de direkte en ongekunstelde invloed van zijn omgeving is een uitermate boeiend proces. Uit de onbestemde brabbelsklanken gaan zich herkenbaar de klanken afzonderen van de taal, die in de omgeving gesproken wordt; zij zijn van den beginne verbonden aan de natuurlijke instinkten, aan het diepste kinderlijke wezen; het kind ontwikkelt zijn taal en het ontwikkelt zich aan zijn taal en door zijn taal; de taal begeleidt, veroorzaakt en volgt de eerste ontwikkeling van zijn geest, van zijn denken, voelen en handelen. Het hele proces is van een vanzelfsprekendheid en natuurlijkheid, die alleen maar begrijpelijk is als we het zien als een biologische noodzaak, als een noodzakelijke voorwaarde van het mens zijn zelf.

Het is een proces, dat in elke mens maar éénmaal onder deze voorwaarden en met deze functie kan voorkomen.

Een tweede taal, een vreemde taal, is nooit meer een proces in deze zin: het is een procédé, een opzettelijkheid, die, wat ook later haar waarde mag blijken voor het lerende kind, nooit meer kan betekenen dan een luxe of een dwang of deze beide gecombineerd, een bijkomstigheid. Ze wordt niet geleerd met volle overgave, het leren wordt niet gesteund door de hele persoon met al zijn behoeften en mogelijkheden.

De tweede taal, de vreemde taal, is *in de leerperiode*, een oplegsel, in alle betekenissen van het woord en ongeacht, wat eventueel later die functie zou kunnen worden.

Vatten we de functie van de moedertaal en die van de vreemde taal (in de leerperiode) samen, dan kunnen we zeggen:

„De ontwikkeling van de moedertaal is een *natuurlijk en onvermijdelijk proces*, dat zich *voltrekt* in kinderen in de eerste levensjaren onder de *natuurlijke* omstandigheden van het milieu, waartoe deze kinderen *krachtens hun geboorte* behoren. Het is een proces, dat de *noodzakelijke voorwaarde* vormt voor hun ontwikkeling als mens, voor hun voelen, hun denken, hun handelen.”

„Het aanleren van een *vreemde taal* is een *kunstmatig procédé*, dat of een *luxé* is of een *dwang* door van *buiten opgelegde omstandigheden*. Het wordt *voltrokken* op geheel *opzettelijke wijze* aan *oudere kinderen* of *volwassenen* in het *kunstmatig milieu* van de *school* en veelal *buiten contact* met het milieu, waartoe deze personen krachtens hun geboorte behoren. Dit procédé is *geen noodzakelijke voorwaarde* voor hun ontwikkeling als mens, noch voor hun denken, noch voor hun voelen, noch voor hun handelen.”

In deze formulering zijn de wezensverschillen gecursiveerd. We concluderen, dat er principieel verschil bestaat in ontstaan, in ontwikkeling, in kwaliteit, in functie en in mogelijkheden bij beide talen en dat de didaktiek daarmee rekening dient te houden.

Deze verschilt in uitgangspunt, in doelstelling en diensten-gevolg in leerstof en methode.

Men zou nu kunnen vragen: Hebben we in de ontwikkeling van de moedertaal niet het ideaal, het modelproces te zien, dat we bij ons procédé van vreemde-taalonderwijs zoveel mogelijk moeten nabootsen? Komen we dus met ons vreemde-taalonderwijs niet het verst, als we het ontwikkelingsproces van de moedertaal op de voet volgen en zo imiteren?

Nieuwenhuis heeft de vraag niet zo gesteld, maar hij heeft ze in zijn Bronnenboek met „ja” beantwoord. En met weinig gunstig gevolg. Het uitgangspunt van de moedertaalontwikkeling is niet te imiteren, want als we met een vreemde taal beginnen, hebben de kinderen al een eigen taal, die we met onze tweede taal doorkruisen. Die eigen taal vormt enerzijds een belemmering voor de tweede, een verzet tegen de tweede. En ze is anderzijds een steun voor de tweede taal, omdat heel wat categorieën nu gevormd zijn. We staan dus met deze tweede taal op een geheel andere basis, een basis, die ons rationeel overwegen van wat ons te doen staat voorschrijft: we hebben bijzondere maatregelen te nemen — didaktische maatregelen —, die niet gelden voor de moedertaalontwikkeling.

De doelstelling is niet te imiteren.

Stellen we ons bij het moedertaalonderwijs ten doel, deze taal zo diep mogelijk te verweven met de kinderlijke persoon, het taalgevoel te versterken door het aanbrengen van nuances, van details, van differentiaties, bij het vreemde-taalonder-

wijs bedoelen we, de leerling *begrip* te geven van de vreemde taal, zo dat zich een voldoende vaardigheid ontwikkelen kan in verstaan en gebruik. Is dat eenmaal gebeurd, dan kunnen we daarachter een volgend doel zien, dat zich ook uitstrekt over het gevoel voor en van de tweede taal. Maar dit tweede doel is enkel via het eerste bereikbaar en in de leerperiode hebben we met dit aanvankelijke doel te maken. Bij het vreemde-taalonderwijs treedt dus het *technische* karakter veel meer op de voorgrond dan bij het onderwijs in de moedertaal.

Dit geheel eigen uitgangspunt, deze geheel eigen doelstelling bij het niet-moedertaalonderwijs dikteren ons een geheel eigen methodiek en leerstofkeuze. Wie in zijn vreemde-taalonderwijs de ontwikkeling van de moedertaal imiteert, berooft zichzelf van de mogelijkheid, die maatregelen te nemen, waardoor hij het gestelde doel op de beste en kortste wijze kan bereiken.

In het rationeel taalonderwijs hebben wij getracht, een dergelijke afzonderlijke vreemde-taalmethodiek te ontwerpen.

Een overweging van het uitgangspunt bracht ons tot de overtuiging, dat we bij het aanbrenge van vreemde-taalstructuren voortdurend gebruik dienden te maken van de overeenkomsten en verschillen met de moedertaal der leerlingen. De gebruikelijke Nederlandse grammatica kan daarbij niet dienen: wij moeten immers lang blijven stilstaan bij constructies, die eenvoudig zijn voor Hollandse kinderen, maar die in de eigen taal der leerlingen niet (zo) voorkomen. Deze kwestie ligt natuurlijk geheel verschillend naar gelang de landaard der leerlingen. Een overweging van de doelstelling brengt er ons toe, het doel *niet te hoog* te stellen, niet een moeder-taalachtige beheersing te gaan eisen, maar een *voldoende technische beheersing*, wetende, dat dit al moeilijk genoeg is. Een goede taaldidaktiek stelt zich niet in op de zeldzame praestatie van een enkele begaafde, maar op de gemiddelde capaciteit: ze stelt zich een beperkt doel, dat door velen bereikt kan worden. Overigens kan ook een begaafde leerling deze technische beheersing niet ontberen. Geen overgieten dus met de vreemde taal, maar een langzaam voortgaan met zorgvuldig opgebouwde leerstof in de juiste dosering.

Daarmee voldoen we ook meer aan de beperkte functie, die de kennis van de vreemde taal zal hebben voor de meeste leerlingen dan wanneer we zo gauw mogelijk naar de diepte

zouden gaan afsteken en zouden beginnen met nuanceringen en detailleringen, die meer op het gebied van het moedertaalonderwijs liggen.

Zo hebben we dus tevens reeds enkele methodische beginselen afgeleid uit de doelstelling:

het beginsel van de technische beheersing,

het beginsel van de zorgvuldige ordening van de leerstof,

het beginsel van de juiste dosering, van het toedienen van de juiste dosis.

We brengen hiermee dus — en naar wij menen terecht — het *vaardigheids* karakter van de vreemde taal op de voorgrond: het feit, dat voor verreweg de meeste leerlingen het bezitten van een goede vaardigheid in het gebruik en in het verstaan van een vreemde taal hoofdzaak is en zal blijven.

Wij brengen dat op de voorgrond voor de periode, dat zij de vreemde taal *leren*, als aanvankelijke doelstelling dus en wij menen tevens, dat dit de kortste weg is om te geraken tot het verdere doel: de diepere en meer gevoelsmatige *waardering* van de vreemde taal.

Dat deze vooropstellingen allerminst behoeven te leiden tot een dorre systematisering, tot een schools drillonderwijs, zal nog nader blijken bij de praktische uitwerking.

De leerstof voor het vreemde-taalonderwijs is in algemene termen gemakkelijk genoeg aan te geven. Ze bestaat uit grotere structuren: *zinschema's*, uit structuren, die meer zijn dan woorden, maar minder dan zinnen en die we aanduiden met de term *collocaties* en ten slotte uit het materiaal, waaruit zinnen en collocaties zijn opgebouwd: *woorden*.

Voor deze drie streeft het rationeel taalonderwijs naar een ordening en een keuze, die het verkrijgen van een goede technische beheersing op economische wijze waarborgen.

Taal is, wat de vorm betreft, clichématig en moet dat zijn, omdat ze anders niet begrijpelijk zou wezen en daarmee een van haar belangrijkste functies niet zou vervullen.

Het aantal van deze vormen of zinschema's is beperkt en bij onderzoek blijkt, dat er maar een zeer klein aantal onafleidbare grondschema's zijn in het Nederlands, waaruit men door variatie en complicatie alle andere kan afleiden. Het is nu mogelijk, deze zinschema's in een methode zodanig te ordenen, dat de grondschema's een sterk relief krijgen, intensiever behandeld worden dan men meestal — misleid door hun eenvoud — doet en dat daarna de gevarieerde en gecom-

pliceerde schema's naar de mate van hun moeilijkheid aan de orde gesteld worden. Een dergelijke ordening zal, bij juiste toepassing, moeten voeren tot vormbeheersing.

Het spreekt vanzelf, dat men geen vormen kan oefenen zonder dat zij gevuld zijn met een zekere inhoud: de collocaties en de woorden.

En hier doet zich een moeilijkheid voor van geheel andere aard: het aantal woorden en collocaties van een taal is zeer groot.

En de schrijver van een methode, op welke grondslag die ook staat en zelfs al zou ze helemaal geen grondslag hebben, moet een keuze doen uit een woorden- en collocatieschat, die in de tienduizendtallen loopt.

Wanneer we de methodes uitschakelen, waarin de woorden willekeurig genomen zijn, waarin ze enkel dienen als vulling van grammaticale demonstratiezinnnetjes en we gaan uit van het standpunt, dat we een keuze te doen hebben op een verdedigbare grondslag, dan doen zich twee mogelijkheden voor, waarvan er een tot dusver meestal de voorkeur heeft gehad: men kiest woorden, die thuis horen in een bepaald milieu. Dit milieu is dan de organisatievorm, waardoor de woordenleerstof een zekere samenhang verkrijgt, een samenhang, die voor de hand ligt en die daarom lange tijd als de enig mogelijke, of in elk geval de enig aanvaardbare heeft gegolden. Men heeft ongetwijfeld op deze wijze de mogelijkheid, de leerlingen in de vreemde taal in aanraking te brengen met dingen en verschijnselen in hun omgeving en kan zo komen tot een levend taalonderwijs.

Het is mijn ervaring, dat een poging om het vreemde-taalonderwijs op een andere wijze, niet in milieus, te organiseren, stuit op verzet.

Dit verzet vindt zijn oorzaak in een onvoldoend onderscheiden van de behoeften van het vreemde-taalonderwijs tegenover die van het moedertaalonderwijs.

Ieder zal het eens moeten zijn met de vooropstelling, dat de keuze van woorden (en collocaties, maar hieraan hebben de meeste methodes zeer weinig werkelijke aandacht besteed) moet plaats hebben op grond van één criterium: *de mate van bruikbaarheid*.

Niemand zal bij voorkeur onbruikbaar materiaal willen nemen.

Wat betekent echter „bruikbaarheid“?

Voor degene, die de vreemde taal wil geven in een reeks van grammaticale gevallen, gedemonstreerd in themazinnnetjes, zijn alle woorden bruikbaar, die in die themazinnnetjes gebruikt kunnen worden. Hij is tevreden met taal in deze trant: De zoon van mijn tante is de neef van mijn zuster, en dgl.

Zo'n zinnetje heeft niet de bedoeling, woorden te geven uit het milieu: de familie, maar wil hen door middel van een voorbeeld de vertaling demonstreren van de bezitsrelatie. Er volgt dan ook grif op: De tuin van Piet ligt achter het huis van de vader van Jan, etc.

De voorstander van het milieubeginsel acht bruikbaar de woorden, die in een bepaald milieu thuis horen.

Wanneer hij echter meent, daarmee zijn keuze concreet bepaald te hebben, dan is hij mis, want het aantal mogelijke milieus is zeer groot en maar zeer weinig milieus vormen een gesloten geheel.

Men vindt dan ook milieus van allerlei aard gebruikt. De meest voor de hand liggende zijn: de school, het huis, het gezin, de familie. Maar men vindt ook: de smid, de timmerman, de meubelmaker, of: het lichaam, de verzorging van het lichaam, ziekten, en dgl., of: het dorp, de stad, de straat, het station, of nog weer andere, in ruime variatie. Hoe beperkter zo'n milieu is, hoe groter de kans is, dat men zich tot een gesloten woordgroep kan bepalen, hoe ruimer het milieu is, des te groter wordt het aantal woorden, dat niet meer dan verwijderd verband houdt met het milieu.

Toch, het is niet te ontkennen, dat in dit milieuonderwijs een gezond organisatiebeginsel ligt.

Het is een bruikbaar beginsel, maar het is er een, dat zich voornamelijk leent voor het moedertaalonderwijs.

Het geeft immers een uitstekende gelegenheid om een klein gebied „af te grazen”, het leidt vanzelf tot datgene, wat wij zien als het doel van het moedertaalonderwijs: nuancering, detaillering, differentiëring van een reeds aanwezige taalschat. In zo'n milieu ontmoet men woorden en collocaties van geringe spreiding, van een specifieke bruikbaarheid, woorden als *drilboor* of *voorhamer* of *keldertrap* of *afwasbakje* en honderden andere, die de kinderen in hun moedertaal behoren te kennen. Dat milieuonderwijs is in hoge mate zaakonderwijs en kan soms in een uitermate vervelend ouderwets gepraat over zaken ontaarden, getuige de methode voor het Holl. Inl. onderwijs van Nieuwenhuis en Van der Laak, waar in

sommige lessen een opsomming gegeven wordt van alle deuren, die in of aan of bij alle mogelijke soorten van huizen te vinden zijn.

Maar ook al gaat men niet zover, al weet men zich te beperken: milieubehandeling heeft de strkking, uit te diepen, te nuanceren en te détailleren en te differentieren.

Wij achten daarom dit milieubeginsel voor het niet=moeder=taalonderwijs niet aanvaardbaar als leidend organisatiebeginsel.

Wat betekent „bruikbaarheid” van woorden en collocaties voor het vreemde=taalonderwijs?

Het betekent, dat men die woorden, resp. collocaties kiest, die de leerlingen het meest nodig hebben om lektuur in de vreemde taal te leren verstaan en om een gesprek in de vreemde taal te kunnen voeren.

Het kan zijn, dat een Hollandse jongen te eniger tijd profijt zou hebben van de wetenschap, hoe *schrikkeljaar* of *vinger=hoed* of *dtuilboor* in het Frans heten, maar het is niet waar=schijnlijk.

En stellig zou hij meer profijt hebben van de kennis van talrijke andere woorden, n.l. van die, welke in Franse boeken en gesprekken vaak voorkomen.

Komt een woord of een collocatie zeer vaak voor in Franse boeken of gesprekken, dan is dat een bruikbaar woord, een bruikbare collocatie, waard om geleerd te worden, en zeker zou hij goed doen, eerst deze woorden te leren en pas daarna, als er tijd en gelegenheid voor is, die andere, die oók wel eens bruikbaar zouden kunnen blijken.

Door deze overweging maken wij niet het milieubeginsel, maar het *frekwentie*=beginsel tot leidraad voor onze keuze.

We hebben te onderzoeken, welke woorden en collocaties zelden voorkomen en welke vaak of zeer vaak.

Dit nu is niet op het gevoel af te bepalen. Toen ik een aantal medewerkers, die mijn bedoeling kenden en begrepen, vroeg, mij een opgave te doen van de 200 meest gebruikte woorden in het Nederlands, kreeg ik lijsten binnen, die maar een geringe overeenstemming vertoonden.

De mate van bruikbaarheid is uitsluitend te bepalen door een statistisch onderzoek, door *telling*.

Een dergelijke telling heeft aan vele voorwaarden te voldoen, willen de resultaten betrouwbaar worden.

In de eerste plaats moet het aantal woorden tekst, dat geteld wordt, groot zijn, vervolgens moet het aantal teksten

zo groot mogelijk zijn; deze teksten moeten te samen een goede doorsnede geven van „het” Nederlands, waaronder te verstaan valt een Nederlands, dat algemeen gebruikt wordt, vrij van niet meer algemeen gebruikte archaïsmen en van specifiek aesthetische taal, ze moeten een beeld geven zowel van het gesproken als van het geschreven Nederlands; teksten van specifiek, technisch karakter moeten uitgesloten worden; rekening moet gehouden worden niet alleen met de frekwentie, maar ook met de spreiding, want het is niet onverschillig of een woord zijn frekwentie ontleend aan het feit, dat het in een klein aantal teksten vaak voorkomt, of dat het frekwent is in een groot aantal teksten; er moet op gelet worden, in welke betekenis de woorden zijn voorgekomen: homoniemen moeten gescheiden worden en quasisynoniemen evenzeer; onderzocht moet worden of er werkelijke betekenisverschillen zijn of enkel betekenisvariatiën.

De telling, die ik in opdracht van het Indische Departement van Onderwijs verrichtte, omvatte 1 miljoen woorden, verdeeld over ruim 300 teksten. De werkwijze en de resultaten werden beoordeeld door een departementale commissie en daar na uitvoerige kritische bespreking goedgekeurd.

Op deze wijze werden 3296 verschillende woorden gevonden met een frekwentie, lopend van meer dan 500 tot boven 25. De verdeling van dit materiaal in radii (zeven in getal) is min of meer arbitrair. Ze geeft een verdeling in groepen, waarvan de grenzen op betrekkelijk willekeurige wijze gelegd zijn, maar die het voordeel heeft, dat men de woorden met zeer hoge frekwentie gescheiden ziet van andere met een minder hoge frekwentie en zo vervolgens. Het zijn groepen van afdalende gebruikswaarde, meer niet.

Na voltooiing van dit onderzoek werd hetzelfde materiaal nog eens onderzocht om de frekwentie der collocaties vast te stellen.

