



Paedagogische studiën 1940 : 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/1874/205217>

45
Y. Oct 3583

Paedagogische Studiën

Maandblad voor Onderwijs en Opvoeding

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

Onder redactie van:

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM
Dr. S. C. BOKHORST
Prof. Dr. H. J. F. W. BRUGMANS
Prof. R. CASIMIR
Dr. W. VAN DEN ENT
Dr. A. DE FOUW
Prof. Dr. J. H. GUNNING Wzn.
W. G. VAN DE HULST
L. F. KLEITERP
TH. LANCÉE
Prof. Dr. M. J. LANGEVELD
Dr. T. S. G. MOELIA
L. DE PAEUW
P. POST
Dr. K. J. RIEMENS
Drs. W. H. TEN SELDAM
W. L. VAROSSIEAU
G. VAN VEEN
I. VAN DER VELDE
Dr. H. NIEUWENHUIS
(tevens secretaris)

*Een-en-twintigste
jaargang*

BIJ J. B. WOLTERS' UITGEVERS-MAATSCHAPPIJ N.V.
GRONINGEN — BATAVIA — 1940

RIJKSUNIVERSITEIT UTRECHT



0373 9533

INHOUD.

	Blz.
J. L. Amerika, Een grote centraalzevende leerjaarschool (te Groningen)	100
Dr. S. C. Bokhorst, Middelbaar onderwijs in Californië	305
J. C. Brons, Een proef met leerstofconcentratie in een der leerjaren van de O. L. S. 15 te Delft	337
Dr. H. Brugmans, Het zevende leerjaar. Sociale, politieke en culturele aspecten	80
De taak van de lagere en de middelbare school ten opzichte van het onderwijs in de Nederlandse grammatica	201
Dr. J. P. Duyverman, Strijdvragen en vraagpunten in het staatswetenschappelijk middelbaar onderwijs	1
Dr. J. P. Duyverman, Herbart's leertrappen in het staatswetenschappelijk onderwijs	294
P. L. van Eck Jr., Van oude paedagogische tijdschriften, I 330, II 363, III	395
C. de Galan, Psychologische karakteristiek van jongens op de leeftijd van 12—14 jaar	89
C. Grijpma, Het oplossen van vergelijkingen op de lagere school	252
J. H. Gunning Wz., Bemoedigend	157
J. H. Gunning Wz., Marnix van St. Aldegonde als paedagoog	273
A. Hallema, Het kind en zijn spel in de vaderlandsche litteratuur. Roemer Visscher's Sinnepoppen en het kinderspel der 16de eeuw	348
Dr. W. Hoving, De wenselijkheid en de mogelijkheid om bij het onderwijs in het Latijn op gymnasia en lycea de lectuur met postklassieke schrijvers uit te breiden, beoordeeld in verband met de betekenis van het klassieke onderwijs in zijn geheel	137
Prof. Dr. H. J. Jordan, Intellectueele vorming door het Montessori-onderwijs	181
Ph. Kohnstamm, Een geval van schijndooftheid, door Dr. P. Ellerbeek S. J.	45
Ph. Kohnstamm, In memoriam Th. van der Ploeg	137

IV

	Blz.
Ph. Kohnstamm, Gunning's levenswerk	169
W. Kramer, Voor ons moedertaalonderwijs (Boekbeoordeling)	60
J. H. Kruizinga, Wie was Willem Bartjens?	257
M. J. Langeveld, Piaget's conceptie van kinderspel en spelregels in zijn voorbereidende analyse van de kinderlijke moraliteit . . .	410
W. A. van Liefland Jr., De toepassing van de centres d'intérêt bij het Decrolyonderwijs	15
J. A. Meijers, Het lager onderwijs in Frankrijk	33
J. A. Meijers, Het eerste Nederlandse boek over de fonetiek . .	419
L. de Paeuw, Het 7e en 8e leerjaar in de Belgische lagere scholen	48
C. Philippi—Siewertsz van Reesema, Prof. Dr. Eduard Claparède	401
J. Riemens—Reurslag, Een vergeten hoofdstuk in de op= voeding	322
A. J. Schneiders, Arthur van Schendel over de opvoeding . .	381
H. Smid, Een kleine centraal=zevende leerjaarschool (te Win= schoten)	114
I. van der Velde, Na een jaar	33
I. van der Velde, Het zevende leerjaar. Ter inleiding	73
I. van der Velde, Een Rotterdams woordenschatonderzoek . .	171
J. Vermaas, Ons rekenonderwijs in andere banen	233
Dr. A. van Voorthuysen, Statistiek van het buitengewoon lager onderwijs 1935—1938	190
Ir. J. D. Wackwitz, Hoe moeten wij schrijven?	369

KLEINE MEDEDELINGEN.

De brand in het Ned. Schoolmuseum	161
P. L. van Eck Jr., De Pestalozzi=beweging in ons land	196
Fröbel=herdenkings=comité	131
Het moeilijke werken	301
Nationaal congres: „Ons onderwijs, gezien in het licht der moderne psychologie”	28
H. N., Opvoeding en onderwijs in Italië	66
H. N., Een enquête naar de stand van het huishoudelijk onderwijs	129
Nutseminarium voor paedagogiek	303
Paedagogische studieconferentie	27
TIJDSCHRIFTEN	29, 68

BOEKBEOORDELINGEN.

	Blz.
Dr. W. J. Aalders, Toekomstbeelden uit vijf eeuwen	271
Anti-Semitisme en Jodendom, onder redactie van Prof. Dr. H. J. Pos	71
Dr. A. Brink, De democratie bij Demosthenes	333
Bundel opstellen van oud-leerlingen, aangeboden aan Prof. Dr. C. G. N. de Vooy	430
T. van Buul, Hulpboekje, behorende bij G. Flipse, Bijbelfragmenten, II	200
T. van Buul, Bijbel voor jongeren	200
Ada Citroen, Kinderpsyche en opvoeding volgens psychoanalytische opvattingen	71
Dr. A. van Deursen, J. Overweel en W. de Vries, De wereld en die daarin wonen	136
P. A. Diels en J. Nauta, Fundamenteel rekenen	399
W. Durant, Van Socrates tot Bergson	72
J. Eelkema en B. Swanenburg, Practisch rekenen voor meisjes	336
F. Evers, R. Kuitert en I. van der Velde, Van kindertaal tot moedertaal.	
Voorloper van het taalonderwijs	197
Onderwijzersboekje voor het vijfde, zesde en zevende leerjaar	400
Dr. A. L. W. de Gee, Scheikunde, II A, III A, II B, III B, IV	134
Dr. T. Goedewaagen, Nationale Opvoeding	427
Prof. Dr. J. H. Gunning Wz., De studie der paedagogiek in Nederland gedurende de jaren 1898—1938	163
A. W. H. Barten, Heemkunde op de Katholieke L. S., I. De stof	31
Prof. Dr. Hildegard Hetzer, Opvoedingsfouten, opvoedingsraad	336
Walther Howard, Die Psycho-Pädagogik	368
M. J. Koenen en J. Endepols' Verklarend Handwoordenboek der Nederlandse taal	197
Dr. M. J. Langeveld, Over het opzettelijke en het onwillekeurige in de opvoeding en de opvoedkunde	132
J. A. Meijers en Dr. J. Franssen, Frans, I en II	198
R. von Mises, Kleines Lehrbuch des Positivismus	303
J. van Mourik, Het onderwijs in natuurlijke historie in de lagere school	165

VI

	Blz.
Otto Neurath, De moderne mensch ontstaat	168
Dr. H. Nieuwenhuis, Een onderzoek naar de betekenis der denkpsychologische opvattingen voor de didactiek der lagere school	164
J. Oosterkamp, Paedagogen spreken	133
Platenatlas, ontwikkeling en verzorging van zuigelingen en kleuters	32
J. P. Petersma, De waarneming naar de werkelijkheidsleer van Ludwig Klages	197
A. M. Polderman en J. C. F. Scheevelenbos, Denkend cijferen, I en II	200
A. de Poortere, Edward Peeters pionier van de opvoedkundige beweging in Vlaanderen	162
G. Révész, Die Formenwelt des Tastsinnes	69
P. de Rijcke, Paedagogisch studieboek voor de N ^o akten	199
Hubert Rohrach er, Die Vorgänge im Gehirn und das geistige Leben	335
Dr. Th. van Schelven, Waar moet ik het zoeken?	272
Stil lezen en zelf doen. Stilleesboekje voor het 5e leerjaar. Proeve van een leergang voor het stillezen op de lagere school, op experimentele basis, samengesteld onder leiding van Prof. Dr. Ph. Kohnstamm	432
Frans Stoffelen, Eerste cursus in de algebra voor voortgezet onderwijs	332
R. Vedder, Over het copieeren van eenvoudige geometrische figuren door oligophrenen en jonge kinderen	166
Verslag van het Onderwijscongres	131
Vier kinderprenten, geredigeerd door David Tomkins	400
Vrouwenberoepen. De weg naar de toekomst	432
Wegen der Wetenschap	334

STRIJDVRAGEN EN VRAAGPUNTEN IN HET STAATSWETENSCHAPPELIJK MIDDELBAAR ONDERWIJS

DOOR

Dr. J. P. DUYVERMAN.

Alle onderwijs, dat een stuk wetenschap min of meer gepopulariseerd overdraagt, komt aan een driesprong, zoodra de wetenschap voor een vraagpunt staat. Die driesprong heet: naar rechts, naar links of klip omzeilen. Onderwijskundige overwegingen behooren dan de richting te bepalen. Vaak zal de derde koers worden ingeslagen, omdat immers een vraagpunt is aan te duiden als een punt in de wetenschap, waar de verklaringen der verschijnselen uiteenloopen of elkaar tegenspreken.¹⁾

Geen economisch leerboek kan worden geschreven, geen economische cursus kan worden gegeven, zonder dat eerst met deze moeilijkheid van de eerste grootte is afgerekend; hoe dan ook. De wetenschap der economie staat door haar jeugd, door haar gemis aan het opzettelijk experiment, door haar steeds gecompliceerder verklaringstaak voor een zoo groot aantal vraagpunten, dat de benaming „wetenschap der meeningsverschillen”, malicieuse kenschets, haar plaats te midden der middelbare schoolvakken treffend aangeeft.

Anderzijds deelt de economie met de staatsinrichting de niet twijfelachtige eer, op haar onderwijsweg een groot aantal strijdvrage te vinden. Als een strijdvrage is: een vraag betreffende de wenschelijkheid van gemaakte regelingen of ontstane toestanden¹⁾, is hier voor verwondering geen plaats. De politiek-economische leerstof nl. kenmerkt zich door zeker drieërlei:

- a) zij heeft dynamische, menselijke verhoudingen tot voorwerp;
- b) de te bestudeeren veranderingen in staat en maatschappij raken steeds menselijke belangen;
- c) aan het politiek en economisch leven hebben alle menschen deel.

In elk staatswetenschappelijk onderwijs komen deze strijd-

¹⁾ Vgl. BALDWIN LEE, *Issues in the social studies*, 1928, die op p. 3 issues onderscheidt van problems.

vragen openlijk of verdekt ter sprake, en daarom zijn de volgende quaesties te stellen:

- I. Welke functie heeft het vraagpunt en de strijdvraag, aan welke eischen moeten zij dan voldoen, en op welke wijze zijn zij in het onderwijs te behandelen?
- II. Op welke — uiteraard verschillende — wijze heeft een aantal Nederlandsche leerboeken deze moeilijkheden opgelost?

Vooreerst zij dan nu de beantwoording van de eerste vragengroep beproefd.

I. De functie van vraagpunt en strijdvraag en hun behandeling.

a. het vraagpunt.

Aan het bestaan van zoovele economische vraagpunten werd en wordt wel een wapen ontleend, waarmee deze leerstof zou zijn te vellen. Nog onlangs zei mij iemand, die het middelbaar onderwijs kent en liefheeft, na lezing van Dr. J. VAN DEN TEMPEL'S *De wereld in stormtij* (1938) zeer onder den indruk van den enormen strijd van meeningen: „hoe is het mogelijk, deze stof in het middelbare schoolmilieu te introducereen!” Wie niet behalve onderwijskundig ook economisch geschoold is, behoeft niet uit zichzelf te kunnen begrijpen, dat bijv. het conjunctuurvraagstuk zeer wel te bespreken is, zelfs in de 4e klasse naar mij herhaaldelijk bleek. Wij weten weinig; maar voldoende algemeene waarheden liggen reeds op den wallekant. Zou dit een communis opinio zijn onder docenten?

Schrijvers van een zeer lezenswaardig boek, t. w. LOMAX en TONNE resp. professor en assistant professor of business education, verbuigen dezen aanval tot een pleidooi. Op p. 17 van hun „*Problems of teaching economics*” (1932) schrijven zij: „Het bezwaar dat de economie te controversieele stof te behandelen heeft, waarover de geleerden het zelf niet eens zijn, is zonder grond. Er zijn veel economische stellingen, wel gefundeerd en onbetwist, met juist genoeg dispuut om het onderwerp te kruiden en het doordenken te stimuleeren, een van de voornaamste doelstellingen van opvoeding.”

Hier lijkt de voornaamste functie van het vraagpunt aangewezen. Het bevordert de wetenschappelijke beschouwingswijze en scherpt het critisch vermogen; het geeft gelegenheid onder leiding een keuze te doen en geeft inzicht in de be-

trekkelijke waarde van door redeneering gevonden waarheden; het leert de vallen onderkennen en doet het nut eener veelzijdige methode beseffen.

Wie nu, snel overtuigd, gaat concludeeren: gelukkig voor het onderwijs, dat de econoom zooveel discutabele stof in zijn mars heeft, is plus royaliste. Leerlingen der hoogere klassen waardeeren wel een exposé van eenig meeningsverschil, vooral wanneer henzelf eenige actieve taak wordt toebedeeld, maar de vraag naar exact leerbare stof, naar „hoe is het nu?” wordt eveneens gehoord. En ziehier dus den nauwkeurig wikkenden leerboekschrijver en docent een opgaaf. Introduceer die vraagpunten, welke niet boven het geestelijk niveau der leerlingen liggen, en vermijd in de uiteenzetting een teveel, ook dus een teveel aan schrijversnamen.

b. de strijdvrage.

Van de strijdvragen geldt onomwonden: het politiek-economisch onderwijs dankt aan hun bestaan veel.¹⁾ Aan de verklaring der dingen komen de meesten later niet toe, maar de vraag van de wenschelijkheid van deze of gene regeling, van een of anderen toestand zal een vraag zijn voor elken burger.

Strijdvragen zijn vaak, schoon niet steeds, vragen van den dag. In dat geval bieden zij leerstof, aan het dagelijksch leven direct ontleend, stimuleeren reeds daardoor de belangstelling. De voor de bespreking noodige parate kennis laat zich dan gemakkelijker bijbrengen, het denken wordt dan lichter gepousseerd; dientengevolge wordt het beoelde inzicht eerder verkregen. Strijdvragen hebben een taai bestaan. Wat de leerling ervan leert kan den burger later dienen. Wie het pro en contra „onder deskundige leiding en schoolsche tucht” leert bekijken, verwerft op ongezochte wijze de objectieve beschouwingswijze, die niet aanwezig pleegt te zijn van nature.

Willen de strijdvragen de hier aangegeven functies naar verwachting vervullen, dan dienen zij openlijk, als werkelijke, levende vragen te worden gepresenteerd, en evenals het vraagpunt te liggen op het geestelijk niveau der leerlingen. Bij de behandeling, aldus ingeleid, doet zich dan de vraag voor: moet de docent positie kiezen? De vraag der objectiviteit en der „neutraliteit” is daarmee aangeraakt.

¹⁾ Vgl. BALDWIN LEE t. a. p. p. 3, 6, 160, 174, 175.

In Augustus 1932 schreef de huidige Minister van Onderwijs: „Goed onderwijs aan leerlingen van twaalf tot achttien jaren vraagt, dat men ook beginselen, meeningen uit. En de hooge taak van den leeraar is dan daarbij, den eerbied niet te verliezen en voor de godsdienstige en evenmin voor andere meeningen van andersdenkenden. Elke propaganda bijv. is te veroordeelen. Maar het uiteenzetten van beginselen is voor goed onderwijs noodig. Echt neutraal onderwijs is voor de rijpende jeugd, die om principes en daardoor leiding vraagt, waardeloos, wanneer het wetenschappen betreft, die ook voor die jeugd haar beginselen kunnen openleggen.”¹⁾

Technisch is kleur bekennen een voordeel. Men krijgt den indruk, dat leerlingen er wel om vragen, ten einde hun — goed bedoelde — aanvallen wat persoonlijker te kunnen richten.

Maar met geestelijker maat gemeten? De docent die beginselen uiteenzet, heeft op den niet volgroeiden leerling veel voor, ook als eerbiediging van ieders... sociaal-politieke begrippen en gevoelens hem richtsnoer is. Het groote beginsel dat altijd weer beleden kan worden, is dat der objectieve beschouwing van allerhand quaesties. Dat onderwijs, pro en contra nauwkeurig en openlijk wegend, waardeloos zal worden, als de leeraar-arbiter zich buiten de kampvechters houdt, is niet zoo gemakkelijk in te zien. Van propaganda — contrabande, dat is in confesso — kan dan worden gezegen.

Het politiek-economisch onderwijs dankt aan de strijdvragen veel. Worden zij op boven aangegeven wijze geentameerd, dan ware te wagen: de strijdvragen danken ook aan dit onderwijs veel!

II. Vraagpunt en strijdvraag in eenige Nederlandsche leerboeken.

Het vraagpunt in de economie.

Een volledige bespreking van alle vraagpunten in de leerboeken eischte een boek, en van den lezer te veel. Naar twee zijden moest beperking worden opgelegd. Uit het zeer omvangrijke materiaal werden drie vraagpunten gekozen t.w. de waardetheorie, het conjunctuurvraagstuk en

¹⁾ G. BOLKESTEIN, De Concentratiegedachte in het Middelbaar Onderwijs, 1932, p. 51. Over de interpretatie van „eerbiediging van ieders godsdienstige begrippen” zie men van den zelfden schrijver: „De wettelijke „neutraliteits”-bepalingen voor het openbaar onderwijs. Een geschiedkundig overzicht.” 1939.

het kapitaalbegrip. Hun behandeling werd nagegaan in een zestal leerboeken, nl. in:

Prof. Mr. Dr. H. W. C. BORDEWIJK, Grondbeginselen der Economie, 2e druk, 1937, 298 pag.,

Prof. Mr. I. B. COHEN, Hoofdpijnen der Staathuishoudkunde, 16e druk, 1936, 231 pag.,

W. LUBBERINK, Leerboek van het Maatschappelijk leven, Deel II: Het Economisch leven, 1e druk, 1938, 135 pag.,

Mr. F. VORSTMAN, Hoofdpijnen der Economie, 3e druk, 1936, 396 pag.,

Mr. Dr. H. J. ZIJLSTRA, Inleiding tot de Economie, 4e druk, 1937, 291 pag. en Dr. J. MULLEMEISTER, Inleiding tot de Conjunctuurleer en de Conjunctuurgeschiedenis, 1e druk, 1938, 28 pag. (te beschouwen als hoofdstuk VII van de bewerkte Inleiding van ZIJLSTRA). In den 5en druk van 1939 werd het hoofdstuk VI,

J. VAN ZWIJNDREGT, Beknopt leer- en leesboek der Economie, 3e druk, 1938, 239 pag.

In meer dan een opzicht loopen de behandelingen van de waardeleer zeer uiteen. Zij verschillen in omvang en in diepte, in het noemen van auteurs en in de mate van critiek. In omvang en in diepte gaat BORDEWIJK met 45 pag. vooraan. Zijn tegenpool is LUBBERINK, die wel 7 pag. aan het prijsverschijnsel en 1 aan de rangorde van de behoeften wijdt, doch aan de ontwikkeling der waardeleer geen regel. BORDEWIJK gaat ook diep. De grenswaardeleer voorop, worden 13 pag. aan de kostentheorieën besteed, Smith, Ricardo en Malthus aan een oordeel onderworpen. Hij noemt 11 schrijvers, in dat opzicht slechts overtroffen door Zijlstra en Vorstman met resp. 15 en 17. VORSTMAN blijft met zijn 10 pag. ook niet aan de oppervlakte. Nadat de marktwaardes, de productiekosten, de arbeidswaardes en de reproductiewaardeleer besproken en gemotiveerd veroordeeld zijn, wordt de grenswaardeleer met zekere reserves gewaardeerd. ZIJLSTRA doet het onderwerp in 7 pag. af. Na critiek op de kosten, de arbeidswaardes en de reproductiekostentheorie, toont hij zich van de subjectieve leer een aanhanger. Slechts 2 pag. heeft VAN ZWIJNDREGT noodig en evenveel namen noemt deze. Na weergave van vier objectieve theorieën, met een enkel zinnetje critiek alleen op marktwaardes en productiewaardeleer, treffen wij over de besproken grenswaardeleer geen oordeel

aan. COHEN ten slotte bespreekt in 7 pag. de zaak eenvoudiger dan BORDEWIJK of VORSTMAN, geeft theorieën noch schrijvers een naam, uitgezonderd de arbeidswaardeleer waar Marx zijn plaats krijgt, en de grenswaardeleer. En als oudere theorieën eenige critiek is wedervaren, eindigt schrijver met een verzoenende bladzijde over Marx en de Oostenrijkers.

Van het enthousiasme waarmee de onderscheidene leerboekschrijvers zich op het conjunctuurvraagstuk wierpen, geeft de ruimte in hun boeken daaraan afgestaan al een beeld. Van Zwijndregt met 7,5% (waarbij dan eenige leesstukken) spant de kroon, afgezien van Mullemeister met een apart uitgegeven hoofdstuk van 28 pag. Vorstman en Cohen met resp. 4 en 6% vormen de middenmoot. Lubberink geeft niets over het vraagstuk als zoodanig. Het is als deelt hij, onuitgesproken, het oordeel van BORDEWIJK, die ironisch aanvangt: „In de laatste tijd is de economie verrijkt met een nieuwe leerstof: het vraagstuk der conjunctuur”, om in wanhoopsstemming te vervolgen: „Wij kunnen er hier maar weinig van zeggen, omdat er nog niet de geringste overeenstemming is tussen de economen over de oorzaken van het verschijnsel en waarschijnlijk eerst een verre toekomst een conjunctuurtheorie zal zien geboren worden, die al het raadselachtige opheffen en allen bevredigen zal”.

Desondanks heeft MULLEMEISTER gemeend, 17 pag. aan de theorieën te moeten wijden, een overzicht waaraan ook de docent zijn kennis nog zal kunnen ophalen. Na het verhaal met niet minder dan 26 namen van economen, waar 5 groepen theorieën (de monetaire, 2 soorten overinvesteeringens, de onderconsumpties, de psychologische en de landbouwtheorieën) ter schouw liggen, volgt ook hier een den beginner deprimeerende conclusie. „Geen der theorieën kan een afdoende verklaring van de conjunctuur geven. Er bestaat tussen de verschillende theorieën meer een verschil in groepering en accentuering der geconstateerde verschijnselen, dan een wezensverschil.”

VAN ZWIJNDREGT daartegenover houdt zich aan het richtsnoer in zijn voorbericht geopenbaard, de leerlingen niet te belasten met „dogmatic rubbish”. Van de 18 pag. voor het onderwerp gereserveerd, zijn er nauwelijks 2 aan de theorieën gewijd; 7 pag. echter dienen ter beschrijving, met veel feitelijke gegevens (ook schematische), van het huidig gebeuren. Aan de oorzaken van die depressie van het laatste decennium

wijden Bordewijk en Cohen, Vorstman en Mullemeister een speciaal gedeelte.

Bij zoo groot verschil — tusschen Lubberink en Mullemeister gaapt een klove — eischt de vraag toch beantwoording: wat moeten wij aan met met deze wel controversieele, doch het denken en het leven zoo beheerschende vragen? De juiste koers lijkt ook hier in het midden te liggen. Wij mogen ons niet onttrekken aan de plicht, het is een aangename taak, van dit zoo belangrijk, zoo levendig onderwerp iets mede te deelen. „Voortbrenging in de gewenschte richting” (Cohen) kunnen, neen, moeten wij met VORSTMAN, die van „voortbrenging in de goede richting” spreekt, als een vraagstuk stellen. Dat de gedachten over het waardoor uiteen moeten loopen begrijpt de leerling al haast vanzelf. Een of andere, bij voorkeur eclecticische, verklaring van periodieke magere en vette jaren, van golven, gaat het begrip niet te boven. Met een enkelen naam zijn de leerlingen uit de geschiedenis der economie reeds vertrouwd en met eenige feitelijke toelichting van het economisch gebeuren dezer dagen al gelukkig.

Er is een mer à boire, theoretisch en practisch. Maar wie voorzichtig weet te drinken, zal dit onderwerp ongaarne missen.

Bij de bespreking van het kapitaalbegrip, waaraan Cohen en Zijlstra 6, Bordewijk 3 à 4, Lubberink, Vorstman en Van Zwijndregt elk 1 pag. wijden, kan men — in een schoolboek — het bestaan van meeningsverschil bekennen of verzwijgen. Welnu, LUBBERINK, VORSTMAN en VAN ZWIJNDREGT doen van dit bestaan niet blijken. ZIJLSTRA zegt het niet met nadruk, al blijkt hier van zwevende wijsheid. BORDEWIJK's eerste zin luidt al: „Over wat kapitaal is lopen de meningen zeer uiteen”, maar zeer helder laat COHEN daarop het licht vallen. Wanneer deze de vragen bespreekt, of voedsel en kleeding, geld, afgewerkte producten, effecten, grond, tot het kapitaal moeten worden gerekend, doet zijn stereotiep: „ja zeggen sommigen, neen zeggen anderen” de jeugdige lezers glimlachen. Partij kiezen doet hij — en waarom ook — niet altijd.

Groot zijn in dit leerstuk de onderlinge verschillen niet meer. Böhm's definitie (meest verbreid, zegt Bordewijk) heeft 5 der 6 schrijvers het meest geleken. De zesde, LUBBERINK geeft geen omschrijving, zegt alleen over de functie van het kapitaal iets.

De strijdvraag in de Economie.

Ook hier zijn maar enkele voorbeelden gekozen uit een lange rij. De wijze van bespreking in dezelfde leerboeken werd onderzocht van wederom 3 onderwerpen: het socialisme, vrijhandel en protectie en de vrije concurrentie. Ditmaal bleef de aandacht, krachtens gestelde opdracht, bepaald bij en beperkt tot de vraag: hoe staat het met de wenschelijkheid, dus hoe zijn de voor- en nadeelen van een socialistisch stelsel, van eenigen vorm van handelspolitiek, van het stelsel van vrije mededinging belicht.

BORDEWIJK gaat in de behandeling van vragen van dezen aard een geheel eigen weg. Zijn voorbericht doet dat reeds gevoelen. Daar heet het: „Dit werkje verzet zich met alle kracht tegen de aanmatiging, dat, hetgeen puur wenschelijk wordt geacht, zou worden bekleed met het gezag der wetenschap.” Die houding blijkt ook weer, wanneer schrijver van het socialisme afscheid neemt. „Wij zullen over de politieke eisen... verder zwijgen, daar immers, na de mislukte poging van Marx, elk beroep op een waarlijk wetenschappelijke grondslag voor die eisen heeft gefaald.” Dat is dan het slot van een, gezien den omvang van het werk, zeer beknopt verhaal van het socialisme. Al eer waren aan de arbeidswaardeleer 5 pag. geschonken, doch aan de behandeling van het socialisme kwamen nu ook slechts 2 pag., d. i. 0,7%, tegenover Vorstman en Zijlstra met ieder 5%, Cohen met 6 en Lubberink zelfs met 9%.

In nog een ander opzicht neemt BORDEWIJK een geheel eigen plaats in. Zeer principieel kiest hij partij in woorden die voor twijfel geen plaats laten. Bij het socialisme zagen wij reeds, van het stellen van een strijdvraag was daar geen sprake. De beide andere vragen nu, wedervaren gelijksoortige bejegening. Als overtuigd vrijhandelaar laat hij het protectionisme, de fair trade, de autarkie geen schijn van kans. Behoeft de lezer van het hoofdstuk „Internationale vrijhandel en nationale bescherming” (9 pag.) nog te vragen, wie aan het woord is, als hij op de eerste bladzijde reeds het volgende leest?

„... de mens is niet altijd bereid naar de stem der logica te luisteren en nog veel minder geneigd, naar haar eis te handelen.” „Een dier dwaalwegen, die zo buitengewoon gevaarlijk is, omdat de ook in deze dingen nationaal denkende mens hem maar al te graag inslaat zonder op „onveilig” te letten, is de bescherming.” Na te hebben vastgesteld,

dat nationale gevoelens hier niet ter zake doen, wijl zij tot groote schade der volken slechts verwarring stichten, krijgen Smith en Ricardo het woord. Met het in- en uitvoerargument wordt o. a. de fair trade bestreden. De aanval gaat voort met bestrijding van het grondstoffen- en het effectenargument. Dan klinkt het verwijt, dat bescherming achterlijkheid bevordert; de autarkie, die een niet-economisch argument is, verkrijgt de qualificatie: „ongezonde uiting van een zieke tijd.” En de voorlaatste marginale opmerking luidt: „Er bestaat geen leer van de bescherming.”

Ook de vrije concurrentie, in de leerboeken vaak bedacht met een reeks voor- en nadeelen (zoo doen Cohen, Zijlstra en Van Zwijndregt) ziet zich even standvastig als de vrijhandel verdedigd. De opmerking in het begin: misbruik van concurrentie bewijst niets tegen haar beginsel, wijst het standpunt al aan. „In het algemeen gesproken is... concurrentie juist de lichtzijde van de productie door ondernemingen, en heeft zeer terecht de nederlandse econoom Mr. N. G. Pierson haar beschreven als een wedijver in dienstbetoon.” De nadeelen, o. a. bij Vorstman breed uitgemeten, vinden wij bij BORDEWIJK niet vermeld.

Wie nu een dergelijke methode te principieel acht, en bij voorkeur vraagstukken als de onderhavige van beide zijden even helder belicht wenscht, grijpe naar COHEN. Evenals bij den vorigen schrijver vinden wij consequent een bepaalde houding ten aanzien van alle quaesties volgehouden, allèen, die houding is volkomen anders. Als hier welhaast 14 pag. voor het socialisme noodig blijken, afgezien van het tweetal aan de socialistische waardeleer gewijd (men lette op de verhouding, Bordewijk: 2—5 en Cohen: 14—2!), zijn deze al spoedig voor een deel gebruikt tot het stellen en tot het veelzijdig belichten van een 4-tal vragen.

a) hoe stelt men zich de gemeenschap voor, die eigenaar van de voortbrengingsmiddelen zal wezen?

b) zal het algemeen bestuur dat vele socialisten erkennen, ook de straf- en dwangmiddelen hebben van de tegenwoordige overheid?

c) is in een socialistische gemeenschap alle particuliere eigendom uitgesloten?

d) naar welke maatstaf zullen daar de voortgebrachte goederen onder de individuen worden verdeeld?

Nadat vervolgens Utopisme en Marxisme behandeling

vinden, komen de bestrijders van het socialisme weer aan het woord. En als twee hoofdbezwaren 1) de socialistische gemeenschap strijdt met de menschelijke natuur, en 2) dàar is de voortbrenging der verschillende goederen in vereischte hoeveelheid niet gewaarborgd, zijn uitgewerkt, krijgen de verdedigers ten slotte het laatste woord.

Ook als het vraagstuk van de handelspolitiek — het protectionisme is het eerste van „Eenige belangrijke economische vraagstukken” — voor het voetlicht komt, blijken de schijnwerpers links en rechts beide goed te functioneeren. COHEN „acht het geen wonder” dat door het streven naar verkeersbelemmering aan de Regeering om protectie wordt gevraagd. Beurtelings trachten dan protectionisten en vrijhandelaars te scoren, en de auteur blijft onpartijdig scheidsrechter.

Objectief is eveneens de schets van den strijd om de vrije concurrentie. Door de wijze van drukken springen alleen de nadeelen eerder in het oog.

In zake die vrije mededinging blijkt in de halve bladzijde van LUBBERINK nauwelijks iets van een vraagstuk. ZIJLSTRA en VAN ZWIJNDREGT geven aan een teekening van licht- en schaduwzijden eigen oordeel niet mee, VORSTMAN evenwel laat in zijn historische inleiding zijn beperkt enthousiasme al blijken (zie ook boven).

In den strijd om den vrijhandel stelt LUBBERINK (3 pag.) zich niet partij. De drie anderen, die evenals hij argumenten van beide richtingen geven, houden eigen meening ook min of meer verborgen. VAN ZWIJNDREGT (6 pag. plus 5 pag. leesstukken), die van een strijdvraag van eenige tientallen jaren spreekt, acht alleen de Nederlandsche actieve handelspolitiek door het buitenland opgedrongen. ZIJLSTRA (13 pag.) die beide stelsels over krachtige argumenten acht te beschikken, toont zich accoord met de actie voor Nederlandsch Fabrikaat. Alleen VORSTMAN (12 pag.) geeft zich bloot. Met instemming vermeldt hij List's opmerking, dat als naties niet gelijk ontwikkeld zijn, algeheele vrijheid van ruilverkeer voor de achterstaande een gevaar vormt, om dan te eindigen: „Wanneer... die vrijheid den ondergang van een natie tot gevolg zou hebben, dan heeft zij te kiezen tusschen twee kwaden en kiest dus het prijsgeven van de genoemde voordeelen”.

Wij zagen hoe geheel verschillend het socialisme in een leerboek kan worden aangevat uit de tegenstelling Bordewijk—

Cohen. Een blik op de vier anderen leert, dat daarmee de mogelijkheden niet zijn uitgeput. Zoo bijv. VAN ZWIJNDREGT. In zijn uiteenzetting van Utopisme en Marxisme zonder critiek, blijkt van brandende vragen niets. De strijd der meeningen komt bij hem tot uiting in de leesstukken. Onder het hoofd „Drie stroomingen ten aanzien van het vraagstuk der maatschappelijke orde” treffen wij een stuk over de vrije werking van sociale en economische krachten, een over de maatschappij-orde in solidaristischen zin, en een over den opbouw van een vrije volksgemeenschap op socialistischen grondslag. Worden deze artikelen onder leiding gelezen, dan zou er iets haperen, als niet over deze vragen... strijd ontstond. In de klasse. Wie zou ook daarvan geen beter inzicht verwachten?

De behandeling van LUBBERINK gelijkt op die van Van Zwijndregt door het opnemen van lectuur, op die van Cohen, doordat ernstige vragen worden geformuleerd over de mogelijke regeling van productie en verdeling in de nieuwe wereld. Hier blijft echter den leeraar een belangrijke taak, omdat de tekst geen antwoord geeft.

ZIJLSTRA laat van strijdvragen niets blijken, al geeft hij de Marxistische leerstellingen met telkens eenige critiek. Zulks geheel in tegenstelling tot VORSTMAN, die aan de behandeling van de vraag: brengt de gemeenschapshuishouding de verlangde uitkomst? en aan haar ontkennende beantwoording, eenige belangrijke bladzijden wijdt.

De strijdvraag in de Staatsinrichting.

Wie weet, dat BALDWIN LEE in zijn reeds genoemd proefschrift 428 „issues” bijeenzocht uit 15 Civics textbooks, zal de betrachte zelfbepierking zeker loven! In slechts 6 leerboeken wordt hier de bespreking van maar 3 vragen geanalyseerd. Van de keuze mag weinig goeds gezegd worden, ervoor pleit echter, dat deze, gelijk de ervaring leert, binnen den gezichtskring der leerlingen gebracht kunnen worden, zoo zij er niet reeds liggen. De 3 vragen betreffen het algemeen kiesrecht en de evenredige vertegenwoordiging, het tweekamerstelsel en de beteekenis van de Eerste Kamer, de decentralisatie en de gemeentelijke autonomie.

De ter zake onderzochte leerboeken zijn:

Prof. Mr. P. A. DIEPENHORST, Onze Staatsinrichting, 6e druk, 1938, 260 pag.,

A. FEENSTRA, De gronden van de Staatsinrichting van Nederland, 22e druk, 1935, 321 pag.,

G. H. MOUW, Oriënteerend handboek over de Staatsinrichting van Nederland, 4e druk, 1930, 304 pag.,

Mr. Dr. M. SPAANDER, Staatsinrichting, 5e druk, 1938, 328 pag.,

Dr. Mr. J. A. M. VAN STAAY, Overzicht der Staatsinrichting van het Koninkrijk der Nederlanden, 1e druk, 1938, 184 pag.,

Mr. F. VORSTMAN, Hoofdlijnen der Staatsinrichting van het Koninkrijk der Nederlanden, 3e druk, 1931, 308 pag.

Over algemeen kiesrecht en evenredige vertegenwoordiging geeft DIEPENHORST slechts den feitelijken toestand, en laat een beoordeeling achterwege òòk in zijn 1e hoofdstuk, over de geschiedenis der Grondwet.

FEENSTRA stelt de Grondwetsherziening 1917 „gezien uit de gezichtshoek van vergroting van de volksinvloed” op één lijn met die van 1848. De uitdrukking: „Dank zij het initiatief... waartoe Marchant de stoot gaf... in 1919”, doet appreciatie van deze wijziging wel blijken. Later — op p. 94 — noemt hij van het districtenstelsel tegenover de evenredige vertegenwoordiging alleen maar bezwaren.

MOUW drukt zich uit als wie waardeert. „Aan Cort van der Linden is het gelukt het kiesrechtvraagstuk afdoend te regelen.” Van de proportioneele vertegenwoordiging wordt slechts de lichtzijde getoond.

SPAANDER onthoudt zich van een oordeel over het algemeen kiesrecht evenals Diepenhorst en VAN STAAY. Deze laatste evenwel is — met Vorstman — de eenige die voor en na deelen van het districtenstelsel en van het daarop gevolgde biedt. Dat onder het eerstgenoemde systeem kleine politieke partijen geen kans krijgen, noemt schrijver een voordeel (volgt het bekende nadeel). Bij evenredige vertegenwoordiging komen dan de pogingen van 1935 (de volle kiesdeeler is noodig voortaan) en van 1938 („binnen door de wet te stellen grenzen”) om het bezwaar van dwergpartijen te ondervangen, aan de orde.

Ook voor VORSTMAN is de vraag: algemeen kiesrecht, wenschelijk of niet, geen levende vraag. In zoover komen dus allen — als leerboekschrijvers — overeen. Zouden zij

hier wat overlaten aan de viva vox van den docent, die door provoocerende opmerkingen het denken over deze zaak kan stimuleeren? Hoe dit zij, bij hem evenals bij den vorigen auteur zien wij een „zeer ernstig gebrek” van het voormalig stelsel (het districtenstelsel) wel verklaard; van nadeelen, het nieuwe systeem aanklevend, wordt echter niet gerept.

Meer dan de besproken quaestie wordt het tweekamerstelsel en de beteekenis van de Eerste Kamer als ware strijdvraag aangediend.

DIEPENHORST is van oordeel, dat in 1815 voor het in het leven roepen der Eerste Kamer geen bevredigende reden bestond en dat zij daarna — hier noemt hij Groen en Thorbecke — geen onverdeelde instemming kon verwerven. Maar, al wordt nu haar bestaansrecht nog wel betwist, de positie is toch veel vaster geworden in den loop der jaren. De bekende verzekering, dat „de afschaffing van de Eerste Kamer alleen door de boden zou worden betreurd”, is bijzonder ongelukkig, meent Senator Diepenhorst.

Nadat FEENSTRA van strijd om de Kamer van tweeden aanleg heeft gewaagd, geeft ook hij een oordeel. Het luidt: doordat de Senaat zich in de laatste jaren nog al eens tegen overijling heeft verzet, bewees zij haar goed recht.

Minder waardeering toont MOUW. Nu het verschil in rechtsgrond tusschen beide Kamers is vervallen, heeft men verschillen aangebracht en gehandhaafd om het bestaan der Eerste te rechtvaardigen. Hij herinnert dan aan twee stroomingen, een die voor afschaffing is wegens het overbodig en zelfs schadelijk karakter, en de andere die het recht van regres wil toekennen. Mocht zij zich verkapt het recht van amendement toeëigenen — practisch kan het — dan zou zij naar schrijver's meening inconstitutioneel handelen.

SPAANDER onthoudt zich van het geven van eigen visie, VAN STAAY maakt wat meer werk van de quaestie. Deze herinnert aan de bolwerktheorie van 1815 (bolwerk voor de Kroon tegen de partijen) en aan de damtheorie van 1848 (dam tegen den democratischen springvloed). Dan blijkt dat schrijver hier nog een werkelijk, niet opgelost probleem ziet. De slotzin luidt nl.: „Wellicht dat in de toekomst het Eerste-Kamerprobleem in die zin kan worden opgelost, dat aan dit deel van de volksvertegenwoordiging een andere taak wordt opgedragen.”

VORSTMAN ten slotte zegt er niet veel van, al blijkt hij van

meening, dat hier te lande van een natuurlijken grondslag, als in federatief gevormde staten, geen sprake kan zijn.

En wat brengt het laatste vraagstuk, de decentralisatie en de (gemeentelijke) autonomie betreffende?

Ook hier blijkt alle gelijkschakeling door eenigerlei overheidsvoorschrift volkomen afwezig. DIEPENHORST'S aanvangswoorden: „Tuk op zelfstandigheid” doen eenzijdig positieve kiezene vermoeden. Daarvan blijkt geen sprake. Voor- en nadeelen van centralisatie worden afgewogen. Waarborgen tegen machtsoverschrijding der onderdeelen moeten er zijn, en tot wantoestanden mag de zelfstandigheid der gemeente niet leiden; gematigde desiderata, die nauwelijks debat zullen uitlokken.

FEENSTRA eveneens ziet en noemt pro en contra. Met ons stelsel kan hij zich — voor ons land — heel wel vereenigen. („Het jaar 1848 opende de weg tot verbetering.”) Van Gemeente- en Provinciale wet spreekt hij als „vermaarde wetten, monumenten van wetgeving genoemd, die het hart van provincie- en gemeentewezen klopt en tintel gaven”.

Een overtuigd voorstander van onze regeling toont zich MOUW in een 3tal bladzijden over Nederland als gedecentraliseerde eenheidsstaat („decentralisatie heeft belangrijke voordeelen...”). De wetten van 1850 en '51 maken den band tusschen de onderdeelen en de eenheid waartoe ze behooren, niet lossen... dan de eischen van een „goede decentralisatie noodzakelijk maken”. Ziehier de geest van zijn betoog.

Bij SPAANDRR treedt het strijdvaardigheidskarakter niet aan den dag, en bij VAN STAAY blijkt van een oordeel en van licht- en schaduwzijden evenmin. (Bij het zelfbestuur moet zijn citaat uit Buys bij den leerling skepsis wekken.)

VORSTMAN stelt centralisatie en haar tegendeel ook typografisch duidelijk tegenover elkaar. Wie over het tijdvak 1848—heden leest: „Deze (werkelijke autonomie) is te danken” aan de Grondwetsherziening van 1848, zal hem wel tot de voorstanders van een gematigde gemeentelijke zelfstandigheid rekenen.

Van vraagpunten en strijdvragen werd hier gesproken. Dat zij zich in het onderwijs in overigens zeer ongelijke mate weerspiegelen, het kostte geen moeite dit aan te toonen. Als hiermee dan de onderwijsvraag: welke behandeling

is wenschelijk, nog eens gesteld werd, is het doel van den analyst bereikt. Analyse en receptuur zijn gescheiden dingen. De laatste zal de geest van dit Nederlandsche onderwijs wel willen missen.

Leiden, Augustus 1939. _____

DE TOEPASSING VAN DE CENTRES D'INTÉRÊT BIJ HET DECROLYONDERWIJS

DOOR

W. A. VAN LIEFLAND Jr.

De pogingen tot onderwijs„vernieuwing”, die de laatste jaren op verschillende scholen in ons land werden gedaan, waren voor een deel gebaseerd op het beginsel van de „centres d'intérêt”. In vele gevallen werden deze proefnemingen beïnvloed door het nieuwe Belgische leerplan of door Decroly en waar het Belgische leerplan mede een uitvloeisel is van de jarenlange invloed van de Decrolyprincipes op het Belgische onderwijs, is het zeker niet te veel gezegd, als we beweren, dat veel van wat thans in Holland toegepast wordt een direct of indirect gevolg is van het werk van Decroly.

In verschillende van deze toepassingen blijft men echter ver verwijderd van het geheel, dat aangeduid zou kunnen worden als Decrolysiesteem. Ik gebruik hier met opzet niet het woord „methode”, omdat een methode Decroly in de betekenis, die wij hier in Holland gewoonlijk aan dit woord hechten, niet bestaat en niet bestaan kan.

Decroly zelf schreef enkele dagen voor zijn dood — in de voorrede tot het werk van Dr. von den Hoff: „Decroly's Pädagogik” — van „la soi-disant méthode à laquelle des collaborateurs trop zélés ont accolé notre nom.” Om principiële redenen heeft hij gemeend zijn inzichten omtrent opvoeding en onderwijs nimmer tot een „methode” te kunnen samenvoegen. „Dr. Ovide Decroly,” zo zegt Prof. Piéron, „heeft zijn paedagogiek nimmer definitief willen vastleggen, omdat deze kristallisatie in wezen in strijd zou zijn geweest met zijn opvoedkundige opvattingen. Hij was een tegenstander van elk streng siesteem, hij heeft richting gegeven, hij heeft getoond in welke richting moest worden gestreefd en hij heeft zijn paedagogiek, altijd in overeenstemming willen houden met het voortschrijdend psychologisch onderzoek”.

1) Uit een voordracht te Brussel, 17 Mei 1934.

Decroly gaf slechts een aantal fundamentele psychologische en paedagogische principes, die de grondslag vormen van zijn onderwijs en opvoeding, de uitwerking daarvan liet hij over aan de scholen en de leerkrachten en nadrukkelijk vestigde hij er altijd weer de aandacht op, dat deze uitwerking voor elk afzonderlijk geval anders moet zijn, afhankelijk van de persoonlijkheid van den leerkracht, van de aard en de bestemming der leerlingen en vooral ook van de omstandigheden, waaronder en het milieu waarin het onderwijs gegeven wordt.

Decroly heeft zich echter niet beperkt tot deze theoretische principes; hij heeft zelfs meer gegeven dan een in details uitgewerkte „methode”. Een algemene synthese van zijn psycho-paedagogische opvattingen vindt men in de beide scholen, die onder zijn dagelijksē leiding stonden en die tot leerschool een lichtend voorbeeld werden voor duizenden leerkrachten over heel de wereld. Een vóórbeeld — geen model, dat als een schablone in alle onderdelen moest worden gevolgd!

Verschillende leerlingen van Decroly hebben hun eigen toepassingen en ervaringen te boek gesteld en uitgegeven en deze verschillen niet zelden belangrijk van die van Decroly zelf. Dit houdt op zichzelf volstrekt geen miskennis van hún werk in, maar door oppervlakkige lezers worden hún toepassingen maar al te vaak als „de” methode Decroly opgevat.

Tegenover deze uitgaven van medewerkers — w.o. enkele die veel naam maakten — staan maar weinig publicaties van Decroly zelf over zijn onderwijsstelsel. De ruim 130 geschriften, die hij bij zijn dood naliet, liggen voor het overgrote deel op psychologisch terrein; deze publicaties zijn verspreid over talrijke tijdschriftartikels, congresverslagen, enz., en daardoor uiterst moeilijk toegankelijk, vooral voor buitenlanders.¹⁾ De *paedagogische* arbeid van Decroly bestond —

¹⁾ Na de dood van Decroly is een deel van zijn paedagogische opvattingen verzameld en opnieuw uitgegeven in enkele eenvoudige, zeer overzichtelijke boekjes, o. a.:

1. G. Boon: *Initiation générale aux idées Decrolyennes.*

2. *Initiation à la méthode Decroly:*

Cahier 1: G. Gallien et L. Fonteyne: *Principes et Méthodes l'Ecole Decroly l'Ermitage.*

Cahier 2: L. Fonteyne: *L'Observation et la Mesure.*

Cahier 3: A. Claret: *L'Association.*

Cahier 4: L. Fonteyne et A. Claret: *L'Expression.*

Cahier 5: Julia Degand: *Méthode Globale.*

(Uitgaven: Centre National d'Education, Vossegat 2. Uccle-Bruxelles.)

zoals gezegd — in de eerste plaats in de dagelijkse praktijk van zijn beide scholen en dáár dient men hem dan ook te bestuderen. En dáár ook kan men zich de beste indruk vormen aangaande de bedoelingen en de uitwerking van zijn centres d'intérêt.

De onmogelijkheid tot fixatie verklaart de vele wanbegrippen, die er aangaande zijn werk bestaan. Dit geldt in het bijzonder t. a. v. de centres d'intérêt en niet zelden wordt het etiket Decroly geplakt op toepassingen, die lijnrecht in strijd zijn met zijn opvattingen. De toepassingen in Holland zijn deels volledig gefixeerd, vooral bij het Buitengewoon onderwijs, waar men op verschillende scholen zeer uitgebreide en niet zelden prachtig uitgevoerde series leer-middelen samenstelde, alle gebaseerd op één bepaalde uitwerking van enkele centres.

Anderzijds hebben vele toepassingen bij het Gewoon Lager Onderwijs een fragmentarisch karakter en houden zij niet de waarborg in van een zekere volledigheid van leerstof, die Decroly wel degelijk als eis stelt aan een doelmatig leerplan. Dit fragmentarische komt bijv. tot uiting in de overigens zeer interessante pogingen, die beschreven werden in de „Monografieën van de Nieuwe Doeschool.”

Wat ik persoonlijk van deze laatste toepassingen zag, leek mij buitengewoon mooi werk, dat in zijn soort zeker niet behoeft onder te doen voor veel van het beste op de Decrolyscholen. Maar het blijft een groot bezwaar, dat in deze centres telkens slechts een vrij willekeurig brok van de leerstof kan worden betrokken, waardoor deze wijze van werken moet worden aangevuld door perioden, waarbij de gewone traditionele leervakken weer domineren. Tot daaruit op een gegeven ogenblik weer een centre opduikt. Deze methode heeft zeker zijn bekoring, maar het blijft toch een hinken op twee gedachten.

Door zijn vier „behoeften” heeft Decroly deze moeilijkheden volkomen weten te ondervangen en de mogelijkheid geschapen het gehele onderwijs onder te brengen bij een aantal centres, die alle in nauw verband met elkaar staan. Het essentiële van het Decrolyonderwijs ligt dan ook niet zozeer in de centres d'intérêt — die vindt men ook in andere onderwijssystemen — als wel in zijn z.g.n. „centres d'intérêt associés”. En juist, waar bij velen, die thans met de centres werken, of er mee zouden willen werken, de behoefte gevoeld

wordt aan meer eenheid in en meer binding tussen de leerstof en aan een zekere lijn, waarlangs het gehele onderwijs zich beweegt, daar kan het zijn nut hebben in het bijzonder dit aspect van het Decrolyonderwijs wat nader te belichten.

Voor een juiste waardering van Decroly is het uiteraard onmogelijk uit het geheel van zijn paedagogische opvattingen de centres te isoleren. En evenmin kunnen zij worden overgeplant in elk willekeurig ander schoolsysteem. Zij hangen ten nauwste samen met zijn opvattingen aangaande de waarde van een bio-sociaal program, een landelijke omgeving, omgang met dieren en planten, het activiteitsbeginsel, self-government, individueel onderricht, globalisatie, enz., enz.

Reeds 30 jaar geleden, in 1908, schreef Decroly in „Le programme d'une école dans la vie”: „Ne sont-ce pas deux absurdités, en effet, que de vouloir réaliser l'école pour la vie dans une caserne sans vie, avec un enseignement de choses inertes? N'est-ce pas un nonsens que de prétendre favoriser l'évolution des facultés de l'enfant en le condamnant à l'immobilité et au silence...”

Van bijzonder belang is de toepassing van het globalisatieprincipe, niet alleen bij het aanvankelijk lezen, maar bij alle onderwijs.¹⁾

Dit dient altijd gebaseerd te zijn op de directe, actieve waarneming van de dingen en verschijnselen zelf, op een intensieve exploratie van het eigen milieu dat, in verband hiermee, zo gunstig mogelijk gekozen moet worden. Het kind ervaart dit milieu als één onverbrekelijk geheel, een geheel, dat weliswaar verschillende aspecten heeft maar die in een onverbrekelijk verband met elkaar staan en een voortdurende wisselwerking op elkaar uitoefenen. Het kind heeft belangstelling voor dit geheel en het is de taak van den op-

¹⁾ Zie o. a.:

1. Dr. Ov. Decroly en Julia Degand: Quelques considérations sur la psychologie et la pédagogie de la lecture. (Revue Scientifique, Paris, mars 1906.)
2. Dr. O. Decroly, La fonction de globalisation et l'enseignement. (Lamertin, Bruxelles, 1929.)
3. J. E. Segers, La fonction de globalisation et l'enseignement de l'écriture. (Cercle de pédagogie, Bruxelles 1936.)
4. J. E. Segers: La psychologie de la Lecture. (Ned. Boekhandel, Anvers 1939.)
5. Verscheidene artikelen van Julia Degand in de „Archives Belges des sciences de l'éducation”, Année III et IV. (Centre National d'Education, Vossegat 2, Uccle-Bruxelles.)

voeder hem dit geheel in zijn verband en onderlinge beïnvloedingen te doen kennen. Pas later zal het in staat zijn tot de analyse.

De oude school echter begint met de analyse, met de verdeling van het geheel in een aantal los van elkaar staande „schoolvakken”, die ieder hun eigen methode en meestal ook hun eigen auteur hebben.

Deze indeling is historisch zo gegroeid en te verklaren uit het eerste schoolonderwijs der Middeleeuwen. Ze komt in hoofdzaak overeen met de indeling van het wetenschappelijk domein in een aantal vakwetenschappen, een indeling, die op dit gebied volkomen logisch is. En tevens noodzakelijk, omdat de beoefenaars der wetenschap ieder voor zich maar een zeer beperkt deel kunnen beheersen.

De lagere school heeft echter een geheel andere opgave; zij kan nimmer tot wetenschappelijke beheersing voeren, maar hoogstens inleiden tot een globaal overzicht. Bovendien, wat voor volwassenen logisch is, is veelal voor de kinderlijke denkwijze volkomen onlogisch.

„Het wezenlijk tekort van het Lagere-schoolprogramma,” zegt Decroly, „ligt volgens mij hierin dat dit programma ingegeven is door mensen, die ieder in hun eigen vak heel knap waren, maar zich te weinig bekommerden om de psychologie van het kind. Voor hen is het kind bijzaak, het doel, dat bereikt moet worden, alles. En daar het voor hen vanzelfsprekend is, dat men aan alle kinderen een algemene en gelijke ontwikkeling dient te geven, een tintje van alle wetenschappen, heeft men uit die verschillende wetenschappen de algemene wetten en voornaamste gegevens genomen en die het kind in een korte, vaak droge samenvatting aangeboden.