Verdere bijzonderheden zijn te vinden in: „De meest voorkomende woorden en woordcombinaties in het Nederlands”, uitgave Volkslektuur, Batavia C., 1937.

Wat is de waarde van dit onderzoek?

Er is tegenin gebracht, dat het ontoelaatbaar zou zijn, door telling de gebruikswaarde van woorden te bepalen, omdat „taal en telling elkaar niet verdragen”. In de taal zou men te maken hebben met gehelen, die door analyse worden gedood. De werkwijze zou, m.a.w. strijden tegen de totaliteitspsycho-

logie, ze zou een betreurenswaardig staaltje zijn van verouderde elementenpsychologische opvattingen.

Ik heb dit bezwaar nooit goed kunnen begrijpen, behalve als uiting van een weinig kritische neiging om, afgaande op een enkel uiterlijk kenmerk, onmiddellijk klaar te staan met de stempels „geldig” of „ongeldig”.

Het woordonderzoek krijgt dan: ongeldig, omdat er bij getéld wordt.

Maar deze telling brengt geen absolute uitkomsten: ze is een *vergelijkend* onderzoek. Men stelt er niet door vast, dat *angstig* 133 maal voorkomt in het Nederlands en *stamelen* 25 maal, maar dat *angstig* blijkbaar veel vaker wordt gebruikt dan *stamelen* en dat het daarom een woord is, dat meer waard is door vreemdelingen geleerd te worden.

Dat is dus iets dergelijks als wanneer men vaststelt, dat de leerlingen bij de aardrijkskunde Haarlem zullen leren, maar Spaarndam niet, omdat Haarlem belangrijker is: meer inwoners heeft, meer industrie, handel, scholen, enz., enz. En waarom zou nu, wat bij de aardrijkskunde en elk ander leervak niet alleen gebruikelijk is, maar zelfs een elementaire eis is, niet mogen bij de vreemde taal als *leervak*.

Dat woorden nooit op zichzelf voorkomen, maar altijd in grotere gehelen, is geen nieuwe en verrassende gedachte. Echter: in deze gehelen komen sommige woorden telkens weer voor en andere zelden en dat is een bewijs van hun belangrijkheid voor hen, die de taal hebben te leren en daarvoor o. a. woorden moeten leren.

Er is geen enkele reden, in een frekwentiebepaling — waarbij principieel met de woordbetekenissen rekening is gehouden — een uiting te zien van onbekendheid met de nieuwere psychologie.

Doordat dit onderzoek in Indië (en in Nederland) nooit eerder gedaan was en het velen nogal vreemd voorkwam, doordat het lang duurde en nogal ingewikkeld was, doordat er nogal over geschreven en gepraat werd en doordat sommigen meenden, dat hier belangrijke psychologische principes in het geding kwamen, trad het ongewild in het geheel van het rationeel taalonderwijs overmatig op de voorgrond, werd zelfs het rationele systeem er mee vereenzelvigd. Te onrechte, naar blijken kan uit bovenstaande uiteenzettingen.

Wat is nu de waarde van het materiaal?

Is de autoriteit er van zo groot, dat men het de auteur van

een vreemde-taal-methode in handen kan geven en zeggen: deze woorden zult gij nemen en in de gegeven volgorde en geen andere zult gij gebruiken?

Allerminst.

De bedoeling is steeds geweest (zie o. a. de brochure: „Rationeel Taalonderwijs”, Wolters 1935, pag. 49), dat de schrijver van een vreemde-taal-methode in het woord- en collocatiemateriaal een leidraad zou hebben bij de onvermijdelijke keuze uit een onbegrensde massa.

Het zou hem de raad geven: gij doet verstandig, als gij deze woorden en collocaties *eerst* neemt en als gij de hoog-frekwenten de voorrang geeft boven de laag-frekwenten.

Van hoe groot belang het is, een dergelijke leidraad in handen te hebben, weet ieder, die wel eens een vreemde-taal-methode heeft geschreven.

Het spreekt vanzelf, dat niet door deze woordenlijst alle andere didaktische overwegingen m. b. t. de leerstofkeuze vervallen zijn.

Eten is een woord uit de 1e radius en *drinken* staat in de 2e. Het ligt nu voor de hand, dat men deze beide woorden te samen neemt en niet met *drinken* wacht, tot alle woorden van de 1e radius zijn afgewerkt.

Zelfs kan het gebruik van „outsiders”, van woorden, die niet in de lijst voorkomen, verdedigd worden, wanneer men b.v. voor het geven van sprookjes, toch zeker gerechtvaardigde lektuur ook bij het vreemde-taalonderwijs, woorden nodig heeft als *fee* of *dwerg*, die geen van beide in de lijst staan.

Maar als een auteur dat zo doet, dan weet hij, dat hij woorden gebruikt van geringe frekwentie en in welke mate hij dat doet. En zonder de woordenlijst zou hij daarvan niets weten.

Ten slotte zelfs kan men het nodig vinden, een enkel milieu als zodanig te behandelen, b.v. het milieu, waarin de onderwijzer zijn lessen in de vreemde taal geeft: de school, of het schoollokaal. Ook dan is hij genoodzaakt, outsiders in te voeren: *inktpot*, *liniaal*, *uitvegen* b.v.

Maar hij is tevens in staat, het aantal van deze voor vreemdelingen weinig bruikbare woorden te beperken.

Door al deze mogelijke afwijkingen, die steunen moeten op gezonde en ook voor het vreemde-taalonderwijs geldige didaktische overwegingen, wordt het woordmateriaal natuurlijk

niet waardeloos of zelfs minder waardevol. Het blijft de hoofdlijn aangeven van de leerstofkeuze.

De behandeling in milieus geeft voor het moedertaalonderwijs een uitstekend organisatiebeginsel: het geeft gelegenheid, leerstofdelen als min of meer gesloten gehelen samen te vatten.

Wat is het organisatiebeginsel bij het vreemde-taalonderwijs?

Niet de woordenlijst als opsomming van frekwente en minder frekwente woorden, maar het *verhaal*, waarin woorden voorkomen uit de lijst en waarbij de hogere radii de voorrang hebben boven de lagere.

Het verhaal is een *eenheid*, een „totaliteit”, niet minder dan het milieu. Het is zelfs veelal een meer *gesloten* eenheid dan het milieu en het is meestal een voor kinderen (en volwassenen) *interessanter* eenheid, doordat het typisch „leerzame” er minder op de voorgrond staat.

Het geeft de gelegenheid, de gewenste zinschema's, woorden en collocaties in te voeren en het heeft niet de strekking tot nuanceren, détailleren en differentiëren.

Het verhaal geeft bovendien, meer dan de milieubehandeling, gelegenheid tot het invoeren van andere dan enkel intellectuele waarden en dat is, wat het belangwekkender kan doen zijn dan de studie van het milieu.

Dat verhaal zal in den beginne kort en uiterst eenvoudig moeten zijn en later langer en interessanter kunnen worden: het mag en hoeft nooit stuntelig te zijn van taal, een expresse vereenvoudiging, een lelijke taalimitatie.

Deze verhalen moeten gemaakt worden: het zou verkeerd zijn, bestaande teksten, vooral als ze litteraire waarde hebben, te gaan „vereenvoudigen” tot ze binnen het bereik van de leerlingen vallen voor zover de woordenschat betreft. Men moet niet deze teksten vereenvoudigen, men moet in het rationele taalonderwijs een poging zien om de kortste weg te vinden, die tot de onvereenvoudigde teksten leidt.

Het is bovendien mogelijk, de zinschema's, woorden en collocaties in een verhaal zodanig te herhalen, te demonstreren, dat het overbodig wordt, de kinderen woordenrijtjes te laten leren. In de hele methode hoeft, in tegenstelling tot de verwachting van sommigen, die verontrust waren door de omvang van de materiaallijst, geen enkel woordenrijtje voor te komen.

Ze komen we dus, met het Rationeel Taalonderwijs, tot een

vreemde-taalmethodiek, die in uitgangspunt, in doelstelling, in methode en in leerstof principieel verschilt van de moedertaalmethodiek.

Ik mag nu wel besluiten met enige voorbeelden ter demonstratie uit mijn methode voor het inlands onderwijs: „Een nieuwe Wereld”:

1e deeltje, les VII (na ongeveer drie weken onderwijs):

Hasan en Haroen.

Hasan is in de tuin.

De tuin ligt voor het huis.

Haroen is in het huis.

Hij staat op de galerij.

Hasan roept: „Haroen, kom hier!”

„Ja, ik kom, wat is er?”, zegt Haroen.

„Ik zie een bloem”, zegt Hasan.

„Waar is de bloem?”

„Hier, onder de boom”.

Haroen komt uit het huis.

Hij gaat naar Hasan en ziet de bloem ook.

„Dat is een melatie”, zegt hij.

Ze kijken naar de bloem.

De bloem is wit.

Hij is mooi!

Dit is nog geen roman en na drie weken onderwijs mag men geen roman verwachten. Dit leesstukje maakt echter geen slecht figuur, als men het stelt tegenover b.v. dit lesje uit een veel in Indië op hetzelfde schooltype gebruikte methode, dat gelezen wordt in de tweede helft van het 2e jaar:

het kind en de bloem.

aan de muur is een plaat.

daar staat ook een plant op.

een plant met een bloem.

bij de plant staat een kind.

dat kind plukt de bloem.

en zij geeft de bloem aan haar moe.

moe ruikt aan de bloem.

en zij is er heel blij mee.

zie maar.

zij geeft haar kind een zoen.

2e deeltje (na ongeveer 6 maanden onderwijs):

Sindbad de zeeman.

Toen Haroen al Rasjid koning was, woonde in de mooie stad Bagdad een armè man.

Hij was een koelie en heette Sindbad.

Hij werkte de hele dag en hij droeg zware dingen op zijn hoofd.

Hij was erg arm, want hij werkte wel hard, maar hij kreeg niet veel geld.

Op een dag was hij erg moe en warm en hij ging op een bank zitten voor het huis van een rijke man.

En hij zei: „Allah maakte deze man rijk en ik ben arm”.

„Waarom ben ik ook niet rijk? Waarom moet Sindbad zo arm zijn?”

Toen hij dat zei, ging de deur van het huis open en de rijke man kwam naar buiten...

Leesboekje bij het 4e deeltje:

De kleine zeemeermin.

Ver in zee is het water zo blauw als de hemel en zo helder als glas, maar het is er heel, heel diep. Verscheiden bergen zouden boven op elkaar gezet moeten worden, om van de bodem af boven het water uit te steken.

Daar beneden woont het zeevolk, de meerminnen en de meermannen, die er uitzien als mensen, maar een staart hebben in plaats van benen.

Nu moet men niet denken, dat daar alleen maar een kale, witte zandbodem is! Neen, daar groeien de vreemdste bomen en planten, waarvan de takken en bladeren zo buigzaam zijn, dat zij met de golven van het water mee bewegen, alsof zij leefden. Alle vissen, grote en kleine, zwemmen tussen de takken door, evenals hier boven de vogels tussen de takken van de bomen vliegen...

Deze teksten zijn — naar men ziet — progressief, en de woorden, collocaties en zinschema's, die er in voorkomen, zijn zo geleidelijk en zo veelvuldig in vorige teksten bijgebracht, dat de leerlingen er steeds maar zeer weinig nieuw materiaal in aantreffen.

Daardoor is vlot, ononderbroken lezen gewaarborgd en wordt *ontcijferen* — die grootste ellende bij het vreemde talenonderwijs — voorkomen.

KLEINE MEDEDELING.

WAAR BLEEF INDIE?

Het ligt niet op mijn weg, de Schets van de Studie der Paedagogiek in Nederland, die Prof. Gunning de Nederlandse belangstellenden aanbod, in dit tijdschrift uitvoerig te bespreken.

Wel ligt het op mijn weg, een betreurenswaardig verzuim vast te stellen. Prof. Gunning bespreekt in zijn boekje buitenlandse invloeden, geeft aan het slot een overzicht van Vlaamse paedagogen met hun boeken en tijdschriften, maar de Nederlandse lezer, hier en overzee, zoekt er tevergeefs naar ook maar één woord over Indië.

Dat is jammer.

Niet, dat er op paedagogisch gebied in Indië zulke schokkende dingen zouden gebeuren, maar er wordt toch van allerlei gedaan, dat vermeld had kunnen en moeten worden naast velerlei, wat ons over Nederland wordt verteld. Het werk, dat de „Indische paedagogen” onder vaak moeilijke omstandigheden en in betrekkelijk isolement verrichten, verdient belangstelling, verdient ook aanmoediging en steun. En om die te verkrijgen, zou de vermelding al een aardig begin zijn geweest.

Men heeft in Indië vaak — en terecht — het gevoel, dat de moederlandse Nederlander zijn verre landgenoten en hun werk gemakkelijk vergeet. Dit gevoel neemt — op ander dan paedagogisch gebied — hier en daar en in de laatste tijd — voor Nederland onaangename vormen aan.

De mensen, die werkzaam zijn bij en voor het onderwijs en de opvoeding in Indië weten, dat zij staan tegenover belangwekkende vraagstukken, deels van eigen Indische aard, deels — door de concordantie — van Nederlandse aard en zij ervaren, dat zij ten opzichte van sommige kwesties hun Nederlandse collega's vóór zijn, doordat — als b.v. bij het vraagstuk van taaldidaktiek — de Indische omstandigheden de studie daarvan meer urgent maken en doordat — bij didaktische vraagstukken in het algemeen — de omstandigheid, dat het Indische onderwijs sterk gecentraliseerd is, bepaalde doeleinden beter te verwerkelijken maken dan in het hopeloos verbrokkelde Nederlandse onderwijs. Zij hebben het idee, dat bij wederzijds contact beide partijen zouden kunnen winnen.

Zij voelen zich daarom met recht teleurgesteld, wanneer zelfs een man als Prof. Gunning hen en hun werk zo totaal vergeet.

Wat zou over Indië gezegd kunnen zijn?

Ten eerste, dat met betrekking tot dat rijksdeel de didaktiek niet geheel uit een overzicht van de studie der paedagogiek mag worden weggelaten. Met name de Indische taaldidaktiek is tevens zodanig taalpaedagogiek en „koloniale” paedagogiek, dat de ontwikkeling daarvan genoemd en geschetst zou moeten worden.

Genoemd zou dan moeten worden de naam van de ook in Nederland niet onbekende Dr. G. J. Nieuwenhuis, die lang vóór Evers, Kuitert en Van der Velde zijn denkbeelden over taalpaedagogiek uiteenzette in een boek, dat bij mijn weten nog steeds het enige is, dat deze kwestie in zijn geheel en uitvoerig behandelt en dat bovendien — zij het op minder gelukkige wijze — een eerste poging is om te komen tot een „koloniale” paedagogiek.

Geschetst zou moeten worden, hoe zich vooral met betrekking tot deze

„koloniale” paedagogiek bij sommigen andere denkbeelden ontwikkelden, die ook taalpaedagogisch tot andere inzichten voerden.

Gewezen zou moeten worden op de paedagogische studie, verricht door het Indisch Paedagogisch Genootschap en op het Indische tijdschrift voor nieuwere paedagogiek „Opvoeding”, dat in zijn zevende jaargang is. En op de Nederlands-Indische Onderwijscongressen, waarvan de verslagen alle gepubliceerd zijn.

Het is misschien alles met elkaar niet zoveel, maar het is meer dan niets en we willen de hoop uitspreken, dat het in een tweede druk een plaatsje zal vinden.

ALB. DE LA COURT.

Naschrift. Het verzuim, waarop de heer de la Court mij ook reeds privatim gewezen had, wordt door mij volmondig erkend en levendig betreurd. Toen ik mijn boekje de wereld in zond, dacht ik wel, dat deskundigen er betreurenswaardige lacunen in zouden ontdekken, maar 't smart mij, dat dit juist ons Indisch Rijk moest treffen.

Toch zij 't mij vergund, zonder iets op mijn schuld te willen afdingen, verzachtende omstandigheden te pleiten. De eerste is, dat 't ons hier in Nederland ook niet bepaald gemakkelijk gemaakt wordt, met wat er in Indië aan paedagogiek gedaan wordt, kennis te maken. En de tweede, dat wat wij er van merken, zich toch werkelijk zoo overwegend op 't gebied van didaktiek, methodiek en vragen van schoolorganisatie schijnt te bewegen, dat 't meeste toch wel — dit moet ik tegenover den heer de la Court volhouden, van mijn program uitgesloten zou zijn geweest.

Maar dat neemt niet weg: Indië had moeten zijn vermeld. Peccavi; paenitet. G.

TIJDSCHRIFTEN.

Zeitschrift für Kinderforschung. Bd. 48, 1e Hft. (Sept. '39).

H. A. S c h m i t z: *Die Gemeinschaftsbildung im Kindes- u. Jugendalter.* De waarde van het individu wordt afgemeten naar de mate, waarin hij de volksgemeenschap in staat is te dienen. Daarom is de individuele ontwikkeling niet zo belangrijk en dienen wij aan te knopen bij de ontwikkeling der groeppvorming. De in dit art. onderscheiden typen van groepen zijn ten dele bekend, ten dele berusten ze op incidentele en diletantische waarneming, grondig geanalyseerd wordt er geen.

E. H e i n e m a n n: *Das erste Schuljahr in der Erinnerung des Erwachsenen.* Een op grond van enquête verkregen materiaal over 250 personen van 15 tot 80 j. De herinnering is meestal aangenaam. De vriendelijkheid van den onderwijzer helpt over remmingen etc. heen. Veel herinneringen aan klasgenoten. Grote leergierigheid blijkt algemeen. De 6-jarige leeftijd blijkt psychologisch zeer juist gekozen voor het betreden van het nieuwe schoolmilieu. Verder bevat de afl. referaten over verschenen paed. en psychol. lektuur en over doofstomheid en verwante onderwerpen.

The Journal of educational Psychology,
XXX, 6 (Sept. '39).