Dit geestelijk voedsel wordt het reeds op de Lagere School voorgezet, zonder dat men zich afvraagt, of het in die vorm in het algemeen geschikt is voor de leeftijd, waarop het kind die school bezoekt.”

Hoe kan men nu een leerplan ontwerpen, dat niet in deze fouten vervalt en dat toch tot op zekere hoogte volledig is, een program dus, dat gelegenheid geeft tot een harmonische ontwikkeling van alle in aanleg aanwezige vermogens, dat inzicht geeft in de grote wetten, die de mens, de menselijke samenleving en de natuur beheersen en inleidt tot de rijkdommen van wetenschap en schoonheid, die de mensheid zich in de loop der eeuwen heeft verzameld.

Bij de beantwoording van deze vraag dient enerzijds rekening gehouden te worden met de resultaten van het kinderpsychologisch onderzoek, anderzijds met de eisen, die het maatschappelijk leven stelt.

Decroly heeft zich nu afgevraagd, wat elk kind — onverschillig waar ter wereld het woont en onder welke omstandigheden het leeft — moet weten en... waar het belangstelling voor heeft.

Het belangrijkste voor elk kind is een behoorlijke kennis omtrent zich zelf: hoe het is gebouwd, hoe het eet, drinkt, ademt, slaapt, werkt en speelt, hoe zijn zintuigen werken en hoe het zich met behulp hiervan kan verdedigen, wat zijn goede en wat zijn kwade eigenschappen zijn, enz., enz.

Uit de kennis van het eigen ik volgt als logisch tegendeel die van zijn omgeving, van het milieu, waarmee het in aanraking komt.

Dit alles vindt men — zo zal men tegenwerpen — ook in het leerplan van de huidige school. Inderdaad voegt Decroly vrijwel geen nieuwe leerstof aan de bestaande toe, maar tracht deze eerder zoveel mogelijk te beperken. Het verschil ligt echter niet in de eerste plaats in de hoeveelheid leerstof, maar in de groepering en de verwerking daarvan.

Decroly tracht een band te leggen tussen alle leerstof en deze te doen convergeren en divergeren naar en vanuit een enkel middelpunt: het kind zelf. Deze opvatting berust op de natuurlijke neiging van ieder mens — en van ieder kind in het bijzonder — zichzelf in alle gebeuren te betrekken, de gehele wereld te zien in verhouding tot het eigen is. Het erkennen van deze anthropocentrische tendenz houdt geenszins in, dat het kind in egoïstische of egocentrische geest zou worden opgevoed. Integendeel, vanuit deze egoïstische instelling zal het bewust geleid moeten worden tot meer sociale opvattingen. Het betekent alleen dat het onderwijs rekening houdt met de richting, waarin de belangstelling¹⁾ van het kind zich beweegt, omdat goed onderwijs gebaseerd moet zijn op de spontane belangstelling van het kind.

In een afzonderlijke brochure²⁾ beschrijft Decroly de ont-

¹⁾ Voor Decroly is belangstelling: le signe interne et commun à tous les besoins et sentiments éprouvés par un sujet (Quelques notions générales sur l'évolution affective chez l'enfant, pag. 66).

²⁾ O. Decroly: Quelques notions générales sur l'évolution affective chez l'enfant. (Bruxelles, Lamertin, 1929.)

wikkeling van het gevoelsleven bij het kind, terwijl hij in een artikel in het „Journal de Psychologie” van Jan.—Mrt. 1924 meer in het bijzonder nagaat op welke wijze de kinderlijke belangstelling evolueert, om daaruit de keuze van zijn centres te bepalen. Waar het laatste artikel in het verband van deze beschouwingen zeer belangrijk en het bovendien niet voor een ieder te raadplegen is, lijkt het gewenst dit wat uitvoeriger weer te geven.

De schrijver geeft eerst een overzicht van wat andere auteurs aangaande de evolutie van de belangstelling publiceerden. Bij een vergelijking van de onderzoekingen van Sigismund, Ferrière, Claparède en Nagy komt Decroly tot de conclusie, dat deze maar uiterst vage aanwijzingen geven t. a. v. „une manière précise sur le milieu à organiser, sur la matière qu'il faut choisir, sur le mode de présentation et sur le genre d'activités à favoriser aux divers âges...”

In de eerste plaats zijn hun leeftijds aanduidingen globaal, maar daarenboven mag men niet vergeten, dat wat men belangstelling noemt, niet meer is dan het uiterlijk waarneembare van een innerlijk proces en dit uiterlijke heeft als zodanig wel waarde, maar het kan ons toch maar vaag inlichten omtrent de diepere oorzaken, omtrent de eigenlijke impuls, die de belangstelling opwekt.

„Dezelfde handelingen hebben dus een verborgen betekenis, die heel verschillend kan zijn, en de belangstelling voor een zeker voorwerp getoond, de neiging op een bepaalde wijze te handelen, is niet het gevolg van eenzelfde oorzaak. Verre van dat!

Dit komt, omdat de ontwikkeling van de belangstelling afhankelijk is van verschillende factoren en wel:

1^o. De wezenlijke ontwikkeling van de instincten en neigingen, in hun uiterlijke verschijning beïnvloed door hun onderlinge betrekkingen.

2^o. De ontwikkeling van de motoriek van uitdrukking en beweging, waaronder begrepen de spraakmotoriek, die de uitingen van de neigingen en gevoelens stimuleert of remt.

3^o. De ontwikkeling van de intellectuele functies en meer in het bijzonder van het vermogen de taalkundige en andere symbolen te hanteren.

4^o. De invloed van het milieu, gunstig of ongunstig, stimulerend of remmend.

5^o. De invloed van ervaring, opvoeding en nabootsing.

6^o. De invloed van gewoonten of verworven neigingen, deze ook weer afhankelijk van de milieufactoren."

Al deze factoren maken het onmogelijk zich voor de keuze van leerstof voor een bepaalde klasse of bepaalde leeftijd te baseren op de individuele of op een theoretische „gemiddelde” belangstelling. Deze grondslag zou alleen mogelijk zijn voor een enkele leerling of voor een zeer kleine groep, wat weer onoverkomelijke bezwaren heeft van financiële en sociale aard. Decroly zoekt daarom een andere weg. Hij vraagt niet „Waarvóór bestaat belangstelling?”, maar „Wanneer is er belangstelling?” En zijn antwoord luidt: „Als er behoefte is.” Dit geldt niet alleen voor volwassenen, maar ook voor kinderen en zelfs voor dieren. Elders — o. a. in zijn colleges voor de Brusselse Universiteit — heeft hij dit thema uitvoerig behandeld.

De behoeften zijn echter individueel ook weer zeer verschillend en wisselend naar de aard van het individu en naar het milieu, waarin dit verkeert. In grotere groepen is het onmogelijk daar rekening mee te houden, maar wel kan men uitgaan van enkele van de meest elementaire en tevens meest permanente behoeften, die alle mensen en alle kinderen gemeen hebben.

De oplossing ziet Decroly in:

„1^o. Het nemen van de gemeenschappelijke basis van de meest algemene, de meest diepgaande en de meest permanente behoeften.

2^o. Een zodanige organisatie van het milieu en toepassing van zodanige methoden, dat hierdoor de belangstelling voor bepaalde gunstig geachte onderwerpen wordt opgewekt en aan de andere kant de belangstelling voor onnutte en ongunstige zaken, of voor dingen die schadelijk en gevaarlijk zijn, hetzij voor het individu, hetzij voor de groep, zoveel mogelijk geremd wordt.

3^o. Dit bovendien zo te organiseren, dat de vorming van allerlei gunstige, nuttige, nodige en onmisbare gewoonten en neigingen er gunstig door beïnvloed wordt.

4^o. In de klasse spelen te gebruiken, die op handige, onopzettelijke wijze tegemoetkomen aan de individuele behoeften,

en die tevens dienen voor het verwerven van kennis en vaardigheden."

Met dit doel heeft Decroly de volgende maatregelen aangebevolen:

„A. Als spullen („pivots”) voor de leerstof zulke te kiezen, die in betrekking staan tot de wezenlijke, voortdurende, gemeenschappelijke behoeften en neigingen van alle kinderen en wel:

- 1^o. De behoefte zich te wapenen tegen honger en dorst.
- 2^o. De behoefte zich te beschutten tegen weersinvloeden.
- 3^o. De behoefte zich te beschermen tegen allerlei gevaren, die ons bedreigen."

Ik heb hier opzettelijk zoveel mogelijk de eigen woorden van Decroly weergegeven, omdat men hierin een rechtvaardiging vindt van één van zijn meest omstreden beginselen. Men komt n.l. nogal eens de opmerking tegen, dat de centres d'intérêt niet beschouwd kunnen worden als „gegevens" van de kinderpsychologie. Zoals uit het bovenstaande blijkt heeft Decroly ze ook niet als zodanig aangediend. En al heeft hij altijd dankbaar gebruik gemaakt van elk nieuw gegeven van de kinderpsychologie — hetzij dit door hemzelf of door anderen gevonden was — het blijft de vraag of de psychologie ooit gegevens als hier bedoeld zal kunnen verstrekken.

Het is echter heel wat anders, of een onderwijssysteem zich baseert op de gegevens van de kinderpsychologie en dit is hier wel degelijk het geval. Een praktische toepassing zal echter nooit of te nimmer voor 100% uit gegevens van de kinderpsychologie worden opgebouwd, maar altijd een compromis moeten zijn tussen het psychologisch wenselijke, het sociaal noodzakelijke en het praktisch bereikbare.

De behoeften vormen voor Decroly dus de basis voor de belangstelling en hieruit kiest hij een aantal primaire behoeften, die alle kinderen, in alle landen onder alle omstandigheden gemeen hebben. Het zijn:

- a. De behoefte aan voeding,
- b. De behoefte aan bescherming tegen schadelijke weersinvloeden, m. a. w.: de behoefte aan kleding en woning,
- c. De behoefte zich te verdedigen tegen allerlei gevaren en vijanden.

De drang deze drie behoeften te bevredigen, scheidt tenslotte een vierde, n.l.:

- d. De behoefte aan gezamenlijke arbeid, aan spel en sport.

Deze vier behoeften betreffen in de eerste plaats de kennis van het eigen ik; het kind komt daarmee echter ook in aanraking met het milieu. Dit wordt onderscheiden in het natuurlijk milieu — mensen, planten en hemellichamen — en het sociaal milieu — familie, school en maatschappij.

Om dit schema wordt de leerstof, die aan een of ander centre wordt ontleend, gegroepeerd. Immers, er kan geen sprake van zijn dag in dag uit het milieu door middel van de centres lukraak en in het wilde weg te exploreren en de kinderen geheel en al vrij te laten in de keuze.

„Cette liberté est possible dans une certaine mesure au jardin d'enfants avec un matériel restreint, des exercices peu variés entre les quatre murs d'un local approprié (Système montessorien) Elle le redevient aussi jusqu' à un certain point dans l'enseignement secondaire lorsqu'on se limite à l'emploi des livres ou d'une petite installation pour faire des expériences de sciences naturelles (système Dalton).”

Decroly kent echter niet de beperking van een gesiëstematiseerde collectie kunstmatig leermateriaal; hij benut alles wat maar bruikbaar is van het oneindig materiaal, wat het leven zelf in ongelimiteerde verscheidenheid biedt. Deze onbeperktheid vraagt anderzijds een sterke beheerstheid van de leerkrachten, wier taak het is een uitgewerkt leerplan te ontwerpen, dat zeker in grote mate soepel en elastisch moet zijn, maar dat toch steeds op de achtergrond leiding dient te geven en de lacunes aan te vullen, die onvermijdelijk zouden ontstaan, wanneer geen andere stof werd geboden, dan die door de spontane belangstelling der leerlingen werd aangesneden. In dit program moet eveneens rekening gehouden worden met allerlei onderwerpen, die gebonden zijn aan een bepaald jaargetijde: bloemen en vruchten, feest- en gedenkdagen, sneeuw en ijs, enz. Het is duidelijk, dat een goede leerkracht het zó zal weten te leiden, dat van de dwang van het leerplan zo weinig mogelijk wordt gevoeld, omdat hij de belangstelling ongemerkt zal weten te richten.

Zals we al eerder zagen, acht Decroly de indeling in schoolvakken in strijd met het kinderlijk denken. In de plaats daarvan geeft hij een indeling in drie étappes, overeenkomend met de drie étappes in de geestelijke activiteit: la réception ou impression, l'élaboration, et l'expression.

De eerste oefeningen gaan uit van het tastbare materiaal uit de omgeving, waarmee het kind in direct contact gebracht

wordt. Decroly noemt dit observation, in het Belgische leerplan vertaald als: actieve waarneming. Deze oefeningen hebben in alle geval niets te maken met de „aanschouwingsoefeningen” van vroeger.

De observatie vormt bij Decroly de grondslag van alle onderwijs en zoveel mogelijk wordt het ding zelf en in zijn eigen milieu waargenomen, actief waargenomen, dus bekeken, betast, geroken, gewogen, geproefd en wat verder logisch mogelijk is. Het is duidelijk, dat een plaat of foto, slecht een zeer onvolledig beeld van de werkelijkheid geeft. Maar ook opgezette dieren en gedroogde planten zijn onvolledig; immers kleur, geur en beweging vormen belangrijke elementen in de Gestalt, in het geheel, dat het kind opneemt. Ook het milieu maakt deel uit van de Gestalt en planten en dieren in de klasse zijn andere dingen dan diezelfde in hun natuurlijk milieu. Daarom zegt Decroly niet: „Als ge over de koe praat, haal haar dan in de klasse”, maar: „Als ge het kind de koe wil leren kennen, ga dan met de klasse naar de wei, om haar daar te bestuderen.”

Het observeren leidt tot verzamelen, vergelijke, ordenen en klassificeren van het verkregen materiaal. Dit vergelijken geschiedt niet alleen naar kleur en smaak e. d., maar ook naar aantal, lengte, gewicht, inhoud en waarde, met andere woorden: tot meten. Immers het meten — en uiteindelijk alle rekenen — is in de grond niet anders dan vergelijken, later met behulp van gestandariseerde maten van hoeveelheid, lengte, gewicht en waarde.

De observation biedt ook verder herhaaldelijk gelegenheid tot meten en wegen, m. a. w.: tot het aanbrenge van begrippen van getal en hoeveelheid, tot aanvankelijk rekenonderwijs dus. Dit begrip vraagt een voortdurend contact met het werkelijke leven en een zeer geleidelijke voortgang, zonder overhaasting. Het traditionele rekenonderwijs stelt veelal een zekere technische rekenvaardigheid in de plaats van het begrip, het stelt allerlei denkbeeldige problemen, die met behulp van enkele schablonen worden opgelost. Decroly ontleent zijn problemen bij voorkeur aan het schoolleven en het omringend milieu — aan de werkelijkheid zelf dus — en deze problemen hebben niet alleen de belangstelling van het kind, ze zullen niet zelden zijn directe belangen raken, zoals dat ook het geval is met de problemen, die het in het werkelijke leven krijgt op te lossen. De absurde antwoorden, die bij het „sometjes

maken" zoveel voorkomen, worden zo veel eerder door het kind zelf opgemerkt en verbeterd. Bovendien worden de kinderen ter eigen contrôle gewend eerst een schatting te maken en daarna pas de berekening uit te voeren.

Na de observatie leert het kind in de tweede etappe met meer abstract materiaal te werken. Eerst met de herinnering aan datgene wat het in werkelijkheid heeft waargenomen en beleefd — en hiërbij kunnen platen en foto's, films, modellen en verzameld materiaal goede diensten bewijzen. Met behulp van het woord van den onderwijzer worden uit dit materiaal ook nieuwe voorstellingen en begrippen opgebouwd. Zo wordt het kind door associatie ingeleid in de gebieden, die door tijd en ruimte te ver aflaggen voor directe waarneming. Dit onderwijs omvat voor een deel de stof van ons aardrijkskunde en geschiedenisonderwijs, echter heel anders gerangschikt en op andere wijze tot het kind gebracht. Als het bij de observatie bijv. gezien heeft, hoe het zelf gekleed is en hoe mens, dier en plant zich beschermen tegen de koude, dan zal daarna vanzelf ter sprake komen, hoe men zich in vroeger eeuwen kleedde en hoe andere volken in andere landen dit doen, een en ander samenhangend met behoeften, klimaat, beschikbare grondstoffen, trap van ontwikkeling, enz.

De derde fase, de expression, leert het kind zich uit te drukken door middel van het gesproken en geschreven woord (expression abstrait) maar meer nog en eerder door allerlei andere uitdrukkingsvormen, als tekenen, modelleren, timmeren en andere soorten handenarbeid, door toneel, zang, muziek en declamatie (expression concret).

Deze verdeling heeft niets dwingend en bij een associatieoefening zal bijv. herhaaldelijk worden waargenomen, getekend, enz.

„Het spreekt vanzelf,” zegt Decroly, „dat deze oefeningen elkaar niet uitsluiten; het is uiteraard niet mogelijk te eisen, dat tijdens een waarnemingsoefening de hogere mechanismen van het denken en de expressie buiten werking blijven; evenzo zullen de kinderen, wanneer zij bezig zijn zich op enigerlei wijze uit te drukken en daarbij van allerlei materiaal gebruik maken, ook de observatie en associatie medewerken.”

„De onderverdeling, die wij voorstellen, heeft slechts ten doel aan te duiden welke de voornaamste kanten zijn, van welke men een centre kan benaderen om op deze wijze een grotere verscheidenheid te verkrijgen in de aanbieding van

de leerstof, waardoor de verwerking vergemakkelijkt wordt.”

Hoe nu dit alles in de praktijk uit te werken? Zoals al eerder werd opgemerkt, een bindend schema is niet te geven. Hoogstens kunnen enkele voorbeelden laten zien, hoe een uitwerking mogelijk is. Er bestaat te dien opzichte vrij wat literatuur en ik behoef daar dus niet dieper op in te gaan.¹⁾

KLEINE MEDEDELINGEN.

PAEDAGOGISCHE STUDIECONFERENTIE

(georganiseerd door de Vereniging voor Paedagogiek, de Internationale School voor Wijsbegeerte en de W. V. O.).

Data: 28, 29 en 30 Maart 1940. Leiders: Prof. Dr. C. A. Mennicke, de Heer L. Welling.

Plaats: Gemeentelijk Gymnasium, B. Wuytierslaan, Amersfoort.

Centraal onderwerp: Het kind in de schooljaren.

28 Maart, 14 uur: *Ontwikkeling van het Denkleven*, door Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Amsterdam.

29 Maart, 10 uur: *Ontwikkeling van het Gevoelsleven*, door Dr. S. O. Los, Den Haag.

14 uur: *Ontwikkeling van het Wilsleven*, door Prof. Dr. J. H. Gunning Wzn., Hilversum.

20 uur: *Gezellig Samenzijn*, verzorgd door de afdeling Amersfoort der Vereniging voor Paedagogiek.

30 Maart, 10 uur: *De School in het Opvoedingsprobleem*, door Dr. H. Nieuwenhuis, Amsterdam.

Cursusgeld: Voor leden der Vereniging voor Paedagogiek, oud-cursisten en studerende aan de School voor Wijsbegeerte en leden der W. V. O. f 1,50. Voor anderen f 2,50.

Entrée per lezing (alleen voor hen, die niet de gehele Conferentie kunnen bijwonen): Voor leden der Vereniging voor Paedagogiek, studerende aan de School voor Wijsbegeerte en leden der W. V. O. f 0,50. Voor anderen f 0,75.

¹⁾ Zie o. a.:

A. Hamaïde: *La Méthode Decroly*. Delachaux & Niestlé. Neuchatel — Paris '32.

G. Boon: *Initiation générale aux idées decrolyennes*. (Zie boven.)

G. Gallien e. a.: *Initiation à la methode Decroly, principes et méthodes l'école Decroly l'Ermitage*. Centre. Nat. d'Educ. Uccle. 1937.

Logies met pensioen (gedurende de gehele Conferentie): Met kamer f 6,—. Voor een beperkt aantal Kwekelingen met Akte, studerenden e. a., die door de tijdsomstandigheden geen of een gering inkomen genieten, zal voor logies met pensioen en cursusgeld in totaal slechts f 5,— in rekening worden gebracht. Zij kunnen dit bedrag op de gewone wijze gireren (zie hieronder), met vermelding, waarom ze daarvoor in aanmerking komen; bijv.: „Kwekeling met Akte” enz.

Dergelijke belangstellenden, die tevens lid der *Vereniging voor Paedagogiek* zijn of tegelijk worden, kunnen bovendien nog een gedeeltelijke restitutie bij hun afdelingsbestuur (in tweede instantie bij het Hoofdbestuur) aanvragen.

Voor *deelname* storte men het bedrag op girorekening 32244 van de Administratie der Int. School voor Wijsbegeerte te Amersfoort.

Inschrijving vóór 15 Maart. Na die datum zal men zelf voor logies met pensioen moeten zorgen!

Belangstellenden, die zich tijdig bij den Alg. Secretaris der Vereniging voor Paedagogiek, den Heer W. Th. de Boer, Croeselaan 264, Utrecht, als lid opgeven, profiteren onmiddellijk van bovenvermelde reductie op het cursusgeld. (Contributie f 3,— per jaar.)

NATIONAAL CONGRES:

„ONS ONDERWIJS, GEZIEN IN HET LICHT DER MODERNE PSYCHOLOGIE.”

De Bond ter Behartiging van de Belangen van het Kind organiseert op 28 en 29 Maart e.k. te 's-Gravenhage een Nationaal Congres over het onderwerp:

„Ons Onderwijs, gezien in het Licht der moderne Psychologie.”

Doelstelling van het congres is:

a. door inleidingen, besprekingen en eventueele resoluties bij te dragen tot de oplossing van de omvangrijke vraagstukken van ons hedendaagsch onderwijs, onafhankelijk van godsdienstige en politieke richtingen;

b. te bevorderen, dat de Nederlandsche jeugd van heden zoo worde onderwezen en opgevoed, dat zij bekwaam en geschikt is de cultuur van ons land te beschermen, verder te dragen en tot ontwikkeling te brengen.

Inleidingen zullen worden gehouden door de hieronder genoemde Dames en Heeren over de achter hun namen vermelde onderwerpen:

1. Mej. J. E. Schaap, gem. Inspectrice bij het L. O. te Rotterdam: Het Kleuteronderwijs met aansluiting Voorbereidend Onderwijs L. O.
2. Mej. B. Perne, voorzitter van den Bond van Onderwijzeressen bij het Voorbereidend Onderwijs: Het Voorbereidend Onderwijs.
3. R. Schoemaker te Sappemeer: De moeilijkheden in verband met de grootte der schoolklassen.
4. J. A. Sellenraad, gem. Inspecteur bij het L. O. te Enschedé: Aansluiting L. O.—M. O. vanuit het standpunt van het L. O.
5. Dr. W. F. de Groot, Directeur Dalton H. B. S.: Aansluiting L. O.—M. O., vanuit het standpunt M. O. en gegrond op ervaring.

6. C. de Galan te Enschedé: Het Nijverheidsonderwijs voor Jongens.
7. Mej. C. Boele van Hensbroek te Amersfoort: Het Nijverheids-
onderwijs voor Meisjes.
8. W. Terpstra, gem. Inspecteur bij het L.O. te Utrecht: Opleiding
van Onderwijzer en Leeraar.
9. Prof. Dr. R. Casimir: Het Middelbaar Onderwijs.
10. J. M. van der Lijke te Bilthoven: De Lichamelijke Opvoeding.
11. Dr. J. Smit, Rector Hervormd Lyceum te Amsterdam: Het Tucht-
probleem.
12. Prof. Dr. M. J. Langeveld te 's-Gravenhage: De Zedelijke en
Godsdienstige Opvoeding.

Alle onderwerpen met de toevoeging: „gezien in het Licht der moderne Psychologie.”

Het congres zal besloten worden met een lezing van Prof. Dr. J. Boeke te Utrecht over: „De Hoogere Roeping der Wetenschap.”

Prospectus met volledige inlichtingen zijn te verkrijgen aan het Secretariaat van den Bond ter Behartiging van de Belangen van het Kind: Halleystraat 18 te 's-Gravenhage, Tel. 330489.

TIJDSCHRIFTEN.

Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift, 21e
jrg, 2; Nov. 1939.

Een beknopt artikel van Kriekemans waardeert en kritiseert Freud naar aanleiding van zijn overlijden. Grijpdonck deelt over Marnix van St. Aldegonde een en ander mee, dat zijn kijk op enkele opvoedingskwesties doet zien. Deckers bespreekt het nieuwe programma voor R.K. scholen in de vierde klasse. D'Espallier besluit zijn artikel over Heemkunde. Denijs geeft een schematische uiteenzetting van een rekenonderwijs, dat, voorzover het de toepassing van de bewerkingen betreft, moet ontstaan uit concreet doorleefde situaties. Coetsier geeft een op zijn proefschrift berustend artikel over de voorlichting bij beroepskeuze, dat, voor Nederland althans, kortweg slecht is.

*Zeitschrift für pädagogische Psychologie
und Jugendkunde*, Nov./Dec. 1939.

O. Kroh, *Phasen und Typen*. Dit is een inleiding op het hierna te bespreken artikel. Of een kind, wat de zintuigelijke instelling betreft, meer totaliserend (het object als geheel opvattend) of analyserend (ook de delen onderkendend) ingesteld is, hangt v.n.l. van de leeftijd af. Daarnaast wordt echter het algemene type ook mede bepaald door het accent, dat meer op deze of gene instelling ligt. Is de ontwikkelingsfase of het type belangrijker? De meeste kinderen gaan, naar uit Selinka's proeven blijkt met ± 7 j. uit de totaliserende instelling over tot de analyserende. Enkelen zijn al vroeger (5 j.) volkomen analyserend, anderen hebben met 9 j. nog moeite tot de analyserende instelling te komen. Het schijnt dus, dat het type ook dan nog invloed heeft, wan-

neer het gedrag v.n.l. door de fase gekenmerkt wordt. Wat de invloed van de fase en van het type op het gedrag betreft, kan men niet zeggen, dat het gedrag volgens het type ten grondslag ligt en de invloed van de fase daar overheen schuift. Typen en fasen zijn beiden in aanleg gegeven. De fasen vormen de weg, die de typen op hun eigen wijze belevan om zich te kunnen ontplooien. Het is ook niet zo, dat in den mens tegenstrijdige typen in aanleg aanwezig zijn, die om de beurt in verschillende fasen naar voren komen. De fasen zijn geen gevolg van milieu, maar van aanleg. De zin van de formele houding in een bepaalde fase is, dat deze in dienst staat van de vervulling van bepaalde opgaven. Ieder type doorloopt deze ontwikkelingstrappen op zijn wijze.

R. Selinka, *Der Übergang von der ganzheitlichen zur analytischen Auffassung im Kindesalter*. Selinka heeft 3 experimenten gedaan met een groot aantal kinderen van 5—9 j. 1. Kinderen kregen een plaatjesbouwdoos van 4 blokken, waarmee ze 6 verschillende bloemenkransjes kunnen bouwen. Een bepaald kransje liet hij nabouwen. Bij analytische instelling worden de onderdelen van het kransje onderkend en zuiver in gelijke delen nagebouwd. Bij totaliserende instelling wordt van verschillende delen een kransje gelegd. 2. Hij liet de kinderen een tekenvoorbeeld zien, dat zowel gemakkelijk totaliserend als analytisch opgevat kon worden. Na 10 sec. moesten ze het natekenen. De uitkomsten bij proef 1 en 2 vertonen grote overeenkomst. Van jaar tot jaar neemt het aantal kinderen met totaliserende instelling af en breekt de analyserende instelling zich steeds meer baan. Treedt de analyserende instelling vroeg op (± 5 j.), dan ontwikkelt ze zich snel tot grote hoogte; treedt ze later op, wat normaal is (± 6 à 7 j.), dan ontwikkelt ze zich langzaam. 3. Ieder, die een analytische instelling heeft, begint korter of langer tijd tijd de dingen in hun geheel te overzien en gaat daarna pas over tot analyse. Daarom werd de tijd, die de kinderen kregen om een voorbeeld na te tekenen in de 3e proef telkens veranderd. Hoe ouder de kinderen, des te korter bleken ze te blijven staan bij de totaalopvatting. 26% van de 9-jarigen bleek na 3 sec. nog te verwijlen bij de totaliserende instelling, wat doet vermoeden, dat de invloed van het algemene type zich hier doet gelden.

Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde, Jan./Feb. 1940.

Bij voortzetting van het onderzoek met proefobjecten, waarbij oog en hand moeten samenwerken, wordt het voorafgaande bevestigd. Bij het jonge kind, dat totaliserend te werk gaat, werken oog en hand nauw samen, bij het doorbreken van de analyserende aanpak verwerft het oog een relatieve zelfstandigheid. Hiermede in verband ziet S. de overgang van de onwillekeurige naar willekeurige opmerkzaamheid. De jongen houdt bij de overgang tot de analyse — zo meent S. — het totaal beter vast dan het meisje, evenzo zou de jongen zich beter aan het objectief gegevene houden.

J. PH. FEIKEMA.
M. J. L.

BOEKBEORDELINGEN.

Heemkunde op de Katholieke L. S. I. De Stof, door A. W. H. Barten. Opvoedkundige Brochurenreeks no. 103. 1939. f 1,70. Uitgave R. K. Jongensweeshuis, Tilburg.

Een aantrekkelijk boekje, belangrijk genoeg voor een wat uitvoeriger bespreking. Het geeft meer dan de titel doet vermoeden. Feitelijk bestaat het uit twee delen, die respectievelijk *Wezen* en *Stof* behandelen.

Barten schetst eerst de historische ontwikkeling, beschouwt daarna het begrip *Heemkunde* en gaat in een aantal „methodische opmerkingen” na, in welke verhouding de *Heemkunde* staat tot het aanschouwingsonderwijs, het zaakonderwijs, het gesamtunterricht. Hij toont aan, welke belangrijke plaats het activiteitsbeginsel inneemt bij het onderwijs in *Heemkunde*, hoe de sociale opvoeding hier een uitnemend „kweekbed” vindt en komt pas daarna tot de eigenlijke stofbehandeling.

Het is duidelijk, dat het inleidend gedeelte in de eerste plaats voor den belangstellenden theoreticus, het tweede gedeelte meer voor den experimenteergragen practicus van belang is. Zodat het boekje dus een ieder bevredigen kan.

Aan het slot zijn niet minder dan 328 noten opgenomen, die verwijzen naar — het zij openhartig erkend — een niet vermoede hoeveelheid literatuur, die aan dit „vak” en de problemen die er mee samenhangen, is gewijd.

Dit „vak”. Hiermede raken we direct een strijdpunt. *Heemkunde* is voor sommigen een principe, als voorbereiding voor aardrijkskunde, geschiedenis en/of andere vakken, voor anderen daarentegen een afgerond vak. Voor Barten zelf is ze „vak en principe beide”. Dit blijkt ook uit zijn definitie van de „heem”:

„De heem van een kind is het gebied, waarin het zijn jeugd doorbrengt, hetwelk het uit eigen ervaring leert kennen en waarin het jeugdervaringen opdoet, welke sterk tot het gevoel spreken.”

Heemkunde, gebaseerd op deze definitie, bevat inderdaad propaedeutische elementen. Vooral op het gebied der zaakvakken; voor plant- en dierkunde en aardrijkskunde lijkt mij deze voorbereiding meer fundamenteel dan voor geschiedenis, waar ze een vrij incidenteel karakter draagt. Maar daarnaast is er toch een zekere afronding denkbaar, waardoor min of meer voldaan kan worden aan een der traditionele eisen van een „vak”.

„Leerboeken” voor dit „vak” zullen niet gemakkelijk te vervaardigen zijn: ieder kind heeft zijn eigen heem. „Iedere onderwijzer, iedere school is dan ook verplicht zijn eigen heemkunde op te bouwen.” Deze uitspraak is juist — en gevaarlijk. Als tal van nieuwe denkbeelden op onderwijsgebied doet ook de *Heemkunde* een sterk beroep op de beroeps-liefde, de vakkennis, de studiezijn, de fantasie, de inventiviteit van den onderwijzer. Dit blijkt op tal van plaatsen. Zullen alle onderwijzers lust en tijd en geschiktheid hebben voor deze, ongetwijfeld in hoge mate boeiende, maar ook zo inspannende en veel omvattende taak? We vrezen.

In het derde hoofdstuk vergelijkt de schrijver de *Heemkunde* met andere moderne stromingen. Naar zijn oordeel is het haar gelukt de fouten te vermijden, die òn het oude aanschouwingsonderwijs òn het zaakonderwijs òn het nieuwe gesamtunterricht aankleven. Zij is kinder-

psychologisch beter verantwoord, didactisch betrouwbaarder en — voor den schrijver zoals van zelf spreekt, uitermate belangrijk — zij maakt het mogelijk, de godsdienst te handhaven als het centrale deel van alle opvoeding en onderwijs.

In zijn liefde voor de Heemkunde gaat Barten wel heel ver. Heemkunde is ongeveer een panacee voor alle methodische en didactische kwalen. Men krijgt de indruk dat dan pas activiteitsbeginsel, sociale opvoeding, groepswerk, waaraan een uitvoerig hoofdstuk wordt gewijd, tot hun recht kunnen komen, wanneer de Heemkunde haar plaats op de school heeft veroverd. Dit gaat wat ver, al willen we gaarne erkennen, dat deze moderndidactische eisen zich inderdaad gemakkelijk met de Heemkunde laten verbinden. Aantrekkelijk is zeer zeker, dat via de Heemkunde het kind zijn eenheid met natuur en cultuur veel sterker beleeft dan zonder haar. Hierin ligt stellig een krachtig argument.

In het tweede gedeelte ligt een schat van suggesties, die voor het merendeel direct in de practijk aangewend kunnen worden. En de geschiedminnaars, en de aardrijkskundigen, en de biologen en de natuurkundigen onder de onderwijzers vinden hier stof, al is het niet alles nieuw wat gegeven wordt.

De hoofdstukken over de zaakvakken geven buitendien een principiële behandeling van verschillende strijdpunten, waar veel van het wat en het hoe in de tegenwoordige stof en methodiek wordt verklaard.

Zeer bruikbaar — en voor de jeugd belangwekkend — zijn de hoofdstukjes over Weerkunde en Volkskunde.

Er rijst een vraag: Hoe wordt Heemkunde ingeschakeld in het geheel van het onderwijs op de Lagere School, hoe wordt de Heemkunde organisch opgenomen in het totaal der leerstof? Hoe ziet, m. a. w., een leerplan er uit van een school, waarop Heemkunde onderwezen wordt naar deze beginselen en in deze omvang?

Dit is een probleem, dat in deze tijd velen zal interesseren. Misschien geeft het tweede deel een antwoord.

Lezing van dit eerste gedeelte zij intussen met warmte aanbevolen.

I. VAN DER VELDE.

Platenatlas, ontwikkeling en verzorging van zuigelingen en kleuters. Uitgave van de Leermiddelen Centrale van het Museum van Ouders en Opvoeders, 's-Gravendijkwal 26, Rotterdam. Prijs: Deel I f 14,—.

Het eerste deel van deze atlas, samengesteld onder leiding van een viertal artsen, waaronder twee kinderartsen, is verschenen en omvat de eerste 15 der 25 grote platen, waaruit het geheel zal bestaan. Beide delen verschijnen met een toelichtende beschrijving en zijn bedoeld om gebruikt te worden bij het onderwijs in kinderverzorging en voor instructieve wandversiering in consultatiebureaux, e. d.

Het ons toegezonden prospectus geeft alleen reproducties van de platen. Deze lijken ons zeer geslaagd.

H. N.

NA EEN JAAR

DOOR

I. VAN DER VELDE.

Het Onderwijscongres 1939 ligt thans een jaar achter ons. Het verslag is gepubliceerd en besproken, er is lof uitgedeeld en blaam, en daarna is het stil geworden.

Dit laatste is nimmer de bedoeling der initiatiefnemers geweest. Hun bedoeling was, dat uit dit Congres een blijvende didactische samenwerking tussen de organisatoren zou voortkomen.

Ook op het Congres zelf is deze verwachting uitgesproken. Thijssen zei: „Dit Congres moet een begin zijn. Er op volgen moet het vinden van een platform, waar wij regelmatig elkaar vinden, om over het vak te beraadslagen. Wij allen, zònder rang of stand: de praktijkmensen, en de wetenschapsmensen, en de inspecteurs, die ons kunnen vertellen van hun belevissen op honderden scholen”.

De noodzakelijkheid van verdere bestudering is stellig aanwezig, de onderwerpen zijn er ook, de belangstelling bestaat ongetwijfeld in brede kring, vakbekwame didactici telt ons korps velen. Ik denk — en blijf daarbij bij recente publicaties — aan Van Mullems knappe bewerking van het Rotterdamse woordenschatonderzoek, aan Nieuwenhuis' dissertatie, aan de vakkundige besprekingen van Kleiterp en Bakkum over de vakken Geschiedenis en Aardrijkskunde van het Tweede gedeelte van de Leidraad. Er zouden meer te noemen zijn.

Alle voorwaarden voor verdere opbouw zijn aanwezig, alleen de organisatie ontbreekt. Zou het dagelijks bestuur van het Congres de zaak nog niet eens ter hand kunnen nemen en de organisatie in het leven roepen, waaraan zo grote behoefte bestaat?

HET LAGER ONDERWIJS IN FRANKRIJK

DOOR

J. A. MEIJERS.

Lager onderwijs wordt in Frankrijk van staatswege gegeven aan twee soorten inrichtingen:

a. Aan de eigenlijke lagere scholen, waarvan de volledige *Paedagogische Studiën*, XXI.

naam luidt: „écoles primaires élémentaires publiques”. De scholen, die met onze Mulo-scholen overeenstemmen, heten in Frankrijk: „écoles primaires supérieures”.

b. Bovendien aan de voorbereidende klassen, verbonden aan de middelbare scholen, „classes élémentaires des lycées et collèges”. De laagste van deze klassen, de 11de, komt overeen met de eerste klas van onze lagere school. Daar de laagste klas der middelbare school de zesde is, zijn er dus vijf van deze voorbereidende klassen.

De eerstgenoemde inrichtingen zijn van het begin af kosteloos geweest. Dit is steeds gevoeld als een noodzakelijke consequentie van de leerplicht. Dat de sociale voorzieningen van de staat zich nog verder uitstrekken, blijkt uit het volgende: Op het platteland zijn centraal gelegen „classes de scolarité prolongée”, een 8ste klas voor eindonderwijs. On- en minvermogende leerlingen van deze klassen kunnen als „pensionnaires” of als „demi-pensionnaires” in een bijbehorend internaat gehuisvest worden; de laatsten gaan dan van Zaterdag tot Maandag naar huis. Verder bestaat nog een bepaling, die vergoeding mogelijk maakt van geschatte inkomstenderving voor de leerlingen dezer klassen.

De voorbereidende klassen der middelbare scholen waren tot 1925 niet kosteloos, ze werden dan ook in hoofdzaak bezocht door kinderen der beter-gesitueerden. Toen in het genoemde jaar ook de mogelijkheid van kosteloze toelating tot deze inrichtingen werd geschapen, veroorzaakte dat wel enige deining. Het was het eerste resultaat, dat de voorstanders der „eenheidsschool” (école unique) mochten boeken. En bij dit ene succes is het niet gebleven, immers alle klassen der middelbare school, met inbegrip van de voorbereidende, zijn thans kosteloos toegankelijk. De werkelijke eenheidsschool, een voor allen bestemde grondbchool, gevolgd door een gedifferentieerd middelbaar en technisch onderwijs, dat dan weer op het hoger onderwijs moest aansluiten, is echter niet bereikt. Verwonderen we ons daar niet over. De traditie is hardnekkig en de kaders van het bestaande zijn niet gemakkelijk te doorbreken. Dat weten bij ons ook zij, die jaren hebben moeten strijden om aan de lycea hun plaats in het middelbaar onderwijs te geven.

De algemene leerplicht dateert in Frankrijk van 1882, en werd toen ingevoerd voor jongens en meisjes van 7 tot en

met 13 jaar¹⁾). In gemeenten, waar geen bewaarscholen zijn, kunnen kinderen van 5 jaar reeds tot een lagere school worden toegelaten; in het algemeen is de minimumleeftijd 6 jaar. In 1936 is de leerplicht met één jaar verlengd, de reeds genoemde „classe de scolarité prolongée”, ook wel genoemd: „classe de fin d'études primaires élémentaires”. De normale indeling ener Franse lagere school is dan de volgende:

Cours préparatoire	6½jarigen.
Cours élémentaire (1e en 2e jr.)	7—9½jarigen.
Cours moyen (1e en 2e jr.)	9—11½jarigen.
Cours supérieur (1e en 2e jr.)	11—13½jarigen.
Classe de fin d'études pr. élém.	14½jarigen.

Regel is, dat de leerlingen, die een inrichting voor voortgezet onderwijs zullen bezoeken, de lagere school verlaten na het eerste jaar van de cours supérieur, indien zij althans voldoen aan de gestelde eisen van leeftijd en ontwikkeling²⁾). De programma's der twee hoogste klassen zijn dan ook geheel en al ingericht voor het geven van eindonderwijs.

De voorbereidende klassen van de middelbare scholen worden tot het lager onderwijs gerekend, de programma's en instructies der L.S. gelden ook voor deze klassen, die ook staan onder toezicht der „inspecteurs primaires”. Er zijn 5 van deze klassen, de 11de tot en met de 7de. Toelating tot de laagste klas der middelbare school, de „sixième” kan volgen na een „examen de sélection”. Men leide uit de naam „sixième” niet af, dat de middelbare school slechts zes klassen omvat. Na deze zes klassen kan het eerste gedeelte van het eindexamen (baccalauréat 1e partie) afgelegd worden; hierop volgt nog een voorbereiding van twee jaar voor het tweede deel, dat toegang tot het hoger onderwijs geeft. Al deze examens zijn staatsexamens, in Frankrijk kent men het instituut der school-eindexamens niet.

Een ander soort lager onderwijs is het „enseignement privé”. Het wordt niet gesubsidiëerd, heft doorgaans schoolgeld, en be-

¹⁾ Er zijn, als regel, afzonderlijke scholen voor jongens en meisjes. Slechts zeer kleine gemeenten kunnen toestemming krijgen tot het inrichten van een gemengde school.

²⁾ Zie hiervoor verder bij het „Certificat d'études primaires élémentaires”.

taalt zijn leerkrachten minder dan de staat. Deze scholen, die onder leiding der congregaties, d. z. geestelijke orden, stonden, hadden een veel oudere traditie dan het openbaar onderwijs. In de 17e eeuw waren de scholen der Jesuiten en die der Jansenisten vermaard. Corneille en Descartes waren leerlingen der Jesuiten, Racine bezocht de school der Jansenisten. De wet-Combes van 1904 maakte aan de congregatiescholen een eind, de „écoles congréganistes” zijn vrije Katholieke scholen geworden. Ze genieten een grote mate van vrijheid. De inspecteurs houden toezicht op gebouwen, hygiëne enz., niet op het onderwijs. Er is evenwel een ander middel, dat de eenheid van het ganse lager onderwijs waarborgt, nl. het „certificat d'études primaires élémentaires”, waarover hieronder nadere bijzonderheden volgen. Natuurlijk mag niets onderwezen worden, wat strijdig is met moraal of grondwet.

De verhouding van de aantallen leerlingen, die openbaar en bijzonder onderwijs volgen, is geheel anders dan bij ons. De cijfers wijzen bovendien op een achteruitgang van het bijzonder onderwijs. Dit omvatte in 1925 nog $\pm 20\%$ van het totale aantal, voor het jaar 1937 geeft de statistiek de volgende cijfers: ruim 900.000 voor het bijzonder onderwijs op een totaal aantal van bijna 5.400.000, d. i. ruim 17% . Merkwaardigerwijs is het percentage der meisjes afzonderlijk bijna $2 \times$ zo hoog. Ziehier, voor wie van exacte cijfers houdt, de aantallen van 1930 en 1937 ter vergelijking:

	Aantal scholen		Aantal leerlingen				
	openb.	bijz.	openbaar		bijzonder		totaal
			jongens	meisjes	jongens	meisjes	
1930	68.437	11.787	1.852.000	1.663.000	294.000	550.000	4.359.000
1937	69.309	11.467	2.315.717	2.095.021	312.745	608.612	5.332.093

Men krijgt bij het bestuderen der reglementen niet de indruk, dat deze achteruitgang geweten zou moeten worden aan een minder liberale houding van de staat tegenover het bijzonder onderwijs. Er bestaat bijvoorbeeld een bepaling uit 1917, die ouders of voogden van leerlingen, welke na een vergelijkend examen een studiebeurs krijgen, vrij laat, hun pupillen voor deze studie naar een school van eigen keuze, openbaar of bijzonder, te zenden.

Het „Certificat d'études primaires élémentaires”.

Het examen voor dit diploma, een staatsexamen, wordt 2 × per jaar afgenomen. Er is steeds een grote toeloop van candidaten, 379.000 in 1936, van wie 87% slaagden. Hieruit blijkt wel duidelijk, welke grote waarde aan het bezit van dit diploma wordt toegekend. Het is de minimumeis, om tot een openbare functie, rijks- of gemeentebetrekking benoemd te kunnen worden, en het geeft toegang tot de scholen voor voortgezet onderwijs, M. U. L. O., M. O. en technische scholen.

De examenstof omvat het behandelde in de cours supérieur, eerste jaar, de candidaat moet 12 jaar worden in het examenjaar. Het grootste deel der candidaten is echter ouder. Blijks een mededeling in „L'Enseignement Public” (1938 I, pag. 528) slagen slechts zeer goede leerlingen na 6 jaar, de middelmatige leerling na 7 of meer jaar onderwijs.

De samenstelling van de commissie is merkwaardig: zorgvuldig is getracht, allerlei belangen er in te vertegenwoordigen. De „Inspecteur d'Académie”¹⁾ benoemt, op voordracht van den „inspecteur primaire”, voor ieder canton een commissie, of meerdere, indien het aantal candidaten meer dan 50 bedraagt. De inspecteur primaire is ambtshalve voorzitter, de vicevoorzitters zijn directeuren of leerkrachten van scholen van de tweede graad (M. U. L. O., M. O. of normaalscholen), en verder zijn er een aantal subcommissies, die elk bestaan uit 2 leden. Een van deze twee is steeds een leerkracht van het lager onderwijs, de ander is dikwijls iemand van buiten de school als vertegenwoordigers van het canton. Nemen leerlingen van het bijzonder onderwijs aan het examen deel, dan moet één der vicevoorzitters tot dat onderwijs behoren.

Het examen is nogal uitgebreid. Het schriftelijk deel omvat de gewone schoolvakken, verder wordt nog geëxamineerd in tekenen, handenarbeid en handwerken, gevolgd door een leesbeurt en zang, waarvoor de candidaat een vijftal liedjes ter keuze mag opgeven. Taal geldt bij dit examen, zoals bij vele

¹⁾ Frankrijk is voor het onderwijs verdeeld in 17 afdelingen, Académies genoemd, niet te verwarren met de genootschappen voor kunsten en wetenschappen, waarvan de Académie Française de bekendste is. Aan het hoofd van elke académie staat een „Recteur d'Académie”, met zeer grote bevoegdheden. Onder zijn toezicht staat het ganse onderwijs in zijn afdeling, lager, middelbaar en hoger, dat in hem gecoördineerd is. Hij wordt in zijn taak bijgestaan door de „Inspecteurs d'Académie”, minstens één per departement. Het belangrijke departement van de Seine telt acht van deze functionarissen.

andere, als hoofdvak; een candidaat met onvoldoende voor taal wordt afgewezen.

Beziet men dit systeem op zijn mérites, dan moet als belangrijk voordeel genoteerd worden het feit, dat dit examen de eenheid van het hele lager onderwijs sterk bevordert. Geen school kan zich veroorloven, ver onder de norm te blijven. Het examen is immers niet alleen een onderzoek naar de kennis van de kandidaten, maar ook naar de resultaten van het onderwijs. Voorstellen, om de inspecteurs primaires ook te belasten met het toezicht op het onderwijs der bijzondere scholen worden steeds verworpen met de overweging, dat dit examen een voldoende contrôle is. Wij onderschatten de bezwaren tegen een dergelijk kinderexamen niet, bedenken daarbij evenwel, dat examens doen in Frankrijk nog meer tot de traditie behoort, dan bij ons. Evenmin mogen we voorbijzien, dat ook in Frankrijk ernstige klachten over de resultaten van het lager onderwijs worden gehoord. In 1924 werd een onderzoek ingesteld naar de schoolse kennis der ingelijfde recruten. De uitkomst was teleurstellend, een Parijs blad trok de conclusie: *Ainsi 1 sur 5 des Français, qui seront demain des citoyens, ne sont pas allés en classe ou n'en ont rien gardé.* Dit „rien” zal wel met een korreltje zout genomen moeten worden¹⁾. We kennen ook de conclusies van de Amsterdamse „beklijvingscommissie”, deze waren evenmin bemoedigend.

Het „certificat d'études prim. élém.” verleent dus toelating tot het M. O. De kwestie der aansluiting L. O.—M. O. heeft echter meerdere facetten. De lezer van dit opstel zal zich herinneren, dat in de aanvang gesproken is over de „classes élémentaires des lycées et collèges”. Om de plaats van deze klassen in het Franse onderwijssysteem goed te begrijpen, dient men te weten, dat in Frankrijk het middelbaar onderwijs de oudste rechten heeft. Het was in de 17e eeuw reeds voor treffelijk georganiseerd op de geestelijke collèges. Deze inrichtingen voelden al spoedig behoefte, hun pupillen van de

¹⁾ Statistische gegevens over 1934:

ingelijfde recruten	lezen noch schrijven	alleen lezen	lezen en schrijven	certificat d'études
248.067	8.538	8.659	117.035	113.835.

Vooraf de landelijke districten hebben met een zeer hoog schoolverzuim te kampen.

aanvang af onder hun leiding te hebben. Zo ontstonden de „classes élémentaires”. En nu mag het waar zijn, dat later dit onderwijs zich heeft ontwikkeld in de richting van het eigenlijke lager onderwijs, zodat voor beide vormen thans dezelfde programma's en instructies gelden, het blijft niettemin een feit, dat in het begin dezer eeuw nog geen brug bestond tussen lager en middelbaar. De classes élémentaires waren opleidingscholen en zij waren de enige. Dit is nu wel grondig veranderd. In 1936 werden 27.141 leerlingen tot de laagste klas van het openbaar M. O. (sixième) toegelaten; 12.988 waren afkomstig van het O. L. O., 12.295 van de classes élémentaires, 1858 van het bijzonder onderwijs. De classes élémentaires leiden niet op voor het „certificat”, ze hebben nl. geen 6de klas. Dit zal wel de reden zijn, dat, al duurt de studie dan ook een jaar langer, velen de voorkeur geven aan de lagere school, vooral zij, die niet door stand en traditie hun kinderen van het begin af al bestemmen voor het M. O.

Over deze regeling van de aansluiting is men niet tevreden, deze selectie bezorgt het M. O. nog teveel leerlingen, die daar niet thuis horen, omdat zij het onderwijs niet kunnen volgen. Daarom besloot in 1937 de „Ministre de l'Education Nationale”, de ook in ons land bekende Jean Zay (hij dient thans zijn land als onderofficier aan het front) tot een proef op grote schaal, met een aantal „classes d'orientation”. In deze klassen, die wij brugklassen hebben genoemd, is het onderwijs in handen van een vijftal leerkrachten, lager en middelbaar. Deze leerkrachten, die wekelijks besprekingen houden, hebben o. a. tot taak, de ouders te adviseren, welke vorm van voortgezet onderwijs voor een leerling gewenst is, indien hij of zij voor de gekozen school niet geschikt blijkt te zijn. (Vgl. P. L. van Eck, Paed. St. XIXde jg., pag. 156 en XXste jg., pag. 107).

Thans iets over de inrichting van het onderwijs, over lesrooster en leerplan. Over die lesrooster heerst hier te lande een eigenaardig misverstand. Algemeen verbreid is de mening, dat voor alle lagere scholen één lesrooster zou gelden. Een inspecteur zou dus voor zijn district, de minister voor heel Frankrijk kunnen zeggen: op dit uur wordt er in deze klas gerekend, in die hebben de leerlingen taal, enz. Hier is geen sprake van: de lesrooster komt in Frankrijk op bijna gelijke wijze tot stand als bij ons. Om dit overtuigend te doen blijken en daar

mee een poging te doen, dit hardnekkig misverstand uit de wereld te helpen, citeer ik het volgende uit het „Plan d'études et programmes des écoles primaires élémentaires”:

Au commencement de chaque année scolaire, le tableau de l'emploi du temps par jour et par heure est dressé par le directeur de l'école, et, après approbation de l'inspecteur primaire, il est affiché dans les salles de classe.

Hoe kan dan, zal de lezer vragen, dit misverstand wel in de wereld zijn gekomen? Naar mijn mening is hiervan de oorzaak een misverstand in de werkelijke zin van het woord, nl. het mis verstaan, verkeerd begrijpen van het woord „horaire”. Inderdaad is voor heel het lager onderwijs in Frankrijk de „horaire” in de instructies voorgeschreven. Zoekt men nu het woord *horaire* in een woordenboek op, dan zal men daar lezen: dienstregeling, lesrooster, tijdverdeling. Het ligt dan wel voor de hand, dat een onderwijsman uit deze drie betekenissen de vertaling „lesrooster” kiest, wanneer hij het woord *horaire* tegenkomt. In de instructies betekent het evenwel: tijdverdeling, nl. een tabel, die aangeeft, hoe in de verschillende klassen de beschikbare tijd over de diverse vakken zal worden verdeeld. Op de volgende pagina zal men de thans geldende „horaire” kunnen lezen. Hoewel dus het hoofd der school, bij het opmaken van de lesrooster, met deze voorschriften rekening moet houden, missen ze toch dwingende kracht: Wanneer plaatselijke omstandigheden een andere indeling wenselijk maken, dan kan het schoolhoofd daar, na overleg met den inspecteur primaire, toe overgaan.

Dit is trouwens een opmerkelijk feit, dat men constateert bij het lezen van deze instructies, die t. a. v. leerplan, leerstof en leervorm details bevatten, waarmee onze leerboeken voor didactiek gevuld zijn: steeds wordt de lezer gewaarschuwd, bij zijn onderwijs niet te dogmatisch te zijn, en niet te slaafs de instructies te volgen. Het leven is te rijk om in instructies vastgelegd te worden. De vraag mag gesteld worden, of wij zonder instructies van deze aard wel veel gelukkiger zijn. Wat heeft bij ons de traditie niet een machtige invloed, en die traditie waarschuwt ons niet geregeld: volg mij niet te slaafs. Onze vrijheid zou er werkelijk niet onder lijden, als een deskundige instantie op gezette tijden dat allerbelangrijkste onderdeel van ons vak, de didactiek, met nieuw verworven inzichten in overeenstemming bracht. Gelukkig heeft de Noor-

delijke Hoofdinspectie in deze richting een begin gemaakt.