Reichart en Laslett tonen aan, dat in Amerika de studenten aan High-Schools, die „litteratuur” studeren bij voorkeur lichte lektuur lezen en liever tijdschriften en couranten dan boeken. Poëzie en essays worden vrijwel niet gelezen. Het onderwijs verbetert het peil van hun lektuur niet. Litteraire werken lezen ze alleen noodgedwongen. — Mej. Phillips en de Hr. Greene onderzochten het voorkomen van neurotische verschijnselen bij gehuwde (59) en ongehuwde (84) leraressen. Bij ongehuwde leraressen neemt het aantal neurotische verschijnselen tot 35 j. sterk toe, bij gehuwde neemt het van 20 j. af snel en regelmatig af. — In een ander art. wordt de betrouwbaarheid der woordenlijsten à la Thorndike (vocabulary-onderzoek naar frequentie van gebruik der woorden) bestreden. — Weber is, als andere onderzoekers, tot de conclusie gekomen, dat leesvaardigheid en „oogtechniek” weinig of niets met elkaar te maken hebben. Verder bleek hem, dat tests welke begrijpend lezen onderzoeken in wezen intelligentie-tests waren. Pogingen om met mechanische middelen het begrijpend lezen te verbeteren, falen dan ook volkomen. Het verwondert ons vervolgens niet zeer, wanneer bij her testen het „resultaat” niet blijkt te bekliven.

Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift. 21e
jrg., 1; Oct. '39.

Dit nummer vestigt terecht de aandacht op Gemelli, die ook ten onzent nog te weinig bekend is. D'Espallier schrijft over Heemkunde in het Onderwijs hetzelfde art. dat men ook vindt in het hieronder te noemen tijdschrift. Denijs behandelt de vraag of in het nieuwe leerplan het rekenonderwijs als afzonderlijk vak behouden zal blijven. Hem moge gegeven worden op Waterink's artikelen over het aanvankelijke rekenen. Hoe men zich de door hem gewenste synthese van drill en incidentele methode denken kan, belooft schr. in een vlg. art. uiteen te zetten.

Tijdschrift voor Zielkunde en Opvoedingsleer. XXXI, 3; Sept. '39.

Het nummer bevat de inleidingen en voordrachten van de Tiende R. K. Paedagogische Week (Aug. '39) en breekt midden in de eerste blz. van een rede af. Wij zullen het behandelen samen met het vlg. nummer.

M. J. L.

BOEKBEOORDELING.

Dr. M. Beck, *Psychologie, Wesen und Wirklichkeit der Seele*. Leiden, A. W. Sytshoffs Uitg. Mij. 193, 271 p. f 6,50.

Wie dit boek ter hand neemt in de verwachting een nieuwe behandeling van de algemene psychologie, maar nu als psychologie van uit het totaliteitsgezichtspunt te zullen vinden, zal zich in zijn verwachtingen teleurgesteld vinden. Want de schr. geeft een monografie niet over psychologie in 't algemeen, maar over een bepaald strijdpunt: de vraag naar de verhouding van ziel en geest. En het monografisch karakter van zijn geschrift wordt nog versterkt door de hoge eisen, die het boek aan den lezer stelt.

Ten dele is dat het gevolg ervan, dat het boek telkens verwijst naar

een voorafgaand boek, over Wesen und Wert, dat blijkens een aanhaling op p. 12 ten minste 1078 bladzijden telt, maar ik heb den indruk, dat niet alleen die omstandigheid het bevattingsvermogen van den lezer m. i. op een zware proef stelt. Kenmerkend voor den schr. schijnt mij ook de noot op p. 89 waar hij er rekenschap van geeft, dat hij bij het aanhalen van filosofen als Hegel en Leibniz zich niet bewust is geweest hen te volgen. „Vielmehr ist es stets so, dass der Verlauf eigenen Denkens mich zu Erkenntnissen führt, die mir erst ihrerseits den Schlüssel lieferten für das meist plötzlich aufleuchtende Verständnis anderer Philosophen, an denen ich früher taub vorbeigelesen habe, weil ich mich — mangels eigener Anschauung — bloss an ihre Worte halten konnte.“

Inderdaad schijnt de schr. mij de continuïteit in de probleemstelling en terminologie — die toch tot het wezen van alle wetenschap behoort — en de aanpassing der woordkeuze aan de gebruikelijke, eerder vermeden dan nagestreefd te hebben. Dat komt reeds daarin uit, dat hij aanstonds begint met te zeggen, dat het onderzoek naar het verschil tussen ziel en geest eigenlijk nog moet beginnen. Nu moge het waar zijn, dat de 19e eeuwse experimentele psychologie vragen van dezen aard verwaarloosd heeft, maar de hoofdzaak van wat de schr. bedoelt, de trichotomie van den mens in lichaam, ziel en geest is toch niet minder oud dan Plato en heeft in de psychologie van vroeger eeuwen een grote rol gespeeld. Nieuw — maar daarom nog niet aanstonds aanvaardbaar — schijnt mij schr.'s opvatting — of moet ik zeggen terminologie? — die het „Ik“ in 't bijzonder met de ziel in verband brengt, terwijl de geest dan bovenpersoonlijk zou zijn. „Das Ich will die gesammte Welt vom engen Standpunkte des Interessespekts eines tierischen Lebewesens aus“, (p. 112) en daarmee komen ziel en Ik dan op het zuivere animale niveau: „Das Ich ist die kosmische Verabsolutierung einer bestimmten tierischen Umwelt oder, was desselbe ist, eines bestimmten tierischen Interessespektes“ (p. 107). Maar het zijn m. i. merkwaardige dierlijke gedragingen die wij hier tegen komen. Das (Verhalten der Tiere) setzt Gefühle, Gesinnungen und Affekte voraus: Angst und Mut, Stolz und Verachtung, Schrecken und Freude, Zorn und Ergebung, Liebe und Treue, Grausamkeit und Wohlwollen, Knechtsinn und Freiheitsdurst, Schmerz, Trauer, Triumph u. s. w.“

Ik kan dit alles niet zo „evident“ vinden als het voor den schr. klaarblijkelijk is, die ook elders werkt met een theorie der evidentie, die ik moeilijk volgen kan.

In sterke tegenstelling met Klages ziet hij nu tegenover deze ziel den geest als het hogere niveau, die dan ook vooral met het niet-egoïste willen en streven te maken heeft en daarom slechts ten dele in de psychologie, ten dele in de ethiek besproken wordt (p. 112, 231, 264). Begrijp ik den schr. wel — maar ik durf geenszins 100% waarborg daarvoor te geven — dan wil hij van geest daar en alleen daar spreken waar subject-object-splitsing aanwezig is, waar men niet meer in de beleving van het ogenblik gebonden blijft, maar objectivering en dus in dezen zin bewustwording tot stand brengt. Natuurlijk is met deze constatering aandacht gevraagd voor een zeer belangrijk en niet altijd voldoende in het oog gehouden fenomenologische karakteristiek; maar de schr. zou m. i. zijn bedoelingen door aanmerkelijk kortere en meer naar voorbeelden georiënteerde beschrijving veel beter hebben gediend. Ph. K.

HET SCHEIKUNDE-ONDERWIJS IN HET RAPPORT-BOLKESTEIN¹⁾

DOOR

Prof. Dr. A. E. VAN ARKEL.

De Commissie, belast met het zoeken naar middelen om te komen tot een betere aansluiting tusschen voorbereidend en hooger onderwijs zag zich geplaagd voor de uiterst moeilijke taak om in een zaak, waarover reeds zooveel gesproken is en zooveel pennen in beweging geraakt zijn met voorstellen te komen, die voor alle belanghebbenden aanvaardbaar kunnen zijn. Er zit immers aan deze quaestie meer vast dan alleen de aansluiting van voorbereidend en hooger onderwijs.

In de inleiding tot het rapport (bladz. 1) wordt gezegd dat onder „Vorbereidend hooger onderwijs” zal worden verstaan gymasiaal en middelbaar onderwijs, voor zoover dit voorbereidt voor het hooger onderwijs. Hier zit de moeilijkheid: de H. B. S. kan hier niet genoemd worden omdat eigenlijk niemand meer precies weet, wat de H. B. S. is, „Maatschappij-School”, in dien zin, dat zij haar leerlingen voorbereidt voor bepaalde betrekkingen, of voorbereidings-school voor de Universiteit. Men tracht er het beste van te maken, probeert haar voor beide functies pasklaar te maken, maar het hybridische karakter, dat zij daardoor krijgt zou wel eens het tegengestelde effect kunnen hebben van hetgeen beoogd wordt, doordat zij, inplaats van beide richtingen te dienen in beide tekort schoot.

Het behoeft geen nadere toelichtingen, dat dit hybridisch karakter het opstellen van een rationeel programma zeer bemoeilijkt, ja misschien zelfs onmogelijk maakt. Voor een bepaald vak toch zal men geheel andere eischen stellen, het onderwijs op geheel andere leest schoeien, wanneer dit eind-onderwijs is, dan wel een basis moet vormen voor verdere studie. Dit alles geldt in het bijzonder voor de scheikunde, waarvoor in dit artikel in de eerste plaats de aandacht gevraagd wordt, omdat dit vak misschien duidelijker dan eenig ander twee aspecten heeft, het wetenschappelijke en het technische.

¹⁾ Rapport van de Commissie inzake aansluiting tusschen het Middelbaar en gymasiaal, en het Hooger Onderwijs.

Als op een school scheikunde gegeven wordt voor jongelui, die na het eindexamen een betrekking zoeken op een handelskantoor of in technische bedrijven, dan zal men zoeken naar een zoodanig programma, dat het scheikundeonderwijs hen zal helpen zich spoedig een zekere warenkennis eigen te maken, een warenkennis, die dan eenigermate uitgaat boven het kennen en het op het gezicht herkennen van verschillende producten of wel hen in staat stelt iets te begrijpen van de technische vraagstukken, die met scheikunde verband houden; bij de opleiding voor Universiteit of Hoogeschool daarentegen zal men er voor alles de nadruk op moeten leggen, dat de grondbeginselen terdege behandeld worden, opdat een basis gevormd worde, waarop later kan worden voortgebouwd.

Universiteit en Hoogeschool worden hier in één adem genoemd omdat voor beide hetzelfde geldt, want ook al zal de studie van de a.s. student in Delft of Wageningen een meer technisch karakter hebben dan die aan de Universiteit, ook dit meer technisch onderwijs steunt geheel op de grondbeginselen der natuurwetenschappen; eerst als deze voldoende beheerscht worden kan het technisch onderwijs beginnen: in het voorbereidend onderwijs kan het echter gevoeglijk gemist worden. Zoo hebben wij dus hier al een eerste moeilijkheid: „moet”, zou men kunnen vragen „bij het elementaire onderwijs der scheikunde de nadruk vallen op materiaal- en warenkennis of op het meer wetenschappelijke deel?”

In zijn eindconclusie moest de Commissie noodzakelijk komen tot een compromisvoorstel. Het gevaar van een compromis is, dat het leidt tot een zoo heterogeen programma, dat niets degelijks meer bereikt kan worden. Wij kennen helaas in het onderwijs een aantal van dergelijke compromissen. Naast de H. B. S. in zijn geheel zouden wij kunnen noemen de literair-economische afdeling. Als deze afdeling werkelijk zou zijn wat zijn naam aangeeft, dan zouden in deze afdeling eenerzijds worden ondergebracht een groep leerlingen, waarvan aangenomen wordt, dat ze aanleg en belangstelling heeft vooral voor economische aangelegenheden en anderzijds een groep, die meer geneigd is tot literaire studie. Nu behoeft er werkelijk niet lang over gepraat te worden, dat de specifiek economisch ingestelden meestal niet

bepaald een literairen aanleg hebben en dat omgekeerd de meer literair-georiënteerden voor economische problemen weinig belangstelling toonen. Een verkeerd compromis voor het H. B. S.-programma zou niet alleen het onderwijs in de scheikunde schaden, maar veel verdere gevolgen hebben, omdat een vak als scheikunde in een behoorlijk onderwijssysteem niet alleen mag staan, maar nauw gekoppeld moet zijn aan natuurkunde eenerzijds en biologie anderzijds. Een slecht scheikunde-programma bederft ook de kwaliteit van natuurkunde en biologie. Dat het helaas zoo is, dat zeer vaak deze koppeling ontbreekt, dat er dikwijls niet de minste samenwerking is tusschen de drie genoemde vakken, ontnemt aan het laatst genoemde argument niet zijn beteekenis.

Misschien nog bedenkelijker is het volgende: er bestaat een neiging om het eindexamenprogramma voor de gymnasium- β -vakken meer en meer in overeenstemming te brengen met dat van de H. B. Scholen. Dit heeft eenige voordeelen, speciaal voor de kleine scholen, waar een combinatie van kleine β -gymnasiumklassen met B- H. B. S.-klassen mogelijk wordt, maar tegenover deze economische voordeelen staan groote bezwaren, daar deze aanpassing kan meebrengen, dat het Gymnasium tegen de heele opzet in met de H. B. S. mee moet en eveneens in de richting van de maatschappijsschool gedrongen wordt, m. a. w. dat ook het gymnasiaal onderwijs hetzelfde ongelukkige hybridische karakter zal gaan vertoonen als de H. B. S.

Zoolang men niet een oplossing voor de H. B. S. gevonden heeft door haar of maatschappijsschool te maken of wel geheel opleidingsschool of als derde mogelijkheid aan elk van haar afdeelingen een van deze functies toedeelt, blijft het gevaar voor het Gymnasium bestaan; een verdere aanpassing zou ongeveer de dood van deze instelling beteekenen.

Gelukkig heeft de Commissie dit zeer wel ingezien en is het compromis zoo uitgevallen, dat het niet het onderwijs in de hier geschetste noodlottige richting behoeft te dringen. Er is echter aan deze quaestie ook nog een andere kant: de tegenstelling: praktisch-voorbereidend is niet het eenige strijdpunt. Er is nog een tweede probleem, dat meer ligt op het terrein van de onderwijsmethode.

Het heeft lang geduurd, voor de scheikunde zich heeft kunnen verheffen boven het niveau van de beschrijvende

wetenschap alleen. Ook nu nog kan men waarnemen, dat wanneer men een willekeurige bladzijde in een willekeurig leer- of handboek der scheikunde opslaat de tekst op deze bladzijde in wezen niet anders is dan: „De verbinding A wordt gemaakt door B en C op elkaar te laten inwerken onder die en die omstandigheden. De eigenschappen van de verbinding zijn: ... Bij de inwerking van deze stof op ... en ... ontstaat ... en” Ieder, die onbevangen deze steekproef doet, zal moeten constateeren, dat vragen als: „Hoe komt het, dat A en B onder die omstandigheden C leveren, waarom zijn de eigenschappen van de stof C zus of zoo?” bijna nooit gesteld en besproken worden.

Natuurlijk heeft de scheikunde eerst langen tijd materiaal moeten verzamelen en rangschikken als elke andere wetenschap, alvorens te kunnen overgaan tot de vraag: Waarom, waardoor? dus tot het afleiden van de eigenschappen der verbindingen uit algemeen geaccepteerde grondbeginselen. Zoolang de bouw en de eigenschappen van het atoom nog volkomen duister waren, hadden vragen: waarom bepaalde atomen zich met elkaar vereenigen; waarom dit in een bepaalde verhouding gebeurt en vervolgens wat de eigenschappen van de verkregen verbindingen zijn, weinig zin, aangezien er vrijwel geen hoop bestond om het goede antwoord te vinden. Vóór 1915 ontbrak de noodzakelijke kennis van atombouw en eigenschappen nog nagenoeg geheel; maar 10 jaar later was deze theorie zoo ver gevorderd, dat zij reeds een rationeele basis kon vormen voor een behandeling der scheikunde zooals boven werd geschetst.

We zien dan ook, dat na 1920 de wetenschappelijke beoefening van de scheikunde een ander aspect krijgt en daarmee komt de vraag op of deze verandering in de wetenschappelijke beoefening der scheikunde ook niet haar invloed moet doen gelden op het scheikunde-onderwijs der middelbare school.

De voorstanders van deze opvatting, een voorloopig nog kleine groep, staan op het standpunt, dat een scheikunde-onderwijsmethode, die gebruikt maakt van het algemeen inzicht, verkregen door in zeer eenvoudigen vorm de bouw van het atoom tot basis van het onderwijs te maken, een zoo groote besparing in het aanleeren van het feitenmateriaal brengen zal, dat daardoor het onderwijs veel vruchtbaarder wordt. De tegenstanders daarentegen, vaak zelf niet voldoende op de hoogte van de moderne ontwikkeling, voeren aan, dat

dit inzicht de krachten van de leerlingen te boven gaat, dat het geheel te moeilijk wordt, of stellen zich op het merkwaardige standpunt, dat scheikunde een wetenschap is, waar het in de eerste plaats om feiten gaat en pas in de tweede plaats om inzicht. Deze zonderlinge opvatting van een exacte wetenschap, ontstaan door verwarring van „experimenten” en „feiten” wordt inderdaad door velen verdedigd. Hoe het ook zij, hier doorkruist een tweede tegenstelling, die we zouden kunnen aangeven als behoudend-vooruitstrevend, de eerstgenoemde, die als practisch-voorbereidend werd aangeduid.

Deze tweede tegenstelling verhoogt de moeilijkheden nog in aanzienlijke mate, er is dus alle reden om er ons over te verheugen, dat niettemin een compromis gevonden werd en, mogen wij wel zeggen, een zeer geslaagd compromis. De gevonden oplossing is niet tot stand gekomen door al datgene te schrappen, waarover geen communis opinio bestond; dit zou allicht tot een doodsch programma geleid hebben.

Men heeft een geheel andere uitweg gekozen, door datgene, waarover iedereen het eens was, bindend te verklaren en door de invoering van keuzeonderwerpen de mogelijkheid te scheppen, dat ieder docent een beperkte verplichte leerstof kan behandelen en uitbreiden op een wijze, die hem het meeste ligt. Weliswaar kan een pessimist zeggen, dat nu voor iedereen de gelegenheid bestaat om het onderwijs grondig te bederven door nu juist de verplichte stof op ongelukkige wijze met keuzeonderwerpen aan te vullen. Hoewel schrijver dezes niet tot die pessimisten behoort, integendeel, er zich zeer over verheugt, dat hier inderdaad een programma geboden wordt, volgens hetwelk naar verschillende inzichten een zeer goed opgezet scheikunde-onderwijs te bereiken is, meent hij toch te moeten wijzen op het gevaar, dat hierin schuilt. Om maar een voorbeeld te noemen, wanneer men zich houdt aan de minimum-eischen, zooals ze aangegeven zijn en deze bijvoorbeeld completeert met alleen de chemische technologie, dan kan daaruit ontstaan een scheikunde-program, dat voor een gymnasium en in het algemeen voor een school voor voorbereidend H. O. ten eenenmale ondeugdelijk is, omdat het op een aantal feiten, in de algemeene eischen behandeld, een nieuw stel feitelijkheden, op de technologie betrekking hebbend, laat volgen. Maar het zij nog eens gezegd, dat op deze wijze van het rapport misbruik gemaakt zal worden, lijkt welhaast uitgesloten.

Overgaande tot de meer gedetailleerde bespreking van de algemeene eischen (Hoofdstuk I) moge ten eerste gezegd worden, dat ze in elk geval gelukkig minder omvangrijk zijn dat wat tot nu toe werd verlangd, tenminste als wij mogen aannemen, dat de algemeene eischen ook werkelijk maximumeischen zijn, en dat datgene, wat hier niet genoemd wordt, ook inderdaad niet mag worden verlangd. De schrijver van dit artikel is er echter niet volkomen zeker van, of de algemeene eischen nu ook werkelijk als maximumeischen bedoeld zijn. Zouden het immers alleen minimumeischen zijn, dan komen wij geen stap verder, omdat dan toch altijd weer bij het examen allerlei andere dingen gevraagd worden, ook de door de Commissie zoo terecht gelaakte overvloed van feiten.

Bij de discussies over een nieuw scheikunde-programma, die in de laatste jaren gevoerd zijn, wordt van de zijde der docenten steeds weer naar voren gebracht, dat datgene, wat op school onderwezen wordt, absoluut verantwoord moet zijn, m. a. w. dat op school niets mag worden onderwezen dan hetgeen onomstootelijk vast staat. Diegenen, die met deze argumenten komen, beseffen niet dat als wij deze eisch in volkomen strengheid handhaven, het onderwijs in de natuurwetenschappen onmogelijk zou zijn, omdat niets in de natuurwetenschappen onomstootelijk vast staat. Om maar iets te noemen, men had de atoomtheorie niet mogen onderwijzen, omdat gebleken is, dat atomen ten slotte niet de onverganke-lijke deeltjes zijn, waarvoor men ze eerst gehouden had; men had de theorie van Arrhenius niet mogen onderwijzen, omdat gebleken is, dat deze theorie in de vorm, waarin ze op school gegeven wordt, wetenschappelijk niet verantwoord is. Nog erger is het met de theorie van het reactie-evenwicht: het evenwicht tusschen N_2O_4 — $2 NO_2$ mag niet worden afgeleid door gelijkstelling van de reactiesnelheden in beide richtingen, omdat het volkomen zeker is, dat $2 NO_2$ -moleculen samen geen N_2O_4 kunnen leveren en dat N_2O_4 niet zonder botsing uiteen kan vallen in $2 NO_2$. Als men zulke strenge eischen stelt aan een nieuw programma is het niet meer dan billijk dat men ook het oude, algemeen geaccepteerde programma in dit opzicht eens grondig aan critiek onderwerpt en het is dan ook van dit gezichtspunt uit, dat we willen nagaan of het minimum-programma, zooals het is opgesteld niet uit het oudere programma een en ander heeft overgenomen, dat wetenschappelijk niet gerechtvaardigd is.

Blijkbaar is de Commissie in dit opzicht zeer voorzichtig geweest; het treft ons bijvoorbeeld, dat onder 2: „Grondslagen” niet gewezen wordt op het verschil tusschen physische en chemische eigenschappen. Het is immers gebleken, dat tusschen een aantal physische en chemische verschijnselen, b.v. cohaesie en adhesie geen essentieel verschil bestaat. Men bedenke wel, dat als wij de verdamping als physisch verschijnsel willen beschouwen, dit tot de onverkwikkelijke conclusie leidt, dat de verdamping van koolstof ook een physisch verschijnsel is, hoewel bij dit proces zuiver chemische bindingen tusschen C-atomen worden verbroken, zoodat dit proces in wezen niet verschilt van de splitsing van malonzuur in CO₂ en azijnzuur e. d. Dat dit punt, waarmee practisch elk leerboek placht te beginnen, niet uitdrukkelijk vermeld wordt beschouw ik niet als een omissie, maar als een belangrijke stap vooruit. In het derde onderdeel: „Atomen en Moleculen” blijkt opnieuw, hoe voorzichtig men te werk is gegaan: er staat n.l. niet in, dat een nauwkeurige beschrijving van het molecuulbegrip als zoodanig verlangd wordt, en duidelijk wordt vermeld, dat moleculairgewichtsbepalingen beperkt blijven tot gasvormige en opgeloste stoffen. Toch had hier de formuleering iets positiever moeten zijn. Het is volkomen juist, dat voor de scheikunde het molecuulbegrip onmisbaar is; maar even noodzakelijk als het molecuulbegrip is voor het goed begrijpen van de gasvormige toestand, even noodzakelijk is het begrip rooster voor de vaste toestand.

Aangezien in de anorganische scheikunde het grootste deel der behandelde stoffen bij gewone temperatuur vast is, kan onder de grondbegrippen het begrip rooster niet gemist worden. Als dit goed beseft werd, zouden uit onze schoolboeken eindelijk eens enormiteiten als: „Het moleculairgewicht van koolstof is onbekend” verdwijnen, en men zou wat voorzigtiger zijn, als over „moleculen” CaCO₃, Na₂SO₄ en H₃PO₄ gesproken moet worden.

Men realiseert zich meestal niet, dat het volkomen onverantwoord is om te spreken van het „molecuul CaCO₃”; welke toestand of vorm van CaCO₃, zuiver of gemengd, men ook neme, vrije moleculen komen daarin niet voor, of het moest dan zijn in een uiterst gecondenseerde damp.

Dezelfde opmerking geldt voor alle carbonaten, nitraten enz.; enkele uitzonderingsgevallen, waarin van dergelijke stoffen wel moleculen optreden rechtvaardigen niet het misbruik, dat van het begrip molecuul gemaakt wordt.

Bij de derde onderafdeeling van Afd. III „nieuwe atoom- en moleculairtheorie” wordt verlangd de electrostatische verklaring der affiniteiten en valenties der zuivere polaire verbindingen. Hoezeer schrijver dezes ook overtuigd moge zijn van het nut hiervan, met deze formulering kan hij zich in het geheel niet vereenigen en wel omdat het onmogelijk is een grens te trekken tusschen zuiver homoiopolaire en zuiver heteropolaire stoffen. Integendeel: in iedere verbinding, zelfs in de meest homoiopolaire, spelen nog altijd de Coulombkrachten een zekere rol. Met eenig recht kan men dus zeggen, dat iedere verbinding ten deele heteropolaire is. Men verbreekt de eenheid der natuur, wanneer men de verbindingen willekeurig indeelt in heteropolaire en homoiopolaire. Wenscht men in het onderwijs het beeld van moleculen, die uit geladen atomen bestaan te gebruiken, dan dient men hiervan ook de consequenties in het geheele gebied der scheikunde te aangaarden en niet een willekeurige scheiding te maken.

In het volgende onderdeel komt de allotropie ter sprake, waarbij als voorbeeld genoemd worden de allotropie van phosphor en die van zwavel. Moeten wij dit zoo opvatten, dat de allotropie van tin niet behandeld moet worden? Is het niet de bedoeling, de allotropie van tin en de daarmee overeenkomende weg te laten, dan dient de vraag gesteld te worden, of bij de behandeling van dit onderwerp er niet op gewezen moet worden, dat de allotropie van phosphor in wezen veel meer verwant is met de overgang van zuurstof in ozon, dan met de overgang van grauw tin in wit tin. De moeilijkheid, die hier schuilt, zou weg te nemen zijn, wanneer in het begin dadelijk naast het molecuul het roosterbegrip gesteld wordt.

Er zijn immers allotropieën, waarbij alleen het rooster verandert en andere waarbij het molecuul een essentiële verandering ondergaat. Ook hier ware een iets duidelijker uitspraak over wat behandeld moet worden en wat gemist kan worden wel gewenscht geweest.

Bij het 4de onderdeel, „reactiesnelheden” zijn verschillende opmerkingen te maken; over de moeilijkheid van *b*), reactiesnelheid bij omkeerbare reacties, is al gesproken. Bij het ontstaan van evenwichtstoestanden diende uitdrukkelijk vermeld te worden, dat de gebruikelijke afleiding alleen onder het grootste voorbehoud gegeven mag worden. In het bijzonder zij opgemerkt, dat bij de gegeven voorbeelden N_2O_4 , J_2

en S8 het evenwicht *beslist niet* mag worden afgeleid uit de Wet van Guldberg en Waage.

Wat onder d) „Eenige belangrijke reactiesoorten” is opgenomen, lijkt wel zeer gelukkig gekozen, omdat zonder de eischen op te voeren, de mogelijkheid wordt gegeven voor een zeer verschillende behandeling door de verschillend ingestelde docenten.

Aan het aparte onderdeel „De Electrolyten” daarentegen kan men niet voorbijgaan zonder een woord van protest, als men leest, dat bekend moeten zijn als zwakke zuren: ... H_2CO_3 en als zwakke basen: ... NH_4OH . Hoe rijmt men dit zwak basische NH_4OH met hetgeen later bij de hydrolyse gezegd moet worden, dat NH_4Cl niet zuur reageert? H_2CO_3 is waarschijnlijk niet een zwak zuur, en als NH_4OH bestaat is het beslist geen zwakke base. We hebben hier te doen met een van de bekende onjuistheden van het algemeen geaccepteerde programma, die blijkbaar toch weer in het nieuwe zijn ingeslopen.

En dan komt, na het ionenevenwicht, de beroemde Ph ten tooneele. Tegen de invoering van de Ph heeft schrijver dezes zeer ernstige bezwaren, niet omdat het begrip Ph nu zoo bijzonder veel moeilijkheden met zich zou meebrengen, maar omdat de Ph heelemaal geen begrip is, maar een afspraak. Waar het op aan komt is ten slotte steeds de activiteit der H-ionen: voor schoolgebruik kunnen we zonder bezwaar de activiteit door concentratie vervangen.

In een laboratorium, waarin dagelijks metingen van de H-ionenactiviteiten verricht worden is het zeer gemakkelijk om in plaats van de concentratie der H-ionen = 10^{-10} te zeggen: Ph = 10. Het is dus zuiver een technische term, en niets meer, een term, waarvan het gebruik in een verder stadium in een oogenblik aangeleerd wordt, maar die door de leerlingen op dit moment als een nieuw begrip en wel als een tamelijk geleerd begrip gevoeld wordt. In de formules, die gebruikt worden komen altijd H-ionenconcentraties voor den dag, waarom laat men deze formules niet zooals zij zijn, waarom in dit stadium een technische uitdrukking ingevoerd, die met het wezen der verschijnselen niets te maken heeft, en niets nieuws geeft. Noodeloos scheppen wij hier een moeilijkheid, die hoe eer hoe liever van de school verwijderd moet worden.

In de „Analyse” wordt speciaal gewezen op de kleuren van

de neerslagen. Het lijkt mij, dat hier de zaak volkomen op zijn kop wordt gezet; de zin van de analyse kan toch onmogelijk zijn de leerlingen de kleuren van de neerslagen bij te brengen! De bedoeling van de analyse moet toch zijn de leerlingen te leeren een analysevoorschrift nauwkeurig te lezen en met behulp van op het Laboratorium aanwezige hulpmiddelen nauwkeurig uit te voeren. Een analyse dient uitgevoerd en niet geleerd te worden. Naar mijn meening is zelfs de vraag: „Hoe toon je Ba⁺⁺-ionen aan?” ontoelaatbaar, omdat zij alleen toetst of een bepaald feit bekend is. Als na een jaar practicum de ondervraagde niet weet, dat BaSO₄ onoplosbaar is, mag men ernstig aan zijn verstandelijke vermogens twijfelen, terwijl, als hij het wel weet dit niets zegt over zijn intelligentie of praktische aanleg; eerst recht dwaas wordt het, wanneer men zelfs de kleur der neerslagen gaat vragen.

Wie de analyse tot examenstof wil maken, kan bij voorbeeld de groepscheiding in verband brengen met de algemeene grondbeginselen der scheikunde; wanneer er op gewezen wordt, dat men bij de analyse begint met een scheiding der metalen in twee groepen, waarbij diegenen, die tot de hoofdreeksen behooren in oplossing blijven en diegenen, die tot nevenreeksen behooren, neerslaan, dan kan de analyse een belangrijke steun voor de theorie worden.

Wil men overigens met het practicum eenig „practisch nut” bereiken, dan is het uit het hoofd leeren van reacties niet aan te bevelen. Want zoodra men in de practijk een analyse uitvoert, zal onder verschillende omstandigheden de analysemethode verschillend moeten zijn en niets is dus verkeerder dan uit het hoofd analyseeren. Voor het eindexamen dienen dan ook alle vragen over het practicum te vervallen; het practicum zelf daarentegen verdient een eereplaats in het onderwijs, omdat de leerlingen daarbij zelf eens iets kunnen doen, zonder nu weer dadelijk aan het „leeren” behoeven te slaan.

Bij de volgende afdeeling „Colloïden” moet men zich afvragen of hier niet een fout begaan is door zoo uitdrukkelijk voor te schrijven wat als het verschil tusschen colloïden en ware oplossingen gezien moet worden. Volgens de omschrijving, hier gegeven, worden eiwitoplossingen colloïdale oplossingen, terwijl er toch alles voor spreekt, deze oplossingen als ware oplossingen te beschouwen; omgekeerd zou een zeer fijn verdeelde goudsol een ware oplossing moeten heeten. Ik vrees, dat een behandeling der colloïdchemie volgens de

richtlijnen hier aangegeven ernstige verwarring zal stichten.

In Hoofdstuk II worden in het bijzonder nog aangegeven, welke verbindingen speciaal gekend moeten worden en wordt aangegeven, wat de kandidaten zullen moeten weten over hun bereiding en eigenschappen. Als algemeene opmerking mag hiervan gezegd worden, dat de beknoptheid in vergelijking met vroegere programma's aangenaam aandoet. Ook hier zijn echter een paar opmerkingen te maken: zoo wordt bij BaSO_4 vermeld, dat deze stof door koolstof gereduceerd kan worden; de opmerking „reductie door koolstof” behoorde niet te staan bij een bepaald sulfaat, maar als algemeene opmerking van sulfaten genoemd te worden. De stof wordt uit zijn verband gerukt, indien men bij BaSO_4 op deze eigenschap wijst en haar bij andere sulfaten niet vermeld. Dat de reductie door kool hier ter sprake komt, vindt niet daarin zijn oorzaak, dat BaSO_4 nu zoo bijzonder reduceerbaar is (het tegendeel is waar!) maar wordt hier ingelascht omdat de bereiding van bariumverbindingen dikwijls uitgaat van BaSO_4 , daar BaSO_4 een der meest voorkomende bariummineralen is, terwijl b.v. voor calciumverbindingen eenvoudiger wegen openstaan.

Ook in deze rubriek is blijktbaar nog wel eens meer rekening gehouden met wat het schoolboekje voor de waarheid houdt, inplaats van met wat de waarheid is, want ik zou den examinator, die de leerlingen vraagt naar de bereidingswijze van $(\text{NH}_4)_2\text{S}$ wel eens de vraag willen stellen of op die manier nu werkelijk $(\text{NH}_4)_2\text{S}$ ontstaat. De verbinding $(\text{NH}_4)_2\text{S}$ kan men met het NH_4OH en H_2CO_3 gevoegelijk naar het rijk der chemische Legenden verwijzen. De twee laatstgenoemde verbindingen heeft niemand ooit kunnen afzonderen, het experiment leert alleen, dat in oplossing van CO_2 in water H^+ -ionen en CO_3^{2-} -ionen voorkomen en in oplossing van NH_3 in water NH_4^+ -ionen naast een aequivalente hoeveelheid OH^- -ionen; maar $\text{OH}^- + \text{NH}_4^+$ is nog geen NH_4OH en evenmin is de oplossing van 1 mol. H_2S en 1 mol. NH_3 in water $(\text{NH}_4)_2\text{S}$; ook de vaste verbinding, die ontstaat uit H_2S en 2 NH_3 is waarschijnlijk niet $(\text{NH}_4)_2\text{S}$, maar een ammoniakaat van het zure ammoniumzout.

Deze opmerking is alleen bedoeld om nog eens te onderstrepen, dat men zich bij het onderwijs aan de realiteiten, d. w. z. aan wat het experiment leert, moet houden.

Bij het HgJ_2 wordt nu nog vermeld, dat het HgJ_2 oplost in KJ onder vorming van het complex zout. De vraag mag

gesteld worden of dit toch ook niet te veel een détailquaestie is, die alleen beteekenis heeft, als het begrip complex algemeen behandeld wordt. Noemt men hiervan alleen enkele voorbeelden, dan krijgen de leerlingen den indruk, dat deze complexvorming een buitenissigheidje van het HgJ_2 en enkele andere rare verbindingen is, terwijl de complexvorming toch inderdaad één van de fundamenteele processen der anorganische scheikunde is: juist daardoor onderscheidt zij zich van de organische. Meent men, dat dit zeer belangrijke deel niet voor behandeling op school in aanmerking komt, dan verlange men van de leerlingen ook niet de kennis van enkele bijzondere gevallen.

Ook met de keuze van organische verbindingen, waarvan eenige kennis verlangd wordt, kan de schrijver zich in het algemeen wel vereenigen. Alleen zou men kunnen vragen of het niet wenschelijk zou zijn om tusschen de onverzadigde verbindingen en de aromatische verbindingen nog iets over de nietaromatischcyclische verbindingen in te lasschen, omdat anders alweer ten onrechte de indruk gewekt wordt, dat ringvorming een specialiteit is van de aromatische verbindingen. Voor het algemeen inzicht lijkt het mij wel wenschelijk om dus nog te behandelen: cyclohexaan (hexahydrobenzeen) en een enkel voorbeeld van een stof met een heterocyclische ring aethyleenoxyde of een of ander lacton, alleen om de aandacht erop te vestigen, dat de reactie tusschen 2 groepen, die b.v. tot een estervorming leidt, niet uitsluitend beperkt is tot die gevallen, waarbij de reageerende groepen deel uitmaken van 2 verschillende moleculen.

De nomenclatuurquaestie blijft onbesproken: de Commissie staat blijkbaar de zoogenaamde nieuwe nomenclatuur voor, want zij wordt in het rapport in alle voorkomende gevallen gebruikt.

Wij zijn nu genaderd tot Hoofdstuk III, de keuzeonderwerpen. Hoewel naar mijn meening de gedachte om naast algemeene onderwerpen er een aantal ter keuze van den docent te laten, zeer gezond is, lijken toch wel niet alle hier genoemde keuzeonderwerpen even gelukkig.