Een schoolweek omvat 30 lessen van 60 min. Gedurende 5 dagen een morgen en een middagschooltijd van ieder 3 uur, de Donderdag geldt voor het Franse schoolwezen als een vrije dag. Onderstaande tabel is de „horaire”, die aangeeft, hoeveel uren in iedere klas, beter in iedere „cours” aan elk leervak besteed zullen worden.

	cours prép.	cours élém.	cours moyen	cours supér.	classe de fin d'études
Instruction morale et civique	1	1	1	2	2
Lecture courante et expressive	9	6	3	—	—
Ecriture	4	2	1½	1	—
Langue française	2½	5½	6½	6	5
Histoire et géographie	—	2	2½	3	3
Calcul	2½	3	4	4	4
Sciences physiques et naturelles	1	1	2	3	3
Dessin et travail manuel	2	1½	1½	4	6
Sport et plein air	3	3	3	3	3
Activités dirigés et chant	3	3	3	3	3
Récréations	2	2	2	1	1
Total	30	30	30	30	30

Het eerste vak, burgerkunde en moraal, is eigenlijk geen „vak”. De instructies geven het te kennen, door vast te stellen, dat niet het weten hierbij het doel is, maar het willen: „A l'école primaire surtout, ce n'est pas une science, c'est un art, l'art d'incliner la volonté libre vers le bien.” De onderwijzer zal neutraal blijven en zijn aandacht wijden aan de algemeen geldende, door elke doctrine erkende gedragsregelen. Hij moet de nadruk leggen op de plichten, die de mensen verenigen, niet op de dogma's, die hen scheiden. Zullen dan later de leerlingen, burgers geworden, tegenstanders zijn, die elkaar fel bestrijden, dan zullen ze het er toch over eens zijn, dat het levensdoel zo hoog mogelijk gesteld moet worden; het lage, het gemene zullen ze verafschuwen, het edele bewonderen en liefhebben. De „instruction civique”, de burgerkunde, wordt in de cours supérieur aan de orde gesteld. Plichten en

rechten der burgers, hun sociale, militaire en fiscale plichten, de betekenis van het algemeen kiesrecht, ziedaar enkele onderwerpen, waardoor het kind zal leren, wat hij moet weten om zijn taak als burger te kunnen vervullen.

Het lezen is in de laagste klassen wel zeer ruim bedeed met 9 uur in de cours préparatoire en 6 uur in de twee jaren van de cours élémentaire. Dit is geschied, omdat het kunnen lezen noodzakelijk is voor de andere vakken, vooral voor de kennisvakken. Men acht mondelinge mededeling ontoereikend, als daar niet op kan volgen het rustig nalezen van het behandelde. Dit is echter niet mogelijk, als de leerling door technische moeilijkheden gehinderd en in zijn gedachtengang gestuit wordt. Het hier bedoelde lezen is dan ook uitsluitend „technisch lezen” en daarmee is verklaard, waarom het na de cours moyen van het leerplan verdwijnt: de techniek moet dan geen hinderpaal meer zijn. In dit opzicht vormt de cours moyen een overgang. Daar de woorden, die door hun ingewikkelde spelling moeite geven, uitzondering worden, kan meer aandacht worden gegeven aan de gedachte en aan het verband tussen gedachte en uitdrukkingsvorm. Het is op deze trap, dat de lectuur van „courante” wordt „expressive”. Welke grote waarde dan aan de taal van de leeslessen gehecht wordt, blijkt uit dit citaat uit de instructies:

„On a le droit d'exiger que les recueils placés entre les mains d'enfants de dix ans ne contiennent que des morceaux écrits par de grands prosateurs et de grands poètes.”

In de hoogste klassen wordt natuurlijk ook gelezen, het is hier een deel van het vak: langue française. Dit allerbelangrijkste onderdeel van het Franse leerplan is een afzonderlijke behandeling waard.

Over de andere vakken zou uit de instructies nog menige interessante bijzonderheid te vermelden zijn, maar dat zou teveel plaatsruimte vergen. Wel dienen we een ogenblik stil te staan bij wat op het programma vermeld staat als „activités dirigées”. Dit is in 1938 voor het lager, evenals trouwens voor het middelbaar onderwijs, over de ganse linie ingevoerd, nadat er gedurende twee jaar op beperkte schaal in de cours supérieure een goed geslaagde proef mee was genomen. Wat hiermee bedoeld wordt? Een vertaling geeft het begrip zijn

inhoud niet, heel ons onderwijs immers, evenals het Franse, wil niet anders zijn dan een geleide activiteit. Het Franse programma geeft er de volgende omschrijving van: *trois heures réservées à des modes d'éducation plus libres, moins asservis aux méthodes qui s'imposent à l'intérieur de la classe.*" Verder wordt het aan de vindingrijkheid van iedere leerkracht overgelaten, deze uren dienstbaar te maken aan de ontwikkeling der spontane, scheppende activiteit van hun leerlingen, met gebruikmaking van alle mogelijkheden, die de school en de omgeving bieden. Werk in de schooltuin en wandelingen om het contact met de natuur bewuster en intenser te maken, één en ander voorbereid en later bevestigd in de natuurkennisuren, het bezoeken van musea, historische monumenten, tentoonstellingen, van werkplaatsen en fabrieken, dat zijn enkele mogelijkheden, die het programma zelf aangeeft. Maar, zo gaat het verder: „*nous ne disons rien de plus parée que des suggestions trop minutieuses conduiraient peut-être à ce mécanisme que nous prétendons combattre.*” Ook voor de in Frankrijk zo geliefde schoolfeesten kan deze tijd, bij voorkeur een ganse middagschooltijd, bestemd worden; vooral voor het voorbereiden van dergelijke feesten biedt deze instelling toch wel zeer praktische kansen. Zou men ook ten onzent niet eens een dergelijke proef durven wagen? Dat hierbij wel zeer sterk geappelleerd wordt aan de vakliefde en het organisatie-talent der leerkrachten is duidelijk, doch kan geen bezwaar geacht worden¹⁾.

Mag men, samenvattend, het Franse onderwijs als intellectueel kwalificeren? Dit lijkt wel moeilijk vol te houden, als we zien, dat van de 30 uren der „*classe de fin d'études*” slechts 15 bestemd zijn voor de eigenlijke schoolse vakken, of 17, indien men daar de „*instruction morale et civique*” ook toe wil rekenen. Vergeten we bij het laatste ook niet, dat Frankrijk het land van Descartes is, voor wien een juist oordeel zo belangrijk voor de wil was!

De opleiding der leerkrachten geschiedt aan de „*écoles normales*”, waarvan ieder departement er twee heeft: één voor a.s. onderwijzers, één voor a.s. onderwijzeressen. De candi-

¹⁾ Dit zij beleefd aanbevolen in de aandacht van de Amsterdamse commissie voor onderwijsvernieuwing. Zou het niet mogelijk zijn, als proef, enkele uren per week, bijv. een middagschooltijd, voor deze „*activités dirigées*” te reserveren?

daten, die in het bezit moeten zijn van het diploma U. L. O. of van een eindexamen M. O. (baccalauréat 1e deel), een medische verklaring moeten overleggen, dat zij voor het onderwijs lichamelijk geschikt zijn, nemen deel aan een vergelijkend examen; jonger dan 16 en ouder dan 18 wordt niemand tot dit examen toegelaten. De minister bepaalt jaarlijks, in verband met de behoefte, het aantal, dat op de school geplaatst kan worden. De studie aan deze scholen, evenals de huisvesting in de internaten is geheel kosteloos, doch de kwekelingen moeten zich verbinden, gedurende 10 jaar bij het openbaar onderwijs werkzaam te blijven. De studie aan deze scholen is 3-jarig, theoretisch en praktisch, het laatste als bij ons, in leerscholen. Een staatsexamen besluit deze studie. De geslaagden worden tot een lagere school toegelaten als „stagiaires” (bezoldigd, doch niet zelfstandig werkzaam). Na een stage van minstens twee jaar volgt weer een examen, ditmaal voor het „Certificat d'aptitude pédagogique” (onze hoofdacte). Dit examen bestaat uit een praktisch gedeelte, dat drie uur duurt en in een schoolklasse wordt afgenomen, en een mondeling gedeelte, dat handelt over een paedagogisch onderwerp, en waarbij den candidaat ook leerlingenwerk ter beoordeling wordt voorgelegd¹⁾. Niemand kan een vaste benoeming krijgen (instituteur of institutrice titulaire) zonder dit brevet te bezitten. Voor een benoeming tot schoolhoofd worden geen andere diploma's dan de reeds genoemde gevraagd, een minimum leeftijd van 25 jaar is, behalve vakbekwaamheid, de enige eis.

Bronnen:

Plan d'études et programmes des écoles prim. élém., édition Vuibert.

Enseignement du premier degré, édition Vuibert.

Encyclopédie Française, tome XV.

L'Enseignement Public, revue pédagogique.

J. A. Bédé, Le problème de l'école unique en France.

¹⁾ Deze instelling op de praktijk kenmerkt ook het examen voor inspecteur L. O. of directeur ener kweekschool. De candidaat moet, met de commissie, de lessen ener L. S. bijwonen, na afloop met de leerkrachten een bespreking houden en vervolgens een rapport over zijn bevindingen schrijven.

EEN GEVAL VAN SCHIJNDOOFHEID.

Naar aanleiding van:

Dr. P. Ellerbeck S. J., *Een geval van schijndoofheid*. 158 p. Uitgave: Dekker en Van der Vegt, Nijmegen, 1939.

Aanleiding voor dit onder leiding van Prof. Rutten tot stand gekomen proefschrift is de observatie en behandeling gedurende bijna drie jaar van een jongen met zeer eigenaardige afwijkingen.

Piet, als derde kind uit een gezin geboren, waarin ook andere afwijkingen (doofstomheid, achterlijkheid) voorkomen, kan in het begin van zijn vijfde jaar niet spreken; in een doofstommeninstituut geplaatst blijkt hij echter niet doof te zijn, maar wel de karakteristieke asocialiteit, gevolg van gebrek aan taalontwikkeling, te bezitten. 2 jaar later komt hij op een B. L. O.-school; zijn woordenschat ontwikkelt zich uiterst langzaam; als zevenjarige kent hij passief 20 woorden. Enkele maanden later begint hij spontaan woorden te gebruiken en weer enkele maanden later naar namen van dingen te vragen. Het hier beschreven onderzoek begint een jaar later.

Een van de meest opvallende verschijnselen blijkt, dat signalen bij Piet abnormaal werken; zij richten zijn aandacht niet op dat waarheen het signaal bedoelt te wijzen, maar op de waarneming van het signaal als zodanig. Allereerst is dit het geval met geluiden, maar ook bij waarnemingen van gezichts- of tastzin is dit niet principieel anders. „Piet let op het geluid, zoals dat hem verandert. Hij komt er niet toe te kijken, wat dat geluid betekent. Zo komt de instelling op het geluidmakend voorwerp niet aanstonds tot stand, daar het horen zelf belangwekkend wordt,” zo vinden we de situatie op p. 43 beschreven.

Het komt me voor, dat in deze beschrijving echter een onjuistheid ten opzichte van het normale horen is ingeslopen. Als wij een signaal horen, letten wij niet zozeer op het „geluidmakend voorwerp” als op dat waarheen dat signaal ons verwijst. Of zoals het iets verder m. i. veel juister dan in de tweede zin der zoëven geciteerde passage gezegd wordt. „We nemen geluiden waar en denken daarin de betekenis. De geluiden vormen groepen, die alleen zo opgevat worden, als ze voor het denken zin hebben.” Bij Piet komt nu echter die

betrekking op de „betekenis”, op den zin (Sinn, niet Satz) veel moeilijker tot stand, omdat hij zo sterk gebonden is aan de aanschouwelijk=emotionele waarneming van het gehoorde=zelf. We zouden dit m.i. ook zo kunnen zeggen: de normale subject—object=splitsing komt hier maar zeer vertraagd en geremd tot stand; er is veel verder versmelting van het waarnemend ik met het waargenomene dan bij den normale.

Het is niet vreemd, dat daardoor het gedrag van Piet al die eigenaardigheden vertoont, die wij kennen uit een bewustzijns=verloop, waarin de aanschouwing het denken sterk overheerst en waardoor de draad van gedachten niet kan worden vastgehouden, maar de voorstellingsstroom zo machtig wordt, dat die draad telkens afknapt of zelfs in 't geheel niet tot stand komt. Ik verwijs hiervoor naar mijn Utrechtse inaugurele rede, de proeven van Frohn, het werk van Mevr. Nanninga.

Maar het is duidelijk, dat alleen in het resultaat overeenkomst te ontdekken valt, de oorzaak ligt geheel anders. Terwijl bij den doofstomme een perifere storing aanwezig is, waardoor bepaalde zintuigelijke waarnemingen niet tot hem doordringen, maar overigens de verwerking van prikkels, die wél opgenomen worden (speciaal visuele) volkomen normaal verloopt, is hier de functie der zintuigen normaal, misschien boven normaal, maar de centrale verwerking schiet ernstig te kort.

Toch blijkt het, dat langzamerhand en betrekkelijk spontaan hier verbetering optreedt, zo zelfs dat Piet met 8 jaar 9 maand voor het eerst getest kan worden met de Pintner—Paterson=testserie, een zgn. non=verbale testserie. Voor de tien onderdelen is dan de Mental Age in 't algemeen iets beneden den chronologischen leeftijd; een gans ander beeld krijgen we echter bij een tweede onderzoek, tien maanden later, gelijk dit overzicht toont.

Chron. L.	Testleeftijd bij Test.									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8;9	7;6	6	7;7	8;8	7;7	8	0	5	7	4
9;7	16;7	9	12;10	12;2	11;8	8	11	12	8	6

Dit wil echter nog helemaal niet zeggen, dat Piet zich thans als een normaal kind, laat staan als een boven=normaal kind gedraagt, zooals het tweede onderzoek toch inderdaad zou doen verwachten. Alle taal=gebruik, en daarmee de ontwik=

keling van de schema-laag en de abstracte laag van het bewustzijn tegenover de aanschouwelijke laag vertoont zeer grote achterstand. „In een verder ontwikkelde cultuur staat Piet buiten de cultuur en handhaaft hij zijn eigen gedragsvormen” (p. 138). Overduidelijk blijkt dit uit de paragraaf: Sociaal gedrag van Piet tegenover volwassenen (p. 87).

In de taal van de denkpsychologie moeten wij het waargenomene aldus beschrijven: Piet leeft nog volkomen in ongebroke complexen; de weg naar begripsvorming (abstractie) blijkt weliswaar niet voor hem afgesneden, maar wel bijzonder vertraagd en geremd. Als karakteristiek daarvoor mag gelden, wat onder het hoofd Rekenen wordt vermeld: „Een normaal kind zal in de rekenles optellen. Piet evenwel zal, zodra hij van appels hoort, zich appels voorstellen en praten over het lekkere ervan. Hij is zich niet bewust van het door de opdracht bepaalde karakter van deze symbolen. Zodra „appel” genoemd wordt, denkt hij de hele appel en maakt er geen onderscheidingen in; ook heeft hij geen opvatting van de eenheid ervan. Als hij echter werkt met voorwerpen of afbeeldingen van voorwerpen, is het mogelijk hem er toe te brengen, met veel moeite weliswaar, in de blokjes, plaatjes of tekens de eenheid op te vatten, ze in serie te leggen en op te tellen of af te trekken. Er is dan een plaatselijke onderscheiding tussen die tekens of voorwerpen. De eigen aard van die gegevens hinderen hem evenwel nog zo zeer, dat hij, als hij eenmaal het getalbegrip beheerst, liever met de getallen op zich werkt dan met aanschouwelijk materiaal als centen en dubbeltjes. Deze leiden hem immers af; geld is iets, waar je snoep of speelgoed mee kunt kopen” (p. 121).

We hebben hier dus een uiterst sprekend geval van woekering van het aanschouwelijke en het daarmee verbonden emotionele en volitionele moment ten opzichte van het begrip (de abstractie) en het zuiver theoretische. Dit laatste kan alleen tot zijn recht komen als het aanschouwelijke opzettelijk in zijn aanstorm wordt verzwakt.

Ieder, die het werk van Mevr. Nanninga—Boon kent, zal hierbij onmiddellijk denken aan haar beschrijving van deze moeilijkheid en de methoden, die zij toegepast heeft voor het „breken” van deze emotioneel-geladen complexen. Hier komen wij nu echter aan wat, helaas, de zwakke kant van dit overigens ongetwijfeld verdienstelijke onderzoek is gebleven. De schr. deelt in zijn geschrift 3 $\frac{1}{2}$ pag. van geraadpleegde werken

mede; die lijst blijkt echter zeer eenzijdig samengesteld te zijn. De eigenlijke psychologie van het denken ontbreekt vrijwel geheel en wat er in die richting wèl wordt vermeld, zoals de beide geschriften van Mevr. Nanninga, is niet tot zijn recht gekomen. Ik bedoel daarmee geen verwijt uit te spreken; de schr. was zo vriendelijk mij in een onderhoud dat ik met hem mocht hebben, als verklaring op te geven, dat hij heel veel gezocht had in de richting van aphanische en agnostische storingsliteratuur, en daardoor waarschijnlijk van het onderzoek naar het normale denken minder werk had kunnen maken. Maar jammer blijft dit te kort, zowel uit een diagnostisch-theoretisch, als uit een therapeutisch oogpunt. Natuurlijk is het mogelijk, dat de storingsoorzaak hier zo anders ligt en daardoor hier de methoden van het „leren denken” zo veel minder vruchtbaar zouden moeten gebleven zijn, dat de uitkomst ook als zij ingeschakeld waren niet anders zou zijn geweest. Maar het is toch wel heel jammer, uit de beide oogpunten die ik noemde, dat aan onderzoek en behandeling niet is deelgenomen door iemand, die met de genoemde literatuur wèl vertrouwd was en van daar uit vraagstelling en methoden van invloedsoefenen had kunnen leiden.

Daar de schr., naar hij mij mededeelde, thans door andere bezigheden zich los heeft moeten maken van dit geval, zou ik deze bespreking niet willen beëindigen zonder — zowel in het individuele als in het algemene belang — er op te hebben aangedrongen, dat bij de verdere opgroei en ontwikkeling van Piet deze leemte worde aangevuld. Ph. K.

HET 7^E EN HET 8^E LEERJAAR IN DE BELGISCHE LAGERE SCHOLEN

DOOR

L. DE PAEUW,

Eere-directeur-generaal van het Normaalonderwijs bij het
Ministerie van Openbaar Onderwijs te Brussel.

De leerplicht werd in België ingevoerd veel later dan in de naburige landen, maar de Wetgever bracht hem onmiddellijk op acht jaar. De Wet van 19 Mei 1914, die hem instelde, omschrijft hem in de volgende bewoordingen in haar art. 3: „De verplichting geldt voor een tijdperk van acht jaren. Dit tijdvak

gaat in na het zomerverlof van het jaar waarin het kind den leeftijd van zes jaren bereikt, en eindigt wanneer het kind acht jaren onderricht heeft ontvangen."

Art. 13 bevat de volgende beschikkingen aangaande het leerplan: „Dit leerplan (van het gewoon lager onderwijs in de eerste zes leerjaren) zal trapsgewijze aangevuld worden door het onderwijs van vakken met practische strekking, welke een graad van aanvullende studiën zullen uitmaken als voorbereiding tot de technische opleiding en de beroepsopleiding der jonge lieden."

„De groote lijnen van het leerplan van den 4en graad worden bij Koninklijk besluit bepaald. Zij worden aan de plaatselijke behoeften aangepast door de bijzondere reglementen welke de gemeenten en de besturen van aanneembare en aangenomen scholen mogen uitvaardigen."

Art. 14 der Wet behelst den volgenden overgangsmaatregel: „De 4e graad of de bij het vorig artikel voorziene leergangen van voortgezet onderwijs met beroepsstrekking zullen, binnen vijf jaar na de afkondiging dezer Wet, in al de gemeenten des Rijks ingericht worden."

Nauwelijks was de Wet uitgevaardigd, of de oorlog brak uit. Van haar tenuitvoerlegging kwam voorloopig niet veel terecht. Einde 1915 eischte de bezettende macht echter, dat de Belgische ambtenaars die krachtens de Conventie van Den Haag in functie gebleven waren, den leerplicht zonder verwijl zouden doen toepassen, ten minste in het deel van 't land dat toen onder leiding stond van den civielen gouverneur. Dat gebeurde dan ook. De bevolking nam de verplichting goedsmoeds aan: ze gewende zich vlug aan de nieuwe regeling en ook in 't vervolg zou het kantonnaal schooltoezicht weinig overtredingen bij de gerechtelijke macht aan te klagen hebben. Want we hebben er aangehouden, de toepassing van de Wet op den leerplicht heelemaal aan de gemeentelijke overheid te onttrekken, omdat deze, ook bij ons te lande, te zeer onder den invloed staat van zijn kiezerskorps.

Wat meer speciaal de inrichting van de klassen voor het 7e en het 8e leerjaar betreft, die kwam erg in 't gedrang als een gevolg van den financieelen nood waarin de oorlog ons Land gedompeld had. De gemeentebesturen en de besturen der bijzondere scholen onder Staatstoezicht zagen er tegen op, nieuwe klassen te bouwen met werkplaatsen voor de jongens en huishoudklassen voor de meisjes.

De Belgische Staat komt bij het bouwen van lagere scholen de gemeenten tegemoet voor één derde der bouwkosten. Bijzondere scholen daarentegen krijgen voor dergelijke kosten niet den minsten steun uit de Staatskas: ze moeten die zelf dragen. Het is dan ook verstaanbaar dat de besturen dier scholen de meening toetraden welke destijds — en dit is nog heden het geval — in leidende kringen van de onderwijzerswereld heerschte, dat het onderricht in het 7e en het 8e jaar uitsluitend dient gewijd aan algemeene ontwikkeling en dat de voorbereiding tot een beroep er hoegenaamd niet op den voorgrond mag treden.

Deze en dergelijke ideeën werden gehuldigd door de opstellers van het Koninklijk Besluit dat de „grootte lijnen” zou vastleggen van het leerplan voor den 4en graad.

In België vormen het 1e en het 2e leerjaar den zoogenaamden lageren of 1en graad, het 3e en het 4e den middelbaren of 2en graad; het 5e en 6e den hoogereren of 3en graad, en het 7e en 8e den vierden graad.

De toenmalige „Verbeteringsraad van het lager onderwijs”, die door den Minister belast werd met de voorbereiding van het K. B., was van gevoelen dat er op de lagere school en zelfs in den nieuwen 4en graad nog niet aan specialiseering gedaan mocht worden, en dat het dus nutteloos was, onderscheid te maken, zooals de Memorie van toelichting der onderwijswet en de Minister van Kunsten en Wetenschappen dat bij de behandeling in de Kamers gedaan hadden, tusschen lagere scholen met industriele strekking, landbouw- of handelsstrekking, en voor de meisjesscholen tusschen scholen op het platteland en stadsscholen. Voor de algemeene vakken zou er zelfs geen verschil bestaan tusschen de jongens- en de meisjesscholen. Het leerplan voor den 4en graad zou dus eenvoudig de uitbreiding en de herhaling zijn van het in den 3en graad aangeleerde.

In het programma voor het rekenen werden eenige aanvankelijk theoretische begrippen ingevoerd over de Romeinsche telling, de ondeelbare en onderling ondeelbare getallen; de herleiding van de gewone breuken tot tiendeelige en omgekeerd; het vierkant en de derde macht van een getal.

De stekunde zou behandeld worden als een veralgemeening van de rekenkundige bewerkingen: de telling, het teekenen; parentheses, haakjes en accoladen, gebruik en weglating; gelijksoortige termen en herleiding er van; optelling en aftrek-

king; rol van coëfficiënt en exponent; deeling (het buiten haakjes brengen); veralgemeende breuken; vereenvoudiging van de algebraïsche breuken; het kleinst gemeene veelvoud; herleiding, in formules, van bewerkingen aangaande enkelvoudigen interest, disconto, oppervlakte en volumens van lichamen; vergelijkingen met een en met twee onbekenden, doch met cijfers als coëfficiënten, naar aanleiding van vraagstukken; evenredigheden en dezer hoofdeigenschappen.

Wat de meetkunde betreft, die zou in hoofdzak steunen op monstraties of vaststellingen in plaats van op demonstraties: op een punt van een rechte lijn een loodlijn trekken (een winkelhaak monstren; met den passer uitvoeren); de willekeurige hoek (de zweep, de graadboog, gebruik); de bissectrice (het trekken er van); de mediatrice of middelhoeklijn (het trekken er van); evenwijdige lijnen (het trekken er van); de driehoek: voorwaarden van bestaan, som van de hoeken; de gelijkbeenige en de gelijkzijdige driehoek (het construeeren er van); de gelijkvormige driehoeken, vergrooing en verkleining er van, de hoeken zijnde onveranderd, en de zijden vermenigvuldigd met een geheel getal of met een breuk; rechte en kromme raaklijnen op den cirkelomtrek: de verbindingen, de lijsten; het vierkant van de hypotenusus: een rechthoekslijn trekken zonder zich van passer of winkelhaak te bedienen (door middel van een driehoek waarvan de zijden tot elkaar staan als 3, 4 en 5); vierkant zijnde de helft, het dubbele van een ander; de oppervlakten en de volumens; constateeringen in verband te brengen met het arithmetisch en algebraïsch rekenen; heel eenvoudige landmeting, oefeningen; teekenen van landmetingsplannen; heel aanvankelijke en proefondervindelijke studie der rechtstandige projecties (aanvangen met eenige begrippen van conventionele perspectief: volumens en eenvoudige voorwerpen); toepassingen op het teekenen van vaste lichamen, van gebruiksvoorwerpen, van gereedschappen, enz.; oefeningen in het lezen van heel eenvoudige plannen; schetsen met de vrije hand en in het net overbrengen en op schaal met behulp van gereedschappen; hoogte, plan, profiel, doorsnede van in de handarbeidles te vervaardigen voorwerpen.

In de meisjesscholen wordt hetzelfde programma toegepast, met dien verstande echter, dat de oefeningen in het meetkundig teekenen gekozen worden in verband met de vrouwelijke handwerken.

Het teekenen bevat, evenals in de vorige graden, drill-oefeningen met krijt op het bord; teekenen naar de natuur (geschaduwde perspectieve schetsen); teekenen uit het hoofd; decoratieve samenstellingen, uitgebreider studie van de versieringswetten, stelsels, werkwijzen; oefeningen in het samenstellen van decoratieve motieven, in verband met in de lessen van handenarbeid of fraaie handwerken te vervaardigen voorwerpen; eenige gemakkelijke toepassingen van zulke motieven op de kunstnijverheid: gesmeed ijzer, kunstramen (glas in lood), pottenbakkerskunst, drijfwerk, beeldhouwwerk, geelkoperen vaatwerk, behangpapier, kantwerk, gordijnen, enz.; harmoniseering der kleuren met toepassingen, occasioneele begrippen over de kunstgeschiedenis in het algemeen en over de geschiedenis der kunstnijverheid; eindelijk vrij en documentair teekenen (illustreeren van opstellen, schematische schetsen in verband met het onderwijs in de geschiedenis, de aardrijkskunde, de natuurwetenschappen, de talen.

Een slotnota zegt dat er in de meisjesscholen, naar gelang van het milieu, kopieer- en vindingsoefeningen bij het programma mogen gevoegd worden aangaande: open naad zonder uitgetrokken draad (rivière), renaissance-kant, netkantwerk, nethaakwerk, tapisserie, macramé; Renaissance, Richelieu; teekenen van modellen voor japonnen, hoeden, strikken, enz.

De vaderlandsche geschiedenis zou in den 4en graad een voortzetting wezen van het in den 3en graad aangeleerde en beginnen met het Fransch bewind hier te lande; daarna zouden komen: België gedurende zijn vereeniging met Holland en Onafhankelijk België. Ze zou verder worden aangedikt door feiten uit de nieuwste algemeene geschiedenis: de Fransche omwenteling; het Fransche eerste keizerrijk; het Congres te Weenen; de ontwaking der nationaliteiten; de omwentelingen van 1830 en 1848 in Europa; de Italiaansche eenheid; de Duitsche eenheid; het stichten van koloniën door Europeesche machten in de XIXe eeuw; de groote koloniale machten; de onafhankelijke Congostaat en de Belgische Congo-kolonie; de vooruitgang op handels- en nijverheidsgebied in de XIXe eeuw; Europa bij den aanvang der XXe eeuw; de oorlog van 1914—1918; België in den wereldoorlog; historische lezingen; wandelingen en uitstapjes.

Wij zullen ons bepalen bij bovenstaande aanduidingen betreffende het programma voor de algemeene vakken. Wij hebben in enkele bijzonderheden willen treden, om den

Nederlandschen lezer een voldoende klaren kijk te geven op ons leerplan.

De invoering van den handenarbeid in de jongensscholen zou de nieuwigheid wezen van onze schoolhervorming. Daar werd veel mee gedweept. Er waren paedagogen(?) die lyrisch verklaarden, dat „mensch denkt omdat hij een hand heeft”.

De handenarbeid zou volgens de opvatting van Kerschesteiner uit München, samensmelten met het algemeen onderricht, om dit te steunen: door het vervaardigen van sommige voorwerpen en toestellen zouden de leerlingen een beter inzicht krijgen in de aan te leeren stof. Zoo werden in den *eersten graad* voorgeschreven: 1. Papierbewerking. — Plooien en uitknippen (met de schaar) om de te bestudeeren meetkundige vormen te bekomen. 2. Bewerking van dun geëruit karton. — Uitknippen (met de schaar) van meetkundige figuren, van metrieke maten (decimeter, dubbele decimeter, meter, enz.), van allerlei voorwerpen, etiketten, tafel van vermenigvuldiging, enz. 3. Boetseeren in hoog relief: a. oefeningen in het boetseeren, naar de natuur, van eenvoudige vormen afgeleid van den bol, den cylinder, den kegel, het prisma. Voorbeelden: appel, perzik, ... paddenstoel, kegel, wortel, kopje, glas, pot, vaas; b. vrije boetseeroefeningen bij voorkeur in verband met de vakken van het leerplan.

In den *tweeden graad* en ook in den *derden* komen dezelfde bewerkingen weer, steeds met toepassingen op het algemeen onderwijs. Men werkt er met dikker karton. In den *derden graad* worden nl. voorzien het vervaardigen, bedekken en versieren van vlakke voorwerpen en van voorwerpen met drie afmetingen, zooals: etiket, omslag, kaften, lijsten, krantenrekken, doos zonder deksel, eenvoudige doos met deksel, enz.

Op 't leerplan voor den *vierden graad* wordt er een onderscheid gemaakt tusschen de scholen zonder en de scholen met werkplaatsen voor de bewerking van hout en ijzer, want de bewerking van die twee grondstoffen is niet verplichtend. In de eerste reeks scholen worden enkel houtbewerking, boetseeren met klei, houtbewerking met het mes en beeldhouwoefeningen met insnijding op daartoe bereide plankjes, voorgeschreven. In de *tweede reeks* worden daarentegen de hout- en ijzerbewerking met gereedschappen aangeleerd.

Ziehier wat het modelleerplan dienaangaande voorziet:

Houtbewerking. 1. Aanvankelijke technologie van het hout en van de gebruikte gereedschappen. 2. Geschaafde voorwer-

pen uit één stuk: boetseerlatten, vierkante leistok, tafelbordje, enz. 3. Uitgeholde voorwerpen uit één stuk: schietlood, plankjes, borstelhanger, sleutelrek, inktpotstander, enz. Versiering in beeldhouwwerk. 4. Voorwerpen uit verschillende stukken verbonden met spijkers en met schroeven: wandarm, eenvoudige spijkerdoos. 5. Vervaardiging van ronde voorwerpen: sport, steel voor gereedschappen, plantstok, enz. 6. Voorwerpen uit verschillende stukken verbonden door inkerving tot op de helft van het hout: rekje, boekenkastje, wandarmen, enz. 7. Toepassing van andere verbindingen: winkelhaak, zwei, enz.

Ijzerbewerking. 1. Technologie van het ijzer en van de gebruikte gereedschappen. 2. Bewerking van het rondvormig, het halfrondvormig, het vierkant ijzer. Vervaardiging van dwarsijzers, rozetten, enz. 3. Plaatijzerbewerking. Oefeningen in het uitsnijden, het openwerken, het vijlen, het drijven. Vervaardiging van allerlei voorwerpen. Voorwerpen verbonden door vasthaking of klinking: aschbakjes, lucifersstanders, enz. 4. Bewerking van platte, ronde en vierkante ijzers. Oefeningen in het vijlen, het doorboren, het beschroeven van gaten en van bouten, verbindingen op de helft van het ijzer. Vervaardiging van voorwerpen in verband daarmee. 5. Hout- en ijzerwerken: kistjes, krantenrekken, enz.

Aan wie zou het onderricht in den handenarbeid toevertrouwd worden? In ons werk „*De Hervorming van het Volksonderwijs in België*,” dat we in 1919 bij de firma J. B. Wolters te Groningen lieten verschijnen, en waar de Nederlandsche lezer over dit onderwerp tal van inlichtingen zal vinden, schreven we: „Wij stellen als een axioma voorop, dat „de meesters de noodige vakbekwaamheid moeten bezitten. „Is dat niet het geval, dan vinden we het wenschelijker, de „inrichting van het practisch onderwijs maar te laten varen, „want het zou de jongens totaal in de war brengen en voor „hun verdere beroepsopleiding hoogst gevaarlijk zijn.”

Wat wij toen voorzagen en vreesden is, jammer genoeg, gebeurd. In de lagere-schoolwereld werd er algemeen beweerd, dat de onderwijzer na een paar vacatiecursussen in den handenarbeid gevolgd te hebben, in staat zou wezen zelf onderricht in den handenarbeid te verstrekken. Er bestond verder een hevige oppositie tegen het toelaten van vakmannen

der hout- en der ijzerbewerking, zonder paedagogische opleiding, als leerkrachten in de 4e-~~graad~~klassen.

De vrees die we in 1919 uitdrukten is gegrond gebleken. De jongens leerden niet werken in de 4e-~~graad~~klassen, maar knutselen en treuzelen. Er zijn natuurlijk enkele scholen, zooals de Ecole Morichar te St.-Gilles bij Brussel, waarvan de onderwijzers door persoonlijke oefening ware vaklui zijn geworden en schaaft en vijl hanteeren als degelijk geschoolde arbeiders; maar die vormen uitzonderingen. De leerlingen nemen, bij den arbeid, een verkeerde houding of werkstand aan, die ze nutteloos vermoeit, en handgrepen welke niet deugen. Dit is zóó ver gekomen, dat veel werkgevers in hun fabrieken geen leerlingen uit den 4en graad meer willen aannemen, omdat ze verplicht zijn hun eerst de slechte in de schoolwerkplaatsen aangenomen gewoonten te doen afleeren. Op den leertijd in de school zou in de fabriek een „afleertijd” moeten volgen en daar zijn de patroons natuurlijk niet voor te vinden. Wat wij hier neerschrijven werd ons reeds onmiddellijk na den oorlog bevestigd door den voorzitter van het belangrijkste Brusselsch syndicaat der houtbewerkers. Vaders die zelf vaklui zijn hebben natuurlijk direct in de gaten, dat hun jongens in de 4e-~~graad~~klassen op verkeerde banen geleid worden en geven daarom de voorkeur aan de voorbereidende klassen der vakscholen, overal waar die bestaan. Ook kennen deze onderwijsinrichtingen in de laatste jaren een buitengewoon succes. De lagere-~~onderwijs~~wereld en sommige kantonnale schoolopzieners hebben het overloopen van de jongens naar de vakscholen bij den minister aangeklaagd om van dezen te bekomen dat hij dat overloopen zou verbieden, onder 't voorwendsel dat de vakken voor algemeene ontwikkeling daar te zeer verwaarloosd zouden worden. De Regeering is op dien wensch natuurlijk niet kunnen ingaan, om de eenvoudige reden dat de Wet op den leerplicht geen onderscheid maakt tusschen lagere scholen en vakscholen en dat geen enkele kantonrechter (in België zegen we „vrederechter”) de betrokken gezinshoofden zou willen of kunnen veroordeelen, omdat ze voor hun kinderen de vakschool verkiezen boven de lagere school.

Wij zijn dan ook van meening, dat de meeste onzer 4e-~~graad~~klassen met werkplaatsen, verre van de technische opleiding der jongens te bevorderen, ze vertragen of liever verknoeien. En toch zijn we overtuigd dat jongens van 12

tot 14 jaar die later met handenarbeid hun brood moeten verdienen niet tot hun 15e jaar verstoken mogen blijven van dien arbeid. Dat is heden het gevoelen van al de bevoegde personen die zich bekommeren om de opleiding van geschoolde werkkrachten voor onze Belgische industrie. Krijgen de jongens in den 4en graad enkel intellectueel onderwijs en hebben ze het ongeluk — we schrijven „het ongeluk”, hoe paradoxaal dat ook moge klinken — zich in het bezit van een zuivere spelling, een mooi geschrift en een vlotten stijl te kunnen verheugen, dan meenen ze, dat ze voor een edeler lot in de wieg zijn gelegd, en dan willen ze geen ambacht meer leeren, doch klerk worden, om hun leven lang op 't een of ander kantoor, een schamel pennelickersbaantje te volgen, terwijl ze als degelijke vakmannen een aanzienlijker loon en een aangener bestaan zouden gehad hebben.

Wijlen Paul Pastur, sociaal-democratisch lid der Ge-deputeerde Staten van Henegouwen, die zijn gansche leven wijdde aan de vakopleiding der arbeidersjeugd, heeft in zijn laatste jaren voortdurend geprotesteerd tegen de vermenigvuldiging van onze middelbare scholen met driejarigen cursus, die de leerlingen opnemen vanaf hun 13e jaar en waarvan het leerplan nagenoeg overeenkomt met de Nederlandsche mulo-scholen. Daar heerscht thans overbevolking, terwijl de vakscholen het aantal van hun leerlingen eerder zien verminderen dan vermeerderen. Wat zullen die jongens, als ze op 15-jarigen leeftijd de middelbare school verlaten, wel kunnen aanvangen? In de handels- en nijverheidskantoren en in de openbare diensten kunnen die allemaal niet geplaatst worden. Wat er dan mee gedaan?

Er is in België kwestie geweest, den leerplicht met een jaar te verlengen; hij zou er dus reiken tot de volle 15 jaar. Ziehier op welke wijze, naar onze bescheiden meening, met het oog op den socialen toestand der leerlingen, het onderwijs der volksjeugd het best zou kunnen worden geregeld.

Evenals in 't verleden zou de *lagere school* de kinderen opnemen van 6 tot 12 jaar. Verder zou voor de jongens uit het volk van 12 tot 15 jaar een *nieuw model van school* met driejarigen cursus worden opgericht. In de steden en de nijverheidscentra zouden zulke scholen doelmatige werkplaatsen met passende uitrusting moeten bezitten voor de hout- en de metaalbewerking. Hout- en metaalbewerking zijn de bases van een menigte bedrijven. Zelfs de wevers moeten

heden ook werktuigkundigen zijn om de vlugge electriche getouwen naar behooren te kunnen leiden en onderhouden. Moet een werkman met een dergelijke aanvankelijke vakopleiding in 't vervolg van bedrijf veranderen, dan zal dat gemakkelijker gaan, juist omdat hij in 't bezit is van gezegde bases.

Onze hedendaagsche middelbare scholen, insgelijks met driejarigen cursus, zouden in elementaire handelsscholen herschapen worden. In groote steden, waar zonder bezwaar parallele klassen kunnen geopend worden met verschillende doeleinden, kon men zelfs de kinderen die bijzonderen aanleg toonen voor „beeldend” werk, in speciale scholen voor kunstopleiding vereenigen; daar zouden ze dan een passende voorbereiding genieten om in de teekenscholen en academiën voor schoone kunsten hun studiën voort te zetten.

Teneinde degelijke inrichtingen te bekomen, is concentratie wenschelijk. Naburige gemeenten zouden daarom gemeenschappelijke scholen kunnen bouwen en onderhouden. Zelfs jongens van het platteland, die niet tot het landbouwbedrijf behooren zouden per fiets, of per trem, of per spoor, of per autobus zulke scholen kunnen bezoeken. Het verkeerswezen heeft zich in de laatste tijden zóó ontwikkeld, dat een afstand van een kilometer of tien geen handicap meer is.

Naar onze opvatting zou in het eerste leerjaar de helft of de twee derden van den tijd besteed worden aan algemeen onderricht, en de rest aan teekenen en aan practischen arbeid. In het tweede leerjaar zou dit algemeen onderricht nog over de helft of over de twee vijfden van den tijd beschikken, terwijl in het derde leerjaar de arbeid in de werkplaatsen de twee derden van den tijd in beslag zou nemen. Wij hebben dergelijke scholen met buitengewoon succes zien fungeeren te Luik, te Seraing en te Herstal. In de twee laatstgenoemde gemeenten zijn het provinciale instellingen. Die scholen worden bezocht door honderden leerlingen. De bestuurder der school te Seraing zei ons dat hij jaarlijks twee honderd leerlingen kon afleveren aan de plaatselijke industrie, die ze met gretigheid aanwerft. „Hadden we er zeshonderd in plaats van tweehonderd,” voegde hij er met welgevallen bij, „dan konden we toch voor allen flink betaalden arbeid vinden, want onze oudleerlingen krijgen onmiddellijk een hooger loon dan de andere leerjongens.”

Ook de boerenjongens van 12 tot 15 jaar hebben aanspraak

op een aanvankelijke vakopleiding. Wat zal er gebeuren zoo ze zich met een algemeen onderricht moeten tevreden stellen? Wat zullen onze boerenjongens op vijftienjarigen leeftijd worden? De zoons der ambachtslui zullen waarschijnlijk een naburige nijverheidsschool of vakschool volgen: maar ze zullen op vaders winkel blijven. Onze boerenjongens daarentegen zullen zich in twee groepen verdeelen: bij de eenen zal de 4e graad de algemeene ontwikkeling bevorderd hebben, zonder dat hij hun een voldoende landbouwkundige vakkennis als tegenwicht verschafte; en het zal dikwijls gebeuren, dat de meestbegaafden hunner, onder den druk der heerschende denkbeelden, door hun ouders of hun onderwijzers aangespoord worden, den akker te verlaten. De anderen zullen op de vaderlijke hoeven werken, zonder de minste vakopleiding en zonder de gelegenheid er nog ooit te erlangen.

In de aanvankelijke landbouwscholen met driejarigen cursus zou er, naast het algemeen vormend onderwijs, enkel theoretisch onderricht verstrekt worden in den landbouw of de warmoezenierderij, naar gelang van de behoeften der streek, en in de veeteelt, want de ware practijk heeft op de vaderlijke hoeve plaats en die kan op school niet aangeleerd worden. De boerenjongens hebben vooral behoefte aan klare theoretische begrippen, die ze voorlichten bij hun empirisch gedoe op den akker of in den tuin en die hun werkwijzen verklaren, beoordeelen en soms veroordeelen.

Daar de landbouwers in de lente en zomermaanden hun grootere kinderen noodig hebben in den tuin of op het veld, stellen we voor, dat de leerlingen uit het tweede en het derde leerjaar enkel in de wintermaanden, als de natuur in haar jaarlijkschen slaap gedompeld is, les zouden krijgen. Dezelfde regeling zou gelden voor de meisjes. De onderwijzers van die beide leerjaren zouden natuurlijk den heelen zomer geen vrijaf bekomen, maar te werk gesteld worden in de plaatselijke lagere scholen, waar met het oog op de geschetste regeling, een lossere klasseverband zou kunnen worden voorzien.

Wie zouden in die scholen onderwijzen? In België bestaat er geen examen van hoofdonderwijzer. Na, met goed gevolg, een kweekschool met vierjarigen cursus doorloopen te hebben, krijgen onze Belgische kweekelingen hun onderwijzersakte. Nu zou, na de eerste drie jaren een examen van adspirant-
onderwijzer kunnen worden voorzien. De jongelui die in dit examen of in het eindexamen slaagden zouden dan in een „pae-

dagogische afdeeling" van een „Arbeidshoogeschool" of „Université du Travail" of van een hooger technisch instituut of van een hogere landbouwschool, twee jaar lang een praktische en theoretische opleiding ontvangen in de hout- en metaalbewerking of in de landbouwkunde en de veeteelt. Wij hebben alle redenen om te meenen dat aldus gevormde leerkrachten flinken arbeid zouden leveren aan de scholen in kwestie. Desnoods zou men jonge technici met een degelijke algemeene vorming door een cursus van een jaar in de opvoed- en de onderwijskunde tot dezelfde taak kunnen voorbereiden. Het is hier de plaats niet, daar verder over uit te weiden.

* * *

Het onderricht in den 4en graad aan de vrouwelijke jeugd is hier in België veel beter geslaagd. Voor alle grootere meisjes is de huishoudkunde een onontbeerlijk vak. De inrichting van huishoudklassen eischt minder kosten dan werkplaatsen voor de jongens. Ook werden er, vooral in de steden en in de grootere gemeenten van het platteland, een zeer groot aantal naar behooren ingericht. Koken, wasschen en strijken, schoonmaken van woning en meubelen, maken, verstellen en rein houden van kleeren, verpleging van zuigelingen en opvoeding van kleuters komen voor op het leerplan. Het praktische onderwijs van het koken en wasschen wordt hier en daar wel eens verwaarloosd, omdat daar vrij veel uitgaven mee gepaard gaan.

Het huishoudonderwijs in den 4en graad der lagere school vindt bij ons te lande — zooals trouwens ook in Nederland, naar we onlangs hebben kunnen vernemen — vooral zijn afbrekers onder het personeel der huishoudscholen. Die dames beweren dat een meisje van zestien, zeventien of achttien jaar in een half jaar meer van huishoudkunde opneemt dan kinderen van 12 à 14 jaar in twee jaren, en dat het dus nutteloos is, daar op de lagere school zijn tijd en moeite aan te verspillen. Wij zouden het met haar eens kunnen worden op dit punt, zoo er overal verplicht huishoudonderwijs bestond voor de oudere meisjes.

Meer dan 80% onzer meisjes doorloopen enkel de lagere school en zullen nooit de gelegenheid meer hebben nog les te krijgen in de huishoudkunde. Daarom achten we het wenschelijk, neen noodzakelijk, dat alle meisjes boven de 12 jaar, zelfs die welke nooit in de hoogste klassen geraken, theore-

tisch en practisch onderwijs bekomen in de huishoudkunde; de arbeidersgezinnen hebben er behoefte aan en vinden er baat bij. De meisjes van 12 jaar zijn veel ontvankelijker voor dergelijk onderwijs dan onbevoegden wel meenen. De tijden zijn nog niet lang voorbij, dat meisjes uit het volk vanaf haar twaalfde jaar bij burgergezinnen in dienst traden als kindersmeiden of helpsters in 't huishouden. Ze waren dan verplicht voor een loon te verrichten, wat ze nu eenvoudig behoeven te leeren.

De regeling die we in de vorige bladzijden beschreven was op het punt bij ons te lande aangenomen te worden, toen de economische crisis de hervorming deed uitstellen tot gunstiger tijden. Een jaar leerplicht meer vertegenwoordigt 80.000 leerlingen meer in de scholen. Met een gemiddelde bevolking van 20 leerlingen per klasse, zouden er 4.000 nieuwe klassen moeten ingericht worden. Laat ons de kosten van een klasse — natuurlijk zonder de bouw- en de bemeubelingskosten — schatten op 25.000 frank, dan komen we tot een jaarlijksche uitgave van 100 miljoen frank. Dat kan de bruine niet trekken! Men mag echter niet uit het oog verliezen dat er van de 20.000 vijftienjarige jongens uit de industriele bevolking, die voortaan op school zouden vertoeven en dus niet onmiddellijk een baantje zouden krijgen in de nijverheid, een 15.000 zouden kunnen vervangen worden door volwassen werklozen die nu leven op de kap van den staat. Toch schijnt het dat het ontwerp niet voor goed van de baan is, doch na weinige maanden weer het licht zal zien.

BOEKBEOORDELING.

VOOR ONS MOEDERTAAL-ONDERWIJS.

Het onderwijs in het Nederlandsch op Gymnasium en H. B. School, door Prof. Dr. J. de Vries, Dr. Ph. J. Idenburg, Dr. J. G. M. Moormann, Dr. Jos. J. Gielen. Uitgegeven door de Maatsch. der Nederl. Letterk. te Leiden bij E. J. Brill. 1938.

Moedertaalonderwijs in de Nederlanden. Een historisch-kritisch Over-

zicht van de Methoden voor de Studie v. d. Moedertaal in het M. O. sedert het begin v. d. 19de eeuw door Dr. H. J. de Vos. Uitgave v. d. Koninkl. Vlaamsche Academie v. Taal- en Letterkunde. Turnhout. 1939.

Ons Moedertaalonderwijs is niet wat het zijn moet. Daarover zijn we het eens. Maar het is goed dat we er telkens weer aan herinnerd worden, opdat we niet verflauwen in het zoeken naar wegen en middelen tot verbetering. Daartoe kunnen beide bovengenoemde geschriften meewerken.

Het eerste richt zich in 't bijzonder tot de verantwoordelijke autoriteiten met de wens, „dat dit hun de oogen moge openen voor de nooden van ons moedertaalonderwijs en hen eindelijk doe beseffen, dat de tijd gekomen is om daarin afdoend verbetering te brengen”.¹⁾

In een Inleiding herinnert Prof. Dr. J. de Vries, de Voorzitter van de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde, aan de mislukte poging van de Maatschappij (in 1935), de toenmalige Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen te bewegen tot een krachtdadige verbetering van het onderwijs in de Nederlandse taal, letterkunde, geschiedenis en beschaving aan Gymnasia en Hogere Burgerscholen. Dan volgt een felle klacht over de blijvende achterstand in dat onderwijs en de verwaarlozing van de taal in alle kringen van onze samenleving, die wij slechts kunnen beamen. Jammer, dat dit requisitoir zelf hier en daar niet bij uitstek taalkundig verzorgd is.

Leerzaam en beschamend zijn inderdaad de nuchtere cijfers en feiten, door Dr. Idenburg bijeengebracht ter vergelijking van de plaats die het onderwijs in de eigen taal inneemt in de voornaamste landen van Europa, met die welke daaraan in ons land wordt gegeven. De voornaamste conclusies, uit deze gegevens getrokken, zijn: „In geen land wordt bij het voorbereidend hooger en middelbaar onderwijs een zóó gering aantal lesuren aan het onderwijs in de moedertaal en haar letterkunde besteed als in Nederland; in geen land wordt een zóó groot aantal uren aan de klassieke talen besteed als

¹⁾ We vestigen er de aandacht op, dat de brochure geschreven werd in '38; dat sedert enkele, zij het niet voldoende, verbeteringen in ons onderwijs zijn aangebracht.

ten onzent; vrijwel nergens worden zooveel lesuren aan de moderne talen en aan de wiskunde, natuurkunde, mechanica en scheikunde (te zamen) gewijd als in ons land; de utiliteitsgedachte overheerscht ten onzent sterker dan elders”.

Een bredere beschouwing van het moedertaalonderwijs in Denemarken (van Prof. de Vries), waar evenals bij ons naast de moedertaal ook de drie moderne talen geleerd moeten worden, toont hoe ver men ons daar voor is. Krachtig valt de schr. uit tegen de onevenredige overheersing van het onderwijs in de klassieke talen op onze gymnasia („is het verantwoord alle drie de moderne talen met minder wekelijksche lesuren te zamen af te schepen dan het Latijn alleen voor zich opeischt?”), en vraagt „of de resultaten die men desondanks tegenwoordig bereikt en waarover verschillende deskundigen niet eens zoo bijzonder opgetogen zijn, niet evenzeer bereikt *kunnen* worden, wanneer men het onderwijs *met* meer moderne methoden zou geven”.¹⁾

In het volgende stuk geeft Dr. Moormann een methodiek voor het taalonderwijs, d. w. z. hij vertelt hoe *hij* dit onderwijs geeft, of wenst dat het gegeven zal worden. Daar dit vrijwel een uittreksel is van zijn boek „De Moedertaal” en ik dat reeds vroeger in den brede besprak²⁾, bepaal ik mij hier tot enkele aantekeningen:

1. „Taal heeft een dubbele functie. In de eerste plaats is ze een middel onze gedachten te formuleren en mede te delen aan hoorder of lezer; vervolgens leren we door middel van de taal het geestesleven van spreker of schrijver kennen”, zo vangt de Heer Moormann aan; een definitie, die sterk riekt naar de oude associatietheorie en als zodanig typerend is voor zijn gehele didactiek, evenals zijn doelstelling „het taalonderwijs heeft ten doel, de geestelijke groei uitdrukkingsvermogen te verschaffen”.

2. „Het grammaticaonderwijs heeft tot taak, aan de al aanwezige *begrippen* (De schr. bedoelt waarschijnlijk „namen”) inhoud te geven.”

Mijns inziens is de waarde van het grammaticaonderwijs hier te beperkt gezien en moet het veeleer dienen tot ontwikkeling van een helder inzicht in en scherp gevoel voor de grammatische en in het bijzonder de syntactische uitdrukkingsmiddelen der taal. Zo wordt het grammaticaonderwijs een

¹⁾ Cursiveringen van mij.

²⁾ De Nieuwe Taalgids XXXI, blz. 221 vlg.

integreerend element in een geconcentreerd moedertaalonderwijs, dat, practisch ingericht, allereerst stijlvorming beoogt.

3. „We moeten systematisch de betekenis van woorden, uitdrukkingen, synoniemen, hononiemen enz. onderwijzen. Dit deel van het taalonderwijs wordt al bijzonder bevochten.” Dit is onjuist. Over de noodzaak van dit onderwijs zijn we het eens, maar het is *de wijze waarop* Moormann c.s. het willen geven, die bestreden wordt.

4. „Lezen is aesthetisch, niet enkel intellectualistisch. Een goed leesboek geeft ons ook niet genoeg woorden en uitdrukkingen. Er bestaan boekjes, die van het totaliteitsbeginsel uitgaan, waarin een leesles door tientallen van vragen uiteengerafeld wordt, zó, dat er van de les zélf niets meer overblijft. De leerling moet wéten wat hij aan een les heeft. Tenslotte is een les, waarin woorden goed verklaard worden niet zo geestdodend, als een les, waarin een goed leesstuk door allerlei vragen vermoord wordt; vooral door vragen, die met de aesthetische waarde van zo'n stuk niets te maken hebben”. Dit is een proeve van Moormann's niet altijd heldere beoogtrant.

5. „Een goede steller heeft dat vermogen niet te danken aan den leraar. We schreven eens: „hij heeft dat vaak *ondanks* den leraar”. „Dat werd door collega's niet vriendelijk gevonden. Waarheden zijn nu eenmaal niet altijd vriendelijk”. Hier is weer een merkwaardige tegenspraak. De schr. verwacht „stijl” in de hogere zin van het woord met „stellen”. Het eerste is inderdaad een gave, maar het andere kan geleerd worden. Dat wil Moormann trouwens zelf ook.

In een laatste artikel behandelt Dr. Gielen het Letterkundeonderwijs. Dit goed geschreven opstel onderscheidt zich van het voorgaande subjectieve betoog door z'n brede objectieve opvatting, hoewel schr. zijn liefde voor de literatuurgeschiedenis op de school niet onder stoelen of banken steekt. Ik geloof wel, dat de meeste leraren dit gevoel met hem delen, maar dat zij op beperking aandringen om des tijds wille en omdat zij huiverig zijn voor het gevaar van fraseologie, dat vooral in dit onderwijs niet denkbeeldig is. Ik onderschrijf van harte stelling XV achter het proefschrift „Petrarca in de Nederlandse Letterkunde” van Dr. Cath. Ypes: „In verschillende boeken voor de studie van de letterkunde op de middelbare scholen wordt het bevattingsvermogen van de leerlingen overschat”. Voorts dwingt het geringe aantal uren,

voor Nederlands in de hoogste klassen beschikbaar (2, zegge twee), hier tot de uiterste beperking.

De klacht over het geringe aantal uren voor het Nederlands en z'n letterkunde vormt dan ook de grondtoon van al de opstellen, in het bundeltje verzameld. Geef meer tijd en het onderwijs zal beter worden, zo klinkt de manende roepstem.

Ik ben daar nog niet zo zeker van. Vermeerdering van uren is zeker allereerste eis, maar daarnaast is niet minder nodig, dat de methode van ons taalonderwijs grondig wordt herzien en vastgesteld op de grondslag van het nieuwe wetenschappelijk taalpsychologisch en taaltheoretisch onderzoek. Welk een verwarring en onzekerheid er heerst ten opzichte van de methodiek van ons moedertaalonderwijs, kan ons een werk als dat van Dr. de Vos leren, dat tot de slotconclusie komt: „behoudens op enkele energiek ingezette aanloopen tot een steviger systematiek, kan het eigenlijk taalonderwijs nog niet bogen op een nieuwe synthese die zou beantwoorden aan gewijzigde wetenschappelijke inzichten. Uit dat oogpunt beschouwd dolen we met ons onderwijs in de woestijn”.

Het boek van de Vlaamse taalleraar, zijn proefschrift waarop hij promoveerde aan de Universiteit te Gent (2 delen, te zamen 526 bladzijden), is met grote liefde en rijke kennis geschreven. „In dit werk”, aldus de verantwoording van de schrijver, „kwam het er voor mij op aan, de ontwikkeling van het middelbaar Moedertaalonderwijs in de Nederlanden sedert het begin van de 19e eeuw historisch-kritisch na te gaan. Weldra bleek het, dat ik daarvoor vooraf diende aan te knopen bij de organisatie van het taalonderwijs in het Lagere-schoolwezen, een organisatie die een halve eeuw vroeger tot stand kwam dan die van het Middelbaar onderwijs. Daarenboven zag ik de noodzakelijkheid in, om voor dat Lager en het daaropvolgend Middelbaar Onderwijs het raam te construeeren, waarbinnen zich de ontwikkeling zou voltrekken. M. a. w. ik zag in, dat die ontwikkeling „zeitbedingt” is, bepaald door politieke gebeurtenissen, algemeene cultuurstroomingen, taalopvattingen en taalinzicht, algemeene pedagogische en didactische stroomingen. Om die ontwikkeling te schetsen heb ik het veelsoortig materiaal moeten samenbrengen en beschrijven, waarbij ik vaak den indruk kreeg, dat de algemeene lijn ging verloren loopen, dat bijkomstigheden het essentieele dreigden te overwoekeren. Maar de overweging, dat geschiedenis ook de bijkomstigheden van

noode heeft, dat ze die dient te beschouwen in verband met de hoofdzaken, om toe te laten met des te vaster zekerheid conclusies te trekken, maakte een einde aan mijn weifeling om de historische basis van mijn werk zoo breed mogelijk te houden”.

Inderdaad, de stof is met nietsontziende ijver verzameld, met bewonderenswaardige beheersing geordend in een zestal hoofdstukken: I. Voorbereiding van een geregeld taalonderwijs (\pm 1795— \pm 1815). II. A. Opkomst van de taalwetenschap; Evolutie naar een nieuw taalinzicht in Nederland (\pm 1830— \pm 1890). B. Vlaanderen. III. Op positivistische en psychologische banen naar democratische taal-dynamiek in Nederland (\pm 1895). IV. Terugkeer naar een meer statische systematiek; Belletristische tendenzen (\pm 1930). V. Doorbraak van Nederlandsch cultuurleven in Vlaanderen (\pm 1890). VI. Terugblik en Perspectieven. Terwijl een aantal bijlagen het boek besluiten.

Wij zijn Dr. de Vos dankbaar voor de vele bijzonderheden uit de geschiedenis van taalstudie en onderwijs, die hij door zijn breed onderzoek weer in het licht gesteld heeft. Ik denk b.v. aan het pleidooi van L. A. te Winkel voor het stel-onderwijs, „een van de moeielijkste” „vakken” die op de school geleerd moeten worden”, en voor een wetenschappelijke scholing van de docent op dit gebied; aan de telkens weer gestelde eis van praktische vorming voor de leraar; aan een uitspraak van M. de Vries, die ook heden nog actueel is: „In het onderwijs ligt de toekomst der natie en bij dat gewichtigste aller volksbelangen staat het onderricht in de moedertaal op den voorgrond, want daarin ligt het krachtigste middel tot ontwikkeling van den geest, tot waarachtige vorming van den geest”...

Maar wij moeten constateren, wat de schrijver zelf al vreesde, dat de vele bijkomstigheden het essentiële weleens dreigen te overwoekeren. In 't bijzonder is dit het geval in de brede monografieën die hij geeft van verschillende hoofdfiguren in de ontwikkeling van het taalonderwijs. Bijkomstigheden, vooral levensbijkomstigheden, die in het grote geheel weinig ter zake doen. Hier was meer beperking en schifting zeker gewenst geweest.

Een brede plaats neemt het werk en de methodiek van Van den Bosch in, aan wiens praktijk ook een groot deel der bijlagen gewijd is. Dit is toe te juichen. De frisse, levens-

krachtige denkbeelden van deze eminente taalpedagoog, waar van Dr. de Vos een groot bewonderaar blijkt, worden in onze lerarenkring, vooral onder de jongeren, naar ik meen niet genoeg gekend en gewaardeerd. Hier zijn we in staat gesteld, ze nogeens grondig te bestuderen en er nuttige lering uit te trekken voor ons eigen onderwijs.

Dit geldt trouwens van vele delen van dit standaardwerk voor ons moedertaalonderwijs, die we niet alle afzonderlijk kunnen behandelen. Een warme aanbeveling moge daarom volstaan.

W. KRAMER.

KLEINE MEDEDELING.

OPVOEDING EN ONDERWIJS IN ITALIË¹⁾.

I. Grondslagen, doel en methode van de fascistische school.

In de morele, politieke en economische eenheid van de Italiaanse natie, die haar algehele verwerkelijking vindt in de fascistische staat, is de school — de eerste grondslag van de gemeenschapszin van alle sociale krachten, vanaf het gezin tot de corporatie en de partij — de uitdrukking van het menselijke en politieke bewustzijn van de nieuwe generaties.

De fascistische school, die de studie opvat als een vorming van de persoonlijkheid, verwerkelijkt het beginsel van „een volkscultuur geïnspireerd door de eeuwige⁽¹⁾ waarden van het Italiaanse ras en zijn beschaving”, en verbindt dit beginsel, dank zij de aard van haar werk, aan de concrete activiteit van de ambachten, kunsten, vrije beroepen, wetenschappen en van het leger.

In de fascistische maatschappelijke opbouw vallen de tijdperken van de schoolse en politieke opvoeding samen. De school, de Gioventu Italiana del Littorio en de Gioventu Universitaria Fascista vormen één geheel voor de fascistische opvoeding. Het bezoek van of de deelname aan deze instellingen vormt de schooldienst die aan alle burgers is opgelegd vanaf hun eerste jaren tot het eenentwintigste. Van 4—14 jaar moet deelgenomen worden aan de school en de G.I.L.; daarna moet tot het 21ste jaar deelgenomen worden aan de G.I.L. ook door hen, die niet verder onderwijs ontvangen. Studenten worden lid van de G.U.F.

Een persoonlijk zakboekje dient als bewijs voor het volbracht hebben van de schooldienst en tevens om te beoordelen welk werk de betrokkene zal kunnen verrichten.

De studie, die aan de werkelijke intellectuele en fysieke mogelijkheden van de jonge mensen is aangepast, beoogt hun morele en cul-

¹⁾ Naar gegevens uit mededeling 1939 (68) R. 1047 van het „Bureau international d'éducation” te Genève, betreffende de opvoeding en het onderwijs in Italië, volgens de wet van 15 Febr. 1939.

turele vorming en, in overeenstemming met het doel van de G. I. L., hun politieke en militaire voorbereiding. De betoonde bekwaamheid en geschiktheid beslissen alleen over de toelating tot een bepaalde studie en de eventuele voortzetting. De staatscolleges veroorloven ten allen tijde aan voldoende bewame, maar financieel zwakke jongelieden, hun studie voort te zetten.

De fysieke opvoeding, die in de scholen gegeven wordt door de G. I. L., bevordert de natuurlijke lichamelijke ontwikkeling en beoogt zowel de fysieke als de psychische ontplooiing. De techniek van de oefeningen streeft naar een harmonische ontwikkeling; dappere discipline, morele verheffing, zelfvertrouwen, het verheven gevoel voor discipline en plicht.

De arbeid, die in al zijn vormen: intellectueel, technisch en als zuiver handwerk, door de Staat tot een sociale plicht is verklaard, loopt parallel met de studie en de sportieve ontwikkeling wat betreft de vorming van karakter en intelligentie. Op alle scholen, van welke graad ze mogen zijn, wordt op de lesrooster een plaats voor de arbeid ingeruimd. Speciale arbeidstaken, samengesteld door schoolautoriteiten in magazijnen, bureaux, het veld en ter zee, voeden het sociale bewustzijn op en maken het vruchtbaar voor de corporatieve samenleving.

De studie, de lichamelijke oefeningen en het werk verschaffen aan de school de gelegenheid om de geschiktheden te onderzoeken. Het beginsel van de selectie wordt hierbij voortdurend toegepast.

De school en het gezin, van nature aan elkander verbonden, werken zeer nauw en voortdurend samen om het doel van de opvoeding te bereiken. De ouders nemen deel aan het schoolleven en leren aldus kennen dit geheel van bedoelingen en maatregelen dat de krachten van kind en jongelingschap ontwikkelt, gegrond op de godsdienstige opvattingen der vaderen en de bestemmingen van Italië.

II. *Organisatie van de fascistische school.*

De Italiaanse school heeft de volgende indeling¹⁾:

a. de lagere school, omvattende: 2 jaar voorbereidend onderwijs, 3 jaar lager onderwijs, 2 jaar arbeidsschool, 3 jaar ambachtsschool;

b. de middelbare school, omvattende: 3 jaar middelbaar onderwijs, 3 jaar vakonderwijs, 2 jaar technisch onderwijs;

c. de hogere school, omvattende: 5 jaar klassiek lyceum, 5 jaar wis- en natuurkundig lyceum (scientifique), 5 jaar normaal of kweekschool, 5 jaar handelsonderwijs, 4 jaar onderwijs voor landbouw, industrie of zeevaartkunde;

d. het universitair onderwijs, omvattende: de faculteit der rechts- wetenschappen, der politieke, economische en handelswetenschappen, de faculteit der medicijnen en chirurgie en der vecartsenijkunde, de faculteit der wis- en natuurkundige, statistische, demografische en verzekerings- wetenschappen, de faculteit der pharmacie, de faculteit van de industriële chemie, opleidende de industriële en mijnbouwkundige ingenieurs, de faculteit der architectuur, de faculteit van de landbouw, en tenslotte de gespecialiseerde scholen.

¹⁾ De hier volgende termen zijn uiteraard slechts een zo goed mogelijke benadering.

De duur der academische studie varieert van 4—6 jaar.

Speciale inrichtingen van onderwijs zijn:

a. instituten voor kunstzinnig onderwijs, omvattende o. a.: 3 jaar voorbereidend kunstonderwijs, 5 jaar artistiek lyceum, 4 jaar kunst-academie, 6—10 jaar conservatorium voor muziek;

b. instituten voor de opvoeding van de vrouw, omvattende: 3 jaar middelbare school voor vrouwen, 2 jaar kweekschool voor vrouwen;

c. cursussen voor de vorming en verbetering van arbeiders.

De aansluiting der verschillende scholen is als volgt gedacht:

Voorbereidend onderwijs 4—6 jaar

Lager onderwijs 6—9 jaar.

Arbeidsschool 9—11 jaar.

Daarna: Ambachtsschool 11—14 jaar,

of middelbaar onderwijs 11—14 jaar, gemeenschappelijk voor allen die een inrichting van hoger onderwijs zullen volgen,

of vakonderwijs 11—14 jaar. Dit onderwijs is, in tegenstelling met dat aan de ambachtsschool, dat vooral gericht is op de meer eenvoudige ambachten (schoenmaker, kleermaker, enz. enz.), bestemd voor de vorming van arbeiders in grote bedrijven van industriële centra.

Hierbij sluit eventueel aan 2 jaar technisch onderwijs, voor hen die een bepaalde functie zullen bekleeden in de mijnen of in speciale takken van industrie, handel of landbouw.

Voor meer leidende functies dient 3 jaar middelbaar onderwijs gevolgd te worden, gecompleteerd door een der scholen uit de groep hoger onderwijs.

Bij het 5^e j. kweekschoolonderwijs (van 14—19 jaar) is het laatste jaar geheel gewijd aan praktische arbeid in de scholen.

De gemengde middelbare scholen zullen langzamerhand omgezet worden in aparte scholen voor jongens en meisjes. Er komt dan 3 jaar middelbaar onderwijs voor meisjes (11—14 jaar) en 2 jaar kweekschoolonderwijs. Deze scholen moeten de vrouw opleiden tot haar taak als leidster in het gezin en als onderwijzeres bij het voorbereidend onderwijs.

H. N.

TIJDSCHRIFTEN.

Reclasseering. Tweemaandelijks orgaan van de Sociaal-Democratische Vereeniging ter Bevordering van Reclasseering en Kinderbescherming. Red. & Secr. Mr. D. Barmes, Arnhem.

Dit goed geredigeerde tijdschrift verdient in de aandacht van paedagogen aanbevolen te worden. In den loopenden 2en Jrg. geeft Reine van der Heide lezenswaardige beschouwingen ten beste betreffende „Het Strafstelsel”, waarin vooral tegen de „vergeldingstheorie” te velde wordt getrokken. In Nr. 6 van dezen Jrg. pleit J. Koekebakker voor de instelling van „onderwijzer-huisbezoek(st)er” naar 't model der

Amerikaansche *visiting teacher*. Hij stelt in het licht, dat de verhouding tusschen gezin en school, wegens wederzijdsche onbekendheid (vooral echter van de zijde der ouders) nog altijd te wenschen overlaat, waaraan hij voor een goed deel toeschrijft, dat op de school de „persoonlijkheidsvorming” vaak nog zoo weinig tot haar recht komt, waarvan later de maatschappij de lasten moet dragen. G.

Tijdschrift voor Buitengewoon Onderwijs,
XX, 9, September 1939.

Dr. I. C. van Hout e, Iets over het telefoon-onderricht op een school voor zwakzinnigen. Een experiment vooralsnog, begonnen op initiatief en met gulle medewerking van het Hoofdbestuur der P. T. T. Maar reeds verklaart de schr. overtuigd te zijn „dat we bezig zijn ten aanzien van zwakzinnigen allerbelangrijkste ervaringen op te doen” en reeds te mogen „vaststellen, dat dit onderwijs, in verband gebracht met dat in omgevingskennis en aardrijkskunde — en met practische levensspaartheid, zou ik er willen bijvoegen — de belangstelling in deze beteekenisvolle leerstof zal verhoogen”, en hij belooft ons mededeelingen omtrent het verder verloop van het experiment. Gegeven het groote en erkende nut, dat de ervaringen, opgedaan bij het B. O., voor het G. L. O. hebben, meende ik op dit artikel, verschenen in een buiten vakkringen weinig gelezen tijdschrift, de aandacht te moeten vestigen. G.

BOEKBEOORDELINGEN.

G. Révész, *Die Formenwelt des Tastsinnes*. Uitg.: Martinus Nijhoff, Den Haag. 2 delen f 9,80.

In dit werk heeft Prof. Révész getracht ons naast de vele werken over zintuigpsychologie op optisch en acustisch gebied nu ook eens een samenvattend werk te geven over de problemen van de tastzin en de bewegingszin en van de vormen in onze waarnemingswereld, welke door deze „haptiek” gekend en herkend worden. Alsook over de principiën welke het scheppen van kunstwerken op haptisch gebied beheersen. Het is eigenlijk verwonderlijk, dat de psychologen dit niet eerder gedaan hebben en dat de problemen van de vormenwereld van de tastbewegingszin, welke toch niet alleen bij blinden, doch ook bij het jonge kind zulk een overwegende rol speelt, in vergelijking tot die der optische, en zelfs der acustische zin zo relatief verwaarloosd werden. Wel werden talrijke onderzoekingen gedaan met zienden en blinden, doch die waren bijna steeds op de problemen van de optische wereld gericht, wat geen wonder is als men bedenkt dat de onderzoekers zich in deze wereld beter thuis gevoelen omdat bij ons, zienden, de optische ervaringen bij de vorming van ons ruimtebeeld schijnbaar overheersen. Daar de probleemstelling anders lag voerden die onderzoekingen dus niet tot een leer der „haptiek”, welke uitging van de eigenlijke grondslagen der op de tast en bewegingszin berustende waarnemingen. Prof. Révész tracht nu aan de haptiek een eigen principiënleer te geven en die als

het ware van uit het eigen gebied van de tastzin van anderen op te bouwen, niet geleid door vragen op optisch gebied. Dit is wel de grootste betekenis van dit standaardwerk, dat ons wijd oriënteert over de tegenwoordige stand van onze kennis van deze, bij ons normale volwassenen door de andere zintuigen als het ware verdrongen, wereld der haptische vormen. Het opent een grotendeels voor ons onbekende wereld, doch een die toch een integrerend deel uitmaakt van onze eigen waarnemingswereld en dit in onze kinderjaren nog veel sterker deed, al zijn wij dit vergeten. En die grotendeels de wereld is waarin blindgeborenen leven, en waarin zij zelfs kunstwerken kunnen scheppen. Vooral over dit laatste, het plastische scheppen van blindgeborenen of blindgeworden kunstenaars, geeft dit boek een vrijwel volledig overzicht. Niet alleen van wat er al bekend was, doch ook aangevuld met talrijke nieuwe gegevens, terwijl de meeste nog levende blinde beeldhouwers door den schrijver tijdens persoonlijk contact bestudeerd zijn. Doch ook voor de psychologische en kennistheoretische studie onzer waarnemingswereld is dit boek van grote waarde. Vandaar dat het voor deskundigen op velerlei gebied onmisbaar zal zijn: voor psychologen natuurlijk in de eerste plaats evenals voor allen die met blinden te maken hebben, doch ook voor mathematici (haptiek en geometrie) en niet te vergeten voor kunsthistorici, voor wie het tweede deel, dat zeer diep in gaat op de betrekkingen tussen het haptische vormenbewustzijn en de aesthetiek van groot belang moet zijn. Men zal eruit ervaren, dat niet alleen bij de opbouw onzer ruimtewereld, doch ook zelfs bij de plastische weergave daarvan het gezichtsorgaan niet alleen heersend is, daar ook blinde kunstenaars in staat zijn om, steunend op haptische voorstellingen, werken tot stand te brengen, welke niet te onderscheiden zijn van die van normaalziende beeldhouwers, al „gaat ook meestal de persoonlijke noot verloren”. Toch is er een diepgaand verschil: „We moeten zeggen, aldus de schrijver, dat het verlies van de gezichtszin de beoefening der plastische kunst niet onmogelijk maakt, ofschoon (de gezichtszin) voor het aesthetische genieten van kunstwerken onontbeerlijk is en bij het scheppen van nieuwe vormen en voorts bij het ontdekken van nieuwe uitbeeldingsprincipiën en het in de kunst weergeven van individualiteiten en psychische toestanden onvervangbaar is.” Heel sterk blijkt het ook uit deze onderzoekingen, dat er tussen kunstscheppen en kunstgenieten toch een groot verschil blijft. Blinden kunnen, wanneer zij daarvoor begaafd zijn, wel beeldhouwwerken scheppen, doch of zij in staat zijn van kunstwerken, welke zij alleen door hun haptische zin kunnen leren kennen ook aesthetisch te genieten, is zeer de vraag en het wordt ook door den schrijver betwijfeld.

Het boek is helder van stijl en zeer prettig te lezen. Bovendien is het zeer mooi uitgegeven en schitterend geïllustreerd. Het vereist natuurlijk vrij veel psychologische ontwikkeling om den schrijver geheel te kunnen volgen, doch door de grote helderheid zal het toch ook voor den aesthetisch georiënteerden nietdeskundigen lezer boeiende lectuur zijn, evenals voor allen die in opvoeding of omgang met blinden te maken hebben, of in hen belang stellen.

Ada Citroen, *Kinderpsyche en opvoeding volgens psycho-analytische opvattingen.*
122 p. Uitg.: Kosmos, Amsterdam, z. j.

De schrijfster, leerlinge van Anna Freud, toont zich in dit boekje veel minder extreem gefixeerd op de eerste periode van Freud dan haar leermeesteres of Melanie Klein. Tegen de meeste opvattingen, die zij in dit vlot geschreven en aardig geïllustreerde boekje uiteenzet, zullen waarschijnlijk ook de meeste hedendaagse paedagogen, die niet tot de „psycho-analytische paedagogen” gerekend willen worden, geen overwegende bezwaren hebben. Als uitzondering zou ik willen noemen de nadruk gelegd op de angst voor beschadiging van het genitaal-orgaan bij jongens of de grote bezorgdheid bij meisjes over het gemis daarvan. Mijn indruk, dat dit bij normale kinderen zeer veel zeldzamer is dan de psycho-analytici beweren, en dat ook de psycho-analytische behandeling zelf deze gevallen vermeerdert, is door dit boekje niet weggenomen.

Bij Hoofdstuk IV, de bespreking van het Oedipus-complex heeft het mij getroffen hoe duidelijk in de gevallen, die de schr. weergeeft, de zeer verkeerde houding der ouders de aanleiding is. Terecht noemt de schr. op p. 62 „teleurstelling in haar huwelijksleven” de aanleiding voor de moeder om „den zoon als troost, als haar riddertje” te beschouwen; terecht ook wijst zij op de grote gevaren die daardoor voor den jongen ontstaan. Juist daarom heeft het mij wat verwonderd, dat de schr. in de verhouding van vader en dochter, zoals die op p. 58 en 59 wordt beschreven, niet dezelfde oorzaak herkent, althans aanwijst.

In haar hoofdstuk over Het geweten toont de schr. zich leerling van Freud in zijn tweede periode en van Aichhorn. Ook hier is ons getwijfeld vooruitgang ten opzichte der extreem psycho-analytische richting te constateren. De zwakke punten voor deze meer normatief-gerichte opvoedingsleer liggen hier minder in wat wordt gezegd, dan in wat onvermeld wordt gelaten, omdat de psycho-analyse er nog niet veel weg mee weet.

Ph. K.

Anti-Semitisme en Jodendom, onder redactie van Prof. Dr. H. J. Pos. Van Loghum Slaterus. Arnhem, 1939. 231 p. f 1,25.

In den groten ideologischen strijd onzer dagen speelt het Joodse vraagstuk een zo grote rol, dat een aankondiging van dit werk hier wel een plaats verdient. Onder leiding van Prof. Pos behandelen een aantal Nederlandse geleerden, waarvan slechts één zelf door geboorte met het Jodendom is verbonden, een elftal van de vele facetten van dit probleem. De wetenschappelijke grondslag van de beoordeling ligt vooral in de bijdragen van Dr. Waardenburg over het antisemitisme van biologisch standpunt en van Dr. Van der Spek over het antisemitisme als psychologisch verschijnsel. De namen van deze schrijvers, aan de lezers van P. St. welbekend, waarborgen een grote mate van objectiviteit; en de lectuur dezer bijdragen voert ons dan ook tot een peil van beoordeling, dat zuiverend en misverstanden opheffend mag worden genoemd.

Belangrijk uit dit opzicht is ook in hoge mate de bespreking van

de economische verhoudingen in de bijdrage van Dr. Kruyt over Het Jodendom in de Nederlandsche samenleving. Zeer verrassend voor vele lezers, die toch niet geneigd waren antisemitische voorstellingen grif te aanvaarden, zullen constateringen werken als deze (p. 214): „In het crediet- en bankwezen nemen de Joden al evenmin een belangrijke positie in.... In de leiding van de grote banken ontbreken de Joden bijna geheel.... In de directie der grote verzekerings- en hypotheekinstellingen zijn Joden zeer zeldzaam”. „Met uitzondering van één provinciaal dagblad heeft geen enkel Nederlands dagblad een Joodse hoofdredacteur.” „In het onderwijs tenslotte laat Tabel II zien, dat de Joden slechts ongeveer de helft van het percentage der gehele bevolking hebben.”

Naast deze belangrijke bijdragen over de grondslagen bevat het boek een zestal bijdragen over de kultuuruitingen van den Joodsen geest in wijsbegeerte, ethiek, rechtswetenschap, literatuur, beeldende kunsten en muziek, benevens een overzicht van het antisemitisme als historisch verschijnsel en de verhouding van Jodendom en Christelijke kerk.

Moge deze eerbiedwaardige poging om een veelomstreden vraagstuk onzer dagen aan het al te actuele sensationisme te onttrekken en in het licht van de objectiviteit te plaatsen haar desinfecterende werking hebben.

Ph. K.

W. Durant, *Van Socrates tot Bergson*. Hoofdfiguren uit de geschiedenis van het denken.
L. J. C. Boucher, Den Haag, 1939. 544 p. f 4,50.

De schr. heeft zich tot taak gesteld een boeiende wijsbegeerte te schrijven, ook voor hen, die niet in de eerste plaats in theoretische problemen geïnteresseerd zijn. Hij heeft daartoe hoofdzakelijk die wijsgeren uitgekozen, die een sterk emotionele kant hebben, en hij komt aan zekere tijdstromingen tegemoet door een sterk geladen en met persoonlijke gevoelens gevulden stijl. De denkers die hij behandelt zijn Plato, Aristoteles, Baco, Spinoza, Voltaire, Kant, Schopenhauer, Spencer, Nietzsche, Croce, Russell, Dewey en Bergson.

Prof. Pos, die de Nederlandse vertaling van een Inleiding heeft voorzien, haalt Dewey's woord aan, dat hier de wijsbegeerte niet zozeer wordt gepopulariseerd, maar gehumaniseerd. En krachtens de beoordelingen op den omslag bevelen Dr. Nicolette Bruining en Dr. Bierens de Haan het boek als een vlot en aangenaam geschreven leesboek aan.

Mijnerzijds moet ik bekennen, dat mijn verwachtingen niet zo bevredigd zijn. Al zou ik gaarne een geschiedenis der wijsbegeerte aanbevelen die niet allereerst kennis-theoretisch is gericht, ik ben bij de lectuur van allerlei stukken, hier en daar er uit gegrepen, te veel aan Goethes woord herinnerd worden „Man merkt die Absicht”, en de *Verstimmung*, die Goethe daarop laat volgen, bleef niet uit. En dat te meer, omdat de schr. zelf hoogstwaarschijnlijk zich nauwelijks bewust is, hoe zeer zijn vooronderstellingen zijn visie kleuren. In 't bijzonder geldt dit bij Baco en Spencer.

Ph. K.

HET ZEVENDE LEERJAAR.

TER INLEIDING

DOOR

I. VAN DER VELDE.

Het gehele Meinummer van Paedagogische Studiën 1940 is gewijd aan „het 7e leerjaar”. De redactie bedoelt met dit nummer meer belangstelling te wekken voor een onderwijskundig probleem, dat voor onze volksschoolleerlingen van grote betekenis is. In het 7e leerjaar immers wordt onder de huidige onderwijswetgeving de schoolse ontwikkeling van ruim 60% der lagere-schoolleerlingen afgesloten. Helaas niet alleen de schòòlse ontwikkeling; voor het overgrote gedeelte dezer 60% betekent de laatste schooldag het eind van alle systematische kennisvermeerdering en zorg voor de groei der geestelijke vermogens. Men zou daarom kunnen zeggen, dat onze lagere school in enkele van haar belangrijkste doelstellingen faalt; ze slaagt er klaarblijkelijk bij de grote massa harer discipelen niet in, hen te brengen tot regelmatige lectuur na de leerplichtige leeftijd, noch tot de goede ontspanningslectuur, noch tot de zwaardere ontwikkelingslectuur, met het gevolg, dat een steeds slinkende hoeveelheid vaak slecht verwerkte lagere schoolkennis, naast practische levenservaring, hun enig intellectueel bezit is. BLONK en KRUYT constateerden in hun studie: De besteding van de vrije tijd door de Nederlandse arbeiders¹⁾, dat meer dan het derde deel van de ondervraagde, nog wel een geselecteerde groep vormende, arbeiders geen boeken lezen. De klachten van Dr. Brugmans, kenner van het ontwikkelingspeil van de „60%” als weinigen, over kennishiaten en ontwikkelingstekorten zullen voor velen, die tot nu toe ongeschokt vertrouwden in de superieure kwaliteiten van het Nederlandse volksonderwijs, een onaangename ontuchtering betekenen.

Tegenover de grote kennistekorten staan de grote karakterdeugden van het Nederlandse volk: zijn eerlijkheid, zijn betrouwbaarheid, zijn arbeidzaamheid, zijn solidariteitsgevoel en weldadigheidszin; zijn practisch gezond verstand, dat het behoedt voor excessen in welke richting ook en zijn karaktervastheid, die het behoedt voor wankelmoedigheid en wispelurigheid, maken, dat het zo goed te verkeren is met velen

¹⁾ Nutsuitgeverij te Amsterdam. Nutsboekeryj no. 16, 1936.
Paedagogische Studiën, XXI.

van de 60%. Maar dit alles neemt niet weg, dat men zich met recht bezorgd kan maken over het lage intellectuele en culturele peil.

Naar ons idee kan een goed ingericht zevende leerjaar hierin in tal van opzichten verbetering brengen. Tal van pogingen tot verbetering van de tegenwoordige toestand worden gedaan. Als een van de grote middelen zien wij de stichting van centrale 7e leerjaren, mits deze een eigen karakter krijgen, aangepast worden aan de sociale en psychologische behoeften van het volkskind. Dit betekent, dat allereerst dienen te verdwijnen de zevende klassen, die niets dan ahangsels zijn bij een vierde, vijfde en zesde, of vijfde en zesde, of zesde leerjaar. Het jaar, dat de kinderen in deze zevende klassen doorbrengen, is in hoofdzaak een jaar van herhaling, en niet eens van systematische en op eigen doel gerichte herhaling, want de andere klassen gaan voor. Deze toestand vindt men op het platteland algemeen, zoals o. a. uit het volgende voorbeeld kan blijken:

Gemeente A: 4 openbare scholen.

School 1. Het hoofd heeft 25 l.l., waarvan 4 in het zevende leerjaar.

School 2. Het hoofd heeft 32 l.l., waarvan 13 in het zevende leerjaar.

School 3. Het hoofd heeft 30 l.l., waarvan 7 in het zevende leerjaar.

School 4. Het hoofd heeft 27 l.l., waarvan 5 in het zevende leerjaar.

De speciale 7e-leerjaar=arbeid beperkt zich op scholen als deze hoofdzakelijk tot het werken uit een apart reken- en taalboekje, aangevuld door oefeningen in het invullen van formulieren voor geld en goederenverzending enz. Maar aan de grote eisen: opvoeding tot staatsburger en staatsburgeres, kweken van burgerzin en sociaal gevoel, opleiden tot de latere gezinstak voor het meisje, enige kennis bijbrengen van arbeidsrecht, van eenvoudige administratie, ontwikkeling der handvaardigheid bij den jongen, aan deze primaire eisen wordt niet voldaan. Gezwegen nog van een stelselmatig aanmoedigen en bevredigen van de leeslust en van het verlangen naar verdere ontwikkeling, van het kweken van een zekere denkdiscipline. In deze opzichten schieten de meeste van onze zevende leerjaren te kort.

Overall, waar men centrale 7e leerjaren heeft ingericht, is de toestand beter. Het feit, dat wij als voorbeelden van centrale 7e leerjaren Groningen en Winschoten kozen, betekent niet, dat men deze instituten vooral in het Noorden moet zoeken, ze waren de redactie het meest bekend. Het Onderwijsverslag 1938 bewijst, hoe op tal van plaatsen met vrucht in deze richting gewerkt wordt. Men vergunne ons enkele citaten.

Amersfoort heeft een centraal 7e en 8e leerjaar. De inspecteur van het L. O. schrijft over deze school (blz. 294):

Bij de organisatie is uitgegaan van de gedachte, dat dit soort onderwijs moet gedifferentieerd worden naar de eisen, die het leven aan de jongens en de meisjes zal stellen. In verband hiermede is in de eerste plaats het systeem van de coëducatie losgelaten en worden afzonderlijke jongens- en meisjesklassen geformeerd. Teneinde deze differentiatie nog sterker te doen uitkomen, is ook in het leerplan opgenomen, dat het onderwijs zich zal richten naar de vermoedelijke bestemming der leerlingen. Op deze gronden worden aan de school bij het begin van de cursus op 1 September van elk jaar de na volgende klassen gevormd:

- a. een 7de klas voor jongens — eindonderwijs;
- b. „ 7de „ „ „ — voorbereiding ambachtsschool;
- c. „ 7de „ „ „ — voorbereiding u. l. o., handelsdagschool en 8e leerjaar;
- d. „ 7de „ „ meisjes — voorbereiding huishoudschool;
- e. „ 7de „ „ „ — voorbereiding 8ste leerjaar;
- f. „ 8e „ „ jongens — eindonderwijs;
- g. „ 8e „ „ meisjes — eindonderwijs.

De plaatsing in de verschillende klassen geschiedt aan de hand van de antwoorden op de vragenlijsten, welke de ouders bij de aanvang van de cursus ter invulling ontvangen.

Het spreekt vanzelf, dat aan elk dier klassen dat onderwijs wordt gegeven, hetwelk voor de betrokken leerlingen van het meeste belang is. Er is dus differentiatie in vakken en in aantallen uren voor de verschillende groepen. Het leerplan geeft daarom in het lesuren-schema o.a.:

voor rekenen: 4 of 5 uur (jongens) 3 uur (meisjes); voor kennis der natuur: 2 uur (jongens) 1½ uur (meisjes); voor nuttige handwerken: 6 of 4 uur (meisjes); voor wiskunde 2 of 3 uur (jongens); voor handenarbeid 2 of 3 uur (jongens).

Niet alleen, dat het aantal uren, waarin onderwijs gegeven wordt, verschillen vertoont in de onderscheidene vakken en groepen, ook het onderwijs zelf verschilt. Een enkel voorbeeld moge dit illustreren:

Zowel de jongens van de ambachtsschoolgroep als die van het voortgezet onderwijs ontvangen 1 uur per week onderwijs in meetkunde; daarbij komt echter bij de eerste groep vormleer op de voorgrond, terwijl bij de tweede groep de grondslag wordt gelegd voor verder wiskunde-onderwijs.

Het is niet bij toeval, dat de meisjes slechts 24 uren onderwijs ontvangen per week. Een tweeledige reden heeft hiertoe geleid, n.l.:

- a. inkrimping van het aantal gewone lessen ten bate van het onderwijs in nuttige handwerken;
- b. om aan de meisjes-leerlingen gelegenheid te geven, onderwijs te ontvangen in koken en huishoudelijk werk aan de huishoudschool alhier, zonder in strijd te komen met de bepalingen van de Lager-Onderwijswet 1920.

De gemeente Amersfoort heeft een contract aangegaan met het bestuur der Amersfoortse huishoud- en industrieschool, waarbij genoemd bestuur zich verbindt, tegen een jaarlijkse vergoeding van f 10,— per leerlinge van het 7e leerjaar, deze 2½ uur per week onderwijs te doen geven in koken. Ten aanzien van het 8e leerjaar is bepaald, dat tegen een vergoeding van f 300,— 's jaars de meisjes uit de 8ste klas van deze school 2½ uur les zullen ontvangen in koken en 2 uur per week les in huishoudelijk werk.

Deze regeling voldoet uitstekend; beide partijen zijn hiermede zeer gebaat. De directrice van de huishoudschool zou deze regeling niet meer willen missen, daar de practijk heeft uitgewezen, dat deze lessen een uitmuntende propaganda vormen voor haar school. Behalve dat de leerlingen nu onderwijs krijgen in vakken, welke meisjes speciaal liggen, kan nu ook grote zorg worden besteed aan het handwerk-onderwijs. Het spreekt vanzelf, dat deze meisjes ook onderricht ontvangen in machinenaaien, waarvoor een voldoende aantal naaimachines aanwezig is. Niet alleen worden nieuwe kledingstukken vervaardigd, maar er wordt ook les gegeven in z.g. verstelwerk. Dit laatste brengen de leerlingen van huis mede. Gedurende de tijd van haar bestaan heeft de school zeer ten genoegen van de ouders gewerkt."

Ook, misschien moeten we zeggen, vooral in het Zuiden van ons land ondervindt het probleem veel belangstelling. De homogeniteit in godsdienstig opzicht schept daar, op de basis van onze onderwijswetgeving, grotere mogelijkheden dan elders. Het Onderwijsverslag (blz. 228) vermeldt met ingenomenheid „tweeërlei hervormingsprocessen, welker blijvende doorwerking in het Zuiden wel verzekerd is.” Een daarvan is de hervorming van het zevende leerjaar van de meisjesscholen.

We citeren weer het verslag:

„De inspectrice van Boxmeer, die zulk een werkzaam aandeel neemt in de vernieuwing van het zevende leerjaar, kan inderdaad met voldoening berichten: „Het zevende leerjaar is in vele meisjesscholen zó totaal gemetamorphoseerd, dat het, van een saai en droog repetitiejaar, tot een fris en prettig aansluitingsjaar bij het volle leven is geworden. Daar het onderwijzend personeel, in steeds groeiend getal, met bewonderenswaardige energie zich voor deze verbetering de nodige kennis verwerft en met enthousiasme nieuwe methoden aandurft en nieuwe banen betreedt, is het wel vanzelfsprekend, dat er door geheel ons meisjesonderwijs een frisse geest gaat, die aarzelende leerkrachten in zijn zuiging meeneemt”.

De vernieuwing van het zevende leerjaar der meisjesscholen moest beginnen met de hervorming van het *centrale vak: de nuttige handwerken*. En om deze hervorming tot stand te brengen, waren applicatiecursussen nodig voor de leerkrachten. Daartoe werd de medewerking verkregen van de Rooms-Katholieke Vereniging tot bevordering van industrie- en huishoudonderwijs voor meisjes „St. Anna”. Onder leiding van „St. Anna” zijn in 1938 georganiseerd in:

Noord-Brabant:	23	cursussen	met	483	deelnemers.
Gelderland:	7	„	„	114	„
Limburg:	12	„	„	256	„
Totaal:	42	cursussen	met	853	deelnemers.

De cursussen bestonden uit 10 lessen van 3 uur en werden gegeven door 20 leidsters, alle in het bezit van de akte Na(nijverheidsonderwijs) en de akte k (lager onderwijs).

De vernieuwing van het zevende leerjaar beoogt, zo mogelijk, ook de invoering van een elementair *kook- en huishoud-* onderwijs. Daarover schrijft de inspectrice van Boxmeer:

„Reeds in 1921 werd op de Onderwijzersdag te Roermond een beredeneerd voorstel gedaan om het onderwijs in de hogere leerjaren meer te richten op de behoeften van het praktische leven, en betoogd, dat onderwijs in koken en huishoudkunde noodzakelijk is voor alle meisjes, aan wie de lagere school eindonderwijs geeft.

Evenwel moet onder de tegenwoordige wet dit onderwijs buiten het leerplan en de lesrooster blijven.

Alleen het grote belang van het meisje uit het volk voor ogen houdend, hebben verschillende religieusen en leken, buiten leerplan en lesrooster om, dit bij uitstek mooie, vrouwelijke onderwijs op zich genomen. De proef mag in alle scholen als volkomen geslaagd beschouwd worden. Bij de vermoedelijke groei van het kook- en huishoudonderwijs op de lagere school zal men zich niet voldoende kunnen blijven inscherpen, dat dit onderwijs op de lagere school alleen het oog heeft op de behoeften van de massa meisjes, die na het verlaten van de lagere school geen kook- en huishoudonderwijs kunnen of zullen ontvangen in de nijverheidsscholen.

De belangen van het nijverheidsonderwijs en die van het lager onderwijs behoeven niet met elkaar in conflict te komen, als men van weerskanten met goede wil naar samenwerking zoekt en elkanders terrein zó afbakent, dat de leerlingen als regel het vernieuwde zevende leerjaar van de lagere school zullen afmaken, voordat ze op de nijverheidsschool worden toegelaten. Geen bezwaar kan men er tegen hebben, dat in plaatsen, waar geen huishoudonderwijs gegeven wordt, de lagere scholen zullen trachten, zelf de algehele hervorming door te voeren in het belang van het volkskind, omdat het geldt een onbestrijdbaar goed doel: een gezonde kern van „degelijke meisjes te vormen, geschikt voor haar dagelijkse arbeid in het gezin”.

Moge door de actie het opvoedend karakter van het eindonderwijs voor het volkskind meer naar voren treden, zodat onze school werkelijk een levensschool wordt. En dat zal zij worden, als wij breed en ruim meedelen uit hetgeen wij zelf eerst doordacht en doorleefd hebben, als wij heel onze persoonlijkheid in dienst stellen van ons schoon en bereikbaar ideaal: de grondslag te leggen voor de godsdienstige en maatschappelijke vorming der vrouw. Is dat ook niet een geestelijke herbewapening van ons volk?”

Wij mogen op grond van de voorbeelden uit het zuiden, midden en noorden van ons land vaststellen, dat hier grote mogelijkheden liggen, die ons volk in gemoedsvorming, levensvaardigheid en intellectueel bezit ongetwijfeld rijker zouden maken. Maar zonder een veel ruimer invoering van centrale 7de leerjaren, zonder — onontbeerlijk — durf en inzicht bij de onderwijzers en onderwijzeressen worden deze rijkdommen niet veroverd.

En dan is er nog iets.

Art. 28 4bis van de L. O. Wet 1920 zegt:

Aan elke op den eersten December 1935 bestaande school voor gewoon lager onderwijs, uitsluitend omvatende het zevende leerjaar of het zevende en hogere leerjaren, wordt het hoofd bijgestaan door ten minste één onderwijzer zoodra het aantal leerlingen 31 bedraagt. Voor elk dertigtal leerlingen boven de 31 wordt een onderwijzer meer vereischt.

Het sluit dus nadrukkelijk alle na „den eersten December 1935” opgerichte centrale 7e leerjaren van deze gunstige leerlingenschaal uit en bemoeilijkt daardoor de oprichting van nieuwe. Arbeid als door de heren Amerika en Smid in hun artikelen is omschreven, als in het zuiden wordt verricht, is met de leerlingenschaal 41 — 81 — 131 niet wel mogelijk. Uit Art. 28 4bis behoeven slechts zes woorden te vervallen!

Dr. BRUGMANS, Voorzitter van het Instituut voor Arbeidersontwikkeling, bespreekt de sociale, politieke en culturele aspecten van het probleem van het 7e leerjaar. Zijn kritisch-idealistische beschouwingen menen wij te mogen zien als een rechtvaardiging van ons streven.

De heer DE GALAN, sinds lange jaren leraar aan een ambachtsschool, schreef een psychologische karakteristiek van den volksschooljongen op 12—14jarige leeftijd. Men zal zien, dat de uitwerking in de practijk op tal van punten aan de psychische behoeften voldoet. We wijzen op de behoefte aan lichamelijke activiteit, op de technische belangstelling, de drang naar het concrete en reële, de begeerte iets werkelijk nieuws te leren.

In de artikelen van de heren Amerika en Smid ziet met de practijk. De heer AMERIKA geeft de arbeid aan een zeer groot centraal 7e en 8e leerjaar, een „bedrijf” met ongeveer

20 leerkrachten, de heer SMID schetst het „kleinbedrijf”, dat regel is of kan worden in de kleine provinciesteden en op het platteland.

Gaarne hadden we nog een psychologische karakteristiek van het volksschoolmeisje op 12—14-jarige leeftijd toegevoegd. Het is de redactie evenwel niet gelukt, een schrijfster voor dit artikel te vinden.

En hiermee bevelen we dit „Zevende-leerjaarnummer” in de belangstelling der lezers aan. Moge het van invloed worden op de practijk.

HET ZEVENDE LEERJAAR. SOCIALE, POLITIEKE EN CULTURELE ASPECTEN

DOOR

Dr. H. BRUGMANS.

Het zou gevaarlijk zijn de illusie te koesteren, alsof ons volksonderwijs (ondanks de inzinking van de laatste crisisjaren) in zijn hoofdlijnen toch min of meer een model zou zijn. Een vergelijking met bv. Zwitserland toont aan, dat andere democratiën ons in dit opzicht belangrijk zijn voorbijgestreefd. Het is goed om enerzijds gedocumenteerd onze ontevredenheid daaromtrent uit te dragen, en ons anderzijds, uitgaande van die ontevredenheid, te beraden over de paedagogische problemen, welke in dit verband rijzen.

Ik acht vormverandering van het zevende leerjaar geboden om drie redenen. Ik beschouw het als een *sociale noodzakelijkheid*, als een *consequentie van de politieke democratie* en tenslotte: als een *voorwaarde tot de ontplooiing van een werkelijke volkscultuur*. Ik stel mij voor, deze drie aspecten achtereenvolgens te behandelen, al is een scheiding tussen hen onderling natuurlijk niet geheel mogelijk, daar de grenzen veelal vaag blijven.

Een goed ingericht zevende leerjaar zou, naar mijn mening, de levenskansen van de grote massa zeer vergroten, vooral op het platteland, waar het „doorleren” van kinderen uit minder bemiddelde gezinnen een zeldzaamheid blijft. Wie weet, dat ruim 60% van jong Nederland geen ander onderwijs ontvangt dan lager, beseft de ontoereikendheid. Overigens:

dit wordt ook zelden ontkend. Juist in conservatieve kring is de klacht inheems, dat „ons volk” zo slecht zijn moedertaal spreekt en schrijft, dat „ons volk” zo onbehouwen is enz. Men wijt dat dikwijls aan de onderwijzers zonder overigens het probleem te stellen van de onderwijzersopleiding. Men constateert gemakkelijk een feit, en behoudt zich het recht voor, sceptisch en afwijzend te staan tegenover pogingen het herstel: nieuwe opvoedkundige methoden, verbetering van het kweekschoolonderwijs enz.

Intussen, het geconstateerde feit is juist: „ons volk” is zeker géén hoog ontwikkeld volk, en speciaal de kennis van de eigen taal laat wanhopig te wensen over. Voorbeelden kent ieder uit zijn omgeving, doch misschien mag ik er één aan toevoegen uit mijn eigen werk.

Jaren geleden stond ik in correspondentie met een jongen fabrieksarbeider uit een streek, die, volgens het bekende rapport *Intelligentieverhoudingen in Nederland*, tot de minst begaafde behoort. Hij had het plan opgevat, een Arbeiders Avondschool te stichten, zoals het Instituut voor Arbeidersontwikkeling er jaarlijks tientallen organiseert (leervakken: Nederlands, Rekenen en Sociale Kennis). Ik bleek te doen te hebben met iemand, die zijn eigen achterstand volkomen beseft, doch tevens bezielde was met de vaste wil om er aan te doen wat mogelijk was. Hij ging naar het Gemeentebestuur, en bedong een gratis leslokaal. Hij won een onderwijzer voor het plan. Hij maakte op de fabriek met succes propaganda. *Doch zijn brieven waren in het begin totaal onverstaanbaar.* Niet dat hij fouten schreef — hij schreef niets goed. Wij moesten naar de betekenis raden — en hebben ook wel eens misgetast. Toch hadden wij te doen met een energieke man en (zoals later op school bleek) geen slecht „leerhoofd”. Ik bleef twee jaar met hem in verbinding, en zag zijn schrift beter worden, zijn taal zich zuiveren, zijn gehele manier van doen minder schutterig worden.

Hier raken wij m.i. aan een stuk sociaal onrecht. Voor dezen niet onintelligenten, ijverigen jongen man was zes of zeven jaar L.O. positief te weinig geweest. En overal, waar men met soortgelijke gevallen in aanraking komt (b.v. bij de examens voor het diploma Vestigingswet Middenstand) zal men dit bevestigen. Zelfs wanneer men de meest bescheiden eisen stelt (de hoofdbewerkingen van het rekenen onder de knie hebben, zonder al te grove taalfouten kunnen schrijven,

niet al te stuntelig lezen, de allergrootste hoofdzaken kennen van aardrijkskunde en geschiedenis) — zelfs dan wordt men dikwijls teleurgesteld.

Voorzover men niet te maken heeft met uitzonderlijk be-
gaafden (en met kinderen, die uit een intellectuele kring
komen, en dus een belangrijke voorsprong hebben), is het
tot op heden een onmogelijkheid gebleken, de massa van het
Nederlandse volk te brengen (en te doen blijven) op dit
minimumpeil.

Het Instituut voor Arbeidersontwikkeling heeft op het
platteland naai- en knipcursussen opgezet, voor landarbeiders-
vrouwen. Het bleek, dat een groot aantal niet wist, wat $\frac{1}{2}$ was.
In studieclubs, waar een zeer eenvoudig bedoelde, historisch
opgezette schriftelijke cursus behandeld wordt over *Grond-
slagen van het Democratisch Socialisme*, blijkt, dat men bijna
niet vertrouwd te maken is met het begrip „opeenvolging
van tijdperken” in de geschiedenis. Toch zijn daar de besten,
de meest geïnteresseerden. Men blijkt echter niet bij benade-
ring enige voorstelling te hebben van de meest simpele ver-
schijnselen. Soms schijnt het, alsof iedere cursus, iedere lezing,
zelfs iedere volwassenen-school zinloos wordt, omdat alles
verzinkt in een bodemloze put van niet-weten. Natuurlijk
is dit laatste een pessimistisch gezichtsbedrog, doch men
kan zich de intellectuele ondergrond der grote massa (voor
wie Lager Onderwijs eindonderwijs betekent) niet zwak ge-
noeg voorstellen.

Méer nog dan een onrechtvaardige inkomensverdeling,
schept zulk een geestelijke situatie van achteruitstelling een
sociale kloof. Wie in deze dagen (terecht) gaarne spreekt
van „volksgemeenschap”, moge dit bedenken! Onhoudbaar
is deze toestand en nationaal ondragelijk.

Intussen: deze zaken zijn niet slechts van min of meer
abstracte, sociaal-ethische aard. Ze hebben ook een zeer con-
crete, economische kant.

Zomin als ontkend kan worden, dat het streven naar ver-
groting van het volksonderwijs in de vorige eeuw is gestimu-
leerd door de behoefte aan geschoold personeel bij het op-
komende industriële kapitalisme, zomin kan men loochenen,
dat het bedrijfsleven der XXe eeuw meer en meer behoefte
krijgt aan goed opgeleide krachten. Men moge glimlachen,
als men hoort, dat een candidaat-jongste bediende zijn
diploma's moet presenteren — het feit ligt er. En het is

begrijpelijk. Want al moge de rationalisatie in vele gevallen de werkers in de fabrieken hebben gedegradeerd tot automaten — het omgekeerde verschijnsel doet zich óók voor. De uiterst ingewikkelde machinerie der hedendaagse economie (zowel technisch als administratief) vraagt méér dan een minimum-vooropleiding van hen die het apparaat moeten bedienen. In schier alle bedrijven hoort men de eis van vak-scholing al klemmender stellen. En hoeveel vakorganisaties besteden hieraan jaarlijks niet vaak duizenden guldens? Zelfs op het platteland met zijn traditionele werkmethoden en zijn beperkte middelen van studie, gaat deze evolutie door. Men begint meer en meer machinaal te werken, en de landarbeider die een tractor bestuurt, moet die zo nodig ook kunnen repareren.

Doch is er iemand, die ontkent, dat behoorlijke vakopleiding vruchteloos moet blijven, zonder een zekere basis van *algemene* ontwikkeling? Het is beangstigend, het lage ontwikkelingspeil van het Nederlandse werkende volk te aanschouwen, en te zien, dat op deze dunne grondslag een steeds zwaardere economische bovenbouw wordt geplaatst! Reeds hoort men in de metaalnijverheid de klacht over gebrek aan goede vaklieden — thans, met honderdduizenden werklozen! Natuurlijk is dat niet uitsluitend een zaak van onvoldoend onderwijs, maar dat dit hierbij een rol speelt, staat voor mij vast. Wil men Nederland economisch een taak geven, dan zal het (in grote lijnen) een taak moeten zijn — niet van grove, maar van verfijnde arbeid. Deze leuze is bekend, en goed verdedigbaar. Meent men echter, haar te kunnen verwezenlijken met de huidige bedéling aan volks-onderwijs? Ik moet ernstige twijfel uiten, en kan niet anders, dan ook de leiders van het Nederlandse economische leven te waarschuwen tegen illusies omtrent ons „hoge onderwijs-peil”.

Sociale gerechtigheid en economische weerbaarheid eisen hier dus tezamen, naast verhoging van de leerplichtige leeftijd, beter eindonderwijs ter bevordering van het eenheidsbesef en ter stimulering van een arbeiders-intelligentie, zonder welke wij het als productie-eenheid, steeds minder en minder stellen kunnen.

Maar bij de ethische, maatschappelijke en economische gevaren voegt zich nog de politieke bedreiging.

Men heeft het Algemeen Kiesrecht bepleit, met een beroep op democratische beginselen. Terecht. Degenen echter, die destijds spraken over de intellectuele onrijpheid van de massa, zullen in mijn betoog wellicht een bevestiging vinden van hun vrees. Natuurlijk was het allerm minst mijn bedoeling, steun te geven aan hen, die politiek de weg terug willen gaan. Wel echter moet ik wijzen op consequenties, op de noodzakelijkheid, de eenmaal ingeslagen weg ten einde toe te gaan. Mij bezielt geen twijfel aan de politieke gelijkheids-idee, maar een twijfel aan de mogelijkheid om de democratie op de duur te laten samengaan met onvoldoende volksonderwijs.

Zoals het dikwijls gaat: de slechte oorzaken werken automatischer dan de goede. Een verkommering van het onderwijs vermindert stellig de staatkundige weerstand. Maar niet iedere vormgeving van de leerplicht versterkt die direct. Wij verlangen niet naar drillsystemen, die robotgeesten kweken, en een jaar extra op die voet is niet begerenswaardig. Maar al is primair en doorslaand dát geleerd wordt — de vraag op welke wijze geleerd en wát geleerd wordt, is weinig minder essentieel. Juist waar hier jongeren in het geding zijn, jongeren in de gevoeligste leeftijd misschien, jongeren, voor wie één jaar juiste leerdiscipline en geestesontplooiing beslissend kan zijn.