Zoo is m. i. de phasenleer daarvoor niet zeer geschikt, zoolang niet op de school de grondslag van de phasenleer, de phasenregel, exact te behandelen is. Deze phasenregel steunt ten slotte weer op de 2de Hoofdwet der thermodynamica, die men toch niet op het programma van de middelbare school

wil zetten! Er bestaat dus alle kans, dat wanneer de phasenleer als keuzeonderwerp genomen wordt, dit niet anders wordt dan het onbegrepen nateekenen van enkele diagrammen.

Ook de historische ontwikkeling van enkele grondbegrippen lijkt mij, om een heel andere reden, minder geslaagd. In het beginstadium der studie toch geven de moderne begrippen al zooveel moeite, dat een historische behandeling groote kans heeft verwarring te stichten. Is men eenmaal met de studie op een bepaald niveau gekomen, dan wordt de situatie anders en dan kan een historische behandeling ook van veel nut zijn voor het moderne inzicht. Het niveau echter, waarop de historische behandeling nuttig wordt, ligt veel hoger dan hetgeen de middelbare school bereiken kan.

Dat een docent speciaal werk maakt van de kwalitatieve of de quantitatieve anorganische analyse, is zeer toe te juichen, maar laat dan ook, zooals de Commissie aanbeveelt, het zwaartepunt gelegd worden op het zelfstandig practisch werken en laat dan niet de toestand ontstaan, dat op het eindexamen overhoord wordt, wat de candidaat op het practicum gedaan heeft. Deze beide keuzeonderwerpen dienen m. i. als keuzeonderwerpen voor het eindexamen niet in aanmerking te komen. En wat de beide technologische onderwerpen betreft, het werkelijk goed begrip der technologie eischt een zeer grondige kennis van de theoretische scheikunde, veel meer dan op de middelbare school ooit gegeven wordt. Anorganische of organische technologie als keuzevak kan licht leiden tot gruwelijke oppervlakkigheid en is weinig geschikt voor een inrichting van onderwijs, die voorbereidt voor een verdere studie aan de Universiteit. Een ander bezwaar, dat hiertegen nog aan te voeren is, is dat de technologie alleen maar op papier gegeven kan worden, dat men bijna geen proeven kan laten zien. Een goed voorbereide excursie naar een of ander chemisch bedrijf is oneindig veel nuttiger dan een opsomming van alle mogelijke processen met een toch altijd oppervlakkig blijvende beschrijving van machines en apparaten.

Het lag niet in mijn bedoeling een afbrekende critiek op het werk der Commissie te geven. Het zal den lezer niet ontgaan zijn, dat als ten slotte toch op vele plaatsen die critiek kwam, het steeds ging om détailpunten. Als geheel genomen kan het schema, zooals in het rapport aangegeven, een uitstekende basis vormen voor het middelbaar onderwijs. Het is echter te hopen, dat het Gymnasium vrij zal blijven om in

haar programma datgene te weren, wat op de H. B. S. alleen daarom gehandhaafd moest blijven, omdat deze school niet uitsluitend een inrichting voor voorbereidend hooger onderwijs is. Men vergete nooit, dat het Gymnasium, ook in zijn B-afdeeling, dit in wezen wel is, dat ervoor gewaakt moet worden, dat het dit ook blijft, zich niet in de H. B. S.-richting laat dringen en met name bespaard moge blijven voor een schriftelijk eindexamen in de natuurwetenschappen!

EEN EINDEXAMEN, MEER OP VORMING VAN DEN GEEST GERICHT, DAN OP PARATE KENNIS

DOOR

Dr. F. BEHREND.¹⁾

De regeling der Pruisische schoolhervorming van 1925 bevat in haar opmerkingen over de methode den principiëlen eis, dat alle onderwijs „Arbeitsunterricht” behoort te zijn. Een definitie van dit woord wordt niet gegeven, maar uit den samenhang blijkt de bedoeling dat het onderwijs aan de zelfwerkzaamheid van den leerling een zo ruim mogelijke plaats moet geven. De receptiviteit van den leerling moet op den achtergrond treden tegenover zijn spontaneïteit en de tot dien tijd overheersende methode van leren aangevuld worden door een vrijer werkmethode. Een nieuwe regeling van de eindexamens was een onontbeerlijke voorwaarde om dit te bereiken. Immers als communis opinio in leraarskringen heerste de mening, dat het eindexamen in zijn vroegeren vorm de tendentie vertoonde aan het onderwijs in de hoogste schooljaren rust en vrijheid te ontnemen en de arbeidsvreugde van de leerlingen te beperken. De stofindeling en de keuze der lectuur waren in hoge mate bepaald door de gedachte aan de parate kennis, die bij het eindexamen geëist zou worden. Daardoor werd het nodig nadruk te leggen op bepaalde problemen; herhaalde repetities met hoge eisen aan

¹⁾ De schrijver, oud-voorzitter van de grote Duitse lerarenvereniging laat ons in het volgende zien, welke examenregeling voor M. en V. H. O. in Duitsland een poos gefunctioneerd heeft. Wij plaatsen het stuk niet als beschrijving van de huidige toestand, maar omdat wij menen, dat onze eindexamenregeling lering zou kunnen trekken, uit wat een aantal jaren ginds mogelijk bleek. (Redactie).

geheugenprestaties, d. w. z. een achterstellen van het eigenlijk vormende werk bij drill voor het examen werden aldus noodzakelijk. Natuurlijk kon men ook niet veel rekening houden met individuele neigingen en bijzondere begaafdheden der leerlingen.

Het eindexamen in dezen vorm moest dus opgegeven worden als men ruimte wilde maken voor de nieuwe doeleinden. Aan dien eis werd voldaan door de nieuwe examenregeling van 1927, die bepaalde: „Het examen moet als de organische afsluiting van den opvoedenden en onderwijzenden arbeid der school het bewijs leveren, dat de leerling de rijpheid bereikt heeft, in deze richtlijnen aangegeven.”

Daarmede werd het lerarencorps voor een nieuwe en moeilijke taak geplaatst. Een belangrijke hulp daarbij gaf de sedert lang in Duitsland heersende overtuiging, dat het schooloordeel een belangrijker middel is om de leerlingen te leren kennen, dan de veel meer van toeval afhankelijke prestaties op den dag van het examen. Deze tendentie wordt nu in hoge mate versterkt door de bepaling van de nieuwe regeling, dat het eindexamen niet meer gebruikt mag worden als een controle-middel op het onderwijs der betrokken school. Want zolang dit als een der doeleinden bij de eindexamenregeling wordt beschouwd, stonden de leraren natuurlijk voor de noodzakelijkheid te kunnen wijzen op zo goed mogelijke prestaties, en dat gaf aanleiding tot een toetsing, waarbij het minder op een beoordeling van den leerling dan op die van den leraar aankwam.

Misschien zal men vragen of dan, als alles afhangt van het schooloordeel, het eindexamen zelf niet onnodig wordt? Maar met die vraag ziet men over het hoofd, dat aan middelbare scholen het lerarencorps uit vakleraren bestaat, die ieder den leerling slechts in weinig vakken kennen. Om deze leemte aan te vullen en het eindoordeel voor te bereiden, was reeds in den leidraad voor het leerplan de wens uitgesproken, dat de leraren door hospiteren zouden trachten een meer volledig beeld van den leerling te krijgen. Maar van deze bevoegdheid kon, mede door de vele eigen uren, slechts weinig gebruik gemaakt worden.

Beschouwen wij nu de verschillende vakken voor het *schriftelijk* gedeelte.

Ten opzichte van het *Duitse opstel* bepaalt de regeling, dat

vier onderwerpen genoemd worden, uit zo veel mogelijk verschillende gebieden, bijv. één letterkundig, één kultuurhistorisch, één filosofisch en één vrij onderwerp. Bij het letterkundige onderwerp is het geoorloofd, het behandelde werk bij het maken van het opstel te gebruiken. Ter illustratie geven wij twee van zulke groepen, die dienst gedaan hebben aan:

I. De persoon van den spoorwachter Thiel (naar de novelle van Gerhard Hauptmann), beschreven door zijn pastoor.
 2. Welke gebeurtenissen, bewegingen of figuren uit de nieuwere geschiedenis hebben mijn belangstelling opgewekt.
 3. Beschrijving van Ludwig Richters, Überfahrt am Schreckenstein.
 4. De spreuk: de oorlog(strijd) is de vader van alle dingen.

II. 1^o. De verhouding van den mens tot de Godheid naar Goethes Prometheus; de grenzen van de mensheid; het Goddelijke.

2^o. Waarom trachten wij den eigen aard van ons volk te bewaren?

3^o. Waarom is beroepskeuze vaak moeilijk.

4^o. Waartoe dient kennis der geschiedenis.

Bij het schriftelijk *wiskundewerk* waren vroeger de uitkomsten afhankelijk van de geheugenkennis van een soms vrij uitgebreid apparaat van formules, wat ook vaak leidde tot het ongeoorloofde gebruik van formulelijstjes. De nieuwe bepalingen veroorloofden het gebruik van zulk een lijst, die daarom meestal opgenomen wordt in de logaritmen-tafels.

Bij het werk voor vreemde talen is het den leraar geoorloofd een woordenboek te laten gebruiken, bijv. een woordenboek Engels—Duits bij een vertaling uit die taal. Bij de klassieke talen wordt echter van dit verlot zelden gebruik gemaakt, omdat men daar bevreesd is voor een vermindering van den woordenschat.

Bij het Realgymnasium geldt bovendien de bepaling, dat de leerlingen de keuze hebben tussen twee vertalingen uit moderne talen dan wel uit één moderne en één uit het Latijn.

Maar deze bepalingen worden aangevuld door een zeer belangrijken nieuwen regel. Om den leerling gelegenheid te geven om zijn rijpheid en zijn bijzondere geschiktheid op een of ander gebied te tonen, mag hij een keuzeonderwerp behandelen in het laatste schooljaar. Deze scriptie, die hij in zijn schoolvrijen tijd, resp. in de vacantes maken kan, moet zo lang vóór het begin van het eindexamen ingeleverd worden, dat

hij ongeveer driekwart jaar daarvoor ter beschikking heeft. Wanneer hij daarvoor de beoordeling goed of ruim voldoende verwerft, dan kan hij daardoor van een van de anders verplichte schriftelijke onderwerpen vrijgesteld worden, bijv. van het wiskundewerk door een scriptie op wis- of natuurkundig gebied, of van het Duitse opstel door een scriptie op cultuurhistorisch gebied. Deze scripties zijn gebleken een zeer waardevol leermiddel te zijn voor allen, die zich er op toeleghden. Inderdaad tonen zij immers of de leerling op het gebied van zijn keuze in staat is tot vrijen zelfstandigen arbeid; zij vormen daardoor den besten overgang tot wetenschappelijke studie. Wij geven weer enige voorbeelden ter illustratie. 1°. Op het voetspoor der Duitse Romantiek (Op grond van een reis). Deze scriptie is verlucht door een reeks van foto's en tekeningen; zij poogt uit de eigenaardigheden van het landschap de romantische richting te verklaren. 2°. Gedachte en Daad. De houding der Duitse jeugd in den tijd van Napoleon tot 1848 (Op grond van rijkelijk gebruik van bronnenmateriaal). 3°. De Inversie (Analytische behandeling der inverse afbeelding). Inversie van kegelsneden. De verkregen kromme lijnen van den 4en graad worden grafisch behandeld en geklassificeerd. 4. Van knutselen tot proefneming. (Een door den leerling zelf geconstrueerd luchtweerstandskanaal om metingen te doen aan vliegtuigmodellen. Met tekeningen en wiskundige afleiding van de grondslagen der berekening.)

Wij komen thans tot het *mondeling* gedeelte.

Naar de vroegere regelingen konden leerlingen, die in alle vakken voldoende en in enige hoofdvakken een hoger waardeering behaald hadden, vrijgesteld worden van mondeling onderzoek. Deze bepaling is afgeschaft. Weliswaar heeft dat het grote nadeel van een veel langer examen bij grote klassen. Maar anderzijds heeft het dit grote voordeel, dat nu iedere leerling een keuzevak moet aangeven, waarvoor hij in 't bijzonder gewerkt heeft. Deze keuze is daardoor voorbereid, dat op alle scholen in de laatste drie schooljaren vrije werkgemeenschappen gevormd worden, bijv. aan een Gymnasium in klassieke talen, Duitse literatuur, kennis van staat en maatschappij en kunstgeschiedenis en aan een H. B. S. in Wiskunde, Natuurkunde en Staathuishoudkunde. Aan alle scholen is Filosofische propaedeuse toegelaten. De school heeft in de

keuze volle vrijheid; elk jaar kan men, naar aanleiding bijv. van wensen der leerlingen, een wijziging aanbrengeu. De deelneming is vrijwillig. Deze werkgemeenschappen veroorloven veel meer dan het voor allen voorgeschreven programma een zelfstandige en individuele werkmethode. Veel van de scripties, die boven reeds ter sprake kwamen vonden hier hun oorsprong. Maar natuurlijk wordt het keuzevak niet altijd op grond hiervan bepaald. Dikwijls wordt als zodanig een vak genomen, waarin de leerling goede praestaties heeft. Moeilijk is de keuze alleen voor die leerlingen die in geen vak uitblinken en ook geen uitgesproken belangstelling hebben, wat eigenlijk reeds mede een kenmerkende eigenschap mag genoemd worden. De bepaling dat ook muziek of kunstgeschiedenis gekozen mag worden, komt die leerlingen tegemoet, die geen specifiek wetenschappelijken aanleg hebben.

In welke vakken de leerlingen naast hun keuzevak nog mondeling examen hebben, bepaalt de voorzitter der eindexamencommissie op grond van de beide voorgeschreven stelregels: „Iedere candidaat dient in zo weinig mogelijk vakken geëxamineerd te worden,” en: „Het examen moet zich hoofdzakelijk op die vakken richten, waar de examinandus positieve praestaties kan tonen”.

In de uitvoering van deze bepalingen blijkt nog duidelijker de tendentie om vast te stellen wat de leerling *kan* en niet den nadruk te leggen op wat hij niet weet. Het is uitdrukkelijk verboden den examinandus een reeks van niet-samenhangende vragen voor te leggen. Eveneens is de reproductie van alleen van buiten geleerde geheugenstoffen verboden. Wat ook het betrokken vak zijn moge, steeds moet de examinandus een grotere, samenhangende opdracht krijgen, die hij zelfstandig behandelen en dan in een vrije uiteenzetting weergeven moet. Ter voorbereiding krijgt hij den nodigen tijd; een kwartier is meestal daarvoor voldoende. Voor vakken als Duits, Godsdiens, Geschiedenis worden zulke opdrachten geschikt genoemd, die den examinandus nopen zich met een gegeven tekst of een afbeelding op het gebied der beeldende kunst bezig te houden. Een paar voorbeelden mogen dit weer verduidelijken.

I. Opdrachten voor *Duits*. 1^o. De examinandus kreeg verscheidene teksten in proza en poësie zonder dat de auteur genoemd werd. Hij moest den dichter vaststellen of althans den tijd, waaruit deze teksten waren en aangeven op grond

van welke stijleigenaardigheden hij tot die mening was gekomen. 2^o. Iets zeggen over het wezen der Romantiek op grond van twee teksten van Stifter en Keller. 3^o. Vergelijking van twee gedichten en wel: Es zogen drei Bursche van Uhland en Nach einem Niederländer van C. F. Meyer.

II. Kulturhistorische opdrachten (naar aanleiding van door den examinandus opgegeven eigen lectuur). 1^o. Gerhard Hauptmann's Vor Sonnenaufgang en Frühlingsfest. Inhoud en betekenis. 2^o. Herder over de Oudheid, het Franse Toneel en Shakespeare.

III. Godsdienst. (De examinandi hadden Kerkgeschiedenis als speciale studie opgegeven). 1^o. Interpretatie van een plaats uit den brief aan de Romeinen. 2^o. Interpretatie van een plaats uit de Confessio augustana in haar betekenis uit kerkhistorisch gezichtspunt.

IV. Geschiedenis. 1^o. Bismarck en Wilhelm I. 2^o. Kort overzicht der geschiedenis der politieke partijen. 3^o. Geleerden in den strijd tegen de reactie. 4^o. Duitse Bond en Noordduitse Bond. 5^o. Geschiedenis van Lotharingen. 6^o. De begrippen Staat en Volk. 7^o. De ontwikkeling der Duitse grondwet. 8^o. De betekenis der Franse Revolutie.

V. Kunstgeschiedenis. 1^o. Antieke beeldende kunst. Toelichting bij eenige grieksche beelden. 2^o. Impressionisme en Expressionisme (toelichting van de tegenstelling op grond van twee karakteristieke afbeeldingen).

VI. Muziek. Voordracht van een eigen compositie. (Sonate voor piano) en Thema met variaties (vioolcompositie). De bedoeling was na te gaan of de leerling in zijn compositie en voordracht een talent toonde, dat verder gaat dan dat van den dilettant.

VII. Aardrijkskunde. 1^o. Kaartkennis. (Bijv. vinden van het verloop van een oerstromdal, onderscheiding van verschillende vormen van dorpsbebouwing (Reihendorf, Straszen-dorf, Haufendorf)). 2^o. De kolonisatie van Noordamerika. 3^o. De werelddelen en hun grondstoffen. 4^o. De belangrijkste koloniale rijken.

VIII. Klassieke talen. Hier wordt een tekst voorgelegd, die na enigen tijd van voorbereiding vertaald wordt. In verband daarmee krijgt de examinandus dus zijn opdracht. Hier is dus het minste gewijzigd.

Dit overzicht moge voldoende zijn om te laten zien hoe bij het mondeling examen gepoogd wordt, het oordeel en het

zelfstandige kunnen van den examinandus te onderzoeken. Natuurlijk wil dat niet zeggen, dat op alle scholen op dezelfde wijze te werk werd gegaan. Maar men mag wel als bewezen aannemen, dat aldus werkelijk een begaanbare weg geweest is om het onderzoek der parate kennis te vervangen door een op kundigheden gericht onderzoek.

Ten slotte nog iets over de bepaling van den uitslag.