Alle landskinderen worden op een bepaalde leeftijd geroepen, om een globaal oordeel te geven over de publieke zaak. Dat is goed en logisch: elke andere oplossing ware willekeur en onrechtvaardigheid. Maar daaruit volgt de absolute plicht van de gemeenschap, om de *staatsburgerlijke opvoeding* ter hand te nemen.

Men kan erover twisten, hoe deze opvoeding moet plaats hebben. De methoden zijn vele, omdat de mensentypen vele zijn. Maar, wil deze noodzakelijke onderbouw van de democratie niet wegzinken in een weke modder van geestelijke onvastheid, dan moet er een algemeen volksonderwijs zijn, dat zijn leerlingen niet op het dertiende of veertiende levensjaar ván zich laat gaan, zonder hen te hebben binnengeleid in de organisatie van ons staatsleven, zonder hen althans enigszins te hebben vertrouwd gemaakt met de grote beginselen, die de ziel is van deze organisatie. Evenals ons economisch leven moet rusten op een grondslag van algemene ontwikkeling, steviger dan die, welke thans gelegd wordt — evenals de groei der sociale rechtvaardigheid zich ook in het onderwijs bij uitstek moet manifesteren — zo is

het ook met ons politieke stelsel. Want het is immers niet gedacht met alleen dwang van boven af en onderwerping van beneden, doch ook met rekenschapgeven en déchargeverlenen. Wie volksinvloed wil, opbouwend en bewust, behoort ook opvoeding daartoe te propageren. Het volks onderwijs legge hiervoor een steviger basis dan de huidige. Het best kan dit geschieden in het zevende leerjaar.

Vergelijk de kranten van vroeger met de moderne: misschien zijn die der notabelen minder degelijk geworden, of zelfs verdwenen — de volkspers echter brengt de problemen van de dag in bijna alle huizen. De radio doet hetzelfde. Beide instituten, radio en pers, zijn volksopvoeders of kunnen het zijn. Maar beide ook brengen zij vraagstukken in de sfeer van honderdduizenden, wier ouders zich daarover nauwelijks hebben bekommerd. De openbare zaak is gesocialiseerd: welk een gevaaren voor demagogie en anarchie (en dus voor dictatuur), indien de uitbreiding en inrichting van ons onderwijs geen gelijke tred houdt met deze algemeenpolitieke en geestelijke ontwikkeling!

En hiermee zijn wij gekomen bij het laatste punt: de culturele zijde van het vraagstuk.

Ik denk dan dadelijk aan één der meest kenmerkende verschijnselen van onze tijd: de bekorting van de arbeidsdag, de verovering van weekeind en vakantie. In vele landen is deze vrije tijd reeds wettelijk vastgelegd. Ook bij ons is zulk een regeling op komst. Reeds werd in bepaalde bedrijven een minimumvacantie landelijk verordend; in andere groeit het aantal ondernemingen, waar men een vakantiebepaling opneemt in het collectief contract. Wat te doen met deze vrije uren en dagen?

Wij herinneren ons de geestdriftige en vertederde verzen, waarmee Herman Gorter in het *Klein Heldendicht* de Acht uredag bezong. Wij herinneren ons eveneens de vrees der conservatieven voor verhoogd alcoholisme en leegloperij. De gelijkenis met de situatie in politicis is duidelijk: ook hier, enerzijds hoog gespannen verwachtingen en anderzijds geloofsloos pessimisme. Thans echter kunnen wij oordelen met ervaring. Het heeft zulk een vaart niet gelopen, noch ten goede noch ten kwade. Geen nieuwe volkscultuur is opgebloeid als een bloem die plotseling opengaat. En geen verzuwing is opgetreden, of, als ze er is, dan niet door de vrije

tijd, doch door werkloosheid, economische ontwrichting, politieke onzekerheid enz. Ook hier gebeurde geen ramp en geen mirakel. Er opende zich eenvoudig een uitgebreid arbeidsveld voor opvoeding.

Wij werken aan verbetering van het peil der volksliteratuur, en wie zich het verachtelijke woord „keukenmeidenromans” herinnert, die beseft, dat er veel is geschied. Maar het meeste is nog te verrichten. Doch hoe wanneer (al weer!) de basis te smal en te dun blijkt?

Niet genoeg kan ik getuigen, dat ik hier spreek als democraat, als socialist, als voorzitter van het Instituut voor Arbeidersontwikkeling, d. w. z. als iemand, die zich voortdurend heen en weer geslingerd voelt tussen twee polen: de geestdrift om de perspectieven, en de beklemming om het beperkte dat bereikt wordt. Voortdurend bemerkt men, dat de sterke behoefte aan betere vrije-tijdsbesteding lééft, doch dat de levenskunst ontbreekt: de kennis van de ligging der bronnen, waaruit men zou kunnen putten —, de methode om zich de bestaande mogelijkheden ten nutte te maken —, de kracht om (schier uit niets) zich een eigen vrije-tijdscultuur te verwerven, waarvan de ouders niet hebben gedroomd.

Men heeft tijd om te lezen, de liefde tot het boek verbreidt zich stellig, goede volksuitgevers doen hun werk met toewijding en vaak met succes — maar de mensen kunnen in grote meerderheid niet lezen. En dat is één voorbeeld uit meerdere. Inderdaad: de onderbouw ontbreekt. En alweer: een goed ingericht zevende leerjaar kan hier ontzaglijk veel voorbereidende arbeid verrichten.

Ik ken de tegenwerping, dat ik, in overmaat van „rationalisme”, bij het bovenstaande teveel invloed heb toegekend aan de verstandelijke ontwikkeling. Is het verband tussen „cultuur” en „opleiding” wel zó nauw, als ik het heb gesteld? Welnu, ik meen inderdaad, dat deze relatie tamelijk innig is, zij het dan ook vooral in dezelfde negatieve zin, als wij ook hebben geconstateerd bij de samenhang tussen staatkundige democratie en onderwijs. Stellig kan iemand een zéér begaafd vakman zijn, en toch geen cultuurmens: intelligentie kán inderdaad samengaan met een volkomen gemis aan autonoom geestelijk leven buiten het eigen, enge beroepsgebied. Evenals het te rijmen is met politiek extremisme. Maar aan de andere kant is het ook waar, dat elke cultuur een minimum van zakelijke kennis vereist. De primitiefste volksculturen be-

rusten tenslotte op een vrij uitgebreide, bij overlevering geleerde techniek. En ongetwijfeld neemt het aandeel der intelligentie aan het culturele leven toe, naar mate het peil der beschaving stijgt: Athene is er een sprekend bewijs van.

Natuurlijk zien ook wij de gevaren van intellectualisme en zuiververstandelijke verstarring, zien ook wij de beslissende betekenis van gemoedsleven en karakter voor de cultuur. Maar gemoedsleven zonder verstand leidt tot sentimentaliteit en karakter zonder kennis brengt het moeilijk tot groter leidinggevende arbeid. En dan al weer: wie beweert dat wij voor het zevende leerjaar een alleenmaar exacte leeropleiding verlangen? Juist voor onze 13- en 14-jarigen denken wij ons een onderwijs, waarvan een zekere „ferveur” zou uitgaan, een onderwijs, dat dicht bij het leven zou staan, en zou aansluiten bij de werkelijke behoeften van het opgroeiende volkskind. Neen, de gevaren van intellectualisme en diploma-vergoding zijn minder dreigend dan die van geestelijke verkommering en daardoor ook ontsporing, door gebrek aan intellectuele ruggegraat!

Wil men, dat onze arbeiders wat zullen máken van hun vrije tijd, dan zal men enerzijds de ontwikkelingsorganisaties moeten steunen, maar anderzijds de voorwaarden tot hun werk moeten scheppen, door verlenging van de leerplichtige leeftijd enerzijds, door omvorming van het huidige onderwijs anderzijds. De jongere, die op zijn 13e of 14e jaar wordt losgelaten, mag straks niet met twee linkerhanden staan tegenover zijn kansen op cultuur.

Zo zou een beter zevende leerjaar, naar mijn mening, doorwerken op schier alle gebieden van ons Nederlandse gemeenschapsleven. Men zou een betoog, zéér gelijk aan de reeds geleverde, kunnen opstellen met betrekking b.v. op de landsverdediging. Wil Nederland zich met succes verdedigen (gelijk Finland deed), dan zal het aan minderen, onderofficieren en officieren méér moeten leren, dan waarmee men in 1914 nog kon volstaan. Doch opleiding (óók van de gewone dienstplichtigen) vereist een zekere denkdiscipline en training: dacht men, dat een goed zevende leerjaar hieraan niet in hoge mate zou tegemoet komen?

Doch wij willen ons tenslotte bepalen tot het beantwoorden van een laatste, essentiële vraag. Mennen wij, dat een goed besteed zevende leerjaar inderdaad zou helpen?

Ja, wij menen dat stellig, mits men natuurlijk de tijd paedagogisch verantwoord gebruikt. Ik weet, dat zulk een uitspraak gevaarlijk is, omdat hij slechts één bewijs vereist, het enige dat niemand geven kan: de proef op de som, door de praktijk. Doch, bij gebrek aan absolute zekerheid, kunnen wij onze overtuiging toelichten met een tweetal sprekende voorbeelden.

Wanneer Nederlanders, werkzaam in het ontwikkelingswerk, met Zwitserse collega's spreken, bemerken zij hun achterstand. Hetgeen zij ondernemen moet primitiever zijn, dan wat de Zwitsers verrichten. De Schweizerische Arbeitersbildungs-Zentrale b.v. geeft een „Bücherberatung" uit, een „critisch bulletin" voor arbeiders, dat in Nederland volmaakt ondenkbaar ware: het zou voor ons veel te moeilijk zijn. Wanneer wij dan onzerzijds over de Arbeiders Avondscholen vertellen, dan krijgen wij ten antwoord: alle lof voor je activiteit, maar zó laag hoeven wij gelukkig niet meer te beginnen. Lees ook de Zwitserse arbeiderspers, en het onderscheid met de onze wordt duidelijk: afgezien van andere verschillen, blijkt het bevattingsvermogen der lezers hoger dan bij ons. Ik kan niet veronderstellen, dat hier een hogere capaciteit, als nationaal verschijnsel, in het spel zou zijn. De Nederlanders zijn vermoedelijk niet „dommer" dan de Zwitsers. Doch de denktraining is daarginds klaarblijkelijk meer aanwezig en de basis van vooropleiding minder smal.

Mijn tweede aanwijzing berust op ervaring bij examens als die voor het Middenstandsdiploma. De miserabele algemene ontwikkeling van talloze kandidaten werd reeds gememoreerd. Doch thans voeg ik hierbij, dat, wanneer een kandidaat beter voor de dag komt, hij bijna steeds blijkt meer vooropleiding te hebben genoten dan de lagere school alléén. Soms is het maar één klas M. U. L. O., en weinigen zullen beweren, dat in die tijd een ideaal leerplan kan zijn afgewerkt. Doch zelfs dit schamele begin van „doorleren" had vrucht gedragen: de hand van schrijven was vaster geworden, de taalfouten wat zeldzamer, ook bij jongeren, die overigens een indruk maakten van beperkte intelligentie.

Ik kom dus tot deze dubbele conclusie.

Ten eerste, dat er in ons volk een ontstellend tekort is aan schoolopleiding, hetgeen zijn funeste invloed niet kan missen, noch op de economische kansen van Nederland in de wereld,

nóch op het sociale evenwicht in ons land, nóch op onze culturele ontwikkeling, nóch zelfs in laatste instantie, op onze landsverdediging.

Ten tweede, dat een goed zevende leerjaar, hoe bescheiden ook als nationale eis, aangepast aan de sociale en psychologische behoeften van het volkskind, een zegenrijke maatregel zou zijn, waarvan het effect zich spoedig zou doen gevoelen. Immers, wanneer het kind, na zes jaar onderwijs, het geleerde mag gaan versterken en aanvullen met interessante boeiende stof, dan heeft hij in zichzelf meer weerstand tegen de afbrokkeling, die het leven brengen zal.

PSYCHOLOGISCHE KARAKTERISTIEK VAN JONGENS OP DE LEEFTIJD VAN 12—14 JAAR

DOOR

C. DE GALAN.

Onze puerale volksjongens.

Men gelieve in de ondertitel een verantwoording te zien, geen stellingnemen t.o.v. de vraag of reeds in de puerale periode¹⁾ wezenlijk verschil in ontwikkeling samengaat met milieu, scholenkeus, e. d.

Het leek mij, dat ik het zuiverst voldoe aan het verzoek, dat de redactie mij de eer deed te doen, wanneer ik uitdrukkelijk vaststel, dat ik in de volgende karakteristiek het oog gevestigd houd op de jongens van 12—14 jaar, die de Ambachtsschool, waaraan ik les geef, bevolken, dat zijn jongens met een I. Q., dat zweeft tussen de 90 en 105 (met enkele uitzonderingen naar boven en beneden) over 't geheel uit een zeer eenvoudig milieu, zonder opvallende lichamelijke gebreken, of geestelijke afwijkingen.

Laat mij U één dezer knapen, willekeurig uit de grote groep gekozen, voorstellen:

Hij is een gezonde, flink uit de kluiten gewassen knaap. Hij is zelden zo gekleed, dat zijn Moeder hem netjes genoeg

¹⁾ Ik sluit me graag aan bij Prof. Langevelds indeling van de puberteitsontwikkeling:

12—14 jaar: puerale periode

rond 14 j.: prae-puberteit

15—18 j.: de eigenlijke puberteit. 18—21 j. adolescentie.

Paedagogische Studiën, XXI.

vindt om op visite te gaan, hij is liefst niet netjes gekleed, daar heeft hij maar last van. Schone handen heeft hij niet vaak, ofschoon hij ze dikwijls genoeg wast. Welverzorgde nagels hoeft men bij hem niet te verwachten, een kam kan hij nog missen. Op zijn best vertoont hij zich met een korte broek en blote knieën, die dan enkele schrammen hebben, niet schoon, maar ook niet vuil zijn.

Zijn nog niet gewisselde stem is schel, tot maximale geluidsprestaties in staat. In dispuut met een kameraad is het dat geluidsvolume, dat gebrek aan argumenten compenseert. De kracht van zijn vuisten is hem echter meer waard dan alle argumenten. Als hij vecht, imiteert hij een bokser, hij gebruikt geen onsportieve middelen, tot hij het onderspit dreigt te delven, dan licht hij ook wel beentje. Als de tegenpartij zich overgeeft, is de strijd uit. Mits hij als de sterkste erkend wordt, kan er ook weer vriendschap gesloten worden.

Hij is vriend met iederen jongen, die van zijn leeftijd is en zich overeenkomstig met hem gedraagt. De naam van een jongen hoeft hij niet eens te kennen om met hem te spelen, voorstellen doet hij zich niet. In gezelschap van vreemde volwassenen is hij of schuw, of iets te luidruchtig. Ook *hij* zou tevoren niet kunnen zeggen, hoe hij zich „bij anderen” gedragen zal. Maatschappelijke plichten als op visite gaan, feliciteren vanjarige familieleden, zijn hem een gruwel. Al accepteert hij dankbaar elk koekje, dat hem gepresenteerd wordt. Want hij snoept graag. Als hij zakgeld heeft, koopt hij er 's zomers ijsco's, 's winters snoeperijen voor. Een verfijnde smaak heeft hij niet, hij let meer op de kwantiteit dan op de kwaliteit, die hij voor zijn geld krijgt. Roken mag hij nog niet, maar hij doet het wel eens heimelijk. Zelf koopt hij geen piraatjes, of hij moet met een groep kameraden uit zijn.

Wandelen met Vader en Moeder, broertjes en zusjes, doet hij hoogstens als plicht. Hij houdt van zijn moeder, maar sentimenteel doet hij niet meer. Zijn vaders specialiteit in dit of dat verdedigt hij tegen alle kameraden. Kleinere broertjes en zusjes beschermt hij in alle nodige en onnodige gevallen; naarmate het leeftijdsverschil groter is, kunnen ze meer van hem gedaan krijgen, maar achter een kinderwagen ziet men hem niet. Grote broers bewondert hij in stilte. Vooral in het bijzijn van vader durft hij ze weerstaan. Grote zusters interesseren hem minder.

Hij is een dierenvriend, maar niet weekhartig. Hij kan geen hond of paard zien ranselen, maar een worm snijdt hij genoeglijk in drieën, als deze te groot is om aan de haak te slaan. Hij verzorgt zijn konijnen goed, maar eet er met Kerstmis lekker van mee.

Huiswerk vindt hij een vreselijke uitvinding. Op school doet hij zijn plicht, maar alleen als hij weet, dat er op gelet wordt. Als de onderwijzer of leraar hem een beurt geeft, antwoordt hij met zo weinig mogelijk woorden, nauw verstaanbaar. Bij een vraag buiten de les om vindt hij zijn stem terug. Hij vindt het fijn een goed cijfer te halen; als hij een slechte beurt maakt, neemt hij zich minstens voor beter zijn best te gaan doen. Het kan daar ook wel bij blijven.

Hij is zeer hulpvaardig. Voor een karweitje kan men hem krijgen, boodschappen doen voor Moeder vindt hij niet leuk, maar hij doet het wel. Huishoudelijk werk vindt hij vreselijk, uit eigen beweging in de keuken helpen, zal hij niet. Als zijn Moeder ziek is, wil hij alles voor haar doen, tot zelfs kopjes wassen.

Onhandig is hij niet, hij kan wel iets maken, maar is tevreden, als het aan het gestelde doel beantwoordt. Op fijne afwerking let hij niet. Als hij knutselt, heeft hij iets te maken.

Als er flink wat gelijkgestemde kameraden in zijn buurt wonen, speelt hij met hen ook nog wel buiten, maar de animo vermindert met de leeftijd. Vooral zo tegen schemerdonker zwerft hij graag met vriendjes op straat. Verder heeft hij zijn hart verpand aan voetballen, zonodig doet hij dat op de straat.

Iets begrijpt hij stellig niet, n.l. dat een volwassene zich voor zijn innerlijk interesseert. Hij is zich het bezit daarvan niet wezenlijk bewust. Hij piekert zelden, althans niet over zichzelf. Melancholiek is hij niet, ook niet bij buien, wel kan hij, als op school of thuis iets dreigt, geweldig „in zijn rats” zitten. Over 't geheel ziet hij echter het leven blijmoedig in, om de dag van morgen bekommert hij zich niet al te zeer.

De puerale periode wordt een onrustige tijd genoemd. Niet ten onrechte. Wanneer puers in hun gewone doen zijn, zijn het drukke standjes, die zichzelf wat beweging en geluid betreft, weinig beperking opleggen. Geestelijk zijn ze nog hoofdzakelijk kinderlijk geaard, lichamelijk beschikken ze voor een kind over maximale vermogens, hebben derhalve

veel ongebruikte energie, die ze activeren moeten, maar dat vaak niet kunnen, vooral niet als school en huis remmend optreden. De veiligheidsklep begint daardoor ook wel eens op ongelegen tijd te werken.

Echter ontbreekt het den puers aan organisatievermogen om hun vrije tijd en hun energie te besteden. Vandaar dat zij, soms overmatig druk doende, op andere tijden zo verschrikkelijk kunnen rondlummelen.

Tumlirz' verklaring van de onrust in deze periode uit een elkaar kruisen van de oude kinderlijke structuur en het nieuwe, dat zich aankondigt (de puberteit), typeert de toestand m.i. wel aardig.

Kinderlijk zijn ze nog, maar geen kinderen meer. Ze voelen zich groot, maar toch ook weer niet zo, dat ze zich bijna volwassen zouden wanen. En als zij in deze periode er licht toe komen ruwe taal te gebruiken, dan is dit m.i. niet om zich volwassen te tonen, maar om daardoor afstand te nemen van het klein-kind zijn. Zij vloeken zich niet de gemeenschap van volwassen in, zij vloeken zich die van de kinderen uit.

De activiteit beperkt zich voornamelijk tot het lichamelijke. De puer wil doen, wil zijn spieren bezig voelen. Hij voelt zich tot veel in staat, zo niet tot alles. Dat hij daarbij tot overschatting van zijn vermogens kan komen, zal hij misschien wel eens zichzelf, maar nooit aan anderen toegeven. „Dat durf je niet”, is voor hem voldoende, om het wel te moeten durven.

Belangstelling heeft een puer voor veel dingen om hem heen, maar er moet iets aan zijn, dat exponeert.

Topprestaties bewondert hij mateloos. Van elk spel kan een wedstrijd gemaakt worden. Een clubje puers, dat fietst, houdt spoedig een race; gooit er een met een steentje, anderen gaan mee doen om te kijken wie het verst komt; heeft er een een pijl en boog, een ander leent het spul om nog hoger, nog verder te schieten.

Voor al met zijn fiets weet hij wonderen te verrichten. Door een bijzonder stuur maakt hij van zijn karretje al een racefiets. Een extra lamp, of een lamp van afwijkende grootte, een motormodel, liefst erg blinkend, geeft aan zijn fiets motorallures. En dan is hij nog kinderlijk genoeg om motortje op zijn fiets te spelen, het handvat is spoedig draaibaar, voor de snelheid zorgt hij zelf wel, desnoods ook voor het motorgeluid....

Als men van een puer-ideaal zou mogen spreken, dan zou het een of andere sport-, snelheids- of krachtfenomeen zijn, die het ideaal vormde. Stabiel is de waardering echter niet altijd, vandaag zijn het de wielrenners, die in het middelpunt staan, een klinkende overwinning van „ons nationale voetbalteam” doet de schaal morgen naar de voetballers overslaan.

Dit geeft den puer het voordeel, dat als de eigen prestaties blijken niet te wijzen op geweldige omvang in de toekomst, hij gemakkelijk op een ander ideaal overspringt.

In elk opzicht is de voorkeur ongestadig en onberekenbaar. Een leraar, waar de puer gisteren nog mee dweept, kan heden in ongenade vallen. Een beroepskeus, waar hij voor zichzelf grote verwachtingen van koesterde, kan door oorzaken, die niet eens altijd logisch verband houden, alle aantrekkelijkheid verliezen. Vrienden, waarmee hij een of ander geheimzinnig verbond heeft gesloten, laat hij gemakkelijk in de steek. De groepering van vrienden in clubs is afhankelijk van toeval. Zijn er twee tegenpolige „benden” in zijn buurt, dan is het eigenlijk meer het lot, dat hem bij de een of andere doet behoren. De echte jongensbenden, waarvan de psychologische literatuur voldoende vermeldt, zijn dan ook meestal niet zuiver pueraal. En als ze dat wel zijn, dan is de „organisatorische” band vrij zwak. Is de leider een wat oudere jongen, dan pas is er een eenheid, is de groep ook vrij constant. En dan vervalt de bende licht tot excessen, daar de oudere leider, vooral als hij zich zelf niet spaart, van zijn volgelingen bijna alles gedaan kan krijgen. Wat niet wegneemt, dat een groep van puers, als groep, ook buitensporige daden kan bedrijven: de veelheid biedt beschutting aan den enkeling. Maar naar mijn mening bepaalt een clubje puers zich voornamelijk tot het onder elkaar snoeven op wat zij deden, of zouden hebben kunnen doen; werkelijke daden komen daar lang niet altijd uit voort.

Puers zijn er ook eigenlijk nog wat te fantasierijk voor. Hun fantasie kan nog aanvullen, wat in daad of feite onmogelijk is. Zij zoeken overal het avontuur, en zij vinden het ook. Het is misschien hun nog kinderlijke structuur, die het mogelijk maakt, dat fantasieën wel gezamenlijk bedreven worden, dat een zuivere „puerbende” vaak een spel speelt, dat in opzet zo uit een of ander boek getrokken zou kunnen zijn. De jongens spelen rovertje, indiaantje, wapenen zich met pijl en boog, betitelen elkaar met indruk-

wekkende pseudoniemen, geven een geheimzinnige naam aan hun verbond, verrichten zeer bijzondere plechtigheden, leggen eden af, enz.

Ook in hun lectuur geven zij de voorkeur aan het spannende, fantastische. Puers lezen over het algemeen veel en graag; avontuurlijke boeken, vooral die, waarin jongens als hoofdpersoon optreden en in allerlei spannende gebeurtenissen betrokken raken, zijn zeer in trek. Daarbij zijn ze heel weinig kritisch t.o.v. de mogelijkheid en de logica in de verwickelingen. Meisjesboeken leest een jongen van 13 jaar niet, ik zou haast zeggen: uit principe.

Natuurlijk is, in deze tijd, hun belangstelling ook vooral technisch georiënteerd. Misschien is mijn kijk, daar ik dagelijks temidden van ambachtsschooljongens verkeer, wat eenzijdig. Maar in dat milieu heeft het me toch gefraspeerd, dat ook onder die jongens de technische belangstelling meer het uiterlijke raakt. Pas de pubers komen ertoe wat studie van hun vak te maken, hoewel ook nog lang niet algemeen.

Dit is wel te verklaren. Al wat naar theorie zweemt, ligt niet in de directe lijn van een puer. Het waarom van iets moet hem geleerd worden, zelf zoekt hij er sporadisch naar.

„Hoe zit dit of dat in elkaar?” Dat is de vraag, die hij zich stelt. Daarom haalt hij alles uit elkaar, wat in zijn handen komt. Dat hij bij het weer in elkaar zetten faalt, deert hem niet zo erg. Zijn belangstelling is elastisch genoeg om ergens anders op over te springen.

Wat concreet en reëel is, ligt binnen zijn bereik. Het is verre van mij een uitspraak te willen doen over de nog omstreden vraag, of abstraherend vermogen voor, in, of na de puerale periode doorbreekt, als dat gebeurt. Maar wel ben ik ervan overtuigd, dat de interesse voor abstractie bij het grootste deel van onze matig intelligente puers volkomen ontbreekt. O zeker, ze leren braaf de definities, als die hun voorgelegd worden, maar waarom deze definitie de voorkeur verdient boven gene, raakt eigenlijk hun koude kleren niet. Het is niet alleen domheid, als zij bij het opzeggen van een formulering het essentiële woord vergeten. Waar hun belangstelling ontbreekt, leren ze automatisch. Voor een puer geldt niet, dat hij b.v. de Stelling van Pythagoras pas dan onder de knie heeft, als hij die formuleren kan, nee, als hij ermee kan werken. En het mooiste bewijs frappeert hem veel minder, dan wanneer hij op concrete wijze ziet, „dat het uitkomt”.

Het zijn de feiten, de tastbare realiteit, die binnen het bereik van hun ambitie liggen. Ze zijn nog kind genoeg om met ijver, ook als ze geestelijk niet erg hoog timmeren, braaf te leren wat hun voorgelegd wordt, maar pas als ze realiteit aan een vraagstuk bespeuren, geven ze zich.

En als ze iets nieuws eraan ontdekken!

Jongens van 10—11 jaar zijn bekend om de lust, waarmee ze, ook onbehoorlijk grote, cijfersommen maken. Op 13-jarige leeftijd, dit geldt althans voor de jongens, die wij krijgen, zijn ze in dit opzicht heel wat minder enthousiast. Maar kondigt men aan: "We gaan worteltrekken leren", dan voelt men, dat er in de klas een werkspanning ontstaat. Worteltrekken, dat is een gewichtig werk. En daar het louter als kunstje geleerd wordt bij ons, dus de jongens geen gevaar lopen door een zwaarwichtige inleiding hun interesse te verliezen, zijn ze er spoedig achter (de bewerking wordt „bewezen" door de uitkomst te kwadrateren). Maar is, uit het standpunt van volwassenen bezien, dit worteltrekken wezenlijk iets anders dan gewoon cijferen?

Na enige weken bekoelt ook weer het enthousiasme, het doel is echter bereikt: Op de nieuwe school is iets echt nieuws geleerd. Manifesteert zich duidelijker het echt kinderlijke van de puers?

Ze voelen zich groot. En ik meen, dat hierin wel enig verschil tussen volksjongens en puers uit beter milieu te constateren is. Er zijn sociaal psychologische oorzaken: de jongens uit eenvoudig milieu komen meer in contact met de oppervlakte van het leven, huiselijke zorgen zijn hun meer bekend, ze moeten die soms helpen verlichten, het dagelijks leven der bureu valt vrij dicht binnen hun gezichtskring, enz. Daardoor wordt mogelijk het accent van werkelijkheidszin, belangstelling voor het concrete verscherpt.

Zelfs in hun bewondering voor keien op sport en ander gebied speelt de economie een rol. Zeker, de prestaties worden bewonderd, de roem wordt benijd, maar niet minder sterk spreekt voor deze puers de materiële welstand, die ermee gepaard gaat, of die erbij gedacht wordt. Toen in onze plaats een bekend renner meedeed aan een wegwedstrijd waren al onze jongens vol over zijn prachtige auto. Vers melding dient overigens dat hij een zeer slechte beurt maakte door den bewaker van zijn wagen slechts een kwartje te

geven. Daar waren de jongens verontwaardigd over. Toen ik hun vroeg, wat zij dan gedacht hadden; deelden zij mij mee, dat hij meer dan f200.— had verdiend die middag! Een gulden was h. i. wel het minste geweest.

Een sportkei, die het geld kan laten rollen, dat is den puer het ware!

Ook zien de ouders uit eenvoudig milieu hun spruiten eerder voor vol aan dan de beter gesitueerden. Bij belangrijke beslissingen als beroepskeus en scholenkeus wordt de kinderen soms de leiding gelaten.

De aanvaarding van het gezag der ouders is echter in normale gevallen nog absoluut. Zelfs dat van andere autoriteiten, b.v. onderwijzers en leraren is nog behoorlijk stevig gefundeerd.

Puers kunnen ook moeilijk buiten leiding. Een gezelschap 13-jarigen, aan zichzelf overgelaten, vooral in een beperkte ruimte, vervalt nog evenzeer tot baldadigheden als jongere schoolkinderen. Als er iets te organiseren valt, zullen puers wel mee kunnen praten, maar zelfstandig tot een goed resultaat komen, is voor hen bijna een onmogelijkheid. Vandaar ook dat ze gaarne leiding aanvaarden; als deze weet te beslissen, niet *over* maar *met* hen, dan heeft hij onbeperkt gezag. Als de autoriteit het hun niet te moeilijk maakt, kunnen puers zijn leiding niet alleen aanvaarden, maar ze voelen zich er zelfs heel wel bij.

Misschien zou een begin van verzet tegen autoriteit geconstateerd kunnen worden aan het oordeel, dat in het algemeen de puers over de politie hebben. Antipathie is te sterk uitgedrukt, maar sympathiek vinden zij deze gezagdragers toch meestal niet. En dat steken ze niet onder stoelen of banken. Al kunnen ze nooit, wanneer dit eens ter sprake komt, hun houding met redelijke argumenten staven, afgezien van zeer incidentele gevalletjes, die ze weten op te dissen.

Een bewuste aanval op het gezag doen echter puers m. i. nog niet. Al kunnen zich momenten voordoen, waarbij de schijn er is. Een puer kan, alles trotserend, tot negativisme vervallen, maar dan is hij in affecttoestand; als de bui over is, is hij weer wat blij goede maatjes te kunnen worden. Wanneer echter koppigheid resultaten afwerpt, als uit angst voor zijn buien in school of huis, hij met te openlijke toevendheid behandeld wordt, ja, dan boet het gezag spoedig aan prestige in, maar ondergraaft het dan niet zichzelf?

Als iets funest in de puerale periode is, dan is het de schijn van onstandvastigheid van de autoriteit. Een behoorlijke gezagshandhaving van ouders en onderwijskrachten is voor puers zeer heilzaam en wordt door hen heus niet als ondragelijk gevoeld. Zij hebben er nog behoefte aan, dat anderen voor hen de koers uitzetten, hoogstens willen ze zelf wel eens sturen.

Men heeft er rekening mede te houden, dat de puer niet al te kinderachtig in zijn ogen behandeld wordt. Men heeft zijn ontwakend zelfbewustzijn te ontzien. Het spreekt van zelf, dat men hem vooral in het bijzijn van anderen niet openlijk ten spot mag zetten, een bepaald type kan dan spoedig in affecttoestand komen. Maar dan is hij uit zijn gewone doen.

Als Tumlirz zegt: „... ein Zug ins Heldenhafte ist nicht verkennbar. Sie (puers) sind bereit Schmerzen, strenge Strafen u. s. w. zu erdulden, nur um sich nichts in der Ehre zu vergeben”¹⁾, dan dramatiseert hij naar mijn gevoel de toestand te zeer. Eergevoel en solidariteit, zijn m. i. te grote woorden voor den puer. Inderdaad er begint zich iets te ontwikkelen, dat op gevoel van eigenwaarde, op solidariteit lijkt. Er is onmiskenbaar verschil met lagere schoolkinderen. Die kunnen alles beloven, alles doen, om voor het moment uit een akelige situatie te komen. Een 13-jarige doet niet zo gemakkelijk meer een knieval, die weet wel, dat als een klas jongens aanwezig is, hem later rekenschap wordt gevraagd. En het kan gebeuren, dat hij het innerlijk conflict tussen het tevreden willen stellen van den gezagsdrager, en het ophouden van zijn reputatie — zijn eergevoel als men wil — niet verwerken kan, waardoor hij, het wanhopige nabij, dingen doet of zegt, die hij in normale toestand niet voor zijn rekening zou nemen. Maar dat is geen heldhaftigheid, die bewust bedreven wordt, evenmin als zijn vrees voor de klas solidariteit is. Solidariteit van jongens, die bereid zijn hun kameraad, die voor spot staat uit te lachen? Men verwachtte een benadering van solidariteit wel bij echte pubers, in de puerale periode is ze m. i. zeldzaam.

Wat niet wegneemt, als het even kan, zal een puer niet klikken, vooral niet als hij aanvoelt, dat de autoriteit, dit niet van hem vergt. En ~~dat niet willen klikken~~ behoeft men

¹⁾ Tumlirz: Die Reifejahre I, blz. 85.

niet alleen te verklaren uit de angst voor wat later komt, er is wel iets aan het groeien. Maar er zijn toch ook tal van puers, die zo langs hun neus weg wel wat kwaads van hun kameraden aan het licht willen brengen.

De puerale periode kan ook de tijd zijn, waarin de critische zin verscherpt wordt. Maat en billijkheid der straffen worden critisch beoordeeld, cijfers worden niet altijd zonder meer geaccepteerd. Maar diep zit de critiek toch nog niet, althans niet bij de puers, die ik op het oog heb. Hun critiek betreft in hoofdzaak uiterlijkheden.

Een bepaald soort van verbale critiek treft men wel veelvuldig aan. Uitdrukkingen, welke men in het dagelijks leven gedachteloos verkeerd bezigt, worden door puers dikwijls spitsvondig onder de loupe genomen. Ze vatten figuurlijk gebruikte zegswijzen letterlijk op, en kunnen in dit opzicht wel eens lastig worden voor hun omgeving.

Ook eigenaardigheden van mensen uit hun omgeving, bepaalde houdingen, stopwoordjes of dialectische afwijkingen van leraren beginnen bij puers op te vallen, zij komen er ook wel toe dergelijke dingen bespottelijk te stellen in eigen kring.

Maar echt critisch, nee dat zijn naar mijn gevoel de puers toch nog niet. Hierboven is al opgemerkt, dat zij in hun lectuur bijna alles slikken. Wat „zwart op wit" staat, daar wordt nog niet aan getornd. Evenmin aan wat een gevestigde autoriteit hun mededeelt. Een zuiver puerale klas maakt het den leraar voor het bord niet erg lastig met hun critiek.

Ze nemen veel, zo niet alles, op gezag aan. Bijna zonder uitzondering heeft een leraar voor puers veel vakprestige, hij is de man, die alles kan, dit geldt vooral, als hij overigens een getapte kerel is.

De leerstof wordt ook zelden aan openlijke critiek onderworpen. Puers kunnen wel heel genoeglijk mopperen: „Waar moeten we dit of dat nu eigenlijk voor leren?", maar er komt geen protesthouding uit voort, ze schikken zich ook zonder overtuigende argumenten als echte kinderen in het onvermijdelijke, al selecteren ze de leerstof wel naar de mate van hun belangstelling in prettige vakken en minder prettige.

Critisch tegenover zichzelf zijn puers wel het minst. Opgemerkt is al, dat ze gemakkelijk zich zelf overschatten, het tegengestelde komt ook voor. Wat nog niet betekent, dat met

de puerale periode een verhoogde vatbaarheid voor minderwaardigheidsgevoelens gepaard moet gaan. O zeker, een puer kan vreselijk in de put zitten, even erg als een jongen van elke andere leeftijd. Maar juist puers kunnen er toch ook zo heerlijk vlug weer uit zijn, kunnen zo prettig weer opveren, als ze licht zien. Ook al zou de frequentie van M.G. in de periode nog groot zijn, dan bewijst dit nog niet dat het M.G. een pueraal verschijnsel is. Men vergete niet, dat juist in deze tijd meestal de beslissing omtrent scholenkeus valt, en dan nog vaak zeer lichtvaardig of al te optimistisch. Dat dit een schare van ontmoedigde puers kan scheppen is duidelijk, maar in verschillende gevallen heb ik waargenomen, dat dergelijke teleurgestelden, wanneer ze van U.L.O., H.B.S. e.d. naar de Ambachtsschool overkwamen, in minimum van tijd opknaptten, zo zelfs dat zij het soms later toch nog tot de M.T.S. brachten. Van een verankerd M.G. bij zulke knapen heb ik zelden iets kunnen bespeuren. M.i. behoeft men het voorkomen van M.G.'s juist in de puerale periode niet al te tragisch te nemen, als pueraal verschijnsel past het ook niet in bovenstaande karakteristiek.¹⁾

Zo is de puer in menig opzicht een grote jongen, die de kinderschoenen echter nog niet ontwassen is.

Moeilijkheden, die uit zijn rijpingsstadium voortvloeien heeft hij, maar hij kent ze zelf in 't algemeen nog niet.

Als alle utilisten neemt hij het leven vrij gemakkelijk op, al moet gezegd worden, dat hij toch niet zoveel kind meer is, dat hij zich alle problemen van het gezicht laat lezen. Er gaat meer in hem om dan bij oppervlakkige beschouwing blijkt. Al beweegt zich zijn geestelijk leven voornamelijk nog aan de oppervlakte, er zijn diepten te bespeuren, maar het gebeuren van het moment bepaalt toch in hoofdzaak zijn stemming.

Het leven kan den puer al decepties leveren, die diep sporen, maar dan betreft dit meestal abnormale gevallen. Huiselijke omstandigheden kunnen het hele gedrag van een puer op verkeerd pad brengen, maar juist ingrijpen in de puerale periode brengt vaak blijvende verbetering.

Een beslissend stadium in de ontwikkeling van een jongen

¹⁾ Men zie overigens: Dr. M. J. Langeveld, Inleiding tot de studie van de Paed. Psych. van de middelbare-schoollleeftijd, blz. 70 (J. B. Wolters, Groningen).

is m.i. de puerale periode dan ook niet. De branding van het leven", zoals V. Veen de puberteit typeerde, moet eigenlijk nog komen, maar het is toch zaak toe te zien, dat reeds de puer zich zeewaardig maakt; het is toch van veel belang voor het eindresultaat hoe men de branding in gaat.

EEN GROTE CENTRAAL-ZEVENDE LEERJAARSCHOOL (TE GRONINGEN)

DOOR

J. L. AMERIKA.

Na de verhoging van de leerplichtige leeftijd tot 14 jaar ontstond indertijd plotseling het probleem=zevende leerjaar. Het probleem, want de zesjarige „grondschool" bleef in wesen bestaan. Evenals voor de wetswijziging bleef de leerstof verdeeld over 6 leerjaren en het leerplan voor de nieuwe zevende klas luidde meestal kort en bondig: herhaling en uitbreiding van het geleerde. Evenals voordien leverde de zesde klas de abiturienten af voor de inrichtingen van voortgezet en middelbaar onderwijs, voor de ambachts- en de huishoud- en industriescholen. Een ander deel, dat aan de leerplicht had voldaan verdween eveneens, zodat ten slotte een betrekkelijk gering deel werd verhoogd naar de zevende klas.

Voor de scholen in de grotere plaatsen betekende zo'n gering aantal leerlingen in deze klas zulk een verlaging van het leerlingengemiddelde per klasse, dat een „eigen" leerkracht voor deze leerlingen niet mogelijk was voor wat betreft aanspraak op rijksvergoeding. Het natuurlijk gevolg, vooral in de laatste jaren, hiervan was, dat de leerlingen van enige naburige scholen werden samengevoegd tot één enkele zevende klas aan één dier scholen.

In Groningen was de situatie zo, dat er aan een 12-tal scholen een of meer 7de leerjaren werden gevormd. Het leerplan vertoonde geen principiële afwijkingen van dat van de zesde klassen. Daardoor werd, niet ten onrechte, bij ouders en leerlingen de idee gewekt: niets nieuws, alleen maar herhaling. En betrekkelijk weinig ouders was door het personeel de overtuiging bij te brengen, dat aan de elementaire kennis van de voornaamste vakken van lager onderwijs bij hun

kinderen nog wel zoveel ontbrak, dat een jaar „algemene herhaling” zeker geen overbodige weelde was.

Deze „algemene herhaling” trouwens was op zich zelf nog zo slecht niet. De fout was, dat *alle* leerstof herhaald werd, ook die, welke voor *deze* kinderen geen waarde had voor hun latere bestemming, zeker niet in die vorm en in die mate, waarin deze in de vorige klassen werd opgediend, terwijl achterwege werd gelaten datgene wat juist nu aan de orde zou kunnen komen.

Er kleefden trouwens practische bezwaren ook aan deze organisatie: het verloop der leerlingen binnen het cursusjaar was aanmerkelijk; na een half jaar waren de klassen zo gedund, dat ze moesten worden aangevuld met nieuwe leerlingen van scholen, die de toelatingsdatum een half jaar later hadden. Na weer een half jaar verdwenen weer uit beide groepen de nodige leerlingen en werden de klassen opnieuw aangevuld. Voor een achtste klas ontbrak meestal de nodige bibit, zodat practisch de situatie zó was: 7de, 7¹/₂de en 8ste klas leerlingen samengevoegd in één klasseverband.

Een ander groot bezwaar was, dat leerlingen bijeengevoegd werden van scholen, die in hun „bereikte resultaten” nogal uiteenliepen. *Er was geen homogene klas te vormen.*

Zo werkte deze regeling teleurstellend voor ouders, leerkrachten en leerlingen. Ouders, ontevreden over deze gang van zaken, gingen er meer en meer toe over de kinderen voor een jaar, twee jaar naar een Ulo-school te zenden. In de meeste gevallen was dit noch in het belang van de betrokken kinderen, die qua hun ontwikkeling dit onderwijs niet konden volgen, noch in het belang van de Ulo-scholen, die daardoor met een te grote toeloop van leerlingen voor de laagste klassen rekening kregen te houden.

Om aan deze onbevredigende toestanden een einde te maken besloot het Gemeentebestuur tot het stichten van een Centrale School voor de 7de en 8ste leerjaren. Tot deze Centrale School zouden kunnen worden toegelaten de beste van de naar de 7de klas te verhogen leerlingen, die tevens nog minstens een jaar leerplichtig waren.

Het hierbij beoogde doel was tweeledig: in de eerste plaats was het bedoeld als een tegemoetkoming aan de ouders, die wilden, dat de kinderen „meer” leerden (en daarmee in verband werd gehoopt op verminderde toeloop naar de Ulo) en in de tweede plaats dacht men op deze manier een

gemakkelijke enkelvoudige differentiatie in toepassing te brengen. Daartoe gaf het nieuwe leerplan: een vreemde taal (Duits), rekenen met cijfers (algebra) en eenvoudig boekhouden.

Deze toestand was hoogst onbevredigend en is daardoor slechts van zeer korte duur geweest:

Zo bleek al dadelijk in de practijk, dat het afromen van „ondermelk” een niet gemakkelijke opgave was, terwijl er natuurlijk ook geen objectieve maatstaf bestond voor de verschillende scholen als zodanig. Bovendien kwam het voor, dat soms met „minder materiaal” genoeg moest worden genomen om de beschikking te krijgen over een voldoende aantal leerlingen in verband met het klassegemiddelde. Ook maakten verschillende ouders bezwaar voor „deze school” een lange afstand door de kinderen te laten afleggen, terwijl het spoedig bleek, dat vele der leerlingen onder „de intellectuele druk” van het nieuwe leerplan gebukt gingen, omdat zij voor dit onderwijs feitelijk niet geschikt waren. Doch wat het ergst was: de elders overblijvende zevende leerjaren hadden nu voor 100% het stempel van minderwaardigheid gekregen.

Voor al dit laatste was van grote psychologische betekenis. De leerlingen, die tot dat oogenblik in één verband, aan één school samen onderwezen worden, zullen uiteengaan. Ieder volgt een nieuwe bestemming, gaat met enthousiasme de nieuwe school tegemoet, ieder, behalve zij, die op de oude school blijven, die niet voorbestemd zijn om naar een andere school te gaan, een *eigen* school. Een gevoel van teleurstelling, minderwaardigheid ontstaat. Zowel bij ouders als bij leerlingen zal dat gepaard gaan met een minimum van belangstelling voor de nog volgende periode. Afgezien verder van de andere mogelijkheden, die concentratie biedt en die ik beneden hoop uiteen te zetten, is nu het geven van een *eigen* school aan het *volkskind* een geweldige stimulans voor de animo voor de nog resterende schooltijd.

Het zal duidelijk zijn, dat deze concentratie zal moeten plaats hebben op het moment, dat de „grondschool” de gegadigden voor de andere inrichtingen van onderwijs aflevert. Principieel staat deze kwestie dus buiten de vraag: 6- of 7-jarige grondschool. Het zal wel geen tegenspraak ontmoeten, wanneer we vaststellen, dat op een bepaalde leeftijd een, betrekkelijk groot, percentage der leerlingen zodanig geestelijk

„aan het plafond” zit, dat we verstandig doen het hele leerproces over een ander, minder intellectuele boeg te gooien. De vraag is slechts: op welke leeftijd moet deze overschakeling plaats hebben. Op grond van een bijna 20-jarige ervaring in een zevende klasse ben ik persoonlijk geneigd dit wenselijk te vinden aan het eind van het zesde leerjaar.

Naast de eigen geestelijke behoeften heeft het kind op deze leeftijd der beginnende puberteit sterker de drang naar zelfwerkzaamheid, terwijl de opvoeding in deze jaren speciale eisen stelt. Aan deze specifieke eisen kan pas ten volle worden voldaan door de kinderen in apart verband samen te brengen.

Alle bovenstaande overwegingen brachten den Inspecteur L. O. den Heer Tazelaar en den Wethouder van Onderwijs, den Heer Molendijk, tot een fors besluit: *de concentratie van alle zevende leerjaren in de gehele stad.*

In een tijdsverloop van 2 jaren werd deze concentratie voorbereid en ten uitvoer gelegd: de bestaande Centrale School werd telkens per 15 Februari en per 1 September — de toelatingsdata voor de lagere scholen — met enkele klassen uitgebreid.

Gedurende deze tijd van reorganisatie was het Gemeentebestuur voor de opgave gesteld behoorlijke huisvesting te zoeken voor deze grote inrichting en het personeel kreeg de opdracht een geheel nieuw leerplan te ontwerpen.

Er kan niet worden beweerd, dat deze reorganisatie met enthousiasme werd ontvangen: èn van de kant van de ouders èn van die van het onderwijs was grote terughoudendheid te constateren, zo niet erger. Dat kan bezwaarlijk verwonderden: het zevende leerjaar was niet populair, een andere werkmethode moest nog ontworpen worden en het enige voorlopig tastbare resultaat was, dat de kinderen veelal een veel langere weg naar school hadden af te leggen. Individueel, hier en daar georganiseerd, poogde men den Wethouder van zijn plannen af te brengen. Desondanks werd met de reorganisatie doorgedaan. Een gelukkig verschijnsel was het, dat het gehele personeel der school zeer warm liep voor dat plan.

Tegen het eind van 1938 was de kwestie van de huisvesting en het leerplan tot een oplossing gebracht. Op 19 November 1938 kon de officiële opening plaats hebben. Door de goede zorgen van Gemeentewerken, dat op waarlijk lofwaardige wijze de opdrachten van het Gemeentebestuur uitvoerde, werd

met betrekkelijk geringe middelen van een paar oude schoolgebouwen een aantrekkelijk *eigen home* voor het volkskind geschapen. Zoals boven reeds werd opgemerkt is dit van grote betekenis, niet het minst ook voor de aesthetische vorming der leerlingen *op deze leeftijd en uit dit milieu*. Er kan op deze manier een eigen, gelijkgerichte, prettige sfeer worden geschapen, die de leerlingen zeker aanvoelen niet alleen, doch zeer positief ook weten te waarderen.

Een grote moeilijkheid bij een zodanige concentratie kan gelegen zijn in het feit, dat er moeilijk voldoende ruimte gevonden kan worden voor zoveel klassen. Een geheel nieuw gebouwencomplex zou natuurlijk ideaal zijn. Aan de hand van de gegevens hier ter stede wil ik aantonen, dat ook andere oplossingen wel mogelijk zijn.

Er werden hier gevormd 21 klassen. Hiervoor werden in gebruik gesteld een gebouw van 12 klassen en de helft van een ander soortgelijk gebouw, dat er aan grensde. Voorts werd op 12 minuten afstands een school van 8 lokalen ingericht. Dit filiaal telt alleen meisjesafdelingen. In het hoofdgebouw A zijn, naast een 6tal gewone leslokalen, twee lokalen ingericht als vaklokalen voor aardrijkskunde, n.l. resp. voor de 7de en voor de 8ste klassen. Bovendien zijn twee voormalige leslokalen verenigd tot één en ingericht tot handenarbeidlokaal, waarin 18 dubbele werkbanken zijn geplaatst, terwijl tenslotte twee andere lokalen zijn samengetrokken tot één en een projectielokaal vormen, waar twee rijen amphitheaterversgewijze geplaatste banken plaats bieden voor 160 leerlingen, d. w. z. voor 5 klassen tegelijk.

In het hoofdgebouw B zijn slechts gewone leslokalen.

In het filiaal zijn 6 gewone leslokalen, terwijl ook hier twee andere zijn verenigd tot één en als handwerklokaal dienst doen. Daarin zijn ondergebracht 14 gewone handnaaimachines, een elektrische en een trapnaaimachine, alle gemonteerd op aparte tafeltjes, waarbij voor elke leerling een stoel beschikbaar is. Voorts staan er twee grote kniptafels met 16 stoelen rondom en tenslotte vindt men er enige strijkplanken met bijbehorende elektrische strijkijzers. Een gewoon leslokaal en een groot (voormalig gymnastiek-)lokaal liggen hier nog ongebruikt en zijn voorbestemd voor een doel, hierna nog te noemen.

Alvorens het gebruik der lokaliteiten na te gaan, moge hier eerst worden stilgestaan bij het nieuwe leerplan. Bij de samen-



Handenarbeidlokaal.



Handwerklokaal.

stelling daarvan hebben we het volgende als richtsnoer genomen:

In de eerste plaats is vastgehouden aan *klassikaal* onderwijs, in verschillende gevallen worden zelfs meerdere klassen gecombineerd. Dit hoeft individuele prestatieverschillen bij onderscheiden vakken (rekenen, nederlandse taal, e. a.) niet uit te sluiten. Verder is uitgegaan van het standpunt, dat de leeftijd der leerlingen en hun latere bestemming voor het leven oorzaak zijn, dat jongens en meisjes verschillend geïnteresseerd zijn bij sommige vakken. Het is daarom wenselijk, afzonderlijke jongens- en meisjesklassen te vormen. Het natuurkundeonderwijs, het tekenen, het rekenen, e. a. kan daardoor bij elke sexe worden aangepast aan eigen speciale behoeften. Dit heeft bovendien het voordeel, dat bij handwerken, lichamelijke oefening, handenarbeid, de klassen niet uiteen behoeven te vallen. Waar de school bovendien niet in de laatste plaats opvoedend instituut wil wezen, kan het vormen van afzonderlijke jongens- en meisjesklassen evenzeer wenselijk zijn. Zelfs is het mogelijk, zoals hier geschiedt, het filiaal uitsluitend door meisjes te laten bevolken.

Naast vele voordelen kleven ontegenzeggelijk aan dit systeem ook nadelen. Door toepassing van het Amerikaanse rouleersysteem kan men echter deze nadelen voor het grootste gedeelte weer elimineren.

Een ander richtsnoer voor de beginselen van het leerplan vormde de bestemming der leerlingen; hoofdzakelijk zal het eindonderwijs zijn; voor de opleiding voor H. B. S., Gymnasium, enz. zijn te vormen een paar „opleidingsklassen”, terwijl eveneens zo nodig en zo mogelijk andere „bestemmingsklassen” gevormd kunnen worden (b. v. van aanstaande ambachtsscholieren, Ulo-leerlingen, e. a.). Deze „bestemmingsdifferentiatie” lijkt ons de enig juiste voor dit soort van leerlingen. Het onderwijs, dat in het algemeen niet in de eerste plaats is bedoeld als het aanbrenge van parate kennis, biedt door het wat en het hoe van het gebodene voldoende gelegenheid voor elke leerling individueel om er zich veel of weinig van eigen te maken. En hierin zit, naar ik meen, ook het aantrekkelijke van dit onderwijs voor *elke* leerling.

Natuurlijk is bij het vaststellen van het leerplan voldoende rekening gehouden met de natuurlijke drang van het kind, vooral op deze leeftijd, tot zelfwerkzaamheid. Het leerplan geeft daarom voor de meisjes in ruime mate handwerk-

onderwijs (zo ruim mogelijk genomen) en voor de jongens handenarbeid, vooral houtarbeid. Vooral ook bij deze vakken kan het onderwijs praktisch georiënteerd zijn.

Met het oog op deze beide beginselen was voor de meisjes tevens gedacht aan eenvoudige lessen in koken en huishoudkunde, voor welk doel reeds een plan van inrichting werd gemaakt voor de braakliggende lokalen in het filiaal. Dit plan moest, hopelijk voor slechts kort, worden opgeschort in verband met de door den Minister ingestelde Commissie ter bestudering van deze aangelegenheid.

Uitgaande van dezelfde beginselen, is er reden aan de lichamelijke oefening een grotere plaats in te ruimen. Het leerplan voorziet in de mogelijkheid van gebruik van sportterreinen gedurende de zomermaanden en van zwemmen gedurende de winter.

Opzettelijke concentratie kent het leerplan (nog?) niet. Dit onderdeel maakt een punt van nadere overweging uit. Niet onmogelijk, dat juist zulk een school zich al bijzonder goed leent voor een gematigde toepassing.

De vreemde taal is afgeschaft, evenals het rekenen met cijfers (algebra). Uit opportunistische overwegingen hoeft noch het een, noch het ander gehandhaafd te blijven. Hoewel het leren van een vreemde taal ontegenzeggelijk het gebruik en het begrijpen van de moedertaal gunstig beïnvloedt, zijn wij toch van mening, dat de vrijkomende uren beter aan de moedertaal zelve besteed kunnen worden. Voor wat het rekenen betreft: op de voorgrond staat het schriftelijk beoefenen van de hoofdbewerkingen met gehele en *in de praktijk voorkomende* gebroken getallen. Daarnaast komt het hoofdrekenen, gebaseerd op gegevens ontleend aan de praktijk. Denkvragestukjes met eenvoudige getallen kunnen in dit verband mondeling en schriftelijk aan de orde komen. Eenvoudig boekhouden en administratief rekenen is gehandhaafd (het bijhouden van een eenvoudig kasboekje, invullen van formulieren, enz.).

Voor de „zaakvakken” wordt een ruim gebruik gemaakt van projectietoestel, epidiaskoop en filmstroken; excursiemogelijkheden worden benut. Van elke gehouden (!) of te houden excursie wordt kennis gegeven aan den Inspecteur L. O. Teken en gebeurt zowel buiten als in het schoolgebouw, enz.

Het aanleggen van een paar schooltuinen staat voorts op het program.

Welke voordelen zijn er nu aan een dusdanige concentratie verbonden?

Het zal duidelijk zijn, dat door het grote aantal leerlingen (bij elke toelating zo tegen de 300!) men bij het vormen van de nieuwe klassen *die* leerlingen in één klasseverband kan bijeenbrengen, die qua ontwikkeling bij elkaar horen. Ook de vorming van aparte jongens- en meisjesklassen brengt op deze manier geen moeilijkheden met zich mee.

Verder is exploitatie van de duurdere leermiddelen en schoolmeubelen (projectietoestel, inrichting handenarbeidlokaal, naaimachines, enz.) betrekkelijk goedkoop en feitelijk alleen op deze manier te bereiken. Elke zevende klas b.v. zal waarschijnlijk de beschikking hebben over een naaimachine. Deze machine staat ten dienste van een halve klas, n.l. van de meisjesleerlingen in die klas, laat ons aannemen van 20 meisjes. Om de beurt zullen zij af en toe achter de machine kunnen gaan zitten. Bij een schoolbezetting van 300 meisjes (10 klassen van 30) zou men dus naar dezelfde maatstaf gerekend 15 machines mogen exploiteren. Welnu, het zijn er voor deze school, zoals boven is aangegeven, 16. Hierbij is gerekend op een klassebezetting van 32: de ene helft naait, de andere helft tekent of knipt en omgekeerd. Het grote voordeel is nu natuurlijk, dat het kind niet zijn beurt hoeft af te wachten, doch gedurende de gehele les zo nodig de beschikking heeft over de machine. Met het samenstellen van de lesrooster moet met deze roulering natuurlijk rekening worden gehouden.

Met het aardrijkskundeonderwijs is het niet anders. Door deze roulering heeft men voor 600 leerlingen slechts één stel kaarten nodig en niet meer dan 72 atlassen.

Mede door dit rouleren en het combineren van klassen bij het zangonderwijs, de projectie en het lezen van bibliotheekboeken in groot verband en alles in het hoofdgebouw komen de beide sexen geregeld met elkaar in aanraking op de speelplaats en tijdens deze lessen, waardoor men aan grote bezwaren tegen sexeonderwijs voor een belangrijk deel tegemoet komt.

Het roulersysteem behoort zo te worden toegepast, dat een klas van het filiaal een gehele morgen- of middagschooltijd in het hoofdgebouw les krijgt (en omgekeerd), waardoor er geen minuut tijdverlies is. Op dezelfde manier moeten zoveel mogelijk geregeld worden de gymnastieklessen op de

sportterreinen. Als, om een voorbeeld te noemen, klas 7p twee maal drie kwartier „veld” heeft, dan komen de leerlingen om 2 uur des middags regelrecht van huis naar het terrein en gaan om half vier daarvandaan terug naar huis.

Het zal niet nodig zijn te vermelden, dat er aan het maken van de algemene rooster zo het een en ander vast zit. Met het oog hierop duren alle lessen 3 kwartier¹⁾). De schooltijden zijn daardoor iets langer geworden. De ochtendschooltijden duren van $8\frac{1}{2}$ — $11\frac{3}{4}$, met een onderbreking van 15 min. van $10\frac{3}{4}$ —11. De namiddagtijden zijn des Maandags en Vrijdags van 2—3.30 en des Dinsdags en Donderdags van 2—4.15. Past men deze beginselen toe, dan is de zaak best te regelen.

Maar er is aan de concentratie nog een ander groot voordeel verbonden: de kwestie van de personeelsbezetting! Door het grote aantal leerkrachten krijgt de school de beschikking over een staf, die elk onderdeel van de leerstof inderdaad beheerst. Er is een mogelijkheid tot het scheppen van een werkgemeenschap met een ver doorgevoerde differentiatie, die toegepast kan worden als beneden zal worden aangegeven. Het niet te onderschatten voordeel is, dat ieder lid van het personeel verantwoordelijkheid krijgt te dragen voor een hem door de schoolvergadering opgedragen taak *buiten* zijn gewone klaswerkzaamheid, wetende, dat dit een onmisbaar deel uitmaakt van de gehele schoolorganisatie. Specialisten voor zingen, aardrijkskunde, geschiedenis, tekenen, natuurlijke historie enz. komen hier tot hun recht. Arbeidsverdeling maakt hier het werk licht, doet toch elk onderdeel tot zijn recht komen, brengt hier elk lid van het personeel op de plaats, waar hij zich het verdienstelijkst kan maken.

Mag ik dit met een paar voorbeelden toelichten?

De „schoolband” zowel als het schoolkoor krijgt zijn geëigende leider, de operette (uit 600 kinderen is voldoende materiaal te halen!) wordt deskundig ingestudeerd, het maken der costumes vordert weer anderen.

Grote bedrijven en nationale instellingen worden aangezocht om inlichtingen: de een bestudeert en ordent de gegevens van de Nederlandse Heidemaatschappij, een ander die van de N.Z.H. Reddingmaatschappij, een derde maakt studie en

¹⁾ Natuurlijk kan een volgende les van 3 kwartier aan eenzelfde vak worden besteed: handenarbeid, handwerken, gymnastiek, projectie, rekenen, e. a.

verzamelt fotomateriaal van onze grote havens; de zoutindustrie in Boekelo, het mijnbedrijf in Limburg, de Kon. Luchtvaart Maatschappij, de reis naar Indië, het leven van Pasteur, de Zuiderzeewerken, enz. enz. het wordt bestudeerd na onderlinge afspraak: ieder pikt een korreltje, maakt een syllabus, ordent het fotomateriaal en draait op zijn beurt in het projectielokaal voor 160 kinderen zijn eigen werk en een volgende dag voor een volgende groep. Ieder voelt de school als een stuk eigen werk.

Met grote dankbaarheid moet geconstateerd worden, dat de school bij dit werk de grootste medewerking heeft van vele instellingen: de K. L. M. organiseert in de school een tentoonstelling, de stationschef van Eelde houdt op één dag een 4tal lezingen over de ontwikkeling van het vliegwezen, de N. Z. H. R. en de Heide My. bieden film en explicateur aan, de Directie van de mijn te Heerlen stelt in de grote vakantie een onderwijzeres der school in staat onder leiding van een ingenieur onder zowel als boven de grond het mijnbedrijf in ogenschouw te nemen en te bestuderen, enz.

Ik wil niet nalaten er hier nadrukkelijk de aandacht op te vestigen, dat, zeker voor een school als deze, de boekenlijst in het leerplan in de allereerste plaats moet vermelden de werken, bestemd voor de *personeelsbibliotheek*.

Welke is nu de reactie geweest van deze concentratie?

Van bezwaren in onderwijskringen blijkt mij niets meer. Van meer dan een zijde bemerk ik het tegendeel.

De oppositie van de ouders is geheel en al verdwenen niet alleen, doch omgeslagen in enthousiasme. Dit blijkt mij telkens weer op de zeer druk bezochte ouderavonden en op de avonden, dat de schoolgebouwen voor de ouders open gesteld zijn en zij zich met het personeel over hun kinderen kunnen onderhouden. Ook bij het huisbezoek van de klassel leerkrachten, waar met de ouders niet alleen over hun kinderen maar ook over de school en het te geven onderwijs wordt gesproken, blijkt een grote sympathie met dit streven. Herhaaldelijk is het ons medegedeeld, dat juist ook bij de kinderen de grote afstand geen bezwaar vormt om naar „hun” school te gaan. Het doet in dit verband „gek” aan, doch ik kan het niet beter typeren: de school is bij ouders en *leerlingen* populair!

Voor de meisjes weten de ouders de naaldvakken buitengewoon te waarderen; zij weten, welke andere plannen t. o. v.

het huishoudonderwijs eigenlijk nog bestaan en hebben unaniem de wens, dat koken zo gauw mogelijk ingevoerd wordt. Evenzo is handenarbeid een heerlijk bezit voor de jongens.

Enkele voorbeelden uit vele mogen de gezindheid der ouders en der leerlingen demonstreren:

Het verloop der leerlingen tusschentijds vermindert hard; ook na het bereiken van de 14-jarige leeftijd blijven velen op school tot het eind van de cursus. Van een meisjesklas van 34 leerlingen, die op 1 September 1938 gevormd werd, waren er reeds 7 leerplichtvrij, terwijl in de loop van de cursus dit nog het geval werd met 9. Toch verdween er niemand tussentijds. In de nieuwe klas, die met 1 Sept. j.l. aanving, namen nog weer 7 uit de vorige klas plaats. Dit waren meisjes uit een achtste klas.

Van 2 gezinnen, die verhuisden naar Noorderhogebrug en Oosterhogebrug onder de rook van Groningen in andere gemeenten, kwamen de ouders vragen, of de kinderen in Groningen mochten blijven schoolgaan.

Een vader, die wegens huiselijke omstandigheden gedurende een paar weken een paar schooltijden vrij kwam vragen voor zijn zoon, vertelde er bij, dat die hem 3 dagen in de week had opgenoemd, waarop hij niet van school weg wilde blijven.

Een paar keer reeds kwam het voor, dat een jongen uit de handenarbeidzaal naar huis moest worden gebracht omdat hij ziek op school was gekomen.

Wat de omgang en het gedrag der kinderen onderling betreft, kan geconstateerd worden, hoe opvallend het is, dat orde, correctheid en netheid zeer gunstig beïnvloed worden door de goede voorbeelden. Het komt op aanmerkelijk hoger niveau te liggen. Door de roulering gaat bovendien de gedachte aan één school niet verloren, alle kinderen kennen alle leerkrachten, ook niet in het minst, omdat deze herhaaldelijk voor gecombineerde klassen optreden. Juist daar door leren de kinderen, ook op de speelplaats, alle leerkrachten gelijkelijk gehoorzamen.

De vraag zou kunnen rijzen, hoe het met de orde gesteld is, wanneer enige klassen gezamenlijk onderwijs krijgen (bij projectie, zang, e.a.). Ik moet hierbij uitdrukkelijk vaststellen, dat zelfs bij de „lezingen”, waarbij 160 leerlingen aanwezig zijn, het probleemorde niet „aan de orde” is.

Elke klasseonderwijzer(es) is wel met de klas aanwezig, en dat werkt uit de aard der zaak preventief, doch de enige bezigheid is luisteren en kijken en veel opsteken! Zelfs een buitenstaander, laten we zeggen een vertegenwoordiger der Nederlandse Spoorwegen, heeft een even rustig gehoor. Met verwondering en met bewondering wordt dat steeds door hen geconstateerd. En in de grote zaal van de Harmonie, waar het volledige G.O.V.-orkest voor de hele school een jeugdconcert geeft, is het al niet anders. Natuurlijk speelt de sfeer van de school een grote rol, doch niet vergeten mag worden, dat juist dit volkskind een buitengewoon dankbaar object van opvoeding vormt.

Afzonderlijk mag nog even worden stilgestaan bij de verhouding tussen onze school en de Huishoud- en Industrie-school hier ter stede. Dit is een punt van belang omdat in bepaalde kringen in het nieuwe leerplan voor deze Centrale School concurrentiegevaar werd gezien voor de Nijverheidsscholen.

Hoewel de school jong is, is er toch reeds een voorlopige conclusie te trekken.

In 1937, toen een begin met de reorganisatie was gemaakt, gingen er van de 413 leerlingen 18 naar bovengenoemde inrichting. In 1938 waren er van de 583 leerlingen 29 en in dit jaar gingen er van de 592 leerlingen 46!

Op 1 September j.l. werden er op de H- en I-school in het geheel toegelaten tot de nieuwe cursus 101 leerlingen. Hiervan waren 28, d.i. meer dan $\frac{1}{4}$ deel! afkomstig van de Centrale School voor de 7de en 8ste Leerjaren.

Deze cijfers kloppen geheel met de mededelingen van de ouders. Vele zeggen: het kind heeft nu al zoveel van het naaien gehad en zij vindt het zo prettig, dat ik maar besloten heb haar naar de H- en I-school te sturen. Als het leerplan uitgebreid werd met wat huishoudonderwijs zou de tendenz stellig geen andere zijn, naar het mij voorkomt. Juist door dit voorbereidende onderwijs op deze *volkschool* trekt het Nijverheidsonderwijs leerlingen, die zonder deze schakel de inrichting nooit zouden vinden. En de leerlingen zullen zich zeer spoedig aanpassen en dankbare objecten zijn, omdat zij noch vreemd tegenover het leerplan zullen staan, noch zelfs tegenover „een meisjesschool”.

Uit bovenstaande uiteenzetting zal blijken, naar ik hoop,

de *mogelijkheid*, hopelijk de *wenselijkheid*, van deze soort scholen voor de grotere plaatsen.

Het enthousiasme, dat mogelijk hier en daar in deze korte schets tot uitdrukking komt, is niet beperkt tot mij zelf: nadrukkelijk kan ik verklaren, dat het gehele, talrijke personeel eenstemmig in zijn oordeel hieromtrent is. Dit is van te meer belang, omdat het omvat vrouwelijke zowel als mannelijke leerkrachten, jongere van 25 zowel als oudere van 55, leerkrachten, die buiten eigen wil naar de school werden overgeplaatst en andere, die na sollicitatie hier werden benoemd.

Aan twee voorname eisen zullen leerkrachten aan deze soort scholen moeten voldoen, wil de opzet slagen: een zeer grote mate van sociaal gevoel en de geschiktheid en bereidheid nieuwe wegen te bewandelen. Al etende komt dan ongetwijfeld vanzelf de eetlust.

Ten slotte een drietal „urgentiepunten”, die ik thans niet nader zal toelichten:

a. Een maandelijks schoolvergadering is nodig ter bespreking van leerplan en leerstof.

b. *Wenselijk* is het voor zulk een school een reserveonderwijzer(es) te benoemen, opdat steeds een ingewerkte in het leerplan kan invallen bij ontstentenis van een der leerkrachten.

c. Een school van deze omvang en werkwijze brengt mee, dat het hoofd de namiddaguren ter beschikking moet hebben. Even noodzakelijk echter is het, dat hij de rest van de tijd practisch werkzaam is: dat hiervan bij de leden van het schooltoezicht afgeweken moet worden, is al erg genoeg.

Iets over het mijnwezen.¹⁾

Een mijnwerker van de ochtendploeg gaat 's morgens om zes uur de fabriek in, en komt er om twee uur 's middags weer uit.

Als hij 's morgens bij de fabriek aankomt, gaat hij eerst naar de kleedkamer, om zijn gewone kleren voor het mijnwerkerspak te verwisselen. Dit bestaat uit:

een sterke katoenen broek, een wollen hemd, een paar dikke sokken en een paar stevige schoenen en tenslotte een leren mijnwerkerspet. Dan gaat hij een mijnlamp halen, en

¹⁾ Ongecorrigeerd opstel van een meisje uit de 8e klas, gemaakt naar aanleiding van een „lezing met lichtbeelden” over onze mijnen.

daarna ontvangt hij een penning met z'n nummer er op. Deze geeft hij later, als hij uit de lift stapt, weer af. Ze kunnen dan nagaan, wie allemaal in de gangen zijn. Nadat de penning afgegeven is, gaat de mijnwerker naar zijn werk.

Als dit dichtbij is, dan loopt hij erheen, is het veraf, dan stapt hij in een schudgoot, of in een van de wagentjes, die over een hele verdieping rijden. Maar voordat de man nu aan zijn werk gaat, komt de opzichter eerst kijken, of er ook mijngas is.

Dit kan hij zien aan het vlammetje in zijn lamp. Wordt het groter, dan is er mijngas, en moet het door frisse lucht toevoer verspreid worden. Is er geen mijngas aanwezig, dan kan de arbeider aan zijn werk gaan.

Dit werk is niet altijd even gemakkelijk; soms kunnen ze er bij staan, maar ook vaak moet de mijnwerker zijn werk half liggende doen.

Het werk bestaat uit stukken rots en steen met een pneumatische hamer los te hakken. Daarna worden de stukken steen en kool in de schudgoot gegooid en verder vervoerd in wagentjes. Deze wagentjes gaan op de lift en komen boven aan.

De kool wordt nu uitgezocht en in wagentjes op de z.g. wippers gezet en omgekiept. De kool rolt nu op roosters. In de eerste rooster zitten grote gaten en de grootste brokken blijven daar op liggen. De tweede rooster zitten weer kleinere gaten en, en zo worden ze al kleiner.

Eindelijk blijft er niets anders over dan steenkoolgruis, maar ook dit wordt gebruikt. Er worden n.l. briketten en eierkolen van gemaakt. De andere kool komt nu weer in een schudgoot, en rolt zo in de treinen, waarin het door het hele land vervoerd wordt.

Intussen is het twee uur geworden en de mijnwerker stapt weer op de lift.

Als hij nu boven aankomt, gaat hij naar het waslokaal, waar hij zich lekker gaat wassen. Is hij schoon, dan trekt hij zijn gewone kleren weer aan, drinkt nog een glaasje limonade of melk en gaat naar huis.

Als we nu 's winters bij de warme kachel zitten, en we denken eens aan het werk van den mijnwerker, dan krijgen we vast nog wel een beetje meer respect voor hen, die hun hele leven in de mijnen werken.

EEN KLEINE CENTRAAL-ZEVENDE
LEERJAARSCHOOL (TE WINSCHOTEN)

DOOR

H. SMID.

Aan onze school, 'n school voor een centraal 7de leerjaar van het kleine type — ongeveer 80 leerlingen en 3 leerkrachten — zijn wij zoekende naar een bevredigend leerplan. Voor de lezers, die bij het lezen van het opschrift met zorg opmerken, dat Winschoten ligt in het Land van de Leidraad en bange vermoedens krijgen van experimenteren op onderwijsgebied, willen we dadelijk deze geruststelling laten volgen: geweldige nieuwigheden zoeken we niet en revolutionnaire didactiek wordt door ons niet bedreven.

Als wij dan ook een relaas van onze strevingen en onderzendingen aanbieden, doen wij dit in het besef, dat het helemaal niet erg belangrijk is, maar dat toch ook wel aan de andere kant bekendheid met ons bescheiden pogen sommigen zal kunnen aanmoedigen zich, evenals wij, ook eens te begeven op nieuwe wegen, die wel afwijken van de oude lang betreden paden, maar toch blijven gaan in de richting van het doel onzer volksschool: voorbereiding voor het leven, aanbrenge in klassikaal verband van practische kennis en karaktervorming met de gewone middelen ener gewone lagere school. Door zeer oprecht te vermelden, wat ons teleurstelde en welke ervaringen we gehoopt hadden te ondervinden, maar niet mochten ervaren, — zullen we waarschuwen voor die zijpaden bij ons zoeken, welke niet begaanbaar bleken. Mocht er iemand door het lezen van dit epistel lust gevoelen, het een of ander na te volgen, dan wensen wij hem of haar toe de welwillende medewerking van het Rijks- en Gemeentelijk schooltoezicht in dezelfde ruime mate, als wij die mochten ondervinden. Ook voor bescheiden zoeken behoeft men enige vrijheid. Wien niet toegestaan is, zich enigszins vrij te maken van de voor allen geldende voorschriften, die kan niets nieuws in praktijk brengen. Dan meen ik ook nog te moeten opmerken, dat in een school, waarin iets nieuws geprobeerd wordt, geen armoede aan leermiddelen mag zijn. Met maar één stel lees-, reken- en taalboeken, een atlas en een jaartallenboekje, waarvan de inhoud wordt aangevuld door den leerkracht met een mondelinge leerstofaanbieding, geput uit

door langdurig gebruik versleten leerboeken, kan men jaar in, jaar uit op steeds meer perfecte wijze het bekende pad afwandelen, maar als men eens wat anders, wat nieuws, wat afwijkends wil doen, dan moet men in de leermiddelen een beetje kunnen omgrijpen. Onze school verkeert voor ons zoeken naar een meer practische, verstandige, bevredigende methode in gunstige omstandigheden: kleine klassen, leerlingen uit geen al te slecht milieu, jong personeel, dat voor vernieuwende gedachten toegankelijk is, een gemeentebestuur, dat op zeer waardeerbare wijze, vooral financieel, medewerkt, waardoor dus onze pogingen niet door gebrek aan leermiddelen behoeven te falen, terwijl ten slotte de Rijks-Inspecteur ons ruimte en vrijheid geeft, zoveel we nodig hebben, ons zoeken steunt en ons met raad en daad terzijde staat, ... hoewel dit alles vrijwel geheel los staat van Leidraad, principes en methoden. Ondanks deze gunstige omstandigheden, blijft het moeilijk het oude, onpractische versleten kleed van ons af te schudden. Hoe het nieuwe gewaad er uit zal zien, we weten het nog niet precies. We zijn uitgegaan van twee gedachten. In de eerste plaats deze: De schuin opgaande lijn, welke er loopt in leerstof en methode van de 1ste tot de 6de klas der lagere school, moet voor het zevende leerjaar niet in dezelfde richting worden doorgetrokken, niet meer schuin omhoog maar in horizontale richting moet verder gegaan worden. Daarmede bedoelen we, dat het zevende (en eventueel achtste) leerjaar, aanvaardende en gebruik makende van wat de voorafgaande 6 klassen hebben aangebracht en daarbij aansluitende, een andere richting moet inslaan, zowel wat doel als methode betreft. Zonder verbreking is er afwijking. Onze tweede leidende gedachte is geweest: Doel van het 7de leerjaar is het vergemakkelijken van de grote, moeilijke stap van de school naar het leven.

En de methode van het 7de leerjaar is: aanwenning van de wijze van ontwikkelen, welke het dagelijks leven op ons toepast. Men sta ons toe, bij deze gedachten even stil te staan. Het doel van ons lager onderwijs is, naast de ontwikkeling der verstandelijke vermogens en het aanbrengen van gepaste en nuttige kundigheden, — de lichamelijke opvoeding en karaktervorming. Het aandeel, dat in ons land de lagere school heeft aan de lichamelijke opvoeding, zal niemand van grote betekenis kunnen noemen. Op dat punt is Nederland ten achter. Karaktervorming, opvoeding tot goede, maat-

schappelijke mensen, ligt ons in de school na aan het hart en we bereiken op dit terrein gelukkig veel. De invloed van den man of de vrouw voor de klas, de tucht en orde, de regelaarsmaat en de goede gewoonten, de rustige sfeer van werkzaamheid in onze scholen, — vormen mede het kinderlijke gezemoed. De inwerking van de schooljaren — vooral als deze gesteund wordt door de medewerking van het milieu buiten de school, — voert het kind op een baan, die leidt naar ordelijk, rustig, maatschappelijk leven onder medemensen. Maar heel die gezegende inwerking der school op het kindergemoed is zoo ... enpassant. Het gaat niet volgens dure methoden, niet op vastgestelde uren van de lesrooster of volgens de richtlijnen van het leerplan en er kunnen voor de vorderingen in deugdzaamheid geen cijfers worden gegeven, evenmin als er examen in kan worden gedaan. Onopzettelijkheid en ongezotheid worden — gelukkig voor het welslagen — zoveel mogelijk in de school betracht op het terrein van de karakteropvoeding. Maar zo wordt ook de schijn gewekt, alsof onze lagere school uitsluitend is bestemd voor het resterende deel harer wettelijke taak: aanbrenge van gepaste en nuttige kundigheid, of zij is uitsluitend een leerinstituut. Voor deze schijn moeten wij ons wachten; — wat zeer moeilijk is. Al trachten we ons nog zo krachtig te ontworstelen aan de voorstelling, dat de school slechts een leerinstituut is, het gelukt ons niet volledig. En dat kan ook niet, want onze school is helaas veel te veel inderdaad een leerinstituut. Vraag aan de ouders, waarvoor hun kind naar school gaat? Het antwoord is: om te „leren”. Welke school is de beste? Die waar men het „leren” het hoogste opvoert. Welke onderwijzer ondervindt bij de ouders (en helaas ook dikwijls bij de autoriteiten) de meeste waardering? Hij, bij wien het kind het meeste „leert”. Om deze waardering te winnen, wedijveren de schoolmeesters in de kunst om in het kinderhoofdje de meeste kennis te stoppen. Hoofddoel is geworden: aanbrenge van gepaste en nuttige kundigheden, zes lange jaren achtereen. Daarbij heeft een noodlottige omvorming plaats: het doel (ontwikkeling der verstandelijke vermogens) werd vergeten en het middel (aanleren van gepaste en nuttige kundigheden) werd tot doel. Als het kind heeft leren lezen, schrijven, rekenen en met de schrijftaal nog maar een eindje op weg is, — dan begint het. Dan komen de „gepaste en nuttige” kundigheden als een steeds hoger

zwellende vloed het vredige, zonnige kinderleven overstromen. Dan wordt alles wat maar geleerd kan worden (gelukkig stelt het kinderlijk vermogen een grens) „gepast en nuttig”. Al het onnutte en ongepaste wordt als absoluut onontbeerlijke wijsheid geleerd ... voor het leven. De functionele ontwikkeling, die — onbedoeld — met deze vloed aanspoelt wordt geremd door de tegenzin en het gebrek aan belangstelling, waarmee het kind deze kennis opneemt. Niemand kan in het „leren”, zoals onze lagere school dat doet, zien: een voorbereiding voor het leven.

Wij menen, dat dat aan 't eind van het zesde leerjaar lang genoeg geduurd heeft. De berg van dwaling, n.l. dat het opdwingen van absoluut nutteloze en volstrekt ongebeerde kennis enigerlei waarde kan hebben voor het geluk van volk of individu — deze berg verzetten kunnen wij niet. Dat zullen latere, verstandiger generaties volbrengen. Maar wij krijgen in het 7de en 8ste leerjaar, die buiten het bouwsel van het zesjarig leerplan staan, een kans om ons te bezinnen. Om eindelijk eens te beginnen — ja, óók met „leren”, maar van datgene, dat werkelijk voor het leven van ieder gewoon mens — die heel gelukkig kan leven zonder te weten of de Hohango ten noorden of ten zuiden van de Jangtse Kiang stroomt, — nuttig en gepast is.

We moeten in het 7de en 8ste leerjaar de lijn van de zesklassige school niet meer doortrekken. Er komt een punt achter te staan. Er zijn nu sommen („denk”sommen alstublieft!) genoeg gemaakt, plaatsnamen genoeg geleerd, zeeoorlogen en veldslagen genoeg er in gestampt, genoeg werkwoordsdictée's opgegeven. En als we onze jongens en meisjes verbaasd zien in afwachting van wat er in die rare 7de klas dan toch wel gedaan zal worden, of als we onze ijverige en nauwgezette kollega's van de zesde klas horen meesmuilen, dat we in dat zevende leerjaar zeker maar in alle vrijheid en bandeloosheid een beetje zullen gaan luieren en „onnutte en ongepaste” dingen zullen gaan doen, dan voelen we het: de breuk in doelstelling en methode met die der vorige jaren is volledig, — zoals wij het ook bedoelen! Helaas!

Ons doel is: het kind bezig te houden zo veel mogelijk met datgene, wat het in het dagelijks leven zal tegenkomen. Wij streven naar een ver doorgevoerde imitatie van het werkelijke leven in de school. Het echte leven binnen haar muren halen, kan de school niet. Immers zoals het leven ons voor

allerlei situaties plaatst, zo kan de school het niet. In de school moet het blijven bij nabootsing en voorbereiding van het echte mensleven. Daarom willen wij, ontdaan van alle schoolse geleerdheid en waan, trachten het werkelijke leven te benaderen, op eenvoudige en ongecompliceerde wijze zo dicht mogelijk te komen bij het leven, dat over een of twee jaar onze leerlingen opneemt. Onze methode zal zich zoveel mogelijk aansluiten bij de methode van ontwikkelen, die het leven in toepassing brengt. Het leven is zo eenvoudig in zijn didactiek. Het zegt: leer door doen, door ondervinding, door aanpakken, gebruik je zintuigen, trek zelf je conclusies en handel naar eigen inzicht. Doen, hetgeen de menselijke samenleving van je eist, dat doen naar eigen verworven inzicht, leren uit je succes en uit je fouten en door die lering trachten een gelukkig mens te worden, — dat is de opgave van het leven. Daarop moeten we onze kinderen voorbereiden. We kijken niet meer de school *in*, we kijken van *uit* de school naar buiten het leven in.

En aan 't eind van het 7de of 8ste leerjaar zullen wel heel wat namen en jaartallen vergeten zijn, maar de geest van het kind is begonnen zich aan te passen aan het leven, dat buiten de schoolmuren hem wacht. Geleid door deze overwegingen hebben we het geprobeerd; eerst een jaar lang aarzelend en niet in volle omvang, daarna een jaar lang met meer durf en overtuiging en ten volle de consequenties trekkend uit onze opvattingen. We zijn klassikaal blijven werken; — voorlopig. Zodra onze ervaringen met leerstof en methode ons zekerheid hebben gegeven, omtrent het goede recht van onze werkwijze, zal overwogen kunnen worden, of door Dalton's of persoonlijkheidsonderwijs meer vrije, en met de geestelijke krachten van ieder kind afzonderlijk meer overeenstemmende leerwijzen kunnen worden toegepast. We hebben gemengde klassen, maar vormen aparte jongens- en meisjesklassen, zodra door afvloeiing van leerlingen (bereiken van de 14-jarige leeftijd, toelating ambachts- en vakschool), de mogelijkheid daarvoor is ontstaan. De meisjes komen dan geheel onder leiding van een ervaren onderwijzeres. De periode van gemengde klassen duurt 8 en die van het gedifferentieerd onderwijs 4 maanden. We zouden het een voordeel achten, als we deze differentiatie volledig zouden kunnen doorvoeren wat leerstof en vooral ook, wat leiding aangaat. Dat de meisjes soms aan andere leerstof de

voorkeur geven dan jongens bleek ons uit het resultaat van een door ons in de school ingestelde enquête, waarbij 68 leerlingen zich uitspraken over vakken en onderdelen van vakken. Bij de jongens kregen we aan de kop de rangschikking: 1. handenarbeid, 2. gymnastiek, 3. tekenen, 4. Duits, 5. boekhouden, 6. geschiedenis; bij de meisjes: 1. gymnastiek, 2. tekenen, 3. handwerken, 4. Duits, 5. zingen, 6. taalbrieven.

Daar er verder weinig over de uiterlijke inrichting van ons schooltje valt te vertellen, menen we de aandacht van den lezer te moeten vragen voor onze leerstof en de methode. Wat willen we nu in ons 7de leerjaar aanbieden? Bij het vaststellen van de leerstof hebben we — ik herhaal het nog eens — niet achteromgekeken naar de zes klassen achter ons, maar vooruit naar het nabije leven en ons steeds afgevraagd: hebben deze toekomstige mannen en vrouwen er iets aan in hun leven? En kunnen we deze praktische leerstof bijbrengen op de manier, waarop ze ook later zullen leren en allerlei kennis opdoen?

Volwassen mensen geworden gaan onze jongens en meisjes lezen in allerlei gekochte en geleende boeken. Vreemde woorden of niet-alledaagse uitdrukkingen verontrusten hen daarbij niet al te zeer; ten naaste bij is hun de betekenis duidelijk uit het verband en onbewust hebben ze het vertrouwen, dat ze die struikelblokjes nog wel eens weer zullen tegènkomen en, door ze telkens een beetje beter te kunnen nemen, eindelijk volkomen in hun macht zullen krijgen. Als een enkele maal de behoefte om dadelijk volledig een woord of uitdrukking te begrijpen sterk genoeg is, vragen of zoeken ze wel. Voor 't overige maken ze hun kennis groter en voeden ze zich zelf op *door 't geheel* en vormen ze hun smaak voor litteratuur door de verhaaltrant *in zijn geheel* aan te voelen. Verder leest de volwassene de krant, zijn dagelijks rijkelijk vloeiende bron van kennis en vorming op allerlei gebied. Wij willen ons nu in het 7de leerjaar op dit lezen van volwassenen voorbereiden. Wij schaffen onze gewone leeslessen af. Wij lezen, stil, uit onze bibliotheekboeken, niet alleen eens per week thuis, maar ook in de school. Of wij lezen ieder voor zich, uit de lees- en leerleesboekjes, die tot ieders gebruik staan uitgestald op de boekenplank aan de wand, die wij „klassebibliotheek” noemen. Een uur van de voor lezen beschikbare tijd wordt besteed aan het lezen van een schoolkrant, liever nog van een neutraal plaatselijk blad.

Gedeelten uit de foto-pagina, die van nationale of internationale betekenis zijn, komen in de wandkrant in de gang. Op een ander leesuur declameren we af en toe, om de vrijmoedigheid te verwerven om op familie- of jeugdfeest eens voor de dag te durven komen. De uurtjes voor gezamenlijk krantlezen geven zo'n prachtige gelegenheid om ordelijk een gesprek te voeren en ons een beetje te trainen in discussiëren. Af en toe een bezoek aan de leeszaal leert ons, hoe wij ons daar hebben te gedragen, wat we er kunnen vinden en waar we het moeten zoeken. Aldus ziet ons program voor het vak lezen er uit.

Natuurlijk staan voor schrijven geen uren meer op de rooster. Netheid en nauwkeurigheid wordt geëist, ... maar ook vlugheid. Het leven vraagt van ons in de eerste plaats vlug met de pen overweg te kunnen. Onze jongens en meisjes hebben hun eigen schrijfhand en slechts in de uiterste noodzaak gaan wij daartegen in. Wel willen we de schrijfvaardigheid in het laatste schooljaar zoveel mogelijk opvoeren.

Zeer sterk ingekrompen op onze lesrooster en leerplan is het vak der ouderwetse school: *rekenen*. Het staat er nog met twee uren, waarvan een uur besteed wordt aan eenvoudig boekhouden en het andere aan rekenen (sometjes maken, cijferen, hoofdrekenen). Voor het sommetjes maken zoeken we nog steeds het boekje, waarin geen malle, onpractische, buiten alle werkelijkheid staande situaties ter berekening worden gegeven. Gevonden hebben we 't nog niet. Van heel eenvoudig boekhouden bleken onze leerlingen te houden, doordat ze voelden iets te doen, waarvan ze later nut zullen kunnen trekken. Ook bij de ouders vindt het vak meer waardering, dan de sommetjesmakerij. Wij blijven dan ook met volle gerustheid bij ons enkel uurtje rekenen en van de tijd voor sommetjesmakerij zullen we nog kalm wat afnemen voor het onderhouden van hoofdrekentrucjes en het aanbrenge van wat accuratesse bij het cijferen.

Van heel veel meer belang achten wij de verzorging van het taalonderwijs in het 7de leerjaar. Ons zaakonderwijs, waaraan we straks enige woorden zullen wijden, eist het laten overschrijven of dicteren van overzichten en lesjes over allerlei onderwerpen. De tekst wordt door ons zelf gemaakt, zonder „taalbedoelingen”, maar het onder controle overnemen ervan bevordert het zuiver schrijven. Daarnaast komt af en toe een oefening voor de werkwoordsvormen en het ontstaan

van het beeld van dagelijks voorkomende vreemde woorden. De eigenlijke kern van ons taalonderwijs is in de eerste plaats stellen: opstellen en brieven (internationale correspondentie). De opstellen zijn zoveel mogelijk vrije opstellen (onderwerpen uit huisgezin, school, omgeving, verslagen van voorvallen uit het leven der leerlingen), maar ook het maken van een opstel naar aanleiding van platen, het weergeven van een vertelling of een les komt voor. Doel is daarbij het kind de *vrijmoedigheid* te geven, om zijn gedachten schriftelijk te uiten. Eisen aan de vorm worden in heel bescheiden mate gesteld. Wij menen, dat stellen niet „geleerd” kan worden. Wel kunnen wij het kind leren zijn schroom te overwinnen door het te doen ervaren, dat wat het als een weergave van zijn gedachten op het papier brengt, zonder ontmoedigende kritiek wordt aanvaard, als datgene, wat het kind kan presteren en wat overeenkomt met zijn geestelijke ontwikkeling op het gegeven moment. Aanmoedigen, dat de leerlingen zich schriftelijk uiten, steeds weer, in allerlei vorm, over alle mogelijke aangelegenheden (dikwijls met ergerlijke taalfouten, maar ook heel vaak met heerlijkverrassende leuke en rake, sterk persoonlijke uitingen), dat willen wij beschouwen als de opgave van ons taalonderwijs in de 7de klas. De correctie? Veel onderlinge correctie van allerlei taal oefeningstof, maar voor het „stellende” gedeelte van het taalonderwijs blijft de correctie bij den onderwijzer. Het karakter van zijn correctie is: leiding, praten over het opstel of de brief, zonder al te veel rode potloodstrepen te maken en waarbij het aanmoedigende element vooral niet mag ontbreken. Spelfouten worden zoveel mogelijk onderdrukt, eerst door de leerlingen zelf (alles wordt direct in het net gemaakt) en daarna door den onderwijzer, maar doen aan de waardering van het opstel niets af en toe. Bij het „stellende” taalonderwijs zijn wij mild en aanmoedigend in onze correctie.

Hoe zullen we ons geschiedenisonderwijs inrichten? Er is zeker geen onderdeel van ons onderwijs aan kinderen op de lagere school, dat zover van het leven afstaat als de z.g. geschiedenis des vaderlands. Mensen, die ternauwernood hun eigen afkomst en herkomst verder kennen dan tot hun grootouders, hebben op school tot in details moeten leren hoe Friezen en Batavieren, Franken en Saksen hebben geleefd; brave burgers, die den bezoekenden vreemdeling van hun

woonplaats, 't zij stad of dorp, zo goed als niets kunnen meedeelen, hebben op school tamelijk uitvoerige beschrijvingen moeten verwerken van het voorkomen en het bestuur van middeleeuwse of zeventiende-eeuwse steden; kiezers, die van de huidige politieke hoofdstromingen in eigen land amper de namen kennen, zijn op de lagere school lastig gevallen met Hoekse en Kabeljauwse twisten, Bourgondische centralisatiepolitiek en de politieke spanningen tijdens het twaalfjarig bestand, het eerste stadhoudersloze tijdperk of de achttiende eeuw. Nu we in het 7de leerjaar zo gevaarlijk dicht bij het leven, zoals het nu door ons geleefd wordt, komen, zullen we 't verstandiger moeten aanleggen. We zullen uitgaan van wat er is en zo nodig een korte verklaring geven van hoe 't zo geworden is in het *naaste* verleden. Om iets te noemen: Ons land is een koninkrijk, hoe lang? Wie waren de regerende vorsten? wat gebeurde er onder hun regering (beschavingsgeschiedenis)? de koninklijke familie van thans; — het volk regeert mee: hoe heeft zich de volksinvloed in de laatste eeuw gevormd (geen jaartallen, wel enige grote figuren); — ons cultureel leven (natuurlijk grote mannen uit het verleden, maar even vanzelfsprekend de grote namen van thans); — iets van de tegenwoordige politieke hoofdstromingen; — hoofdzaken van de voornaamste sociale wetten; — idem van 't bestuur van land, provincie en gemeente enz. Dit alles natuurlijk uiterst sober. We gaan — afgezien van occasionele gevallen — niet verder terug dan tot 1813. We geven ons geschiedenisonderwijs natuurlijk vertellend, voorlezend, zelflezend (school- en klassebibliotheek), wandplaten, historische platenatlas of plaatjes uit de verzamelde voorraad bekijkend. Van onze gang maken we een beeldengalerij met de portretten van historische en hedendaagse grote figuren. Jaartallen leren we niet, op een enkele uitzondering na. Als de leerlingen weten, dat iets onder de regering van Koning Willem I of in de eerste regeringsjaren van Koningin Wilhelmina is gebeurd, dan is ons dat voldoende.

We zouden nu moeten praten over aardrijkskunde, planten- en dierkunde en physica. We willen het wat ruimer opvatten en spreken van ons geconcentreerdzaakonderwijs. Daarin ook geschiedenis op te nemen, leek ons al te kunstmatig. Onze combinatie van zaakkennis heeft als uitgangspunt het dagelijks gebruiksvoorwerp, de voor het leven van iedereen onontbeerlijke grondstof, kortom: al datgene wat de mens tot onder-

houd des levens nodig heeft. We beperken ons daarbij tot „dagelijks” en „iedereen” om niet te verdwalen op de eindeloze velden van het technische en culturele leven. We willen dicht bij huis blijven. Alleen wat we tegenkomen bij onze voeding, onze kleding, onze huisvesting, onze verwarming en verlichting, onze genietingen en onze verstrooiingen, willen we nader leren kennen. Met de naam „productenonderwijs” wordt het zo ongeveer aangeduid, een volkomen juiste benaming hebben we nog niet kunnen vinden. Om een voorbeeld te geven: We praten over („behandelen” heet dat eigenlijk, niet waar) ons ontbijt en komen op het wittebrood. Het wittebrood komt van de tarwe. Hoe ziet de tarwe op de akker er uit? (plantkunde); — waar groeit ze? (aardrijkskunde); — hoe verandert de tarwe in meel en brood? (bedrijfsleven); — wat betekent het eten van tarwe voor ons lichaam? (kennis van het menselijk lichaam); — hebben jullie wel eens van tarwesteun gehoord? (economie). Hierop volgt het roggebrood, dat op dezelfde wijze behandeld wordt: hoe — waar — waartoe (volksvoedsel, kartonindustrie). Maar op onze ontbijttafel komen ook: boter, kaas, jam, worst enz. en we zouden heel wat interessante uitstapjes (zuivelindustrie — fruit- en ooftbouw — vleesfabricage) kunnen maken ... met de vrijwel zekere kans van te verdwalen. We doen het niet, maar geven nog wel aandacht aan haver, havermout, gort, maizena en rijst. Want we zijn bezig plantkundig en aardrijkskundig en zijdelings op nog enige andere wijzen de *granen* te „behandelen”, omdat de graanproducten tot de noodzakelijke levensbehoeften behoren van iedereen en van elke dag. Als wij ze in hun verschijningsvormen in het dagelijkse leven hebben bekeken, gunnen wij ons de kleine weelde, om hen in de natuur wat nader aan te duiden: het zijn grassen, waartoe ook bamboe en suikerriet behoren en die grassen hebben halmen, lange smalle bladeren, aren of pluimen met kafjes, ze zijn windbloeiërs en de zaadkorrel is eenzaadlobbig, in tegenstelling met de al even „dagelijkse” bonen, erwten en „sausjes”, die zo duidelijk tweezaadlobbig zijn. Maar dit alles is slechts toegift. De kern is: de betekenis van de granen voor onze voeding. Geen toegift, maar werkelijk helpend bestanddeel van onze behandeling der granen is: het opzoeken van de graangebieden op de kaart, omdat de aanwezigheid van graangebieden van zo grote internationale betekenis is (we vullen een gehectografeerde omtrekkenkaart

van ons land, ons werelddeel en de wereld in met de namen der korensoorten in de aangewezen gebieden; — verder is wezenlijk bestanddeel van onze behandeling: het bekijken in natura en het herkennen op afbeeldingen der korensoorten; — het tekenen (aarpluim — maiskolf — stengel met leden — blad met schede — ontkiemende graankorrel naast ontkiemende boon); — het laten overschrijven of als dictée geven van een korte beschrijving, schets of kern van de mondeling behandelde leerstof; — het schriftelijk of mondeling beantwoorden van vragen of het maken van een opstelletje. Dat alles behoort bij elkaar. Het vormt geen Centre d'intérêt, maar kennismaking met een brokje dagelijks leven, om van dat brokje dagelijks, doodgewoon leven, waarvan we ménen alles te weten en waarmee we ons zo volkomen vertrouwd wanen, toch nog het een en ander te leren, dat „nuttig en gepast” is. We bepalen zelf de omvang van het lijstje van brokstukjes uit het dagelijks leven, — het aandeel, dat aardrijkskunde (hoeveelheid kaartbehandeling) en natuurkennis bij de behandeling wordt toegewezen; — we maken zelf de tekeningen, de tekst der overzichten, de opdrachten (huiswerk), waartoe aanleiding bestaat. We zoeken de stof voor onze mondelinge aanbieding uit alle mogelijke leer- en leesboeken, handleidingen van platenseries, studieboeken en zullen zelfs wel eens een enkele keer een encyclopaedie moeten raadplegen. We voelen ons vrij van iedere bepaalde serie leerboekjes en van iedere methode. We nemen, wat ons nuttig en praktisch lijkt en van werkelijk belang is voor ons dagelijks bestaan. Ziehier het lijstje van onderwerpen, dat wij in één jaar hebben behandeld: aardappel — ooft en fruit — genotmiddelen (thee, koffie, cacao, tabak en specerijen) — vlees- en vleesconserven — (voorafgegaan door: spijsvertering — ons gebit — schema van spijsverteringskanaal — bouwstoffen voor ons lichaam — voedingstabel) en gevolgd door: vis — het ei (de vogels) — granen — peulvruchten — hout (bomen) — metalen — rubber — steenkool (mijnwezen en gasfabriek) — petroleum. Voor de meisjes werd hieraan toegevoegd: de grondstoffen voor onze kleding. Natuurlijk had het lijstje langer moeten zijn, maar het jaar was niet langer. Ieder onderwijzer weet, hoe moeilijk het is, de keuze der leerstof te bepalen en te beperken voor de zaakvakken. Plant- en dierkunde, physica en aardrijkskunde zijn ieder voor zich zelf onbegrensde gebieden; het opnemen van schier ieder onder-

deel doet onmiddellijk de vraag rijzen: Waarom dit wel en dat niet? Alles schijnt even belangrijk en interessant en de moeite van het leren en weten waard. Deze ontmoedigende moeilijkheid bestaat bij ons zaakonderwijs in veel geringere mate. Op een goed motief, nl. praktisch nut, leggen wij ons een beperking op: het dagelijks leven van iedereen. Wij geven ook geen plantkunde, dierkunde, physica en aardrijkskunde, maar wij behandelen de onderwerpen binnen de door ons getrokken grenzen plantkundig, dierkundig enz., wat een groot verschil maakt. De vloed van zaakleerstof gaat bij onze concentratie langs en dit geeft ons rust en zekerheid. Zoals ik reeds in het opschrift van mijn artikel uitdrukte: ons leerplan is in *wording*. De *stof* voor onze zaakkennisconcentratie kan gewijzigd worden, de methode ervan voldoet ons zo goed, dat wij er bij willen blijven.

De eerlijkheid gebiedt ons twee moeilijkheden te vermelden. De eerste is deze, dat de belangstelling van jongens en meisjes zich op deze leeftijd reeds vrij sterk richt op verschillende objecten. Zodra nu door het vrij sterke verloop van het leerlingenaantal (vertrek van de 14-jarigen, toelating tot ambachts- en vakschool) de mogelijkheid daarvoor bestaat, formeren we één meisjesklas en twee jongensklassen. Dit kan ongeveer 4 maanden voor het einde der cursus plaats vinden. Voor de meisjes staan nu op het programma onderwerpen, die verband houden met onze kleding, met de verzorging van ons lichaam, met de hygiëne van ons huis en met de verzorging van kamerplanten.

Het grootste bezwaar, waarvan ik niet durf te beweren, dat wij het geheel te boven zijn gekomen, is de buitengewoon grote moeilijkheid om bij ons geconcentreerd zaakonderwijs aan natuurlijke historie, physica en aardrijkskunde ieder het zijne te geven. Bij 't ene onderwerp speelt physica een bescheiden rol, bij 't andere blijft ze geheel achter de coulissen; dikwijls duurt de belichting van uit het natuurhistorisch oogpunt te lang en is ze te intens in vergelijking tot het aandeel, dat de aardrijkskunde heeft in het vormen van het beeld. Het is bij dit zaakonderwijs een voortdurend oppassen, dat aardrijkskunde en physica niet worden verwaarloosd. Het juiste evenwicht te vinden heeft ons veel moeite en zorg gebaard, zonder dat we het onbevredigende gevoel, in dit opzicht niet volkomen geslaagd te zijn, hebben kunnen vermijden.

Na deze slotopmerkingen over ons zaakonderwijs, beken ik nederig, dat het opbouwen van dit onderwijs zoveel van onze belangstelling opeiste, dat we er niet aan toe kwamen, te vragen, of een vak als tekenen in een 7de leerjaar ook in een meer practisch en voor het leven van iedereen meer nuttig kleeft kon gestoken worden. Voor een deel nemen we tekenen op in ons zaakonderwijs: de overzichten en ingeschreven (ge-dicteerde) lesjes en stofkernen worden rijkelijk geïllustreerd, waardoor de cahiers voor zaakkennis met al hun gekleurde tekeningetjes, kaartjes en tabellen voor de leerlingen een trots bezit worden. Voor 't overige copiëren onze leerlingen voorbeelden uit de bekende tekenseries, met plezier, met ijver, en met behoorlijk succes.

Zingen werd een teleurstelling. Wat wij ons hadden voorgesteld: een kinderkoor van alle drie klassen tezamen, dat de ouders op het afscheidsavondje aan het eind der cursus op echt mooie kinderzang zou kunnen onthalen en een kinderoperette zou kunnen opvoeren, — is niet bereikt. Op 70 à 80 jongens van 13 en 14 jaar zijn er te veel, die niet zingen kunnen en niet zingen durven. Ze staan leeg en hulpeloos met een klein minderwaardigheidsgevoel in de rij en geven moeite met de orde. Selecteren hebben we uit paedagogische overwegingen menen te moeten nalaten. We hebben dan ook van de samenzang van alle drie klassen in het gymnastieklokaal afgezien; iedere leerkracht heeft weer zijn zanguurtje in eigen lokaal en daarmee is het plezier voor de meisjes in het zingen teruggekomen en is de storende invloed van de jongens „met de baard in de keel” gelocaliseerd. Uit de beste zangers zal nu een koortje worden samengesteld buiten school- en klasseverband om.

Grote waardering genieten in ons zevende leerjaar handwerken en handenarbeid. Vier uren per week komt een vakonderwijzeres met de meisjes handwerken en gaan de jongens naar het handenarbeidlokaal. En beide afdelingen werken op deze uren in volle vrijheid en met veel enthousiasme. Aan 't eind van de cursus, op de afscheidsavond hebben wij voor de ouders de producten dezer lessen tentoongesteld. Voor de afdeling handwerken getuigde een grote hoeveelheid van allerlei fraaie dingen: jumpers, schortjes, kraagjes, sportkousen, sokjes, kussens, handschoenen, sjaals, gehaakte kleedjes, boodschappentassen, boekomslagen van jute, stop- en verstelwerk, — van de werklust der meisjes. Op het driedaags schoolreisje

naar Terschelling prijken alle meisjes in dezelfde blauwe jurk met wit kraagje: eigen maaksel van de handwerkles. Zij hebben beurtelings achter de beide naaimachines de lange naden gestikt en met electrisch strijkijzer en strijkplank de laatste hand gelegd aan het, onder leiding van de juffrouw, zelf geknipte en genaaide kledingstuk. Zo'n handwerkles is voor ons onderwijzers toch om jaloers te zijn: zo stil, ijverig, vol aandacht en — misschien onbewuste — arbeidsvreugde werken daar de kleine, ijverige vrouwtjes; — terwijl wij ons zo moeten inspannen om boeiend te zijn, om ze er alle maal bij te houden en onder de les steeds moeten letten op wegdromende ogen en wriemelende handen. Handwerken is een mooi en waardevol onderdeel van ons leerplan.... mits de meisjes in vrijheid mogen werken, ieder naar eigen smaak en ieder in overeenstemming met haar kunnen.

En terwijl de meisjes zo tevreden en genoegelijk zitten te naaien, breien, haken en borduren, klinkt aan de andere zijde van de gang geklop en gehamer, gezaag en geschaaf. Een 15-tal jongens is daar aan zeven werkbanken bezig met houtarbeid. Eerst zagen en schaven en hameren ze zo maar een beetje om te leren het gereedschap te hanteren; ze meten met duimstok en gebruiken de winkelhaak. Maar al gauw waagt meester het er op en krijgen eerst de handigsten en daarna ook de anderen verlot om wat te maken. 't Eerste voorwerp — laten we zeggen = een stoof — is nog zo'n beetje klassikaal, maar gelijk opwerken is niet geboden. 't Hout verschaft meester, maar als de vlugsten — de timmerlui in spé — al een stoof, een aardappelschilbakje, een krantenstander, een presenteerblaadje of een eierrekje enz. in elkaar hebben gezet en netjes geverfd hebben, waarom zouden ze dan niet met een boekenplank met kastje beginnen. Meester heeft niets geen bezwaar, maar voor zo'n groot stuk moet het hout van huis komen. En de volgende dag zien wij de baas van de boekenplank ons op het schoolplein voorbij stappen en met een blik van verstandhouding naar den meester van de handenarbeid een drie of viertal planken van een glaskist naar binnen brengen. Er waren op de tentoonstellingsavond: behalve stoven, aardappelschilbakjes, krantenstanders, presenteerblaadjes, eierrekjes, allerlei figuurzaagwerk, ook boekenkastjes, strijkplanken, tafeltjes, trapjes en zowaar een grote tuinbank. En toch was het ons niet om deze voorwerpen te doen. De jongens waren er trots op (natuurlijk ook de

ouders) en trots maakt blij, maar wij verheugden ons over iets anders, n.l. over een jaar lang intens oefenen in de omgang met schaaaf en zaag, hamer en nijptang, schroevendraaier en boor. Wij verheugden ons over het besef, dat de jongens hadden gekregen van eigen kunnen; over de onvervaardheid, waarmee ze het werk hadden leren aanpakken; over het zelfvertrouwen, dat gegroeid was, ook bij de jongens, die in andere vakken wanhopige knoeiers waren. Dat was het doel van onze houtarbeid, gedurende een jaar, vier uren per week, met keur van materiaal, onder leiding van een onderwijzer, die een geboren knutselaar is. Ik weet niet bij wie de geestdrift het grootst is, bij ons of bij de jongens. Ons is het volkomen duidelijk: handwerken en handenarbeid moeten in een centraal zevende leerjaar een voorname plaats hebben. Het zijn voor ons dan ook heel gelukkige omstandigheden, dat het gemeentebestuur door een keurige outillage van het handenarbeidlokaal en door het bekostigen van een vakonderwijzeres voor handwerken, het onderwijzen van deze vakken op onbekrompen wijze mogelijk maakte.