Voordat de nieuwe bepalingen van kracht waren, werd de uitslag bepaald door een rekensom. Waren alle vakken voldoende of meer dan dat, dan was de uitslag natuurlijk gunstig. Anders werden onvoldoende praestaties in sommige vakken door andere gecompenseerd. De nieuwe regeling bepaalde echter, dat niet alleen het resultaat van de afzonderlijke vakken, maar ook de totale persoonlijke indruk van den candidaat moet meetellen. Natuurlijk is dat een zeer moeilijke en in haar algemeenheid nauwelijks oplosbare taak. Maar het was toch goed, dat de leraren voor zulk een taak gesteld werden. Want in veel gevallen zal men toch kunnen constateren of de leerling bijzondere belangstelling voor sommige vakken heeft en of er een uitgesproken begaafdheid op het gebied van talen, wiskunde, technische vakken of ook kunstuitingen bestaat. Ook wat de oorzaken zijn van zijn tekortkomingen in andere vakken, of verwacht moet worden dat deze blijvend zijn als gevolg van ontoereikenden aanleg of beschouwd moeten worden als kenmerken van onrijpheid of gebrek aan ijver. Vooral zal men vaak kunnen nagaan of er waarborgen zijn, dat de leerling ondanks de gebleken leemten aan de Universiteit slagen kan, natuurlijk in de vooronderstelling, dat hij in die vakken gaat studeren, waarin hij goed thuis is. Een vriend van mij vertelde gaarne van een eindexamen in vroeger tijd, waarbij een eminent begaafde wiskundige slechts met den grootsten strijd door het eindexamen kwam om zijn tekort in oude talen en dat deze reeds na weinig jaren lid was van de Akademie van Wetenschappen. Ook bij het afwegen van karaktereigenschappen zal men voornamelijk op die letten, die voor het slagen aan de Universiteit en de daarmee samenhangende beroepen van betekenis zijn. En daarover leert men heel wat in het dagelijkse werk op school.

De leraren uit de eindexamenklasse moeten volgens de be-

palingen hun indrukken omtrent den candidaat in een voorbespreking samenvatten. Natuurlijk zal men aan zulk een rapport niet al te hoge eisen mogen stellen, maar toch zal deze eis er toe bijdragen, dat men bij het bepalen van den uitslag vooral daarop zal letten, of dat waartoe de leerling in staat is, zijn karakter en zijn talenten, voldoende waarborg geven, dat hij in de praktijk van het leven of bij zijn studie tegen zijn nieuwe taak opgewassen zal zijn.

FREDERIK HENDRIK ALS ONDERWIJSHERVORMER IN BRED A EN DE BARONIE

DOOR

A. HALLEMA.

Bredasche schooltoestanden omstreeks het midden der 17de eeuw, blijkens enkele onuitgegeven archivalia.

Nadat het in October 1637 aan Frederik Hendrik was gelukt, om de erve zijner vaders, de aloude stad der Nassau's en Oranje's, Breda, op de Spanjaarden te veroveren, moest ook aldaar op het gebied der cultureele ontwikkeling des volks veel in orde worden gebracht of van nieuws worden opgebouwd. De openbare scholen, voorzoover ze er waren, gingen van de kerk uit en stonden onder controle der R. K. geestelijken, doch nu dezen meest met het aftrekken der Spanjaarden uit de stad waren geweken naar Turnhout, Hoogstraten, Brussel en Antwerpen, werd het weer een gouden tijd voor wat in die dagen bijzonder onderwijs was, gegeven door zg. schoolmeesters en schoolvrouwen, die in verschillende wijken der stad zich hadden gevestigd en met hun uithangbord of teeken aanduidden, dat zij in hun particuliere woningen of daartoe expres gehuurde lokaaltjes kinderen ontvingen tot het volgen van door hen gegeven onderwijs.

Dat onderwijs omvatte niet alleen het lager onderwijs in den toenmaligen omvang, doch velen hadden zich gevestigd als rekenmeester, schrijfmeester, muziekmeester, onderwijzers in talen, boekhouden en wiskunde. Dit waren dus de vakleeraren van dien tijd, die ook wel twee of meer vakken combineerden, bijv. als reken- en schrijfmeester, onderwijzers in talen, wiskunde en teekenen enz. Om nu eenige orde in deze chaotische onderwijstoestanden in zijn stad te scheppen, vaar-

digde Frederik Hendrik in 1643 een zg. „Ordonnantie over de Françoysche—Duytsche ende Reecken-Schoolen binnen de Stadt van Breda” uit, waardoor er een plaatselijke school-inspectie werd ingesteld, de belangen van leerkrachten, leerlingen en hun ouders beter werden behartigd, een klachtenbureau werd opgericht onder protectie van den magistraat en waardoor het onderwijs in 't algemeen meer uniform zou moeten worden gegeven, om aan te sluiten bij de verdere opleiding ter plaatse. Want sedert onheugelijke tijden had de oude veste natuurlijk ook haar Latijnsche school en nog geen drie jaar, nadat de hier bedoelde „Ordonnantie” kracht van wet kreeg, begiftigde Frederik Hendrik Breda ook nog met een zg. illustre school, een onderwijsinstelling van het type, dat toen veel in zwang was en zoowat het midden hield tusschen Latijnsche school en de gewone universiteit met jus promovendi. Daardoor zou de schakel lager onderwijs — voorbereidend hooger onderwijs — hooger onderwijs in zijn patrimonium Breda hecht worden aaneengesmeed, althans dit hoopte de Prins.

Daar zat natuurlijk ook wel een weinig de politiekkerkelijke bedoeling bij voor. Frederik Hendrik was onder de Oranje's altijd een zeer verdraagzaam, humanistisch-christelijk georiënteerd vorst, die er steeds naar gestreefd heeft Roomschen Onroomschen zooveel mogelijk te vereenigen, ook via de onderwijsinstellingen. In zijn eigen vaderstad trachtte hij nu daarvoor het modelinstituut te scheppen door organisatie, ordonnantie, reglementeering en zoo noodig een nieuw instituut. Het lag dus in de lijn van zijn gematigde kerkelijke politiek, om met behulp van zijn schoolwetten en onderwijsinstellingen te Breda voor het Zuiden des lands een brug te slaan tusschen Roomschen Katholiek en Protestant. En in dat licht bezien, krijgen de desbetreffende maatregelen van Frederik Hendrik ook in de geschiedenis van ons lager onderwijs meer dan locale beteekenis. Daarom achtten wij het noodig aan de hand der gegevens in het Gemeente-Archief van Breda in dit vakorgaan er de aandacht onzer lezers voor te vragen. Ter verheldering van het inzicht in de desbetreffende materie, welke ons de stof voor dit gegeven bood, zullen we een enkele maal den in de stukken aangetroffen tekst letterlijk citeeren.

Natuurlijk kwam de hier bedoelde Schoolordonnantie van Frederik Hendrik niet tot stand dan na de plaatselijke auto-

riteiten van Breda, drossaard, burgemeesters en schepenen te hebben geraadpleegd om advies en informaties. Deze stelden voor de inspectie over de scholen op te dragen aan een commissie, telken jare opnieuw te verkiezen, bestaande uit drie leden, nl. twee uit den magistraat en een predikant. Deze drie zouden heeten „Curateuren”, „Schoolversorgers”, gelijk elders scholarchen, inspectores enz. Alle maanden zouden zij eenmaal alle particuliere scholen inspecteeren „ofte so dickwijls als sy het noodich sullen bevinden te behooren”. Van de beslissingen dezer plaatselijke schoolcommissie stond in sommige gevallen beroep open bij den magistraat, maar het gezag der „curateuren” reikte overigens zeer ver en wie van de schoolmeesters of „joffrouwen” het met deze heeren aan den stok kreeg, trok meestal aan het kortste end!

Want het eerste artikel der ordonnantie verordende al dadelijk, dat niemand, noch man, noch vrouw, te Breda een bijzondere of zg. kamerschool mocht exploiteeren, die niet in het bezit was van een door de curateuren geteekende verklaring van admmissie of toelating, bij het verstrekken waarvan bovendien de magistraat moest worden gekend. Dit gold al die bijzondere onderwijsinstellingen, „om den kinderen Duytsch (Nederlandsch), Françoys ofte eenige andere Spraken, Cyferen, Reeckenen ofte Schrijven te leeren. Deze acte van toelating stond natuurlijk op naam, kon bovendien worden ingetrokken bij plichtsverzuim of andere tekortkomingen en was a. h. w. de bedrijfsvergunning van de onderwijzers van dien tijd. Was er iemand, die zonder deze acte van toelating toch schoolmeesterde, dan verbeurde hij bij de eerste bekeuring 50 gulden, voor de tweede maand 100 gulden, voor de derde maand 200 gulden met verbanning uit de stad in gevolge een bepaling in de politieke ordonnantie van Prins Maurits voor Breda (1597).

Bovendien moest de betrokken schoolmeester of onderwijzeres, in het bezit zijnde van zulk een acte van toelating, den voorgeschreven eed ten stadhuize in handen van de schoolcommissie afleggen, welke eed „van woorde tot woorde” als volgt luidde:

„Eed der Schoolmeesteren ende Schoolvrouwen inde
Stadt van Breda.

Ick sweere ende beloove Sijne Hoocheijt den Prince van
Orangien ende de Stadt van Breda houw ende ghetrouw

ende den Drossaert, Burgemeesters ende Schepenen der selver ende hare Ghecommitteerde Curateuren volgende dese Ordonnantie gehoorsaem te zijn, te eeren ende te respecteren na behooren, sonder daer tegen te connen ofte te doen in eeniger manieren, oock Mij in Mijn Ampt dien volgende neerstelijck ende trouwelijck te dragen als een goet Godsalich Schoolmeester of Schoolvrouwe schuldich is te doene.

Soo helpe My Godt enz."

Door dezen eed en de wijze van aanstelling alsmede door het aan het verkrijgen van deze acte voorafgaande examen, door of namens den stedelijken magistraat af te nemen, was dus de Bredasche schoolmeester of onderwijzeres, ook al diende hij of zij het bijzonder onderwijs dier dagen, in zeker zin ambtenaar(ares), in dienst der stad. Van eenige regeling der rechtspositie was echter onder deze omstandigheden geen sprake, ook al doordat de stad niet voor eenige belooning zorgde en het honorarium bijna uitsluitend uit de „schoolpenningen” of schoolgelden moest worden gevonden. Dat wekte vaak een onedele en unfaire concurrentie op tusschen de vakgenooten met alle bedenkelijke gevolgen van dien. En daartegen kon ook de magistraat noch de commissie van curateuren iets doen. Bovendien waren de oude, in dienst zijnde onderwijskrachten in 1643 bij de inwerkingtreding der ordonnantie niet verplicht geworden examen af te leggen, doch wel de nieuwe, die sedert dien tijd een schooltje stichtten of in Breda onderwijs wenschten te geven, hetgeen al evenzeer najver opwekte.

Alleen moest de categorie der oudere onderwijskrachten, om zonder examen tot het blijven geven van onderwijs toegelaten te worden, binnen 14 dagen na de afkondiging der nieuwe schoolorde aan den magistraat overleveren een staat van naam (eventueel bijnaam, toen geen zeldzaamheid), plaats van geboorte, woonplaats en straat, mitsgaders nauwkeurige opgave van het perceel, waarin zij onderwijs gaven, het aantal hunner leerlingen, gezindte, leeftijd enz. alsmede „der Spraecken (talen) ende anders wat sij den Kinderen leeren, omme 't selve ter Schoolregistre gestelt te worden, welcke indien sy bij den Magistraet daer toe bequame, van goeden name, leven ende conversatie bevonden worden, sullen mogen int houden harer scholen voortvaren bij provisie ende tot kennelycken weder

segginge toe, sonder nieuwe acte van toelatinge te moeten hebben, mits doende den eedt hier naer gestelt, ende hen dragende naer dese Ordonnantie”.

Het kenmerk aan de huizen, lokaliteiten of andere plaatsen, waar onderwijs werd gegeven, werd ook te Breda doorgaans aangeduid met het uithangbord van den haan, een leerling, met boeken en schriften afgebeeld, of op soortgelijke wijze. Vandaar dat er ook een bepaling op deze schoolmeesters uithangborden was opgenomen in de Schoolordonnantie en wel deze, te curieus om deze hier niet even textueel te citeeren:

„Niemant en sal oock mogen uythangen eenige Caerte ofte Monster (speciaal geldende voor de schrijfmeesters) dan met syn eygen hant ghemaect ende gheschreven ende van die dinghen, die hem sijn toeghelaten te leeren ende daer toe hij bequaem bevonden is: ende dat om niemant te bedrieghen ende alle abuysen te verhoeden op de straffe van twaelf guldens.” Dit zelfvervaardigde uithangteeken moest dus als een waarborg dienen voor het gehalte van kunnen en kennen, waarop men zich beriep, om geacht te worden en bevoegd en bekwaam te zijn tot het geven van onderwijs in een of meer vakken. Maar al te vaak kwam het voor, dat schoolmeesters met andermans veeren pronkten en de bovenvermelde bepaling wilde dat den Bredaschen opvoeders en leermeesters der jeugd onmogelijk maken.

Het punt van den godsdienst in deze stad met haar gemengde bevolking, toen zoowat voor de helft Protestant en voor de andere helft Roomsche Katholiek, leverde intusschen voor de practijk van het onderwijs nog heel wat grooter moeilijkheden op. De predikanten als voorgangers der Hervormde gemeente wilden natuurlijk het geheele lager en voorbereidend hooger onderwijs, dat in Breda werd gegeven, het liefst zien gegeven in Protestantsche Calvinistische geest, waartegen niet alleen de Roomsche Katholieken maar ook de Lutherischen in de stad zich verzetten. Om nu die klippen der controversen zooveel mogelijk te ontzeilen, gebood de verdraagzame Frederik Hendrik alleen, dat de boeken, welke bij het onderwijs werden gebruikt, niet strijdig mochten zijn met de Gereformeerde kerkleer, „namentlyck geene partydige, superstitieuse ofte lichtveerdighe Boecken, waer door de Jonckheydt soude werden ghecorrumpeert, dan alleenlyck goede ende profytelycke Boeken, die eerlyck ende stichtelyck zyn, met waarheyte ende eerbaerheyte over een comende, alles

op arbitrale correctie volghens de voorsz. Politycque Ordonnantie (van Onsen Heer ende Broeder Prince Maurits H(oogh) L(offelycker) M(emorie) in dato den lesten Juny 1597)."

Een meer neutraal standpunt ten opzichte van de keuze der voor de diverse Bredasche scholen te gebruiken leermiddelen kon de Prins zeker wel niet innemen. Wat de predikanten a. h. w. bijna overal gebiedend wenschten te zien voorgeschreven, het gebruik van uitsluitend Calvinistische lees- en leerboeken bij het lager onderwijs en op de Latijnsche scholen, dat leek den Prins in zijn vaderstad practisch onuitvoerbaar; als er maar geen leermiddelen werden gebruikt, welke in botsing kwamen met de toen geldende kerkleer volgens de dogmatiek van Calvijn, dan achtte de vorst aan de eerste voorwaarde van binding tusschen kerk en school in die dagen volkomen voldaan. En bovendien wist hij, dat hier handig geschipperd en gemanoeuvreerd moest worden, om met eenig succes tusschen de boven aangeduide klippen te kunnen doorvaren.

Dat gold ook van de voorgeschreven gebeden, waarmee toen vrijwel op alle scholen de lessen werden ingeleid en beëindigd. Ook hier eischten de kerkelijke verhoudingen te Breda de keuze van een min of meer neutraal gebed, hier te verstaan in den zin van een gebed, dat Roomsch en Onroomsch beiden zouden kunnen bidden. Wat is daarvoor geschikter dan het bekende, volmaakte gebed: het Onze Vader? Het zesde artikel der Schoolordonnantie van Frederik Hendrik schreef dan ook voor:

„Item sal men in alle Scholen des morghens, als men begint, het Morgen=Ghebedt bidden met het Vader Onse ende des avondts oock uytgaende, het Avont=Ghebedt met het Vader Onse ofte by beurten met de Articulen des Geloofs. Ende wordt alle Schoolmeesters ende Schoolvrouwen bevolen den gewoonlycken Nederlantschen Catechismum te leeren. *Dan welckers Ouders sulcx niet en begeeren, sal de Kinders sulcx niet opgedrongen werden.*” Hier werd dus het godsdienstonderricht in Protestantschen geest, speciaal in dat van den Heidelbergschen catechismus, overal elders in den lande verplicht, *facultatief* gesteld terwille van de goede verstandhouding met de R. K. inwoners der stad en om zoo veel en zoo lang mogelijk de versnippering van het onderwijs te voorkomen. Daarom werd ook ten aanzien van den plicht der toenmalige onderwijzers, om hun leerlingen naar de kerk bij de openbare godsdienstoefeningen te brengen, voor de Breda

sche schoolmeesters de reserve gemaakt: zooveel doenlijk, om hen, die R. K. waren of R. K. leerlingen hadden, daardoor niet in ongelegenheid te brengen. Overigens is ook het desbetreffende artikel merkwaardig genoeg van inhoud, om hier even te worden geciteerd.

„De Schoolmeesters ende Schoolvrouwen sullen de Schoolkinderen, die hare sorge bevolen sijn, soo *veel doenlyck is*, tot het gehoor van Godes Heylich Woordt ende Catechetische Predicaten brengen, ende van 't gene sy sullen gehoord hebben, daarna hun, in de schoole wederkeerende, na dat de capaciteit ende het verstant der selver is, vlijtelyck ondervraghen, alles met sulcken verstande, als int voorgaende Artyckel is gheseght.” Dit voorbehoud is in het gegeven verband niet zonder eenigen humor, doch onze vaders hadden, gelijk bekend is, van kinderpsychologie andere begrippen dan wij in onzen tijd!

Een ander criterium was al of niet coëducatie, aldus het penibele vraagstuk der gemengde schoolbevolking, waartegen de R. K. clerus ook toen reeds stelling had genomen. Frederik Hendrik trachtte de oplossing te vinden door in een gemengde school jongens en meisjes apart te plaatsen, elk in een deel van het lokaal, bijv. rechts en links van den onderwijzer. Was het een internaat, dan mochten na zekeren leeftijd of alleen jongens of enkel meisjes worden opgenomen. Van daar de volgende bepaling.

„Item die Knechtken ende Meysken willen leeren, gaende ende comende ter schoolen, sullen daer toe moeten hebben soodanige bequaeme plaetse, dat sy van malkanderen tot eerbare tuchticheydt gescheyden mogen blijven ende geleert worden. Ende die jongens in den kost houden ende sullen geene dochters daer bij in haren huysen mogen houden boven de negen oft thien jaren oudt; ende d'andere bij de dochters geene jongens boven de twaalf of dertien jaren oudt op de pene van ses guldens voor elck kindt.”

In het toepassen van de regels der wellevendheid moest de Bredasche meester zijn leerlingen al te vaak onthouden wat des kinds was, aangezien hij, als zij uit school naar huis gingen, op hun gedrag moest toezien, „ten eynde sij goede manieren houden onderwegen, sonder te loopen spelen, tieren, ghebaren, vechten ofte roepen, deselve oock daer toe te houden, datse eerlycke Persoone,” (dus menschen van staat, aanzien en kwaliteit), „bysonder die in Officie ende staet sijn, te ghemoet comende ofte voorbij gaende, behoorlycke eerbiedinge doen ende bewijsen.”