Als ik nu nog vermeld, dat we per week twee uren Duits geven (met het oog op het grensverkeer) en buiten de schooluren een cursus in Esperanto organiseren, meen ik den lezer zo ongeveer een beeld te hebben gegeven van ons leerplan, — of beter: van de wijze, waarop wij ons leerplan trachten op te bouwen.

Hebben we teleurstellende ervaringen? Zeker, ziehier: Het „vaklerarensysteem” met de wisseling van onderwijzers werkt op de orde en tucht niet bevorderlijk, belemmert het ontstaan van de innige verstandhouding tussen klas en onderwijzer, welke in ieder geval op de lagere school zulk een waardevol opvoedings-element is. Er gaat paedagogisch iets verloren. Het is te vermijden als alle onderwijzers der school over de vereiste bevoegdheden beschikken. Ook dit stelde ons teleur: wij hadden gehoopt, dat ons leerplan zo aantrekkelijk zou zijn, dat het verloop der 14-jarigen zou ophouden; dit verloop is verminderd, maar bedwongen is het niet. Hebben we bij ons zoeken nog onvervulde wensen? Vanzelfsprekend: we zijn immers nog bezig te bouwen en een zeer belangrijk onderdeel van ons bouwplan staat nog maar in vage omtrekken aangegeven. Ik bedoel niet, dat we nog niet beschikken over een schooltuin, waarin onze jongens en meisjes groenten zullen verbouwen en bloemen zullen kweken; ook niet, dat

we nog niet geslaagd zijn, vorm te geven aan ons leerplanpunt: verzorging van huisdieren (kippen, duiven, konijnen, bijen). Dat alles komt er waarschijnlijk binnenkort. Van veel meer belang is de verwezenlijking van de gedachte aan kookonderwijs of huishoudelijk onderwijs voor onze meisjes. Dat zou zo prachtig in samenwerking met de vakschool voor meisjes tot stand kunnen komen en een stimulerend voorbereidend onderwijs zijn voor de meisjes, die met April naar de vakschool gaan of een zeer waardevolle voorbereiding voor het aanstaande dienstmeisje. Het wachten is op het advies van de voor deze materie ingestelde ministeriële commissie.

Ik meen U, lezers en lezeressen, nu voldoende over onze kleine centrale 7de leerjaarschool verteld te hebben, om U een indruk te geven van ons streven. Grotere inrichtingen in de steden hebben meer mogelijkheden (schoolbioscoop — differentiatie van leerstof in allerlei richtingen). Maar noch voor de grote noch voor de kleine centrale 7de leerjaarscholen komt het ons voor, dat het leerplan al voldoende is gegroeid tot wat het o. i. moet zijn: de laatste etappe in het schoolleven van het volkskind, voorbereiding tot de volgende stap: intrede in het leven.

Met ons leerplan in wording zoeken wij het in deze richting.

Moge de lezer ons zoeken waarderen.

KLEINE MEDEDELINGEN.

EEN ENQUETE

NAAR DE STAND VAN HET HUISHOUELIJK ONDERWIJS.

In verband met de voorgaande artikelen lijkt het me niet ondienstig er melding van te maken, dat het „Bureau international d'éducation" te Genève, een onderzoek gaat instellen naar de aard en de stand van het huishoudelijk onderwijs in verschillende landen; volgens het „Bureau" „question de grande actualité un peu partout". Een lijst met vragen is aan de verschillende onderwijsministeries verzonden, terwijl de antwoorden in de gewone publicaties van het Bureau zullen verschijnen. Het belangrijkste uit deze lijst¹⁾ moge hier een plaats vinden:

1. Welk doel stellen de onderwijsautoriteiten aan het huishoudelijk onderwijs bij de verschillende onderwijstakken?

¹⁾ Bureau international d'éducation, Communiqué de Presse 173/R. 1111.

2. In wat voor inrichtingen ontvangen de leerlingen dit onderwijs? ²⁾
3. Welke plaats neemt het huishoudelijk onderwijs in op de lesrooster van: de lagere school, het vervolgonderwijs, het middelbaar onderwijs?
4. Is het huishoudelijk onderwijs verplicht voor alle leerlingen? Telt het mee bij overgangs- en eindexamens?
5. Zijn er bepaalde verenigingen die dit huishoudelijk onderwijs tot ontplooiing trachten te brengen?
6. Wat is het programma van het huishoudelijk onderwijs bij de verschillende onderwijstakken? Men wordt verzocht een overzicht te geven betreffende het theoretisch en practisch onderwijs aangaande de keuken, het verzorgen van de huishouding, het breien, het strijken, de hygiëne, de kinderverzorging, de tuinarbeid, de (huis-)veeverzorging.
7. Is er verschil bij landelijke en stedelijke scholen?
8. Zijn er officiële instructies voor de te volgen gang bij dit onderwijs?
9. Worden er wedstrijden gehouden tussen de leerlingen van verschillende scholen of van één school onderling, om de belangstelling en de ijver te prikkelen?
10. Is er een verbinding tot stand gebracht tussen de klassen die huishoudelijk onderwijs ontvangen en reeds bestaande sociale instituten (b.v. crèches)?
11. Zijn er officiële instructies betreffende de inrichting van localiteiten en de aard der leermiddelen?
12. Wie betaalt de installatiekosten, de staat of bepaalde verenigingen?
13. Betalen de leerlingen mee voor de aanschaffing van fournituren? Profiteren zij van de opbrengst van het practische werk?
14. Door wie wordt het huishoudelijk onderwijs gegeven? Door de klasseonderwijzer, of speciale vakonderwijzers?
15. Welke opleiding genieten zij, die het huishoudelijk onderwijs geven?
16. Is er een speciale inspectie voor dit onderwijs?
17. Zijn er speciale maatregelen genomen om de invloed van het huishoudelijk onderwijs te doen doordringen in de milieus waaruit de leerlingen komen (voordrachten voor de ouders; het doen verschijnen van boeken die tegelijkertijd bruikbaar zijn voor de leerlingen en de gezinnen, waaruit ze komen; het opstellen van bepaalde budgetaire typen)?
18. Is er huishoudelijk onderwijs voor jongens? Zo ja, is dit verplicht? Wat is de aard hiervan? Wat denkt men van de verkregen resultaten?

Ik hoop de resultaten van dit onderzoek hier te zijner tijd te kunnen vermelden. Mogelijk kunnen onze zevende leerjaren er bruikbare suggesties in aantreffen.

H. N.

²⁾ De opleiding voor huishoudelijke beroepen (dienstbode, kok, naaister), de speciale vakopleiding dus, moet buiten beschouwing worden gelaten.

FRÖBEL=HERDENKINGS=COMITE.

Een congres voor Voorbereidend Onderwijs
25 Mei 1940.

Een tentoonstelling „Honderd jaar Kleuteronderwijs”,
25 Mei—17 Juni „Waag”, Amsterdam.

Naar wij vernemen, bestaat er grote belangstelling voor de plannen van het Fröbel=Herdenkings=Comité, dat zich onlangs gevormd heeft, en reeds dadelijk in het land grote belangstelling vond.

De tentoonstelling „Honderd jaar Kleuteronderwijs” wil een overzicht geven van hetgeen in de loop van een eeuw zich op het gebied van de kleuteropvoeding ontwikkeld heeft, en zal dus náást een volledig overzicht van Fröbel's leermiddelen en het werk der kinderen van Fröbel-scholen uit alle delen van het land, óók een Montessori-afdeling bevatten; er worden lezingen georganiseerd over de waarde van goed Kleuteronderwijs en op de Woensdag- en Zaterdagmiddagen worden demonstraties gegeven van kleutergymnastiek en kleuterrythmiek. De tentoonstelling opent 25 Mei en zal drie weken duren; deze vindt plaats in het „Waaggebouw”, Nieuwmarkt.

Op de openingsdag der tentoonstelling vindt tevens plaats het

Congres voor Voorbereidend Onderwijs.

Wegens de grote belangstelling, zal dit niet gehouden kunnen worden in het „Waaggebouw”, maar in de grote zaal van „Kras”.

De Congres=Agenda vermeld o. a.:

Openingsrede door Prof. Dr. J. H. Gunning Wzn.

Een inleiding van Mej. J. E. Schaap, gemeentelijk Inspectrice bij het Voorb. Onderwijs te Rotterdam, over het onderwerp:

„Fröbel, een moderne paedagoog.”

Een inleiding van de Heer L. Welling, Hoofd=Inspecteur bij het Lager Onderwijs over het onderwerp:

„Goed Kleuteronderwijs is de grondslag voor onze volksopvoeding.”

Een kleuterkoortje zal enige vertaalde liederen van Fröbel ten gehore brengen.

Aanmelding voor deelname aan dit Congres bij het Algemeen Secretariaat: Mevr. Br. Alma—Willemse, Orteliuskade 57/III, Amsterdam=W. Telefoon 68550.

Tenslotte zullen eind Juni en begin Juli overal in den lande Zomerfeesten voor kleuters georganiseerd worden als sluitstuk van de Fröbel=herdenking in Nederland.

BOEKBEOORDELINGEN.

Verslag van het Onderwijscongres. Amsterdam 1939. Uitgave: J. B. Wolters — Groningen, Batavia. 178 blz.

Het mag waarlijk een zeer verblijdend verschijnsel heten, dat binnen een half jaar een tweetal zo belangrijke onderwijscongressen als dat op de Sillem=Hoeve en dat te Amsterdam gehouden kon worden, die beide zo ruime belangstelling trokken.

De bespreking van een congresverslag is een moeilijke aangelegenheid. Immers, de referaten hebben in coreferaten, discussies en replieken hun kritiek reeds gehad, de replieken der inleiders hebben betrekking op de coreferaten en zo voelt men zich als recensent wel rijkelijk overbodig.

De afwezigheid van prof. Kohnstamm door ziekte maakte van de repliek van dezen praeadviseur een op geschreven stukken geschreven antwoord. Beide bijdragen, praeadvies en repliek, alsook de coreferaten van Prof. Gunning en Dr. I. C. van Houte maken voor mij dit eerste deel van het congres, resp. congresverslag, het belangrijkste. De controverse Kohnstamm—Gunning is hoogst belangwekkend. Dat wil niet zeggen, dat de volgende praeadviezen geen kwesties van grote betekenis ter sprake brengen. Integendeel. Zo bevat het referaat van C. Schreuder over De sociaalpaedagogische betekenis der moderne didactiek veel interessants. Met de kritiek van den coreferent I. v. d. Velde op het praeadvies van Thijssen kan ik mij wel verenigen en toch kan ik begrijpen, dat in de discussie van verschillende zijden sympathie werd geuit.

De discussies doen meer dan eens gevoelen, dat een groot verschil van scholing in paedagogisch denken en kennis van wetenschappelijke en praktische gegevens te overbruggen is. De trant, waarin Thijssen zich de voortzetting van dit kongres denkt, is mij daarom uit het hart gegrepen: een platform waar regelmatig allen, die zich met het onderwijs bezighouden, elkaar ontmoeten en waar zij „zonder rang of stand” met elkaar van gedachten kunnen wisselen. Spr. voegde daaraan toe, dat men dan ook afstand zou moeten doen van de heilige huisjes, van „door ons persoonlijk aanbeden” autoriteiten. Accoord — maar dan nog iets: óók niet zelf op het voetstuk gaan staan. Dan is er inderdaad een open discussie zonder gevoeligheden en zonder ontzien van geborneerdheden en vooroordelen mogelijk.

Kortom: een belangrijk verslag, dat niemand die belang stelt in ons onderwijs, kan missen.

M. J. L.

Over het opzettelijke en het onwillekeurige in de opvoeding en de opvoedkunde, rede, uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van buitengewoon hoogleraar in de paedagogiek aan de rijksuniversiteit te Utrecht, op 23 Oct. 1939, door Dr. M. J. Langeveld. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia.

In tweeërlei opzicht is het verheugend dat deze inaugurele rede thans in druk voor ons ligt. Voor wie haar niet kon horen, is ze nu toegankelijk. Maar belangrijker is, dat ze nu rustig kan worden overwogen.

En dat is wel noodzakelijk, zowel vanwege haar inhoud als de wijze van behandeling daarvan.

In deze rede worden n.l. centraal gesteld de wel zeer fundamentele begrippen *opvoeding* en *opvoedkunde* en wel naar hun aspecten van *het opzettelijke* en *het onwillekeurige*.

En nu pleegt het met fundamentele begrippen een eigenaardig geval te zijn. Eigenlijk „kent” iedereen ze en gaat iedereen van deze „kennis” uit bij de verdere uitbouw van zijn denken en handelen. Men vindt

ze naar hun inhoud nog al vanzelfsprekend en laat dus nadere bezinning daarop gewoonlijk achterwege.

Probeert men dit echter, dan blijken juist deze grondbegrippen grote moeilijkheden op te leveren, niet het minst wat hun nadere formulering betreft.

Onze bewustwording blijkt in dit opzicht voort te schrijden van de periphere verschijnselen naar de centrale: de mens bestudeerde eerder de sterren en de dieren dan zich zelf, en bij de opvoeding eerder resultaten en middelen dan doel en wezen. En toch is de opbouw van een wetenschappelijke paedagogiek eerst mogelijk vanuit een bewust-dacht-hebben van deze centrale categorieën.

Komt nu echter de wetenschap tot een formulering van de resultaten dezer doordenking, dan doet zich wederom een merkwaardig verschijnsel voor: de lezer krijgt nl. een gevoel van: ach, dat wist ik *eigenlijk* allemaal wel. Nadere bezinning leidt evenwel spoedig tot de conclusie, dat men het eigenlijk *niet wist*, maar dat het — nauwelijks of zeer vaag bewust — werkte in het persoonlijk leven. En als men het zou hebben moeten formuleren, zou men waarschijnlijk met de mond vol tanden hebben gestaan.

Juist het feit echter, dat iemand tot een formulering weet te komen, waarin de lezer eigen vage noties herkent en tot de conclusie komt: „ja, zo is het; ik kan het *alleen maar* zo niet onder woorden brengen,” is het beste bewijs, hoe goed de formulering is geslaagd.

En dit *alleen maar* onderscheidt precies de intuïtief levende mens van den wetenschappelijken onderzoeker en bouwer aan een systematische wetenschap. Ook deze laatste kan de intuïtieve kennisbron niet ontberen, maar hij laat de daaruit opwellende stroom niet gaan waarheen hij wil, doch leidt hem, ten dienste van een hogere cultuur, daarbij ernstig naar strevende ook tijdens en na dit ingrijpen eigen kracht en aard van de stroom zoveel mogelijk ongerept te laten. Of, zoals Prof. Langeveld op pag. 17 het uitdrukt: hem „zweeft daarbij evenwel voor ogen in tweede instantie de *gezuiverde* onwillekeurigheid als zodanig te herstellen, c. q. intact te laten”.

De aard en de mate van dit leiding geven zo nauwkeurig mogelijk vast te stellen is mede de taak van den wetenschappelijken paedagoog, en deze problematiek — zowel in de opvoeding als in de opvoedkunde — ons duidelijk voor ogen te hebben gesteld is de verdienste van de hier besproken rede.

H. N.

Paedagogen spreken, paedagogische, psychologische en algemeen didactische uitspraken, verzameld door J. Oosterkamp. Uitg.: N. V. Uitg. Mij. Haga, 's-Gravenhage, 1939. 153 pg.

Een rijk geschakeerde verzameling van uitspraken van binnen- en buitenlandse paedagogen, gerubricceerd in een viertal hoofdstukken met tal van onderafdelingen. Zo b.v. in Hoofdstuk II, Het Kind:

Kritiek op de ouders, kinderen en volwassenen. Het jonge kind, Levenstijdperken, Puberteit, enz., enz.

„Moge deze uitgave den lezer iets van de vreugde en lering verschaf-

fen, die de samensteller ervan door het verzamelen en ordenen gehad heeft." Aldus eindigt de inleiding. We hopen het met den schrijver; de lectuur prikkelt allicht tot nadenken. H. N.

Dr. A. L. W. de Gee, *Scheikunde voor het Middelbaar en Gymasiaal onderwijs, met medewerking van Ir. G. D. C. Eversmann*¹⁾.

Voor H. B. S. A:

Deel II A, Algemene en anorganische scheikunde, ing. f 1,70, geb. f 1,90.

Deel III A, Organische scheikunde, ing. f 1,25, geb. f 1,50.

Voor H. B. S. B en Gymnasium B:

Deel II B, Algemene en anorganische scheikunde, ing. f 2,60, geb. f 2,90.

Deel III B, Organische scheikunde, ing. f 1,90, geb. f 2,10.

Deel IV, Analytische scheikunde, ing. f 1,10, geb. f 1,30.

Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia.

De laatste jaren heeft een vrijwel volledige vernieuwing van de scheikundeleerboeken voor H. B. S. en gymnasium plaatsgevonden. Van de bestaande werken zijn herdrukken verschenen, daar zij aan het leerplan der H. B. S. van 1937 aangepast dienden te worden. Zij ondergingen daarbij een gedaanteverwisseling van betekenis; immers, begon de scheikunde tot dusverre in de 4e klasse, het nieuwe leerplan schrijft in de 3e klasse een inleiding voor, waarop zeer uiteenlopend onderwijs in de hoogste klassen van H. B. S. A en H. B. S. B aansluit. Bovendien kwamen in eerste druk verscheidene leerboeken uit, waarvan de meeste op één of andere manier van de traditionele weg afwijken. Sommigen kiezen niet langer de historische ontwikkeling van het vak (van alchemie tot „moderne alchemie”) als leidraad, maar schuiven periodiek systeem en nieuwe atoomtheorie naar voren en kunnen daardoor vele vroeger schijnbaar heterogene feiten dadelijk verklaren en verbinden. Een andere methode stelt de zelfwerkzaamheid op de voorgrond, geeft den leerling zo spoedig mogelijk een reageerbuis in handen om hem daardoor sneller en beter vertrouwd te maken met wat dikwijls geruime tijd als geheimzinnig gegoochel op de demonstratietafel wordt gezien. Ook verscheen een concentrische leergang, die in eerste ronde met het bevattingvermogen van de derde klassers rekening houdt.

De „embarras du choix”, waarvoor de chemiedocent zich geplaatst ziet, wordt nu nog vergroot door een leerboek van *De Gee*, waarvan ik de vorige week deel III A ontving en dat daarmee volledig voor ons ligt. In het voorwoord van deel II B zet de schrijver de opzet van zijn

¹⁾ Zie voor een bespreking van Deel I Paedag. Studiën, 19e Jrg., pg. 94.

werk uiteen: Hij heeft „er in de eerste plaats naar gestreefd de beginselen der scheikunde te geven als één samenhangend geheel van experimenten en theorieën. Daarnaast zijn in een afzonderlijke afdeling de stoffen en chemische bewerkingen van groot maatschappelijk belang behandeld”.

In de eerste afdeling van IIB (die één geheel met deel I vormt) bespreekt De Gee: aggregaats toestanden en evenwichten daarvan (35 blz.; ook de verschijnselen van kookpuntsverhoging en vriespuntsverlaging, benevens de colloïdale toestand worden in dit hoofdstuk behandeld) — reactiesnelheid en scheikundig evenwicht (20 blz.) — ionentheorie (35 blz.) — in 50 blz. de chemische eigenschappen der elementen, aan de hand van het periodiek systeem — waarna 25 blz. aan het splitsbare atoom en de consequenties daarvan zijn gewijd. In de tweede afdeling van dit deel komt Ir. Eversmann aan het woord voor de behandeling van de anorganisch chemische industrie. Na een inleidend hoofdstuk (o. a. over water, energiebronnen, brandstoffen, ovens; te zamen 20 blz.) worden achtereenvolgens besproken: metalen (20 blz.), technisch belangrijke zuren (15 blz.), kunstmeststoffen (5 blz.) en verschillende belangrijke zouten (20 blz.). De analyse is ondergebracht in een afzonderlijk deeltje (IV, ruim 70 blz.). Het bevat niet alleen een algemene theoretische behandeling van kwalitatieve en kwantitatieve analyse (ook van de organische), maar bovendien vele praktische wenken voor de uitvoering daarvan. IIB, het organische deel, is evenals IIB, in 2 afdelingen gesplitst: de eerste brengt (in 95 blz.) de beginselen, daarna volgt de organisch chemische industrie (75 blz.).

't Lijkt mij, na bovenstaand overzicht, haast overbodig vast te stellen, dat de schrijver in zijn streven naar een logische ordening van de leerstof zeer zeker is geslaagd. Het is vooral opmerkelijk, hoe de beruchte eindeloze beschrijving der elementen en hun eigenschappen, een dikwijls zeer troebel mengsel van systematiek en technische zaken, door een consequente scheiding in de componenten verhelderd wordt. De Gee behandelt de chemische eigenschappen der elementen groepsgewijze en grotendeels na het periodiek systeem en heeft daarvoor dan niet meer dan ruim veertig bladzijden nodig; zijn medewerker weet, door een nuttig inleidend hoofdstuk en een overzichtelijke groepering der voor de industrie belangrijke stoffen, ook in dit onderdeel van het vak veel verband te leggen. Dezelfde helderheid, die ons in de originele opzet van het leerboek treft, vinden we terug in de uitwerking ervan, De Gee's uiteenzettingen treffen ons door hun geleidelijke, zorgvuldige ontwikkeling, het „hoe en waarom” ontbreekt nergens en voortdurend houdt de schrijver rekening met vragen, die bij den leerling zouden kunnen opkomen; een betoogtrant, die het boek ook voor zelfstudie geschikt maakt.

Elke methode bezit de „défauts de ses qualités”, zo ook deze. Bij de bespreking van het 1e deeltje stelde ik indertijd de vraag, of de leerlingen van de 3e klasse de strenge ordening van de leerstof (tengevolge waarvan hun wel heel veel abstracts wordt opgediend) evenzeer zouden waarderen als de docent. Bij het doorbladeren van II en IV voel ik hier en daar een dergelijk bezwaar. Wordt ook de bespreking van de chemische eigenschappen der elementen niet te laat aan de orde gesteld om de leerlingen met deze kern van het vak voldoende vertrouwd te

maken? Het ontbreken van een duidelijke aanduiding van de voor het eindexamen voorgeschreven leerstof vormt bij de grote omvang van het leerboek een ander practisch bezwaar. Dit geldt in het bijzonder voor III B, waarvan vooral de tweede afdeling, getiteld: „Iets uit de organisch chemische industrie,” een respectabele omvang heeft.

Enige wenssen voor de 2e druk: méér vragen en oefeningen, vooral in het organische deeltje. En een herziening van het illustratieve element! Nu de schrijver over zekere, in het 1e deel op dit gebied gehuldigde principes heen blijkt te zijn, doen zich vele mogelijkheden op tot krachtige ondersteuning van het woord en ook om de strenge lijnen wat te breken.

Al met al: een zeer zeker aanbevelenswaardig leerboek, dat de aandacht van den niet-daltoniserenden docent ten volle verdient.

De boeken voor de H. B. S. A bezitten dezelfde indeling als II B en III B. De tweede afdeling ervan komt in omvang en inhoud vrijwel met die van de H. B. S. B boeken overeen. De eerste afdeling is, samengesteld volgens het leerplan der H. B. S. A van 1937, aanmerkelijk korter.

H. J. DEN HERTOOG Jr.

De wereld en die daarin wonen. Beknopt leerboek der Aardrijkskunde voor Chr. Gymnasia, Hogere Burgerscholen, Lycea en Kweekscholen, door Dr. A. van Deursen, J. Overweel en W. de Vries.

V: Hoofdzaken uit de Volkenkunde en de Sociale Aardrijkskunde voor Nederland, Nederlandsch-Indië, Suriname en de Nederlandse Antillen.

Uitg.: J. B. Wolters, Groningen, Batavia.

Met belangstelling zullen de leerlingen kennis nemen van de inhoud van dit leerboek. Het is een vlot geschreven werk waarin van de nieuwste inzichten en gegevens gebruik is gemaakt. Het geogr. gedeelte is beknopt. Meer aandacht is besteed aan een beschrijving van de volkeren van onze gebieden in vreemde Werelddelen. In dit gedeelte komt het doel naar voren, dat de schrijvers zich gesteld hebben, n.l. een leergang te schrijven voor het Chr. M. O. Het is hun gelukt uit de veelheid van stof een geslaagde keuze te doen.

De wijze waarop, naast een meer algemeen gedeelte over de Volkenkunde, een beschrijving wordt gegeven van de volkeren van Ned. Indië, Suriname, Curaçao en de Ned. Antillen, heeft zeker paedagogische waarde. Het geeft een helder inzicht in het leven van deze mensen. De leerlingen worden er door aangemoedigd zich de levenssfeer van de natuurvolken in te denken.

Aanhalingen uit verschillende schrijvers, die met de primitieve culturen in aanraking zijn geweest verhogen de aantrekkelijkheid van dit leerboek.

De illustraties zijn duidelijk, alleen op blz. 166 zijn de schrijvers hiermee minder gelukkig geweest.

B. ANDRINGA.

IN MEMORIAM TH. VAN DER PLOEG.

Op 19 Mei j.l. overleed te Amsterdam, in den ouderdom van 59 jaar, onze trouwe medewerker, wiens naam ik boven deze regelen plaatste.

Gedurende zijn leven had hij ons het strikte verbod opgelegd, te spreken over het werkzame aandeel, dat hij aan het tot stand komen van ons werk heeft gehad. Zijn grote bescheidenheid en zijn opzien tegen alle timmerenaandenweg maakte, dat zijn naam op het titelblad van geen onzer Mededelingen mocht worden vermeld. Toch heeft zijn even nauwkeurige, als begrijpende correctiearbeid de publicatie van verscheidene daarvan mogelijk helpen maken. Ik denk in 't bijzonder aan de Mededelingen No. 23, 24, 31, waaraan hij zo menig uur heeft besteed.

Nu hij is heengegaan menen wij ook in 't openbaar den dank te mogen uitspreken, die hem daarvoor toekomt.

Voor het Nutsseminarium en voor allen, die ons werk waarderen, is dat heengaan een groot verlies; zijn grote zorgvuldigheid en nauwkeurigheid zullen bij den voortgang van dat werk niet vergeten worden en ons tot een voorbeeld blijven strekken.

Voor het Nutsseminarium,
PH. KOHNSTAMM, *Directeur.*

DE WENSELIJKHEID EN DE MOGELIJKHEID OM BIJ
HET ONDERWIJS IN HET LATIJN OP GYMNASIA
EN LYCEA DE LECTUUR MET POST-KLASSIEKE
SCHRIJVERS UIT TE BREIDEN, BEOORDEELD IN
VERBAND MET DE BETEKENIS VAN HET KLASSIEKE
ONDERWIJS IN ZIJN GEHEEL

DOOR

Dr. W. HOVING.

De wenselijkheid van lectuuruitbreiding is principieel te bespreken; dat betekent voor mij in verband met de doeleinden van het klassieke onderwijs in zijn geheel.

Over de *mogelijkheid* laat zich redeneren in verband met
Paedagogische Studiën, XXI.

het aantal lessen, rooster, begaafdheid van leerlingen en docenten, exameneisen en andere wettelijke voorschriften, kortom: in verband met de *feitelijke* situatie, waarin wij op dit ogenblik moeten proberen die doeleinden te verwezenlijken.

Over de mogelijkheid zal aan het slot een zeer kort woord volgen, de wenselijkheid verdient een uitvoeriger behandeling.

Het uitgangspunt zal zijn een omschrijving van de doelstelling van ons klassieke onderwijs; een antwoord op de vraag: waarom leren en lezen we Latijn en Grieks en weik heel verwachten we ervan.

In de dagen van de Humanisten tot en met Grotius zou deze vraag niet gesteld zijn. Immers de Oudheid als kern en grond van alle hogere cultuur was een *vanzelfsprekendheid*, die geen adstructie nodig had.

In de periode van het classicisme was het antwoord op die vraag eenvoudig: het geloof aan de normatieve gelding *eiste* onbestreden de Oudheid als kernstuk van alle hoger onderwijs en hogere cultuur.

In overeenstemming met deze opvatting bestond het „Voorbereidend Hoger Onderwijs” in de humanistentijd uit Latijn en nog eens Latijn¹⁾, in de classicistische periode uit Latijn, Grieks en weinig meer.

Daarop volgde de *historisch-relativistische* opvatting van de Oudheid en daarin werd het antwoord op de vraag naar den zin en het recht van het klassieke onderricht heel wat moeilijker.

Immers deze opvatting ontnam aan die Oudheid als gymnasiumleerstof zijn noodzaak, liet hem hoogstens een voorrang en die voorrang kwam ter dege in het gedrang bij de aanspraken, die de exacte vakken en moderne talen in de aera van techniek en verkeer in toenemende mate lieten gelden.

De gevolgen van deze opvatting voor het V. H. O. werden openbaar in de stichting en snellen groei van de H. B. S., de wet-Limburg, het Academisch Statuut en de relatief geringere rol van de Oude Talen op het Gymnasium.

Misschien is het eindpunt van deze inkrimping nog niet bereikt, al behoort de zuiver historisch-relativistische opvatting van de Oudheid ook al weer tot het verleden.

¹⁾ Constantijn Huygens leerde 's nachts heimelijk wiskunde; zijn vader verbood hem deze liefhebberij, omdat zijn Latijn daardoor zou lijden.

Mannen als Kerschensteiner, Paul Friedländer, Werner Jäger e. a. vinden en formuleren in het klassieke onderwijs elementen die vaster zijn en dieper en die de historisch-genetische verbondenheid van de Oudheid met het Heden te boven gaan.

Hoe het ook zij, ieder onzer heeft *zijn* antwoord te geven. Ik denk me terug in de situatie, toen ik als conrector lycei ouders, die van niets wisten, bij de richtingskeuze over het gymasiaal onderwijs had in te lichten. Daarbij stelde ik nooit diploma's en studierechten op den *voorgond*, evenmin heb ik den nadruk gelegd op de voorbereiding tot Hoger Onderwijs. Integendeel, ik ging hiervan uit: het gymasiaal onderwijs beoogt in wezen niets anders dan alle voortgezet onderwijs, n.l. de krachten en gaven van de leerlingen door de bewerking van velerlei leerstof zo te ontwikkelen, te verruimen, te verscherpen, dat die leerlingen na afloop van hun schooltijd de problematiek om zich heen anders zullen beordelen en beleven dan wanneer ze na de L. S. onmiddellijk vak, beroep, bedrijf waren ingegaan, d.w.z. met grotere redelijkheid, zelfstandigheid, methode, critiek¹⁾.

Het gymasiaal onderwijs heeft enkel de pretentie, dit doel beter, vollediger en volkomener te kunnen bereiken, omdat het in de bestudering van de Oudheid, huiselijker gezegd, in het leren van Latijn en Grieks een bij uitstek geschikt en waardevol middel *meer* heeft dan andere schooltypen.

Die geschiktheid en dat waardevolle eisten dan naderen uitleg.

Ik kwam dan tot een formulering door de samengeweven elementen, die voor mij deze waarde constitueerden uiteen te leggen in het volgende, wel wat ruwe, maar ook concrete schema:

1^o. een *eigen, absolute* waarde, die de studie zou rechtvaardigen om zijns zelfs wil.

Elke toegewijde arbeid immers, besteed aan het leren kennen van een vreemde taal en cultuur kan, afgezien van alle andere

¹⁾ Deze opvatting is geheel tegengesteld aan de voorstelling, die b.v. de psychotechnicus Dr. Luning Prak bestendig propageert. Hij ziet in gymasiaal onderwijs, dat niet aan een Universiteit wordt voortgezet, een vrijwel waardeloos torso, ik zie het als een afgerond geheel dat zin en waarde op zich zelf heeft, zelfs als het niet geheel ten einde wordt gebracht.

lingen, voor den beoefenaar een blijvende verrijking van geest en gemoed betekenen.

Nu geldt het hier de talen, waarin Homerus Odysseus laat zwerven van het ene wonder naar het andere, waarin Herodotus een kleurig wereldjournaal ontrolt van landen, volken, zeden en gewoonten, legenden, anecdoten, waarin Plato in dialoog en mythe problemen heeft gesteld, die nóg problemen zijn, — laat ik de lyriek maar stoppen — waarin Aeschylus, Vergilius, Horatius, Tacitus en Seneca zich hebben uitgesproken, waarin zich openbaart contact, wrijving, wederzijdse doordringing, versmelting van twee hoge culturen, onderling verwant en zo verschillend tevens.

De bestudering van deze talen biedt voor die verrijking en verdieping van geest en gemoed wel buitengewoon gunstige kansen. Ik herhaal nog eens: dit alles kan van waarde zijn, ook voor hem, die later zijn studiën niet academisch voortzet. De Oudheid biedt nu eenmaal veel, „dat de stroom van het worden op het strand der eeuwigheid heeft gespoeld” zoals het ergens wat pathetisch is gezegd en waarom zouden alleen de toekomstige studenten de jutters mogen zijn?

2^o. een *practische* waarde.

Nauwelijks durf ik het neer te schrijven en ik hoor al het verwijt: „zijn er thermometerwoordjes nodig om zin te geven aan de klassieken?” Geenszins; maar als men heeft les gegeven aan Volksuniversiteit en jaren H. B. S. sers voor het staats-examen opgeleid, dan dringt zich toch de overtuiging op, dat „dat beter begrijpen van vreemde woorden en termen” toch niet volkomen onbelangrijk is.

Een collega had een reis gemaakt naar Tschecho-Slowakije. Ik vroeg hem: „Wat heeft je daar het meest getroffen?” Antwoord: „Dat ik in een hele straat geen letter van enig opschrift kon begrijpen en geen woord verstaan. Dat geeft zo'n ongewis, luchtledig gevoel, je denkt, dat je als een wezenloze schim in het luchtledig wandelt, je twijfelt aan je eigen realiteit.” Welnu, ook een beetje Latijn, desnoods op een Volksuniversiteit opgedaan, kan voor die schimachtigheid behoeden, wanneer we geconfronteerd worden met een citaat, opschrift, spreekwoord, vreemde termen.

Dat beetje Latijn kan altijd nog enig houvast geven aan: caveant consules, ora et labora, Pulchri, Muis en Diligentia, inauguratie, pro iuventute, agrarier en zo voort.

Men mag nog wijzen op den steun bij het leren van moderne talen en het gerief voor jonge medici en biologen bij het aanleren van hun terminologie, al geeft het Grieks daar meer. Ik vind dit alles net gewichtig genoeg om te vermelden, meer niet; op oningewijden maakt het gemakkelijk indruk.

3^o. een *propaedeutische* waarde.

Het lijkt me overbodig hier uiteen te zetten, dat wetenschappelijke studie op *bepaalde* terreinen zonder Latijn en Grieks niet mogelijk is en dat men in *alle* universitaire regionen met die kennis is gebaat, soms weinig, soms zeer.

4^o. een *vormende* waarde.

Dit, het allergewichtigste, laat zich aan oningewijden buiten het leslokaal het moeilijkst demonstreren en toch moeten wij het proberen. Ik begin met het begrip *vorming* nog weer te splitsen in twee sferen, lagen.

a. *intellectuele training*, die leiden kan tot verscherping van de vermogens en het bevorderen van goede denkgewoonten.

b. *de geestesbeschaving*, die wil verdiepen en den blik verruimen.

De intellectuele training vinden wij in het dagelijks proces van de *vertaling*. Daarom zien we die niet als een noodzakelijk of misschien te vermijden, of door iets beters te vervangen euvel, maar we willen die juist als die massage van de geesteskrachten, die, goed en deskundig bedreven en geleid, zal leiden tot scheppen en scherpen van denkgewoonten, die voor wetenschapsbeoefening en daarvoor niet alleen nodig of wenselijk zijn ¹⁾).

Hierover zal ik verder zwijgen, daarentegen punt b., de waarde voor de geestesbeschaving nog wat uitvoeriger behandelen.

Onder *vorming* in dezen zin versta ik kort gezegd: emancipatie van het *nu* en het *hier*; het besef, dat al wat gedacht, gedaan en beleefd wordt, samenhangt met of weerspiegelt in een *elders*; dat, wat nu *is*, gewórden is uit een kern of naar een schema ergens in nabij of ver verleden. Werkelijke

¹⁾ Men vergelijkte hiervoor o. a. Kerschensteiner: *Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes* 1920, T. 16 fg. en Dr. H. J. Pos: *De betekenis van de studie der oude talen voor de vorming van den geest.* 1935.

geestesbeschaving raakt niet vast in de schablone van den dag, haar horizon is niet geheel afhankelijk van haar krant, zij herkent het bestaande als geworden uit iets of gevormd naar iets, ziet achter de oppervlakte, *heeft althans behoefte om daar achter te zien.*

Aangezien nu de grieks-romeinse oudheid een van de belangrijkste bronnen is van de west-europese cultuur, waarnaar deze zich heeft georiënteerd bij herhaling, zal de bestudering daarvan bij uitstek aanleiding geven tot die oppervlakte- en grensverbrekende beschouwing van het heden, tot verdieping en verruiming. Hier heeft het onderwijs in Latijn en Grieks iets gemeen met dat in de Geschiedenis, maar toch met één fundamenteel verschil. De geschiedenis tracht dit besef bij te brengen globaal, in grote trekken, docerend, vertellend, van boven af; de rol van den docent is in principe actief, die van den leerling receptief. De studie van Latijn en Grieks kweekt dit besef onopzettelijk, in détail, in concreto, incidenteel; de leerling is in principe actief, de leraar afwachtend. Grondslag immers blijft in de les de vertaalmassage; de leerlingen menen, dat hun enige opgave is den text in het Nederlands over te brengen, maar de leraar krijgt telkens de gelegenheid verbindingsdraden van het heden naar het verleden te spinnen, heden en verleden tegenover elkaar te plaatsen, afstand en nabijheid te laten opmerken, kortom een nog zo kinderlijk woordje mee te laten spreken in de grote dialectiek van het worden.

Het is niet gemakkelijk dit alles voor buitenstaanders te „bewijzen”. Zelf heb ik het voor ouders wel eens geprobeerd met een concreet voorbeeld: een caput uit de Croesus-geschiedenis van Herodotus. Iets dergelijks deed Dr. Buisman in een nummer van dit tijdschrift naar aanleiding van een aantal Homerusverzen. Meer pogingen in dezen geest zouden m. i. wenselijk zijn, al blijft het leslokaal eigenlijk de enige plaats, waar men overtuigen kan.

Deze uitvoerige inleiding meende ik nodig te hebben om het antwoord op de vraag, die ik eigenlijk te beantwoorden heb niet te laten verlopen in gezelligheidjes als: „de geschiedenis van Karel den Groten zou eigenlijk ook wel aardig zijn in het Latijn en de vertaalde zelfmoordenaar van Piet Paaltjens is een gegarandeerd succes.” Ik kan nu structuur geven aan het probleem op deze wijze: kan één of meer van deze vier

waardefacetten door bedoelde lectuurverruiming aan glans gewinnen? Daarvoor toets ik de gevolgen van een eventuele uitbreiding achtereenvolgens aan de vier punten van mijn waarde-schema.

1^o. de *eigen* waarde.

Is er buiten de gebruikelijke schoollectuur iets te vinden, dat in gunstige omstandigheden — geen 7de uur, geen wanorde, geen klas van uitsluitend bakvisjes met lachstuijjes — een ervaring, een belevenis voor de kinderen kan zijn, dat „einen Stachel in der Seele lässt“ (Rhode aan Nietzsche), een spoor achterlaat, vaag misschien, maar dat over 25 jaar voldoende nawerkt om voor den stamhouder het Latijn weer te begeren?

Het is wenselijk, eerst na te gaan, wat we in dezen hebben.

Nu ga ik waarden naar mijn eigen voorkeur en competentie, anderen zullen ongetwijfeld anders oordelen.

Caesar moesten we maar geen eeuwigheidswaarden opdringen. Het is waar, dat om Caesar de mystiek blijft hangen van de eerste sectie op echt Latijn en „Gallia omnis divisa est in partes tres“ zit in het cultuurtotaal van menig medicus of notaris vast vernageld.

Ovidius belooft evenmin veel. Het noodlot van dezen dichter is, dat hij noodgedwongen verlaagd wordt tot „mien bröddellabbe“ van de latijnse poëzie; men leert er op scanderen, adiectiva en substantiva bij elkander grabbelen en de derdeklassers halen er nooit vermoede combinaties uit. In de vierde klasse zijn er stellig leerlingen met gevoel voor rythme en elegantie op wie de melodieuze plastic van de Metamorphosen vat heeft. Een gememoriseerd stuk Pyramus en Thisbe is niet verloren, Philemon en Baucis, de Zondvloed en Proserpina zijn minstens mooie verhalen, waaraan men nog wel eens herinnerd zal worden. Maar dit alles wordt in 't algemeen te vroeg gelezen, Caesar en Ovidius zijn de slijpstenen van het vierde facet, de *vormende* waarde.

Tibullus heeft ook wel iets dat loont, Lucretius veel meer, met Catullus heb ik nooit veel succes gehad, anderen zeker wel; aan Propertius durf ik niet beginnen. Maar daarbuiten ligt genoeg. In de gewone schoollectuur reflecteert het Rome in de branding van de eerste eeuw voor Christus, in de verruimende rust van het augusteïsch imperium daarna, in de tendenzen naar dictatuur en tyrannie, die daarop volgden.

Van die bewogenheid in de laatste eeuw voor Christus

geeft *Sallustius* dramatisch-symbolische episodes, *Cicero* in zijn brieven, redevoeringen en philologische geschriften maatschappelijke, politieke en wijsgerige aspecten. De hele wording van dit imperium van de wolvin tot Perseus levert *Livius* de stof voor het romantisch-rhetorisch bouwsel van de *Libri ab Urbe condita*; de pax Augusta inspireert mede het pathos van *Vergilius' Aeneïs*; ook *Horatius* zendt van die glorie uit op ultra-korte golven.

Dan hebben we nog de sombere visie van *Tacitus* op den toenemenden druk onder Tiberius, Claudius en Nero, waarbij de nauw verholen wrok van den schrijver en de dramatiek van de gebeurtenissen grimmig verstrakt in korte, koele, lapidare zinnen.

Daarmee is de voornaamste gangbare schoollectuur de revue gepasseerd. Men kan er nog aan toevoegen de stoïsche belijdenissen van *Seneca* die wel wat lang raisonneert voor hij de kern in een verrassende formule stempelt, de fabels van *Phaedrus* en het parlando van *Plinius*, dat af en toe door het onderwerp in eens belangrijk en belangwekkend wordt (*Vesuvius*, *Christenen*).

Dit alles is, aldus geformuleerd, indrukwekkend en suggereert een overvloediger voorraad van die Stachel, die prikkels, dan in werkelijkheid het geval is.

Zo wordt bv. niet zelden over *Livius* in zijn geheel de staf gebroken door ervaren onderwijsmannen; meermalen is betoogd, dat de *Aeneïs* voor jonge mensen geen lectuur is, men kan door de hele lyriek van *Horatius* van zekeren gezichtshoek uit een streep halen: gekunsteld, kil, platvloers, materialistisch, scurriel zelfs, geen vlam, geen gloed, kortom niets, waar het jeugdig hart naar snakken zou.

Al deze oordelen zijn m. i. zeer onjuist, maar zij krijgen een zeker recht, zolang wij nog te veel hangen aan totalitaire illusies, zolang men manhaftig verzuimt nauwkeurig te kiezen of bloemlezingen te maken in de kloeke overtuiging, dat de jongens toch een geheel onder ogen moeten krijgen en dat het gezoek naar flosculi van dit en dat een teken is van slaphed en decadentie.

Eén of twee boeken *Livius* onverkort en ongeschift moest m. i. niet geoorloofd zijn, maar *Livius* te vervangen door een eindeloze reeks van *Cicero's* brieven lijkt mij van den regen in den drop komen.

Een hele *Sextus Roscius*, nog erger een hele *Pro Milone*,

een eindeloos bellum Jugurthinum — de docenten in den lande zullen te tellen zijn, die daarbij de spanning levend kunnen houden tot het eind.

Minder gevaarlijk zijn Vergilius en vooral Tacitus, al reken ik het mezelf nog altijd aan, dat ik eens het tiende boek van de Aeneïs las in zijn geheel en ik vind het vreemd, dat sommige collega's de Vologaessen en Pharnacessen ook buiten de proefwerken laten moorden en vluchten, terwijl er bij Tacitus toch zoveel voor het grijpen ligt, dat onmiddellijk pakt en de les ook met een saai docent tot een ervaring maken kon.

Verder wil ik hierover niet uitweiden, maar hier deze conclusie trekken: de gewone latijnse lectuur op de gymnasia kan ten opzichte van die *eigen* waarde vruchtbaarder worden gemaakt door zorgvuldiger keuze. Ik zal geen school, die de grenzen van de traditionele leesstof niet uitzet *daarom* voor suf, achterlijk, versteend of — o gruwel — niet modern houden; evenmin kan ik mij opwinden om — steeds onder het gezichtspunt van de *eigen* waarde — uitbreiding over latere tijdvakken als een *noodzaak* te bepleiten.

Maar als een *wenselijkheid* zeer zeker. Het Latijn is nog eeuwen lang de vertolker gebleven van een rijk, gevarieerd en boeiend geestesleven en natuurlijk is daarbij veel, (wanneer geen classicistisch vooroordeel belet, wat waarde heeft ook te waarderen) dat zo een „Stachel in der Seele" laten kan; dat emotioneel kan treffen, intellectueel kan boeien, puzzelen of verrassen¹⁾.

Om nu nog eens goed te laten uitkomen, dat ik niet op het oog heb de propaedeutische of de vormende waarde sub 3 en 4, stel ik mij voor vier gymnasiasten (of lyceïsten):

één jonge borst gaat, desnoods na een mislukt eindexamen onmiddellijk in het bankvak;

één tweede zal toch de rechten maar laten schieten en direct zijn vader bijstaan in veevoederartikelen en kunstmeststoffen;

één meisje gaat toch — na herexamen Tacitus en Wis kunde — maar dadelijk in de verpleging;

¹⁾ Oppervlakkig gezien lijkt mij dat met het Grieks anders; daar vindt men de bloeiendste mogelijkheden in den klassieken tijd; van Athene naar Byzantium wordt het landschap snel schraler en eentoniger, van Rome naar de kloosters en universiteiten van het Westen blijft het in elk geval afwisselend met gevarieerde vergezichten.

een tweede wordt één jaar na haar einddiploma door een *θαλερός γάμος* aan de wetenschap ontrukkt.

Zou dat kwartet in zijn geheel of in onderdelen niet iets kunnen „overhouden” van — en nu neem ik willekeurige voorbeelden, die onbepert zijn uit te breiden — zou hen, spijt Dr. Luning Prak, niet iets bijblijven van b.v.:

Post duos annos vidit Pharao somnium. Putabat se stare super fluvium, de quo ascendebant septem boves, pulchrae et crassae nimis: et pascebantur in locis palustribus (Genes. 41, 1.) Of:

Petrus vero sedebat foris in atrio: et accessit ad eum una ancilla, dicens. Et tu cum Iesu Galilaeo eras. At ille negavit coram omnibus, dicens: Nescio quid dicis (Ev. Matth. 26, 69).

Of als Grotius de poolnacht op Nova Zembla schildert: Miserrimos mortalium feras inter sterili in solo post cuncta hominum bona Sol etiam deseruit quem stato anni cum tenebris auxit horror aërisque intemperies¹⁾.

Of iets actueels uit de oorspronkelijke gedichten van P. H. Damsté: Vae peditibus!²⁾

Automati currus intentant undique mortem,

Visu terribles monstriferique simul:

Cadillac, Rolls-Royce, Citroën, Buick, Hudson et Essex

Et quae praeterea barbara monstra furunt.

Of de schildering van het jongste gericht door Thomas van Celano:

Dies irae, dies illa

Solvat saeculum in favilla

Teste David cum Sibylla.

Zal dat den lateren bankmagnaat nog niet wat na>vibreren in zijn trommelvliezen *κατὰ κέρδεα βουλεύονται*?

En zal die veevoederspecialist geen verdrongen vagabond-complexen afreageren na>neuriënd:

¹⁾ Deze stakkers, midden tussen het wild gediert, op dorre grond, liet, na alles wat een mens gerieven kan, de Zon nog in den steek.... Met de duisternis rees de verschrikking en de barre kou.

²⁾ Wee, den voetgangers.

Auto's dreigen van alle kanten met den dood. Schrikwekkend om te zien, onheilbarend, C., enz. en de vreemde gedochten, die daar verder woeden.

Meum est propositum in taberna mori
 Ubi vina proxima morientis ori¹⁾);

al mijdt hij stipt elken druppel alcohol aan 't stuur.

En voor zijn sociëteit in Sneek of Tilburg kan hij misschien nog wat hebben aan de *Legenda Aurea*, de *Gesta Romanorum* of de *Facetiae* van Francesco Poggio Bracciolini. Het is ook zeer wel mogelijk, dat het toekomstig verpleegstertje op school al gepakt wordt door den Zonnehymnus van Franciscus van Assisi:

Laudeter Dominus meus propter sororem Lunam et stellas
 quas in caelo creavit claras et bellas²⁾).

Tot slot neem ik een zin uit een nagenoeg onbekend prozastuk van onzen Huygens:

Mensis ut opinor December erat, cum mensem tertium super
 aetatis alterum ingressus, cantillanti forte matri adstans et in
 os eius avide intuens me quoque ut doceret blande postu-
 labam³⁾).

Zo'n vlot getrouwd gymnasiaste zal bij dit Pieter de Hooghachtig tafereeltje misschien nog scherper hebben opgelet dan bij de Sabyne Maagdenroof.

Zo zou ik door kunnen gaan, maar het lijkt mij voldoende ons hiervan te overtuigen: als men eenmaal de grenzen van het gewone curriculum verbreekt, dan liggen die Stachel, die horzels, die prikkels voor het grijpen. Men vindt ze misschien gemakkelijker dan in de gangbare litteratuur, ook wanneer men daar een extra bril bij opzet.

Als overgang naar het volgende punt voeg ik in een enkel woord over de moeilijkheid van dit latere Latijn. Er zijn teksten in overvloed taciteïscher dan Tacitus en horatiaanser dan Horatius; ik denk b.v. aan de *Historiae* van Grotius en *De Vita Sermones* van Constantijn Huygens. Maar er is nog meer, dat eenvoudiger is dan Erasmus. Niet, dat er geen moeilijkheden blijven, maar zij veranderen van aard en worden lichter te overwinnen. Men voelt: het echt, stroef, weerstrevend latijn-zijn houdt op; als je de woorden maar weet,

1) Sterven wil ik in de kroeg, waar de wijn staat naast de mond des stervenden.

2) Geprezen zijn mijn Heer om zuster Maan en de sterren die Hij schiep aan den hemel, stralend en schoon.

3) Het was, meen ik, December, toen ik, twee jaar en drie maanden oud, bij mijn moeder stond, die net een liedje zong en ik, verlangend naar haar opziende, vleide om het mij ook te leren.

dan geeft alles makkelijker mee, dan lijkt het op vertalen uit Frans of Duits.

Dit is geen onverdeelde aansporing tot lectuuruitbreiding. Immers in dit *weerstrevende* zit iets eigenaardigs, dat we niet willen missen; bij de behandeling van punt 4 daarover nader. Maar uit den gezichtshoek van de *eigen* waarde is afwisseling met directer aansprekend Latijn toch wel wenselijk.

Onze collega's in de moderne talen hebben op ons voor, dat zij gemakkelijker tot den inhoud doordringen; het verwickelde van den vorm, hoe noodzakelijk om andere redenen, verzwaaft bij ons het contact met dien inhoud. Welnu, er is Latijn, waarin we op dit punt met deze collega's kunnen concurreren; oefeningen in dit lichtere genre zijn heilzaam voor het zelfvertrouwen van de leerlingen. Zij mogen wel eens uitblazen.

Dit wordt vooral van belang, wanneer we de wenselijkheid van uitbreiding willen toetsen aan punt 2: de praktische waarde. Belangrijk was dit punt niet, toch valt er iets van te zeggen.

Wanneer er een minimum gelegenheid is, om mensen Latijn te leren of om verzonken Latijn weer op te halen — ik denk b.v. aan de Volksuniversiteiten en leesclubs van het Klassiek Verbond — dan kan men de leegheid en de duizeligheid van het volslagen niets, waarover in de inleiding is gesproken het spoedigst vullen met het gemakkelijkst Latijn en dat is het best te vinden in later tijd. Daarbij is in beginsel aan te bevelen: geef bekende stof in latijns gewaad. Hoe gauw en met hoeveel voldoening leest men b.v. de gelijkenis van den Verloren Zoon:

Homo habuit duos filios et dixit adolescentior ex illis patri: Pater, da mihi portionem substantiae quae me contingit. Et divisit illis substantiam (Ev. Luc. 15, 11—13).

Hoe duidelijk leeft of herleeft de ablativus absolutus in:

Conspecto designatore
Exsultat mi cor gaudio¹⁾.

Om van het blad te spelen is de pastorale

Exiit diliculo rustica puella
Cum grege, cum baculo, cum lana novella.²⁾

¹⁾ Piet Paaltjens: Als ik een bidder zie lopen....

²⁾ Bij het uchtendkrieken trekt het herderinnetje uit, met haar kudde, haar staf, haar nieuwe wol.

De luchthartige moraal zou wat te temperen zijn b.v. met de adagia van den abt Wipo:

Notitia litterarum lux est animarum
Bene credit qui neminem laedit¹⁾, etc.

Ik laat het hierbij. Voor de *school* is het niet van veel betekenis, alleen zou ik er op willen wijzen, dat er in deze sfeer veel is te vinden, dat de themaboeken in de middelklassen heel wat op kan fleuren, dat al gauw het gevoel geeft „dat men al wat kan en er wat aan heeft”.

Hiermee ben ik gekomen aan het derde punt:

3. de *propaedeutische* waarde.

Het is denkbaar, dat men dit waarde-aspect niet als een aparte kant van de zaak wil laten gelden en redeneert als volgt: die propaedeutische waarde is gelijk aan, gaat restloos op in de onder 4 genoemde en toegelichte *vormende* waarde; hier blijkt het plompe van dat waarde-schema. Immers die academische propaedeuse bestaat juist *in* die mentale training en die oppervlak en oppervlakkigheid verbrekende dialectiek, die besloten kan liggen in het vertaalproces; dat is de bijdrage van het Grieks en Latijn tot de vorming voor het Hoger Onderwijs, voor alle toekomstige faculteiten dezelfde en voor allen voldoende. Elke voorafschaduwning van faculteitsverschillen wenssen we juist *niet*. Anders gezegd: die propaedeuse zien wij uitsluitend *formeel*, een *materieel* gezichtspunt laten we niet gelden. Die redenering lijkt mij onjuist, eenvoudig, omdat men dan uit het gymnasium niet haalt, wat er uit te halen is. Die *vorming* is inderdaad hoofdzaak, kern van die propaedeuse, maar die propaedeuse kan, die *vorming* in vollen omvang benuttend, een verlengstuk, uitbreiding, afronding, toespitsing, of hoe men het wil noemen, kweken in de *keuze* van lectuur, waaraan die vorming wordt bedreven.