Het salaris of loon voor hun arbeid ontvingen de onderwijzers uit de schoolgelden, waarvoor de magistraat der stad een apart tarief zou opstellen en afkondigen, om de maand betalen; gedeelten der maand golden voor heele, zelfs enkele dagen. Voor de arme kinderen van onvermogene ouders zou apart een school verrijzen of dezen zouden in een bestaande school worden ondergebracht, waarvoor dan een of meer onderwijzers van stadswege moesten worden aangesteld, waaruit later de plaatselijke armenschool ontstond. Toen moest ook nog de diaconie der Hervormde gemeente te Breda gelden beschikbaar stellen tot vergoeding van dit kosteloos onderwijs.

Om nu te verhinderen, dat wanbetalende ouders hun kinderen van de eene school naar de andere zouden zenden, om ze zoo zonder kosten telkens een poosje te laten onderwijzen, werd de volgende maatregel getroffen. Kreeg een bijschoolhouder of \textasciitilde houdster een nieuw kind op school, dan moest dit een biljet meebrengen, waarop stond uitgedrukt, waar de nieuwe leerling tevoren school gegaan had en of de schoolpenningen ten volle waren betaald „ende soo niet, 't voorsz. Kindt of Kinderen vermanen Haren voorgaende Meester te betaelen; ende soo de betalinge binnen drie dagen niet en geschiedt, de voorsz. Kinderen sijne schoole te verbieden, tot dat hem gebleecken sal zijn 't voorsz. schoolgelt betaelt te zijn op de pene van ses guldens daer mede te verbeuren." Deze bepaling was natuurlijk gemaakt om onderkruiperij te voorkomen en wanbetaling der schoolgelden, hoofdbron van inkomsten voor de particuliere onderwijzers, tot een minimum te beperken. Doch als er een termijn van twee jaar of meer over verstreken was, dan was een dergelijke schoolgeldschuld toch verjaard en moest elke willekeurige onderwijzer zulke leerlingen toch aannemen, hoewel de verplichting op hem bleef rusten, om de wanbetalende ouders via hun kinderen te vermanen de resteerende oude schuld alsnog te betalen.

Ook de schoolhouders of \textasciitilde houdsters moesten den curatoren of plaatselijke commissie van schooltoezicht onverwijld opgeven, wanneer en waarom zij zich in een andere stadswijk vestigden, als zij hun school „van d'een Quartier in d'ander" verplaatsten. Dit comité fungeerde ook als klachtenbureau en commissie van beroep, tot wie inzake geschillen over wanbetaling, schoolverzuim, slechte behandeling der leerlingen door hun onderwijzers enz. zich zoowel de ouders als de schoolhouders (\textasciitilde houdsters) konden wenden met hooger be-

roep op den magistraat. Daartoe vergaderden de curatoren eenmaal in de acht of veertien dagen ten stadhuize, waar dan de belanghebbenden zich met hun klachten of bezwaren konden vervoegen, om te worden gehoord, waarna hun zaak zoo spoedig mogelijk werd behandeld en afgedaan.

Nu zal misschien iemand denken, dat het hiervoor beschrevene toch maar alles theorie was en dat het slechts het systeem der plaatselijke schoolwetgeving weergeeft, gelijk Frederik Hendrik dit voor zijn vaderstad had doen ontwerpen, vaststellen en afkondigen, zonder dat men daarvan nog dadelijk de resultaten in de practijk van het onderwijs dier dagen te Breda zag. Indien er in het Gemeente-archief ter plaatse dan ook niet meer dan deze schoolordonnantie van 30 Maart 1643 berustte, zou inderdaad de grond voor die meening niet ontkend kunnen worden, doch er zijn nog enkele andere gegevens in hetzelfde dossier, die er zelfs op wijzen — of, nog sterker — het bewijs leveren, dat uit de erkende, zg. „geadmitteerde”, schoolhouders te Breda al spoedig na 1643 een zg. vakbond van onderwijzers groeide, welke als schoolmeestersgilde kan worden beschouwd met al de rechten en plichten, welke zulke vak- en ambachtsgilden in de 17de eeuw haar leden toekenden en oplegden. En als gevolg van die gildenorganisatie der Bredasche schoolmeesters ontstonden weer nieuwe toestanden op onderwijsgebied ter plaatse, vooral als gevolg van het verschil in gezindte en in de kerkelijke kleur van het onderwijs, alsmede van de concurrentie met het bewaarschoolonderwijs, dat heimelijk ook lager onderwijs wilde zijn enz.

Dat zulks mogelijk was, is verklaarbaar uit het feit, dat Frederik Hendrik reeds vier jaren na het hiervoor afgekondigde schoolreglement was gestorven, waarmee ook zijn verdraagzame kerkelijke politiek in Breda en de Baronie van die stad, om zooveel mogelijk Rooms en Onrooms in de scholen te vereenigen, had opgehouden. Zijn opvolgers spitsten de tegenstellingen meer toe en voeren in het zog der predikanten, die te Breda evenals elders in den lande uitsluitend onderwijs in Calvinistischen geest voorschreven en als toezichhouders de schoolmeesters tot in de kleinigheden controleerden. Maar het ligt voor de hand, dat in een stad als Breda, waar zoovelen de R. K. Kerk trouw waren gebleven, dezen hun kinderen hoe langer hoe minder aan de openbare Gereformeerde stadsschool of Gereformeerde bijschoolhouders

toevertrouwden. Zoolang onder Frederik Hendrik dit onderwijs niet dadelijk een uitgesproken Gereformeerd karakter had gedragen, ging dat nog, maar nu dit wel het geval was onder zijn opvolgers, ontstonden te Breda de zg. „secrete” R. K. schooltjes, die echter na 1650 al spoedig op strenge straffen en hooge boeten werden verboden.

Ook over deze materie lichten de Bredasche archieven ons in. Onder de desbetreffende stukken is namelijk een onuitgegeven publicatie van het jaar 1654, dus ruim tien jaar na de ordonnantie van Frederik Hendrik. Blijkens dit stuk van 1654 waren er toen in de stad zeven toegelaten bijschoolhouders, die voor het waarnemen van hun functie door den magistraat waren voorzien van een testimonium tot „toelatinge in den schooldienst”. Dat het getal van 12 à 13 in 1643 was teruggelopen tot 7 in 1654, vindt waarschijnlijk zijn verklaring in het feit, dat de R. K. bijschoolhouders geen testimonium van admmissie meer kregen en dat de wees- en kinderhouhuizen in de stad hun eigen schoolmeester en naaijuffrouw hadden gekregen.

Nu waren er echter in datzelfde jaar 1654 ook bijschoolhouders van andere gezindten dan die der heerschende Kerk „ontdekt”, die zonder acte van toelating, afgegeven door den magistraat, aan het schoolmeesteren waren getrokken en die deswege door speurders waren aangeklaagd, welke de stedelijke regeering af en toe rondzond, om de naleving der plaatselijke keuren, ordonnantiën en wetten te controleeren en te toetsen aan de practijk des levens. Bovendien hadden Gereformeerde collega's, door onedele concurrentie daartoe aangezet, hier voor verklikker gespeeld, zoodat al heel gauw bekend was geworden, op welke wijze en door wie de ordonnantie op het schoolwezen van Frederik Hendrik was overtreden.

Eerst werden die overtreders bij publieke aanschrijving aangemaand zich bij de heeren van de stad te vervoegen, waarbij werd herinnerd aan de in de ordonnantie opgenomen bedreiging met straf wegens ontduiking van de schoolwet: voor de eerste maand 50 gulden, de tweede maand f 100.— en de derde maand f 200.— benevens verbanning uit de stad en haar jurisdictie. Maar de „contraventeurs” kwamen niet uit zich zelf zich aanmelden, sinds dat in September 1654 het „verbodt” „van wegen de curateuren der Duytsche ende Fransche scholen gedaen aen alle ongeadmitteerde Schoolmeesters ende Schoolvrouwen” was aangezegd bij exploit door

den stadsbode Matthijs van Houten. Als gevolg daarvan kreeg deze enkele maanden later, namelijk in December 1654, opdracht om den onderstaanden personen mondeling aan te zeggen, dat zij zich ten spoedigste in persoon moesten verantwoorden in de vergadering van het college van curatoren, dus de plaatselijke schoolcommissie, ten stadhuize op den vastgestelden datum bijeenkomende. De bode bleek hiervan zelf een lijst te hebben aangelegd of die van zijn opdrachtgevers te hebben meegekregen, want men vindt ze onder de bescheiden ten archieve. Daarop komen de volgende namen van „ongeadmitteerde bijschoolhouders(sters) voor, ten deele R. K. en dus Roomsche schooltjes exploiteerende, ten deele gewezen militairen zijnde, die den wapenrok maar aan den kapstok hadden gehangen en zich nu nog wel bekwaam achtende, om op hun manier wat onderwijs te geven, zonder daartoe echter officieel vergunning te hebben bekomen en door de curatoren te zijn geëxamineerd. Hun namen, met opgave, waar zij in de stad hun „camer^s ende bijschooltjens” hielden, luiden als volgt:

Een suster Maeycken.	}	Opt Bagijnhoff.
Suster Ida.		Dese sullen haer beraeden, wat sij doen sullen.
Suster Catharine.		
Neeltjen opt Ginneckens Eynde, achter de roodt poorte.	}	Dese vrou sal bij de heeren comen.
De huysvrouw vande corporaal vanden commandeur achter Emaus inde Nieustrate.		Dese vrou was niet wel te pas.

Deze vijf vrouwen waren gesignaleerd als „Papist”, dus gaven in haar bijscholen onderwijs in R. K. geest, hetgeen volgens de toen geldende maximen der heerschende Staatskerk natuurlijk streng verboden was; vandaar dat de magistraat er tegen waken moest.

Dan volgen de „militaire” schoolmeesters of vrouwen van militairen, (maitresses), die een bijschool exploiteerden. Onder hen was ook een Lutheraan, die, hoewel Protestant, ook niet in de termen viel, om school te houden, althans deswege verdacht werd. Verder waren deze militaire onderwijskrachten ook wel af en toe weer in dienst bij het leger, als dit uit de vesting te velde moest trekken. Dan stond hun school zoo

lang dicht, of de vrouw van den sergeant-onderwijzer exploiteerde bij afwezigheid van haar man de school! De volgende lijst van zulke functionarissen bracht de stadsbode Matthijs van Houten mede:

Mr. Johannes, Luthersche schoolmeester.	}	Dese is met syn compagnie uyt de stadt.
Mr. Cornelis, soldaat onder Capitein van Fama, op den Haegdijck achter de Halve Maen (een herberg).		
Sergeant van d'Espou op 't Ginnekes Eynde.	}	Dese sal mede compareeren.
Mr. Andries op de Haegdijck achter de (herberg) Sevenbergen.	}	Dese sal mede bij de heeren comen.
Benoy, voor desen schrijver van capiteyn Fama, in de St. Jansstraat.	}	Dese sal mede compareeren.
Mr. Anthonis op de Boschstraet achter de Swaen (eveneens een logement).	}	Dese sal compareeren.

Nadat deze „ongeadmitteerde” schoolouders ten overstaan van de commissie van curatoren nogmaals de aanzegging hadden gekregen met strenge bedreiging van op hen toe te passen maximumstraffen, dat ze voortaan geen onderwijs meer mochten geven zonder speciale vergunning en toelating van heeren curatoren, konden ze gaan. Maar om dergelijke onregelmatigheden in de toepassing van Frederik Hendrik's Schoolordonnantie van 1643 in de toekomst te voorkomen, besloten de gezamenlijke en toegelaten bijschoolhouders hunnerzijds, om zich te Breda te organiseeren in een vakgroep onder goedkeuring der genoemde heeren curatoren en den magistraat der stad. Uit hun midden werd nu een bestuur gekozen van deken en overlieden evenals dit bij de ambachtsgilden placht te geschieden. Dit college zou met machtiging van het curatorium de beunhazerij in het schoolmeestersvak weren en voor de belangen der leden in de bres springen, waar zulks noodig was. De curatoren wezen vervolgens iederen

schoolhouder zijn eigen stadswijk aan, waartoe Breda in een aantal wijken of „districten” werd verdeeld, eerst 8, later 14, nog later 18. De eene vakgenoot mocht den anderen collega geen kindertjes als leerlingen aftroggelen, zoodat ieder op zijn eigen wijk was aangewezen, dit om alle concurrentie in het onderwijs ter plaatse den kop in te drukken. Voor elke wijk werd voorloopig ook maar één acte van toelating uitgereikt.

Nu geschiedde het in 1678, dat de dekens van het Bredasche schoolmeestersgilde zich tot de curatoren wendden met de volgende klachten in een zeer deftig gestelden brief. De „dekens van de Duytsche ende fransse scholen” deelden daarin namelijk mede, „hoe dat het d'Edele Heeren Magistraet gelieft heeft aen de schoolmeesters ende schoolmaitressen te vergunnen ende te geven acte van getal, te weten 't getal van achten, welcke acte haer Edele omtrent tot noch toe loffelick hebben gemaintineert ende hare wetten daeraen dependerende doen observeren.” Maar wat was nu het geval? Margreet Thomas had inplaats van Joffrou Mandavil acte van toelating verkregen. Maar de eerstgenoemde bleef weigerachtig, om de door haar in die kwaliteit verschuldigde pensningen te voldoen. Ze had beloofd de „schoolordres te sullen observeren ende 't recht, daertoe staende van inkomen te sullen betalen”, d.w.z. de door haar verschuldigde entree of inkomstegeld, om in het gilde der schoolmeesters te worden opgenomen, zulks ten bate der gildekas, maar nu bleek, dat „se weijgerachtigh valt van sulcx te doen, seggende ('t welck wy nochtans niet en gelooven”, schreven de dekens tusschen haakjes), „dat de Hr. Stadthouder haer geseyt hadde, dat sy, maitres, haer incomen niet schuldigh en was te betalen. Als mede oock niet en behoefde te verhuysen op 't Boscheyndt, haer van de Dekens aangewesen, naer luyd' onser Acte van het getal.”

Bovendien moest deze onhandelbare onderwijzers haar „acte van bevoegdheid”, 't gewone testimonium examinis dus, nog behalen, ofschoon ze zonder dit attest toch voorloopig toegelaten was tot het bekleeden van haar ambt in de wijk van het „Boscheyndt” bij wijze van overeenkomst. Doch het beviel haar „op 't Haageyndt”, een andere stadswijk, zóó goed, dat zij „weygerigh” was „tegen toecomende Mey vandaer te vertrecken, maer wil parforce daer blyven ende nemen Mr. Alexander (wiens wyck het is) ende die daer sit met syn

huysvrouw en ses kinders, het broodt uyt den mont." Dat was een te sterk sprekend staaltje van onedele concurrentie, dan dat het bestuur van het schoolmeestersgilde daartegen niet in verzet zou komen.

Voorts was er ook een zekere Teuntje Michielsen, die een bijschool hield „ende dat onder het pretext van kinders te bewaren". Dus zij gaf voor een bewaarschool te houden in den echt ouderwetschen zin van dat woord, of zooals men die toen noemde „een klein=kinder=houschool", waar dus geen lager onderwijs, op zijn hoogst voorbereidend onderwijs enz. werd verstrekt. Maar inderdaad bleek het, dat dit jeugd=instituut wel degelijk was geworden „een formele school, waerinne de supplianten" (d. w. z. deken en overlieden van het schoolmeestersgilde) „nogh onlangs inde veertigh kinders getelt hebben". Zij verkeerde echter in de meening, dat zij, hoewel niet geëxamineerd noch geadmitteerd, wel een school mocht openen en exploiteeren, omdat haar op een desbetreffend verzoek enkel toegestaan was „wel kinders te mogen bewaren met belofte (harerzijds), datse die niet en soude leeren lesen, onder welck deksel men wel een school van hondert en meer kinders kan houden", voegden de dekens der Fransche en Duitsche scholen er spijtig aan toe. Het kon dus toen in de onderwijzerswereld en ook tusschen openbaar en bijzonder onderwijs mede al raar spoken, ondanks de vele reglementen, ordonnanties en statuten.

Want, betoogden de aanbieders van het request en de verdedigers van de rechten der officieel erkende schoolmeesters en schoolhouders van Breda, de volgende gemeentelijke verordeningen en de vigeerende plaatselijke schoolwetten werden hier overtreden. Eerst wat betreft de „schooljoffer Margreet Tomas". Ik zal voor het goed begrip der zaken die plaatselijke wetten en reglementen op het onderwijs hier even letterlijk meedeelen, gelijk de tekst der stukken in dossier Nr. 353 in het Oud Archief der gemeente Breda dienomtrent luidt:

„Art. 4, uyt de schoolordonnantie van de Eedele Heeren van den Magistraat: Item alle nieuwe incomelingen sullen gehouden sijn, de costen alrede vervallen ende die noch mochten comen te vervallen, haer quote aenstonts *gewilligh* te betalen; denwelcke weijgerich valt, sal de helft boven zijn quote ende de kosten, daerop geresen, comen te verbeuren.

Hiertegens opposeert haer de geadmitteerde maitres."

Art. 19. Niemant en sal mogen vertrecken met sijn school

houders in eenige quartieren (wijken) van de stad naer sijn fantasy, maer sullen haer hebben te submitteeren naar de meeste stemmen der confrerye (d. w. z. broederschap of gilde van schoolmeesters), ende wie sal bevonden worden een ander huys gehuurt te hebben buyten kennis der confrerye, sal verbeurt hebben de somme van ses guldens ende de huer geensints te valideren ofte voortganck en sal hebben, alles volgens d'orgonnantie van de heeren Magistraet.

Hiertegens doet de geadmitteerde ende niet geadmitteerde maitres."

Wat inzonderheid de desbetreffende bepalingen contra de handelingen van de maitres Teuntje de Quispel alias Michielzen en de reeds eerder vermelde Bagijnen aangingen, daarvan noem ik hier alleen nog even het meest heftige artikel, als staaltje van de hoe langer hoe scherper gestelde controversen tusschen Roomsch en Onroomsch in de schoolpolitiek te Breda gedurende de tweede helft der 17de eeuw.

„Insgelijckx en sullen geene schoole mogen houden eenige papen, monnicken, nonnen, bagijnen, mennoniten, sectarissen noch yemant anders, tzij mans ofte vrouwen, niet zijnde van de ware Gereformeerde religie, gequalificeerd, bequaem ende wettelijk toegelaten, gelijk vooren verhaelt, op pene eerst 50 gld., dan 100 gld. en daarna 200 gld. wijders vertreck uyt de stad.

Hiertegen gaat Teuntje de Quispel ende Bagijnen."

Nadat de Prinsen van Oranje als Baronnen van Breda en opvolgers van Frederik Hendrik in de tweede helft der 17de eeuw hadden gebroken met diens streven, om in zijn vaderstad Breda zooveel mogelijk één school, voor alle gezindten toegankelijk, te stichten en in de school Roomsch en Onroomsch te vereenigen met vermijding van wat scheidde, door te wijzen op wat allen samenbond, *de grondidee der openbare school van alle tijden*, ontstond hier de onverkwikkelijke schoolstrijd, typisch en historisch staaltje van wat later landelijk zou worden en nog steeds ons volk verdeeld houdt. Ook in zooverre moge deze archiefstudie mijn lezers wat geven te denken en iets hebben te zeggen.

TIJDSCHRIFTEN.

Volksontwikkeling. Aug.—Sept. 1939, 20e jrg., no. 11—12). Maandblad, onder redactie van Kohnstamm, Bigot, Casimir, Gerhard, J. H. Gunning Wz., enz.

Dit nummer is in hoofdzaak gewijd aan het probleem der verhouding van jeugd en kerk, zoals dit ook op de jeugdconferentie ter sprake kwam, welke het Nederlandse Jeugdleiders-Instituut op 16 en 17 Juni hield op de Ernst-Sillemhoeve.

Het artikel van den heer Gordeau raakt inderdaad, gelijk een der redacteuren het aankondigt, rechtstreeks iedereen, ook al is de terminologie voor humanistische kringen wat ongewoon. Evenwel komt het mij voor, dat het wellicht juister zou kunnen heten „De mens en de kerk”, want van specifieke jeugd-en-kerkproblemen valt er weinig in te bespeuren. Moet de grote actualiteit en resonance ter conferentie wellicht mede hieruit verklaard worden?

Bij het lezen der woorden van den heer C. B. Burger wilde het ons voorkomen, dat deze schrijver aanzienlijk positiever opinies heeft dan hij uitspreekt. En die opinies zouden zeker de moeite van het uitspreken waard zijn geweest. Een zeker gebrek aan theoretische scholing speelt den schrijver herhaaldelijk parten, zodat men hem op tal van punten zou kunnen aanvallen, hoewel hij — naar overigens uit zijn betoog valt af te leiden — tal van zeer juiste ideeën heeft.

J. M. de Jong spreekt vanuit een Christelijk verontrust gemoed en worstelt met de kerk, die hem lief is. Het sociale leven en de sociale nood spelen een sterke rol in zijn geest; een open oog voor de geestelijke nood der mensheid en der jeugd maken zijn artikel tot een bewogen en oprecht-strijdvaardig betoog.

Soortgelijke noden ziet Van de Laar Krafft, al treedt bij hem meer op de voorgrond enerzijds een belangstellende kerkelijke jeugd en anderzijds een van de kerk vervreemde jeugd, die er zich voelt als een kat in een vreemd pakhuis. De kern van zijn betoog ligt in de bewering, dat de kerk niet meer weet wat opvoeden is en haar opvoedingstaak heeft verwaarloosd. Deze bewering is zó belangrijk, zó centraal en helaas heeft zij zoveel grond, dat men er een afzonderlijke conferentie of een afzonderlijk boekwerk aan zou moeten wijden.

Kortom, een viertal artikels dat dit nummer van het op zichzelf reeds belangrijke tijdschrift ditmaal van bijzondere betekenis doet zijn.

M. J. L.

BOEKBEOORDELINGEN.

Herbert Schönebaum, *Pestalozzi. Kennen, Können, Wollen*. 1797—1809. Langensalza. Julius Beltz. 1937. (XII en 533 blzn. 8°.)

Dit is 't derde deel van deze Pestalozzi-biografie, waarvan de beide vorige delen achtereenvolgens in 1927 en 1931 zijn verschenen. (Vgl. Paed. Stud. XIII, 170 vg.). 'n Vierde deel, „Ernte und Ausklang 1810—

1827", zal deze arbeid over enkele jaren nog moeten afsluiten. 't Feit dat deze drie delen drie verschillende uitgevers hebben, en dat 't derde slechts 't licht kon zien, doordat 't voormalige Forschungsinstitut für Kultur- und Universalgeschichte bij de universiteit van Leipzig 'n belangrijke bijdrage in de drukkosten verleende, doet onwillekeurig de vraag rijzen, of dit alles wellicht aan economische en ideologische oorzaken moet worden toegeschreven...

Zoals ik al in m'n eerste bespreking vermeldde, loopt deze biografie als 't ware parallel met de verschijnende Pestalozzi-uitgave van Buchenau c.s. Evenals deze, is ook de biografie opnieuw uit de bronnen bewerkt, waarbij zeer veel nieuwe en belangrijke dingen gepubliceerd konden worden. Dit derde deel is dan ook weer, evenals de twee voorafgaande, in hoge mate belangwekkend. Hier volgt 'n zeer kort overzicht van de rijke inhoud.

't Eerste gedeelte draagt tot opschrift „Arbeit und Mühen". 't Eerste hoofdstuk hiervan behandelt „Pestalozzi und die Seinen". 't Begint met October 1797, de Stäfner onlusten, en eindigt met Girards Bericht over Iferten in 1810. Dan volgt 'n schets van P.'s karakter: z'n portretten, z'n uiterlijk, eigenaardigheden, kern zijner persoonlijkheid — in dit hoofdstuk natuurlijk slechts kort aangegeven. Ten slotte P.'s verhouding tot de zijnen.

Even onderbreek ik hier m'n overzicht, om erop te wijzen dat alle hoofdstukken in dit werk telkens weer aanvangen met 1797. Ik geloof niet dat 'n andere behandeling van deze zo overstelpend rijke stof goed mogelijk zou zijn. Nu echter bestaat 't gevaar — en 't gebeurt ook inderdaad, hoewel zelden — dat de schrijver wel eens in herhaling vervalt. Onaangenaam is, dat de lezer telkens bij de aanvang van 'n nieuw hoofdstuk met z'n gedachten weer terug moet springen naar 't begin van 't behandelde tijdperk.

't Tweede hoofdstuk heeft de geschriften van P. tot onderwerp: politiek, pedagogisch, autobiografisch; met de vertelling en de fabel als bijkomstigheden. Belangwekkend zijn hier o. a. de mededelingen aangaande *Wie Gertrud* enz.: titel, uitgave, voorbereiding van 'n 2e dr. 't Zelfde geldt voor de *Lenzburger Rede*. Tal van bijzonderheden treffen we hier aan, voor 'n deel uit onuitgegeven of moeilijk te bereiken bronnen.

't Derde hfdst. gaat over de instituten: Stans, Burgdorf, Buchsee, Iferten. En wel, niet over P.'s eigen voorstellingen daarvan, maar over de feitelijke verhoudingen: 'n beschrijving van de inrichtingen en 't bedrijf. 't Zijn buitengewoon interessante, samenvattende schilderingen, die 'n duidelijk beeld geven van 't leven in de instituten. Natuurlijk is vooral Iferten — al was Burgdorf 't eigenlijk Pestalozzi-instituut — zeer uitvoerig en tot in bijzonderheden beschreven.

Ten slotte over de plannen: 't Lehrerseminar en de Armenanstalt — die plannen zijn gebleven. Niet omdat deze niet goed waren, maar door omstandigheden, en vooral vanwege 't vooroordeel tegen P.

't Tweede gedeelte heet „Hilfe und Erfolg". In 't eerste hoofdstuk „Freunde und Gönner" wijst de schr. erop, dat P. deze nodig had, niet voor z'n geestelijke prestatie, maar voor de voltooiende daad; en ook, dat hij gunst en vriendschap nooit zelfzuchtig heeft geëxploiteerd. Dan worden er 'n aantal uit deze periode besproken, in hun betrekking tot P. „Pestalozzi war für sie alle eine sehr harte Nuß, deren wertvollen

Kern sie wohl kannten, aber deren Schale so schwer loszulösen war." Vervolgens komen de „Mitarbeiter, Seminaristen und Eleven" aan de beurt. Eveneens 'n zeer groot aantal. „Wenn im folgenden die Mitarbeiter einzeln aufgeführt werden, so handelt er sich darum, aus der Lebensgestaltung dieser Männer das herauszuholen, was für Pestalozzi und sein Werk wichtig war." De bespreking van z'n „Konkurrenten" vormt 't derde hoofdstuk. P. had ze op drieërlei gebied: politiek, school en kweekschool, instituutaangelegenheden — alles in organisatorische, ambtelijke dingen. Met tussenschakeringen bewegen ze zich tussen pure nijd en grote verantwoordelijkheid.

De drie volgende hoofdstukken behandelen P.'s „Ruf und Geltung", achtereenvolgens in Zwitserland, Duitsland, en 't buitenland. 'n Ontelbaar aantal personen en persoonlijkheden roept de schr. hier voor ons op; zodat we gerust kunnen besluiten tot 'n enorme invloed die in deze periode van P. op de school in Europa is uitgegaan. Die in Zwitserland wordt kantonsgewijze besproken; terwijl ten slotte ook nog de „Gesellschaft von Freunden des Erziehungswesens" en de „Schweizerische Gesellschaft für Erziehung" behandeld worden. Duitsland reageerde op buitengewone wijze. Er vormden zich centra die de denkbeelden en de methode van P. waren toegedaan. Naar Burgdorf, Buchsee en Iferten werden bedevaarten ondernomen. Schr. behandelt dan twee groepen van „geistig bedeutsamen Menschen" die zich met P. bezighielden: hij refereert de oordelen van vakpedagogen en schoolmannen, en de uitingen van filosofen en dichters. In verschillende streken van 't land werd de methode ingevoerd. En wat 't buitenland aangaat, bijna alle beztrekkingen daartoe vonden hun oorsprong in bezoeken, of in de uitzending van hulponderwijzers naar de instituten van P. Z'n geschriften trokken daar betrekkelijk weinig de opmerkzaamheid. Achtereenvolgens komen hier Frankrijk, Amerika, Spanje, Italië, de Baltische landen en Rusland, Denemarken, Zweden, Nederland¹⁾, Hongarije en Oostenrijk aan de beurt.

't Laatste gedeelte van 't boek heeft tot opschrift „Denken und Gestalten". Na 'n korte inleiding over P. als denker in 't algemeen, volgt 't eerste hoofdstuk „Politisch-soziales Denken". Geschetst worden P.'s houding en denkbeelden met betrekking tot de revolutie: z'n aanvankelijk meegaan, z'n later afwijzen — omdat er niets wezenlijks mee bereikt was. Verder worden in biezonderheden z'n politieke en sociale gedachten uiteengezet — waarbij schr. meent te moeten uitgaan van 't feit, dat bij P. deze beiden niet te scheiden zijn: „Wenn je ein Mensch Sozialpolitiker genannt werden kann, so ist er 's; er ist der klassische Typ dafür". Vervolgens komt z'n „Anthropologisch-geschichtliches philosophisches Denken" aan de beurt. P.'s arbeid als geheel is anthropologie in de meest ware zin van 't woord: 't gaat bij hem om 't wezen van de mens. 't Grote werk is hier de *Nachforschungen*, en voorts de *Epochen (An das Zeitalter)*. Deze zijn niet alleen anthropologisch, maar ook geschichtsfilosofisch. Uitvoerig worden P.'s beschouwingen en denkbeelden over deze materie besproken — waarbij we 'n uitspraak

1) In 'n „Kleine mededeling" hoop ik nog de aandacht te vragen voor wat de schr. hier over de P.-beweging in ons land in dat tijdperk meedeelt.

van de schr. aantreffen, die voor ons tevens de ondertitel van z'n boek verklaart. Hij zegt dat volgens P. de mens dan „veredelt” is, „wenn er weise ist das Gute zu kennen, Kraft besitzt das Gute zu können, sittlich ist das Gute zu wollen”. Ten slotte komt schr. tot de konklusie dat in die werken 't geschichts-philosophische probleem op de voorgrond staat, terwijl de anthropologie van P. in de methode overgaat. Nu volgt dan ook 't hoofdstuk waarin deze behandeld wordt. In de voornaamste plaats wordt hierbij uitgegaan van de eerste tijd, omdat naderhand de invloed van medewerkers zich liet gelden. Schr. schetst de historische gang voor de ontwikkeling van wat P. zelf de methode noemt; waarbij hij o.a. doet uitkomen dat, juist ten gevolge van de bijzondere omstandigheden in Stans, de zedelijke en fysieke opvoeding daar de uitgangspunten waren, terwijl P. er voor de intellektuele vorming 't beginpunt vond. Achtereenvolgens behandelt de schr. nu de ontwikkeling van de methode in de theorie t.o.v. de intellektuele, de fysieke, en de morele vorming; om dit hoofdstuk te besluiten met de ontwikkeling van de „Elementarbildung” na 1803. 't Komt me voor, dat 'n grondige bestudering van de hier gegeven uiteenzetting van de methode 't inzicht daarin, en de juiste waardering ervan, ongetwijfeld ten goede zal komen. 't Laatste hoofdstuk heeft tot onderwerp, hoe P. stond tegenover de religie. Er waren tijdgenoten, die hem 'n ongodsdienstig mens, 'n atheïst noemden. Stellig had hij niets van doen met konventionele godsdienst en konfessie. Voor hem was Jezus, zoals de Evangelien deze doen kennen, 't grote voorbeeld. Schr. treedt dan verder in bijzonderheden over P. als religieus mens, en over z'n gedachten aangaande godsdienstonderwijs, en 't verband van Kristendom en Elementarbildung. En hij eindigt deze bespreking, en daarmee dit deel van z'n werk, met de bekende woorden van Lavater over P.: „Einen Mann, in dem der Geist des Erlösers so durch und durch in Gesinnung, Wort und That verherrlicht ist und sich in solcher Glorie darstellt, hab'ich noch keinen getroffen. Einen bessern Jünger hatte Christus selbst bei seinen Lebzeiten nicht.”

Laat ik ten slotte de hoop mogen uitspreken, dat 't Schönebaum gegeven zal zijn, ons binnen niet al te lange tijd 't laatste deel van z'n groots Pestalozzi-werk te schenken.

P. L. VAN ECK Jr.

Dr. J. Waterink, *Ons zieleleven*. N.V. Gebr. Zomer en Keunings Uitg. Mij., Wageningen, z. j., 288 p., f 3,90.

Dit boek verschijnt als de tweede vermeerderde druk van de Hoofdstukken der Zielkunde, die ik aankondigde in P. St. XVI p. 185. De inhoud van den eersten druk is daarbij vrijwel in zijn geheel bewaard gebleven met een enkele toevoeging daarin, gelijk de behandeling der kleur-waarneming p. 31 vlg. met de kleurenpyramide van Titchener en de getal-tabellengroep van Grünbaum onder Opmerksaamheid.

De zeer aanzienlijke verrijking — veel groter dan men uit de vergelijkende der aantal bladzijden, 288 tegen 263 zou opmaken, daar de nieuwe druk ten minste anderhalf maal meer per bladzijde bevat dan de oude — is hoofdzakelijk ten goede gekomen aan een brede bespreking van Freud, Adler en Künkel en aan een uitwerking van de

karakterologie in den geest van Klages, al gaat de schr. natuurlijk op principiële grond niet overal met dezen accoord.

Was reeds in den ouden vorm der Hoofdlijnen Waterink's boek een heldere en goed leesbare inleiding in de Psychologie, in den nieuwen vorm zal het boek zeker nog meer lezers winnen. Het woord vooraf noemt daarbij ook „studeerenden voor de Hoofdacte” en „hen, die zich voor een nijverheidsacte, waarbij psychologie gevraagd wordt, moeten praepareeren”.

Het zou mij zeer verheugen wanneer het zou blijken, dat veel hoofdactecandidaten van dit boek gebruik zouden maken. Want, zoals bij dezen auteur te verwachten was, het boek heeft niets van een recept voor examenafrichting, en bovendien zou succes in deze richting bewijzen, dat de éénboekopleiding voor een belangrijk examenvak haar tijd heeft gehad. Want belangrijke delen der hoofdactepsychologie, bijv. de kinderpsychologie zijn hier niet opgenomen.

Datzelfde geldt ook voor de nijverheids- en onderwijsexamens, waarover ik onlangs in dit blad uitvoeriger schreef. Van 't zielkunde-programma voor de „aantekening” volgens art. 38 der N.O.-wet wordt de experimentele psychologie met de beroepskeuze en de puberteitspsychologie in dit kader niet behandeld en van de „nieuwere stromingen” hoofdzakelijk de dieptepsychologie. Als eigenlijk leerboek zal het dus wel beperkt blijven tot die N.O.-examens, die een dieper ingaan eisen, gelijk bijv. die voor de akte N. XX; maar voor het verdiepen van de kennis op enkele onderdelen, in 't bijzonder ook als een werk, dat men niet alleen vóór het examen ter hand neemt, maar daarna nog telkens raadpleegt, verdient het ook hier aanbeveling.

Ph. K.

K. Fokkema en J. van Ham, *De kunst van lezen*. Uitg.: J. B. Wolters — Groeningen, Batavia, 1939. Ing. f 1,70.

Dit boekje, dat wel bedoeld zal zijn voor de klassen V en VI van het Gymnasium ter voorbereiding van het mondeling eindexamen in het Nederlands, stelt hoge eisen aan den docent en den leerling. Wel verre van dit als een bezwaar te willen uitleggen, moet ik toch zeggen, dat het slechts voor bepaald goede leerlingen te verwerken is, indien zij bovendien de leiding genieten van een goeden docent, die een voor literaire schoonheid gevoelig man moet zijn en een ordentelijke scholing moet doorgemaakt hebben in het interpreteren en voor kinderen toegankelijk maken van het letterkundige kunstwerk. Van de goede kwaliteiten van dit boekje, dat den leraar slechts zeer weinig leiding geeft, blijft anders te weinig over en wellicht zou men den tot het verstaan en verklaren van poëzie minder aangelegden en geschoolden docent, zelfs moeten raden maar liever een boek als dat van Karsmeyer en Kazemier te kiezen.

Ik maak dus geen restricties voor het boek maar voor den gebruiker en dit in aanmerking nemende kan men mijn warme aanbeveling niet misverstaan.

M. J. L.