Als men dit materieel gezichtspunt eenmaal laat gelden naast het formele, dan openen zich begeerlijke mogelijkheden. Ik doe weer een willekeurigen greep en men zal merken, dat ik vanzelf in een andere sfeer raak dan bij de toelichting van de *eigen* en de z.g. *practische* waarde. Onze toekomstige juristen zitten in A en B. Is het nu niet voor de hand liggend om ze ook eens te laten ruiken aan Gajus of het Corpus Iuris. Al was het alleen maar ter geruststelling, dat ze het niet

¹⁾ Kunnen lezen en schrijven is het licht der zielen. Het goede geloof heeft hij, die niemand krenkt.

moeilijker krijgen dan Livius. Uit zeer beperkte ervaring met het Leesboek weet ik, dat, als men de leerlingen de keuze laat, een goed deel vraagt om juridische lectuur en dat die — niet te lang natuurlijk — door de klas met gescherpte belangstelling wordt gevolgd.

En het behoeven ook niet alleen toekomstige juristen te zijn, maar allen, die belang stellen in maatschappij, recht, rede, oorlog, vrede — en dat doen ze nagenoeg allen — zullen de lectuur waarden van Grotius' praefatio ad principes populosque liberos Orbis Christiani, die 10 jaar geleden heel wat actueler was dan thans. Zij zullen ook het slot-hoofdstuk van Grotius' *De iure belli ac pacis* of het begin-caput van Spinoza's *Tractatus politicus* met belangstelling en profijt volgen. Alleen moet de leraar zich heel wat meer moeite getroosten dan voor een gelijk aantal bladzijden uit de traditionele en veilig becommentarieerde schoollectuur. Een hoofdstuk uit de *Utopia* van Thomas Morus of een pauselijke encycieliek valt ook in dit kader.

En weer zullen het niet uitsluitend toekomstige theologen zijn, die belangstelling hebben voor een hoofdstuk uit *Minucius Felix*, *Augustinus*, *Thomas à Kempis*, *Luther* of *Calvijn*. Willen we enigszins tegemoet komen aan de toekomstige historici, litteratoren, filosofen en paedagogen, dan is het materiaal zeer overvloedig.

Enkele grepen uit den Karolingischen Tijd. *Alcuinus* geeft een reizend studiosus het volgend geleide:

„Sit tibi Christus in ore et corde. Noli pueriliter agere et desideria iuvenilia sectari; sed perfectus esto in omni honestate, continentia et modestia, ut laudetur Deus in opere tuo et non reprehendatur pater qui te genuit.... Melius est Deo placere quam histrionibus, pauperum habere curam quam mimorum. Sint tibi honesta convivia et convivae religiosi. Esto senior in moribus, quamvis iunior in annis. Nimia quaeque nocet...¹⁾

De *Monachus Sangallensis* presenteert Keizer Karel als

¹⁾ Ge moet Christus hebben in den mond en in het hart. Doe niet kinderachtig en jaag niet na de begeerten der jonkheid; maar wees volmaakt in alle eerbaarheid, zelfbeheersing en bezonnenheid, opdat Gode zij geprezen in Uw daden, opdat geen verwijt treffe den vader, die U heeft verwekt....

Beter is het Gode te behagen dan de toneelspelers, beter U te bekommeren om de armen dan om het cabaret. Eet netjes in ordentelijk gezelschap. Wees bedaagd in Uw doen en laten, hoe jeugdig ook van jaren. Alle overdaad schaadt.

schoolopziener en wekt bij schrijver dezes tere herinneringen aan het verhaal van den meester op de lagere school, zeer verschoten blauwe gordijnen, zonlicht en schurftige wandkaarten. De nederigen maar ijverigen worden geprezen, de hooggeboren en verwaten luiards gehoond:

„Tunc sapientissimus Karolus, aeterni iudicis iustitiam imitatus bene operatos ad dexteram segregatos his verbis allocutus est: „Multas gratias habete, filii, quia iussionem meam et utilitatem vestram iuxta possibilitatem exsequi fuistis intenti. Nunc ergo ad perfectum attingere studete, et dabo vobis episcopia et monasteria permagnifica et semper honorabiles eritis in oculis meis”¹⁾.

Dan verandert de Keizer plotseling van Sinterklaas in Juppiter Tonano en richt in zeer gespierde taal behartenswaardige vermaningen aan plichtsverzuim en pedanterie.

Voor toekomstige paedagogen (en collega's die wandtexten begeren) wijs ik nog op enige steeds actuele regels uit de *leges* van den paedagoog Valentin Friedland, gen. Trotzen-dorf (\pm 1550):

„Praeceptoribus universis et singulis obtemperanto et debitum honorem habento, nec increpantibus remurmurantes, nec punientibus reluctantes.

A iuramentis, ab exsecrationibus, a maledictis, ab obscenis, a magicis artibus, ab omni denique superstitione abstinento.

Quod ediscere iussi fuerint, id diligenter et accurate ediscunto, depositis libris recitanto, alios recitantibus ad aurem non admonento. Susurrus enim ille diligentiam impedit et ignaviores efficit²⁾.

¹⁾ Toen stelde de wijze Karel met de rechtvaardigheid van den Eeuwigen Rechter de ijverige werkers aan zijn rechterhand en sprak ze toe als volgt: Mijn oprechten dank, zonen, dat ge U beijverd hebt om naar vermogen mijn bevel uit te voeren en Uw belang te dienen. Doet nu alzo Uw best de volmaaktheid te bereiken en ik zal U geven prachtige bisdommen en kloosters en altijd zult gij geëerd zijn in mijn ogen.

²⁾ Zij (de leerlingen) moeten de leraren gezamenlijk en afzonderlijk gehoorzamen en den verschuldigden eerbied bewijzen zonder tegen-sputteren bij een standje, zonder verzet bij een straoefening.

Zij onthouden zich van zweren, vloeken, kwaadspreken, schunnigheden, toverij, kortom van alle soorten bijgeloof.

Wat zij op hebben gekregen om te leren, dat moeten ze vlijtig en nauwgezet van buiten leren, dat moeten ze opzeggen met gesloten boek; als anderen de beurt hebben, dan mogen ze hem niet voorzeggen aan hun oor. Immers dat gefluister leidt af, werkt slabakken in de hand, enz.

Meer voorbeelden mag ik niet aanhalen. Wij willen zeker niet „jenen alten Grundsatz der klassischen Philologie mit voller Entschiedenheit abstreifen” en ons „auf den Meridian des Mittelalters einstellen”, zoals men dat in Duitsland wilde, tenminste in 1918. Maar als wij met onze litterair-historisch belangstellende leerlingen nu eens 3 hymnen, 3 vagantenliederen, 3 verhalen uit de *Legenda Aurea* of den *Dialogus Miraculorum* of de *Gesta Romanorum* goed en rustig konden lezen en bekijken, dan ben ik overtuigd, dat zij meer *beleefden* van die tijden dan uiteenzettingen op de geschiedenisles met welsprekendheid en vertalingen zouden kunnen bewerken. Het is zeker niet ondenkbaar, dat bij sommigen deze lectuur kiem en centrum zou worden voor latere liefhebberij, studie en wetenschappelijk werk¹⁾.

Tenslotte hebben we nog onze medici, natuurphilosophen, technici en sportbeoefenaars.

Hun wetenschappen hebben zich van de Oudheid nagenoeg volledig geëmancipeerd, hun kunnen wij geen propaedeuse toedienen als aan juristen, theologen, litteratoren. Straks moet de Universiteit hen verstrikken, misschien verstikken in de specialisaties en actualiteiten van hun vak. Als het voor hen heilzaam is zich te herinneren dat ook hun vak een *geschiedenis* heeft, dan kunnen wij op de latijnse les daartoe misschien een beetje meewerken, b.v. door eens te lezen, wat de bloemlezing van *Schuster*²⁾ biedt:

een klein stukje van *Harvey* over de bloedsomloop, een

¹⁾ Een enkele opmerking zij mij hier vergund over het Leesboek. Dat had er bonter, joliger, gezelliger uit kunnen zien, wanneer we links en rechts hadden gegrepen, wat voor de hand lag. Maar ten eerste wilden we niet op een koopje overnemen, wat anderen al gegeven hadden — ten onrechte — en verder zou het neolatijnse deel van het boek een speciaal Nederlands karakter hebben, waardoor het veel verschilt van de vele voorgangers buiten de grenzen. *Erasmus* kreeg een grotere plaats, een zeventiende-eeuwse blauwkous kwam in scholastieken trant op voor de „studierechten van de vrouw”, Huygens gaf een gedetailleerde beschrijving van de opvoeding van een jong Haags edelman; voor kunstliefvenden is er een kritiek van Huygens op een schilderij van Rembrandt, Grotius geeft geleerde reflexen op de rotganzen en ijsberen van *Nova Zembla*; voor de wijsgerigen is de „bekering” van Spinoza en een paar close-ups van zijn *Ethica*.

Wij menen, dat deze lichte specialisering tot Hollands geestesleven in Latijns gewaad op onze gymnasia en lycea op zijn plaats is.

²⁾ Mauritz Schuster: Spätlatein, Mittellatein, Neulatein (Freytag, Leipzig).

caput van *Kepler*; *Galvani* met de kikkerpoot, de bestijging van den Mont Ventoux door *Petrarca*; het principe van de brandspuit en de taxameter bij *Vitruvius*¹⁾ of het elegante versje van *Paus Leo XIII* op de uitvinding van de photographie²⁾. Dat betekent toch iets meer, dan wanneer hun wordt medegedeeld, dat Kepler eigenlijk in het Latijn schreef, als hun dat nog ooit wordt medegedeeld.

Alles samengenomen: indien ook maar een klein deel van al het hier opgenoemde verwezenlijkt zou kunnen worden, dan zou het gymnasium als voorbereiding tot het Hoger Onderwijs vollediger aan zijn doel beantwoorden; het respect voor en de voldoening in het Latijn zou bij de leerlingen rijzen; de gemeenplaats: de west-europese cultuur is op de grieks-romeinse gegrondvest zou inhoud krijgen, doordat iets van die continuïteit hun ad oculos werd gedemonstreerd en voor de leraars, die er wat moeite voor over hebben zou het een verkwikkende afwisseling kunnen zijn.

Ten slotte kom ik aan het belangrijkste punt: de *vormende* waarde, onderscheiden in de mentale training en de oppervlak en oppervlakkigheid verbrekende „cultuurdialectiek” (een term, die de bedoeling veel te zwaarwichtig en te pretentief weergeeft), beide in een verstandig geleid vertaalproces besloten. Om hier tot een oordeel te komen moeten we eerst die mentale training door het vertalen nauwkeurig bekijken.

Vertalen is allereerst: in een klankenvertegenwoordigende tekenreeks observerend en herinnerend een betekenis, een bedoeling te zien gloren: *inductief* van een vastigheid hier en een zekerheidje daar naar naar een voorlopig meer gegist dan geweten totaal; *deductief* van dat voorlopig nevelig totaal controlerend en verifiërend naar de onderdelen terug.

Die beide gangen volgen niet altijd in deze volgorde op elkaar, ze liggen ook naast en door elkander. Dit betekent in de hersenen van den leerling activiteit, spanning en het resultaat is afhankelijk van scherpheid van waarnemen, helderheid van herinneringsbeelden, graad van nauwgezetheid, vatbaarheid voor den logischen dwang der grammatica.

Vertalen is ten tweede: deze door een mengeling van constructie en divinatie ontworpen en door analyse getoetste totaalinhoud in de eigen taal weer te geven. Dat betekent in

¹⁾ Naturkunde und Technik der Alters Velh. u. Klas.

²⁾ Stange u. Dietrich, Vox Latina.

de hersenen van den leerling weer activiteit, spanning, de montering van eigen taalschat, niet alleen om het minimum aan uitdrukkingsmiddelen op te diepen voor de naakte weergave van dat totaal, maar ook om door het bevoorrecht van bepaalde en het afwijzen van andere middelen de sfeer en de nuance van het oorspronkelijke zo raak mogelijk te treffen.

Het resultaat is hier afhankelijk van smaak, intuïtie, gevoel voor stijl, klank, rythme.

Vertalen is alzo dubbele activiteit; de eerste is exact-logisch van kleur, de tweede aesthetisch-creatief.

De *graad* van deze spanning is afhankelijk van de verhouding der talen.

Als het geldt twee talen, die 1^o een groot parallelisme vertonen in vormen en syntaxis, 2^o de vertolkers zijn van een zeer gelijksoortig cultuurleven, dan zal de spanning van de logisch-exact getinte phase naderen tot nul en die van de aesthetisch-creatieve in het algemeen niet rijzen. Daarom is het vertalen uit het Latijn en Grieks iets anders dan uit het Frans, Duits of Engels — die beide gelijkstellen hebben nooit serieus beide naast elkander geprobeerd. De bouw is anders, de te overbruggen afstand is groter, de *weerstand*, de *spanning* is groter.

Dien *weerstand* nu hebben we juist nodig en dien geeft de gewone schoollectuur.

Wij kunnen dien *weerstand* ook vinden in een deel van het later Latijn, maar om die latere lectuur dáárom te zoeken zou zinloos en willekeurig zijn.

Een ander groot deel van het latere Latijn, speciaal het middeleeuws begint juist dezen karakteristieken en gewensten *weerstand* te verliezen en nadert de moderne talen.

De conclusie kan niet anders zijn dan deze: ter bevordering van de intellectuele training is uitbreiding van lectuur *niet nodig noch gewenst*.

Hoe staat het nu met den anderen kant van die vormende waarde, die beschavende, verdiepende „cultuurdialectiek”?

Die mogelijkheden liggen in de eigenaardige relatie van de Oudheid met onze wereld. Die verhouding is:

1^o. historisch-genetisch; de Oudheid als bron of kiem, waarvan stroom of vrucht nog aan te wijzen zijn;

2^o. logisch; de Oudheid als oerphaenomeen, als schema, als voorlopig bestek van een ingewikkelder Heden¹⁾.

De tweede opvatting gaat er van uit, dat het aantal situaties, waarin de mens geplaatst wordt en waarin hij denkend, voelend, willend, sprekend en handelend, zijn weg moet vinden, eindig, ja beperkt is en dat men onze zeer gedifferentieerde en gecompliceerde situatie minder verward, eenvoudiger, dichter bij den oorsprong, overzichtelijker, men zou haast zeggen *principiëler* in het leven en de kunst van de Oudheid terugvindt.

Uit de confrontatie nu van *begin* en *eind*, van het oerphaenomeen en zijn huidige metamorphose kan dan een handig leraar vonken laten spatten die verlichten en verwarmen.

Uitvoeriger kan ik hierover in dit bestek niet zijn, maar het is wel duidelijk, dat in dit verband dat *begin* en dat *einde* de belangwekkendste momenten zijn en er principieel dus geen aanleiding is om iets te kiezen, dat daartussen ligt. Dit geldt m.i. weer in sterkere mate van de Griekse cultuur en kunst dan voor de Romeinse, omdat bij het Grieks de logische verhouding schema—uitwerking, bij het Latijn meer de historisch-genetische verbondenheid op den voorgrond treedt, waarbij ook de tussenliggende momenten meer aanspraak op belangstelling kunnen maken.

Alles samengenomen geloof ik, dat ook met het oog op deze tweede sfeer der vormende waarde geen pleidooi te leveren is voor uitbreiding van lectuur, *dat dus voor het vierde en belangrijkste waardefacet deze uitbreiding als nadelig of indifferent moet worden afgewezen.*

¹⁾ Enkele simpele voorbeelden ter verduidelijking van de bedoeling:

1^o. de bouw van een Limburgs boerenhuis, de kerseboom daarbij, de Madeleine in Parijs, de vergelijkingen in Gorter's Mei, 6 gedichten in het bundeltje In Aanbouw (letterkundig werk van jongeren in 1939 naar klassieke motieven; een Adonis, een athleet; wie de straat oversteekt om een *brief te posten* drukt zijn verbondenheid met de antieke beschaving drievoudig uit (via strata, breve, statio posita).

2^o. Sparta als oerphaenomeen van de totalitaire staat; de behandeling van de *Milesiers door Athene* dringt zich als schema op, waar een overmachtige staat een klein volk overweldigt; *Democritus'* atomenleer is een primitieve beschrijving van de discontinuïteit der materie tegenover de moderne atoomtheorie; het afscheid van *Hector en Andromache* als symbolische situatie, waar de oorlog het gezin verwoest; *Adrastos* bij Herodotus als het klare en simpele oergeval — men zou haast weer van *norm* spreken — van tragisch leed en onafwendbaarheid van het noodlot.

Daarmee is dit hele vraagstuk verwezen naar het tweede plan. De eindconclusie zal deze moeten zijn: de lectuur van de klassieke schrijvers blijve kern en ziel van ons onderwijs in het Latijn.

Elk systeem, dat bewust met dit beginsel brekend, zich ten koste van de klassieke auteurs zou plaatsen „op den meridiaan van de Middeleeuwen of Neolatinisten”, zou het onderricht in het Latijn het hart uitstoten, zodat het via wat geflommer snel zijn einde tegemoet zou gaan.

Anderzijds, als het met behoud van dit principe kán — dan is de wenselijkheid van beperkte en weloverwogen uitbreiding bij de bespreking van de eerste drie waardefacetten naar ik hoop, overtuigend gebleken. We mogen nu de vraag stellen in hoeverre het tegenwoordig onderwijs aan die wenselijkheid tegemoet komt, kan komen of eigenlijk moest komen. Daarmee ben ik gekomen aan het tweede punt: *de mogelijkheid*.

Het bescheid kan kort zijn: die mogelijkheid is er nauwelijks. Gaat men het gewone curriculum te buiten, dan komen nog het eerst aan de beurt Terentius, of (door de Serta Romana) Juvenalis en Martialis, soms Apulejus, namen, die ik tot dusver niet heb genoemd omdat zij aan de peripherie van het gewone gebied liggen en daar zo'n beetje bij behoren.

Als ik mijn ervaring van vijf scholen mag generaliseren, dan gebeurt er verder weinig. Het is te begrijpen. Immers de verhoudingen tussen eindexameneisen — die in het algemeen niet overdreven zwaar mogen heten — den weerstand van het Latijn, den tijd en de kracht, die andere vakken eisen, het peil van de leerlingen en *het aantal lessen* zijn zo, dat de verantwoordelijkheid voor onze leerlingen ons belet om in deze richting veel te experimenteren en te wagen.

Vergroting van het aantal uren mogen we niet verlangen. Daarentegen mogen Onderwijshervormers, die verleid door het gezichtsbedrog van het relatief grote uren aantal, al te gemakkelijk in verdere besnoeiing berusten, bedenken, dat daardoor alle mogelijkheden in deze richting finaal zijn afgesneden — gesteld al, dat het kernstuk voor schijn en oppervlakkigheid behoed kan blijven. Bij den huidige stand van zaken kunnen de alpha's in gunstige omstandigheden wel een enkel uurtje afzonderen, de betha's niet, tenminste niet op een gymnasium. Op het lyceum is de kans iets groter, door het grotere aantal uren in V en VI.

Zelf had ik gemeend het uur voor *Capita Selecta* aan postklassieke lectuur te mogen wijden; aangezien „das Nachleben der Antike” ook een aspect is van de antieke cultuur en overal waar Latijn geschreven wordt, die nawerking *ipsa re* aanwezig is. De Inspecteur der Gymnasia acht dit alleen geoorloofd tot den tijd van Karel den Groten als ik mij goed herinner.

Kunnen wij nog wat ruimte winnen door b.v. het onderwijs in de vormleer en syntaxis te verkorten of te vereenvoudigen? Mede door het heilige moeten op de lycea heeft men zich in de laatste decennia wel ter dege afgevraagd hoe ver men daarin kon gaan en ik vermoed, dat de uiterste graad van efficiency welhaast is bereikt. Geen nieuwe of eigen didaktiek zal hier nog wonderen verrichten.

Zonder bezwaar zou m.i. het verplichte vertalen uit het Nederlands in het Latijn in de vierde klasse der gymnasia kunnen vervallen en met winst worden vervangen door lichte lectuur uit later tijd. Andere mogelijkheden zie ik niet.

Ik wil dit artikel eindigen met een opmerking over de Bafdeling van het gymnasium en huidig lyceum. Indien men er toe kon komen om deze leerlingen *alleen* Latijn te onderwijzen, maar dan ook *minstens evenveel uren als thans de alpha's krijgen*, en zonder verzwaring van exameneisen, dan zou voor hen een klassieklatijnse zon met postklassieke stralenkrans kunnen schijnen, die ik zonder aarzelen zou verkiezen boven hun graecolatijnse combinatie van tegenwoordig, — als niet het gevaar bestond, dat de exacte vakken den vrijgekomen tijd door verhoogde eisen in beslag nemen en als niet zoveel oudleerlingen van die Bafdeling hun Grieks, dat zij hebben geleerd hoger waardeerden dan hun Latijn.

Daarom weet ik niet zo zeker wat het beste zou zijn.

BEMOEDIGEND.

Dat moet dunkt mij, wel den hoofddruk weergeven, die de lectuur van de dissertatie van Dr. N. G. M. van Doornik M. S. C., *De moderne gymnasiast tegenover zijn klassieke vorming* (uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1938. f3,90), bij den geïnteresseerden lezer nalaat. Terecht heeft deze terstond zeer de aandacht getrokken, gelijk reeds

bij de promotie te Amsterdam bleek. Waren 't daar niet louter en zelfs niet overwegend vakgenooten, die van hun belangstelling deden blijken, de uitnoodiging, die dr. van Doornik spoedig daarna van die zijde ontving, om in een bijeenkomst te Utrecht zijn denkbeelden nader uiteen te zetten en aan collegiale kritiek te onderwerpen, en het welslagen van die conferentie, bewezen dat men ook in die kringen het belang van het onderwerp inzag en waardeering koesterde voor de wijze van behandeling. En met reden!

„Primair is ons doel zuiver psychologisch”, zoo vangt Hfdst. I aan; maar in een typisch „Voorwoord” (sic) dient de schr. zich uitdrukkelijk aan als paedagoog. Maar dan als een psychologisch georiënteerd paedagoog. „Deze studie”, zoo lezen wij daar, „moet dienen ter rechtvaardiging van onze (d.i. „der paedagogen”) belangstelling”. Hiermede wordt te kennen gegeven dat de schr. zich zoowel van de onmisbaarheid als van de bezwaren en gevaren van de door hem gevolgde methode — een empirisch onderzoek, steunende op de mededeelingen, dus op de zelfwaarneming, van ruim 80 gymnasiasten, alias: de enquête-methode — zeer wel bewust is. Hem zij terstond 't getuigenis gegeven, dat hij de klippen met echt-wetenschappelijke bedachtzaamheid heeft weten te omzeilen. De beteekenis van zijn onderzoek en van zijn resultaten reikt dan ook nog verder dan zijn eigenlijk onderwerp: wij mogen een blik slaan in de jeugdige psyche en worden verrijkt met een belangrijke bijdrage tot haar psychologie.

Het boek is dan ook niet alleen belangwekkend en belangrijk voor leeraren in de oude talen. Het spreekt van zelf dat het dit ook moet zijn voor allen, wien de toekomst van de zgnd. klassieke opleiding ter harte gaat. Maar 't moet ten slotte ook ieder interesseeren die zich voor jeugdpsychologie — nader: voor de psychologie der tegenwoordige nederlandse jeugd — interesseert.

De bijvoeging „nederlandsche” was noodzakelijk. Het is zeer de vraag, of dezelfde enquête, gehouden in andere culturlanden, dezelfde of ook maar analoge resultaten zou hebben opgeleverd. Hoe dit zij, wij kunnen ons slechts verheugen, dat voor onze nederlandsche jeugd het resultaat zoo bevredigend en hoopgevend is.

Althans, dit dient er wel bij gezegd, voorzoover deze een klassieke opleiding ontvangt.

Deze blijkt, *trots al haar, maar al te zeer bloot liggende, gebreken*, goed aan haar besteed te zijn.

Met moeite onthoud ik mij nader op den rijken en degelijken inhoud in te gaan. Niet omdat dit te veel plaats zou kosten — wat 't overigens zeker zou doen — maar omdat ik tot lezing van 't boek zelf wil prikkelen en aansporen, en dat niet alleen de classici, niet alleen de leeraren bij het gymnasium onderwijs, maar, zooals ik boven reeds zeide en opzettelijk nog eens herhaal, allen, die belang stellen in, hetzij de jeugdpsychologie, hetzij de toekomst der klassieke opleiding in Nederland, hetzij in beide. Ik bepaal mij daarom tot:

1e) de dorre opsomming van den Inhoud. (Wie geen tijd heeft 't gehele boek te lezen kan hier uitzoeken, wat hem 't meeste aantrekt.) Deze luidt: I. *Doel en Methode*. De Enquête. Dagboeken. Eindexamenopstellen. II. *Algemeene belangstelling en waardeering*. Belangstelling. Waardeering. A-leerlingen. B-leerlingen. III. *Waardeeringsmotieven*. Vorming van geest en karakter. Vormende waarde der klassieke talen. Aesthetische vorming. IV. *Leeraar en Methode*. Mensch en opvoeder. Docent. Methode. Kritiek. V. *De klassieke schrijvers*. Latijn en Grieks. De schrijvers: Homerus, Plato, Herodotus, Vergilius, Livius, Tacitus. De overige schrijvers. Statistieken. Algemeen Overzicht. VI. *Klassiek en Modern*. Klassieke en moderne cultuur. Klassiek en modern onderwijs. Klassieke en moderne litteratuur. VII. *Christelijke levenshouding en klassieken*. De gevaren der klassieke vorming. Het samengaan van Christendom en Humanisme. Christelijke geest en klassieke vorming.

Conclusies. Naamregister. Zaakregister (bijzonder uitvoerig en interessant! G.). Lijst van aangehaalde werken (± 110 nrs.).

2e) de conclusies, verkort, want zij beslaan 4 bladzijden. De laatste, met hoofdletters gedrukt, vat goed het eindresultaat samen.

I. Algemeene. 1. De waardeering voor de klassieke vorming is bij de rijpere, Nederlandsche gymnasiumjeugd vrijwel algemeen. Stellig 90% vindt haar niet verouderd. Maar deze belangstelling draagt geen spontaan karakter: door de *school-sfeer* blijven de klassieken *levensvreemd*. 2. Grote eenheid van motiveering valt waar te nemen. Voornaamste motief: de *algemeene ontwikkeling en verruiming van den geest*. Zoo wel de *verstandsvorming* (door de oude talen) als de *aesthetische vorming* (door oude kunst en litteratuur) zijn van

secundaire beteekenis. 3. In de school wordt onmiskenbaar zeker de (oudere) *humanistisch=aesthetische* opvatting (der oudheid) door de *cultuur=historische* verdrongen. 4. In de hogere klassen reeds sterke behoefte aan *structuur* en *synthese*. 5. De II. staan kritisch tegenover hun opleiding¹⁾, inzonderheid tegenover te veel *analyse* en *détail* bij de exegese en waar de *examendrang* de aandacht afleidt. 6. VIe klas II. zijn *aanmerkelijk* rijper in hun oordeel en opvattingen en minder gevoelig voor invloed van den leeraar, dan die der Ve. („Men weet, dat deze beide klassen zich als geheel scherp afteekenen tegenover de voorgaande”, bl. 4. De enquête bepaalt zich dan ook tot V en VI: maar tusschen hen maakt dat eene jaar nog weder groot verschil.) 7. Gewone verschillen tusschen jongens en meisjes. In de statistieken bij de M. minder *spreiding* dan bij de J. De M. zijn tevredener met de geboden leerstof en zien meer naar de subjectieve dan naar de praktische levenswaarden. Zijn ook gevoeliger voor de persoonlijkheid van leeraar en schrijver. 8. 't *Gymnasium* vertoont, in 't algemeen, een zekere superioriteit boven 't *lyceum* en hogere waardeering der klassieken, vooral bij de B=II. en van de moeilijke schrijvers (Plato, Tacitus). Dit verschil ligt echter hoogstwaarschijnlijk niet aan 't *schooltype*, maar aan concrete omstandigheden. 9. Meer variëteit van waardeering bij de B= dan bij de A=II., althans wat de jongens betreft. Ruim 50% der B=II. verlangt òf naar uitbreiding van klassieken òf wil zoowat alles verwerpen. Zij benijden den A=II. vooral Plato en achten zich met Livius stiefmoederlijk bedeed. De motiveering hunner waardeering is ook meer utilitaristisch getint.

II. Praktische. 1. Het verlangen naar cultuurinzicht mag niet onbevredigd blijven, maar 't fundament moet blijven: taal en letterkunde. 2. De *cultuur=historische* richting oefent reeds te grooten invloed uit, ten koste der *aesthetische* vorming. 3. Behoeftte aan methoden die *synthese* en *structuur* in het onderwijs bevorderen. 4. Er is groote behoefte aan een nieuwe examenmethode: het *weergeven van eigen ideeën*, zoowel over de klassieke vorming zelf, als over meer algemeene vraagstukken van klassieke cultuur, moet daar een groote plaats innemen. Algemeene kennis is voor 't latere leven meer waard dan taalkennis; natuurlijk moet deze 't niet te verwaarloozen fundament blijven, maar 't is eenzijdig

¹⁾ Er staat, maar m. i. ten onrechte: opvoeding.

den examinandus alleen daarnaar te beoordeelen en daarmede tevreden te zijn¹⁾). 5. De klassieke vorming der B-afdeeling vereischt diepgaande verandering. De beide oude talen zijn *op verkeerde wijze gehalveerd*: bij de B's eindigt de klassieke vorming waar zij eerst goed beginnen moest. Handhaaft men de splitsing in V en VI, dan in B slechts één Taal (misschien met facultatieve keuze) maar evenzoo onderwezen als in A. Schrijver eindigt met den wensch: GYMNASIUM MUTETUR AT VIVAT.

Dezen wensch onderschrijven wij ten volle, al zouden wij 't liever omdraaien: „vivat at mutetur”. De vraag is echter geoorloofd, of de hervormingsplannen van den heer G. Bolkestein, onzen tegenwoordigen minister van onderwijs, niet een beteren weg wijzen. Te betreuren is 't, dat de schr. nergens daarop ingaat. „De bespreking van een Grieksloos Gymnasium” zegt hij bl. 232, „ligt te ver buiten ons onderwerp”. Misschien, maar Bolkestein's denkbeelden vallen binnen 't kader van conclusie II 5. (G. Bolkestein komt in 't geheele werk niet voor: de Bolkestein, dien 't naamregister vermeldt, is zijn broeder H., de Utrechtsche hoogleeraar.)

3e) de verzekering, dat 't boek, overal waar men 't open slaat, niet alleen interessant, maar ook goed leesbaar is.

Moge 't veel gelezen worden en veel uitwerken! G.

KLEINE MEDEDELING.

DE BRAND IN HET NED. SCHOOLMUSEUM.

De directie van het Ned. Museum voor Onderwijs en Opvoeding (het Ned. Schoolmuseum) te Amsterdam verzoekt ons, het volgende te willen berichten:

1^o. Tengevolge van de brand in ons museumgebouw kan het museum voorlopig niet bezocht worden.

2^o. Inlichtingen omtrent onderwijsuitgaven kunnen evenals vroeger weder volledig worden verstrekt; schriftelijke vragen te richten aan het adres Prinsengracht 145, Amsterdam-C.; telefonische vragen aan Nr. 52228.

1) Zeer juist. En zeer goed, dat dit hoogst belangrijke onderwerp hier ten minste aangesneden wordt. De redactie van Paed. Studiën had reeds het hare daartoe bijgedragen door in den vorigen jaargang, bl. 414 het artikel van Dr. Behrend, „Een eindexamen, meer op vorming van den geest gericht, dan op parate kennis”, op te nemen. Maar wie reageert daarop? G.

3^o. Verzoeken om opgave van literatuur uit ons Repertorium voor paedagogiek, psychologie en didactiek te richten aan de adressen onder 2^o genoemd. Persoonlijk raadplegen van het repertorium kan na telefonische of schriftelijke afspraak worden toegestaan.

4^o. Studieboeken uit de afdeling Onderwijs en Opvoeding kunnen reeds weer worden uitgeleend. Toezending tegen vergoeding van kosten; voor persoonlijk afhalen van te lenen werken bestaat gelegenheid 's Woensdagsmiddags van 2 tot 4 uur in het gebouw van de Gem. Voorbereidende School No. 4 aan de 1e Leeghwaterstraat, Amsterdam-C.

5^o. Zij, die nog boeken van het museum in leen hebben, worden verzocht, die zo spoedig mogelijk terug te zenden!

BOEKBEOORDELINGEN.

A. de Poortere, *Edward Peeters Pionier van de Opvoedkundige Beweging in Vlaanderen*. (Antwerpen, De Sikkell, 1939. 79 blz. + 28 bl. bibliographie).

Deze brochure, een deeltje van de „Brochurenreeks” van de nog door Peeters zelf gestichte „Vlaamsche Opvoedkundige Vereeniging”, geeft in een kort bestek een goed overzicht van het leven, den arbeid en de beteekenis van dezen merkwaardigen man. Het is geen panegyricus; in rustigen, soberen stijl worden Peeter's groote verdiensten in het licht gesteld, met name ten opzichte van de Vlaamsche paedagogiek, die eigenlijk eerst door hem in het leven is geroepen, en aangestipt, hoe hij daarvoor in zijn vaderland bij zijn leven vaak meer tegenwerking dan waardeering heeft gevonden. Dat de qualiteit van zijn arbeid niet altijd gelijken tred hield met de quantiteit, wordt niet verzwegen. Maar die quantiteit was dan ook geweldig en men begrijpt niet, hoe één mensch in een zoo kort leven zooveel heeft kunnen praesteeren. Enkele dorre cijfers mogen daarvan eenig denkbeeld geven. De bijgevoegde bibliographie bevat 278 nummers, w.o. eenige verzamelwerken en is niet volledig. Daaronder zijn niet begrepen de Sprookjes van Paul Kiroul, waarvan er 148 zijn uitgegeven. Er volgt dan nog een 3 bladzijden beslaand overzicht van *onuitgegeven* werken. Dan volgen: Artikels en studies over het werk van Edw. Peeters, 132 nummers, w.o. 23 „In Memoriam's” en een lijst van 94 tijdschriften, waaraan P. medegewerkt heeft — in 7 of 8 talen! — ongerekend zes, door hem zelf gesticht en geleid. Verdiende nadruk valt op zijn twee groote schepingen: het *Bureau International de Documentation Educative* (B. I. D. E.) met zijn orgaan *Minerva* in de eerste en de reeds genoemde *Vl. Opv. Vereeniging*, met haar orgaan *Het Schoolblad voor Vlaanderen* in de tweede helft van zijn leven. Aan het merkwaardig experiment van Oostbrugge, dat die twee helften scheidt, wordt een afzonderlijk hoofdstuk gewijd; hoeveel daarvan ook reeds wereldkundig is gemaakt — helaas in een aantal tijdschriften verspreid — dat zijn slechts uittreksels uit zijn „Herinneringen van een schoolmeester”, die, zegt de schr. „hier verzameld voor ons liggen in getypt schrift, zeven groote boekdeelen

van nagenoeg 200 bladzijden elk, een goudmijn voor de studie van P.'s opvoedkundige ideeën". Wie bezorgt hun nog eens een uitgave?

Het vlijtige¹⁾ werkje is uitermate geschikt om ons Noord-Nederlanders, te overtuigen, dat ook wij P. nog lang niet genoeg kennen en ons de weg te banen tot nauwkeuriger kennis van den man en zijn werk. G.

Prof. Dr. J. H. Gunning Wz., *De studie der paedagogiek in Nederland gedurende de jaren 1898—1938*. Uitg.: Stichting „Ons Kind” door de Wereldbibliotheek, Amsterdam.

Niemand beter dan de man, die de hem vele malen geschonken titel „nestor der Nederlandse paedagogen” weigert te aanvaarden, omdat A. H. Gerhard ouder is dan hij (p. 45), maar die ondanks dit feit de geschiedenis der Nederlandse (en buitenlandse) paedagogiek beter beheerst dan enig ander vaderlander, niemand beter dan Prof. Gunning was in staat, een „schets” als deze te schrijven. Ze draagt het typische stempel van al wat uit zijn vlugge pen is gevloeid: objectieve weergave, gepaard aan zeer subjectieve waardering. Dezelfde hartstocht, die links en rechts naar feiten speurt en achter deze feiten de ware motieven wil ontdekken, leidt tot een puntig oordeel, met clan geformuleerd en niet zelden door een zekere humor verzacht.

De schrijver heeft zich beperkt tot de zuivere paedagogiek: de geschiedenis der didaktiek bleef uitgeschakeld, al was een enkele toespeling niet te vermijden. Na een schildering van de situatie in 1898 wordt gesproken over de paedagogiek aan de Universiteiten, over Instituten en Verenigingen, Tijdschriften en andere Periodieken, Schrijvers en Geschriften, Buitenlandse invloeden en de R.K. Renaissance. Menigeen zal de voorkeur geven aan chronologische behandeling boven een verdeling in rubrieken als door Prof. Gunning werd gekozen; men zal echter met den schrijver van mening zijn, dat bij een „schets” de laatste methode leidt tot een beter overzicht. In ieder geval is een geschrift ontstaan, dat onmisbaar is voor ieder, die zich op het brede terrein der Nederlandse paedagogiek wil oriënteren.

Tenslotte een wens en een opmerking. Deze publicatie verdient een royaler uitgave; de lezer verlangt portretten van de voornaamste figuren, die hier de revue passeren, een flinker formaat, een stevige band. Moge het Professor Gunning gegeven zijn, dit werk voor te bereiden en uit te voeren. Dan is tevens een betere correctie mogelijk dan dit boekje ten deel viel: nu staan er niet alleen hinderlijke zetfouten in, maar ook een paar jaartallen, die niet goed kunnen zijn en enkele vergissingen, waar het namen en titels betreft.

D. L. DAALDER.

¹⁾ De correctie, vooral van de eigennamen, laat in den beginne wel wat te wenschen over; in de Bibliographie echter heb ik geen drukfouten ontdekt.

Een onderzoek naar de betekenis der denkpsychologische opvattingen voor de didactiek der Lagere school, door Dr. H. Nieuwenhuis. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia. Prijs: f 2,90.

Het is onderwijsvernieuwing al wat de klok slaat en in dit teken wil Dr. N. dat dit boek — oorspronkelijk zijn dissertatie, gelezen wordt. Terecht en van pas! Het gaat met „vernieuwingen” maar al te vaak zó, dat wij wel weten, wat wij persé niet willen, maar wat dan wél is quite another story. Die andere „story” ligt dan hier voor ons, of zoals Dr. N. het zelf zegt: „enkele momentopnamen uit de grote film van het gehele schooljaar.” Het zijn niet zomaar enkele losse opnamen, die genomen zijn terwille van zichzelf, maar zij dienen om „opzet, inhoud en strekking van het geheel aan te duiden.” Welke is die opzet?

„De leerlingen der lagere school kunnen bij toepassing der daartoe vereiste methoden gebracht worden tot *denken* en *handelen* onder eigen verantwoordelijkheid op een met hun geestelijke ontwikkeling overeenkomend niveau.” Doordat naast het denken ook het *handelen* in de problematiek betrokken wordt, treedt N. buiten het kader van de reeds bekende onderzoekingen van het Nutsseminarium. Dit woord „handelen” werkt ietwat verwarrend, omdat „denken” toch ook onder „handelen” valt. Onder „handelen” verstaat N. datgene, wat wij in onze dagelijkse schoolpraktijk het „gedrag” der leerlingen noemen.

Evenmin als de liefde stekeblind is, is de intuïtie alziende, heeft Prof. Kohnstamm ergens geschreven en daarom zal voor het merendeel van ons zeker gelden, dat „een bewuste theoretische grondslag de grondwaarde voor alle ernstige opvoedkundige en onderwijskundige arbeid is”. Het ontbreken hiervan maakt ook de discussie zo moeilijk en dikwijls vruchteloos in de onderwijsvernieuwingskwestie. N. geeft er zelf een typisch staaltje van in hst I in de controverse Jager — Leidraad. Bijna de helft van het totale aantal bldz. wordt besteed aan de theoretische basis. Het begint met een karakteristiek van Herbart en met talloze voorbeelden toont N. de invloed der 19e eeuwse psychologie aan op de opvoedkunde en de didactiek der L. S. Merkwaardig is te lezen hoe een figuur als Jan Ligthart met de problemen geworsteld heeft en er niet uitkwam en ook niet uit kón komen, omdat de ontevreden nog niet beschikten over een nieuwe theorie.

Op de steunbalken van Meded. 24 — Selz — Waterink bouwt N. dan zijn eigen fundament voor het leren denken. Ik meen te moeten betwijfelen of de polemieken met Levy—Brühl en Fahrenfort veel bijdraagt tot verheldering van de situatie. Ik vind het meer interessant „op zich zelf” dan een integrerend bestanddeel in het geheel van N.’s betoog. Buitengewoon interessant, ik zou haast zeggen gedurfd, is ook het betoog over de theoretische grondslagen van het handelen, al heeft het voor mijn gevoel niet zoveel overtuigingskracht als het voorgaande. Als de mens in verstandelijk en zedelijk opzicht een wezensheid vormt, dan lijkt mij het eerste wel min of meer te „bewijzen”, maar het tweede helemaal niet. Zelfs de frapante analogie van de ontologische en de z.g. „axiologische categorieën” kunnen het gevoel niet wegredeneren, dat het laatste meer een kwestie van „geloven” is. Misschien zal dit ook weer een kwestie van accentverschuiving zijn, die ergens in

ons beider levens- en wereldbeschouwing ligt. Hoe het ook zij, wat het practische „middenstuk” betreft in het dagelijkse school- en klasseleven, ben ik het van ganser harte met N. eens.

Om dezelfde didactische redenen, die de grondslag van dit boek vormen, zou ik iederen onderwijzer, die iets te weten wil komen over de vernieuwing, aanraden met het hst. over de werkstukken te beginnen en vandaar uit de theorie in te trekken. Want dit is een kostelijk stuk levende werkelijkheid uit het klasseleven van alle dag. Dit hst. toont bovendien duidelijk twee dingen aan; negatief: het geringe resultaat van de gangbare onderwijsmethodes als er een beroep op het initiatief der l.l. gedaan wordt, het hopeloos niet functionneren van alle z.g. „kennis”. „Het onderwijs is langs hen heen gegleden als water langs een oliejas.” Maar ook positief: een critische houding en zin voor ordelijk denken zijn ontwikkelbaar. Het voorbeeld van de schoolwandeling naar Artis en de Oranjesluizen toont dit voor het gedrag der l.l.

In zijn conclusies en perspectieven, die het geheel als laatste hst. afsluiten, onderstreep ik gaarne, dat de gebrekkige taalbeheersing een oorzaak van vele moeilijkheden op intellectueel gebied is. Het taal- onderwijs dient centraal te zijn. Gelukkig dringt dit ook meer en meer door.

Ik eindig met een vrij citaat uit Dr. N.'s boek: „Moge deze studie den lezer opwekken zelf de film te gaan beleven. En daarvoor is slechts een mogelijkheid, nl. door zelf als regisseur op te treden.” Want het gaat hier om grote waarden: „Als de kinderen, gedurende de 6 jaren van de lagere school, opgevoed worden tot handelen (hieronder valt ook denken) onder eigen verantwoordelijkheid, dan kan dit niet nalaten een goede invloed uit te oefenen. Dan is een belangrijke voorbereiding tot het maatschappelijke leven geschied. Dan is er kans, dat onze kinderen zich zullen ontwikkelen tot zich verantwoordelijk voelende leden onzer samenleving.”

J. JONGES.

Het onderwijs in natuurlijke historie in de lagere school. Een proeve van praktische paedagogiek, door J. van Mourik, 55 pag. Uitg.: N. V. Uitg. v.h. C. A. Mees — Santpoort, 1939.

Uit een vijftal motieven ontstond dit boekje, zegt de schrijver.

1. Velen vroegen om inlichtingen omtrent het onderwijs in de natuurlijke historie in België.

2. Tijdens lezingen over het Belgische Nieuwe Leerplan bleek, dat velen meenden, dat Nederland voor het vak natuurlijke historie grote achterstand toonde.

3. De verslagen der hoofdinspecteurs betreffende het lager onderwijs over 1937 bevatten ernstige klachten over het onderwijs in genoemd vak.

4. Recensenten, werkzaam aan bladen voor het Bijz. Protestants Onderwijs wijzen er op, dat het Belgisch Nieuwe Leerplan leidt tot natuurbeschouwing en de achtergrond van de Schepping niet tot zijn recht laat komen.

5. Collega's, die de school van den schrijver bezochten spoorden hem aan zijn opvattingen in wijder kring bekend te maken.

Het is niet gemakkelijk dit alles in klein bestek recht te doen weder-
varen en daarbij tevens nog te trachten een geheel tot stand te brengen.
Het „afsteken naar de diepte” komt allicht in het gedrang.

Bezwaarlijk vind ik dit vooral in het eerste deel der publicatie, dat
tot opschrift draagt: „Het wonder,” en dat aan de hand van een aantal
gedichten en proza-uitingen van schrijvers en ook van maar-gewone-
mensen wil aantonen, dat de openbare school, door liefde te wekken
voor het wonder in de natuur, tevens het hart opent voor de grootheid
van deze natuur als Schepping Gods, en dat dus de openbare school
niet God-loos is, althans niet behoeft te zijn.

Het lijkt me, dat de schrijver hier een vage religiositeit verwacht met
een veel sterker de mens aangrijpend God-willen-dienen. Er is ook zo
iets als een natuurgodsdienst. Ik vrees dan ook dat dit gedeelte weinig
overtuigend zal zijn voor hen, wier opvattingen de schrijver wil weer-
leggen.

Beter slaagt de schrijver er in het tweede deel: Het onderwijs in het
vak Kennis der Natuur op de Lagere School, in, onze belangstelling op
te wekken voor wat er bij hem op school met dit vak gebeurt. Hier
spreekt ongetwijfeld iemand die leeft voor zijn school, zijn kinderen
en die nieuwe wegen zoekt en durft te gaan, alleen terwille van zijn
leerlingen, die hij wil laten *leven* in en bij en door het onderwijs.

Het is een goed teken, deze en soortgelijke publicaties over „het vak”.
Misschien kunnen zij medewerken tot het in ons land zo hoog nodige
onderlinge contact tussen onderwijzers, wat betreft de vele problemen
van opvoeding en onderwijs.

H. N.

R. Vedder, *Over het copieeren van eenvoudige geometrische figuren door oligo-
phrenen en jonge kinderen.* Een patho-
psychologische en ontwikkelingspsycholo-
gische studie (Utr. diss.). Uitg.: N-Holl.
Uitg.-Mij., 1939. Prijs: f 2,75.

Dit proefschrift heb ik met belangstelling en waardering bestudeerd,
een vrij aanzienlijke reeks van vragen, op en aanmerkingen mag dus niet
verkeerd verstaan worden. Het onderwerp is veelzijdig; het onderzoek
en de interpretatie zijn noodzakelijkerwijs beperkt; de schr. is medicus
en geen paedagoog of paedagoog-psycholoog, men mag ook hier niet
anders, dan vragen stellen uit een ten dele andere probleemkring dan
de zijne.

Het zou ons, daar schr. uit is op de aanvulling van de thans gebruike-
lijke testseries met een belangrijke indicatieve faktor welke geen taal-
gebruik veronderstelt, geïnteresseerd hebben, wat hij denkt van de diverse
tekenscala's en tests der Amerikanen, vooral van die van Good-
enough. Ook zou — zeker naast het onderzoek van Huth — dat
van Hertzberg interessant geweest zijn, vooral omdat deze laatste
uit is op een test voor „schrijfrijpheid”.

Een nadere systematische psychologische analyse van het verschil tussen
natekenen en naleggen-met-stokjes zou belangrijk geweest zijn, ook in
verband met Hetzer's onderzoek over constructieve bezigheden van
het jonge kind. Het verschil is zeker niet *alleen* een kwestie van moto-
rische moeilijkheid (p. 13).

Bij de behandeling van de proefinrichting blijkt niet, hoe de instructie werd gegeven, niet wat omtrent tijdgebruik bepaald werd, niet of — en zo ja, hoe — de tijdverdeling binnen elk proefonderdeel uitviel.

Niet zonder bevreemding mist men kennisname van de tekenpsychologische literatuur, m. n. van Luquet... en vooral van Muchow's onderzoek... naar het copiëren van eenvoudige geometrische figuren door jonge kinderen! Misschien stond deze literatuur minder in het centrum van schr.'s belangstelling dan de pathopsychologische, ze kon hem echter b.v. op zijn hoede hebben doen zijn voor een bewering als die, welke hij op blz. 81 uitspreekt in verband met een onderzoek van Katz, of althans zonder kritiek van hem overneemt: „Deze voorwerpen werden niet perspectivisch juist weergegeven, dus niet zoals de kinderen ze zagen. Zij teekenden eenvoudig wat zij er van wisten. De tafel werd b.v. geteekend als een ruit of vierkant met van ieder hoekpunt uitgaand een lijn. De kubus teekenden zij als drie vierkanten, die aan elkaar grensden.” Zij tekenden zeker *niet* wat zij er van „wisten” en de veronderstelling van het „perspectivisch zien”, vereist de nodige precisering ten opzichte van de term „zien”, waarmede ook de relatie „ondanks” („vlak tekenen” [ondanks] „perspectivisch zien”) als onhoudbaar verdwijnen gaat.

De refererende delen zijn leerzaam en zodanig weergegeven, dat ook degenen die specifiek medische scholing mist, ze volgen kan. De beoordeling der juistheid van schr.'s eigen opvatting omtrent het wezen der zgn. „constructieve apraxie” ligt buiten onze competentie — men zegt ons dat dit deel voortreffelijk is — al mogen wij wel opmerken, dat de omschrijving op blz. 56 niet in overeenstemming is met schr.'s samenvatting van zijn standpunt op blz. 156. Of mag men het verrichten ener abstractieve, intellektuele handeling welke „verricht wordt aan hetgeen wordt waargenomen” identificeren met „het feit dat de waarneming op een lageren trap van ontwikkeling is blijven staan”? De twee beweringen hangen nauw samen maar zijn niet identiek. Een nadere analyse dier intellektuele handeling zou ons hogelijk interesseren; het niveau van het proefschrift wettigt echter de verwachting, dat die nog wel eens komen zal.

In het eigen onderzoek aan normale kinderen, wil schr. allereerst zien op welke leeftijd een kind in staat is, een lijn evenwijdig aan een — gegeven — andere lijn te trekken. Naar schr.'s mening is het kind op 4-jarigen leeftijd in staat een horizontale lijn behoorlijk weer te geven, hetzelfde geldt — a fortiori, daar deze prestatie motorisch eenvoudiger is — voor de verticale lijn. In de tweede helft van het vijfde levensjaar kunnen kinderen een lijn trekken, die een hoek van 45° maakt met de horizontale en naar rechtsboven verloopt. In de eerste helft van het 6de levensjaar zijn de kinderen in staat een lijn te trekken, die het spiegelbeeld is van de vorige. Van „Raumverlagerung” („misplaatsing” der figuur of van delen der figuur in de ruimte) is bij het copiëren van eenvoudige geometrische figuren door normale kinderen van 6½ jaar en ouder geen sprake meer. Bij het copiëren van een vierkant b.v. met een streepje of klein vierkantje aan een der zijden aangebracht, profiteert de pp. niet meer van het feit dat men een gewoon vierkant met elk van z'n vier identieke zijden horizontaal kan plaatsen zonder dat misplaatsing blijken kan. De door V. onderzochte imbecielen lopen bij

het aldus uitgebreide vierkant vast. Van de 25 leerlingen van scholen voor buitengewoon l. o., die een der leerlingen van het Nutsseminarium enige jaren geleden onderzocht, maakten met een soortgelijk figuur van Muchow 24 geen enkele fout. (Dit stemt overeen met schr.'s conclusie op blz. 133, 4^o.) Deze kinderen waren dus nog aanmerkelijk intelligenter... of nemen beter waar... of is dat hetzelfde? (zie boven). Tegenover Burkhardt houdt schr. vol — en o. i. terecht — dat het maken van ruimtefouten iets te maken heeft met het intelligentie-niveau. Hetgeen in dit verband betrekking heeft op zwakzinnigen moge buiten beschouwing blijven. In den regel wijst de „constructief apractische stoornis” (waarom blijft schr. deze door hemzelf verworpen term gebruiken?), welke o. a. tot uiting komt in mis-plaatsingen bij het copieren van eenvoudige geometrische figuren, op een intelligentie-leeftijd beneden de 7 jaar. Dergelijke kinderen zijn niet geschikt voor B. L. O. Zo is hier dus een interessante indicatieve prestatie-fout geconstateerd, welke ook praktische waarde heeft. Zij het ook dat er niet van een „test” gesproken mag worden, „indicatie” mag het heten. M. J. L.

Otto Neurath, *De moderne mensch ontstaat*. Een reportage van vreugde en vrees. Uitg.: N. V. N. Holl. Uitg. Mij. — Amsterdam. 1940. 159 blz. Prijs: f 3,90.

De toon van het boek is zeer positief, rechtlijnig. De trant van behandeling is simplistisch-suggestief. Het gezichtspunt van waaruit de wereld bekeken wordt, is economisch. Het doel is paedagogisch te noemen. Inderdaad is er incidenteel veel instructiefs uit te vernemen, al staat het nooit in zijn diepere samenhangen uitgebeeld... dat zou trouwens niet kunnen, daar de veraanschouwelijking in beeld-grafische voorstellingen beperkt is tot het statistisch benaderbare.

Met genoegen zal men het boek doorlezen. Slechts moet men ernstig gewaarschuwd zijn tegen de suggestie, dat alles wat het ter sprake brengt nu ook zo en niet anders is. Historisch en sociologisch kan men zeer veel van het behandelde óók nog wel in heel andere samenhangen zien. Een dieper inzicht in het culturele leven moet men er niet verwachten.

De betekenis van de veraanschouwelijking in statistisch gedachte beelden komt mij zeer overdeven voor. De strekking en de waarde der statistische methode worden hier m. i. misverstaan, resp. overschat.

Daarom komt het boek ten slotte niet uit boven popularisatie in positivistisch-rationalistischen zin. Waarmee ik toch weer niet gezegd wil hebben, dat men niet — mits zeer kritisch lezende — velerlei aardigs uit de lectuur zal meenemen.

M. J. L.

GUNNING'S LEVENSWERK

DOOR

PH. KOHNSTAMM.

Naar aanleiding van: Keur uit de werken van Prof. Dr. J. H. Gunning Wzn. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia. 1940. Prijs: f 5,90. 621 p.

Zo ligt het dan voor ons, het lijkige werk, getooid met de iederden beoefenaar der Nederlandse paedagogiek zo vertrouwd beeltenis, dat de meest rijpe en blijvende vruchten van Gunning's pen bevat. En wij zijn dankbaar, dat wij het mochten ontvangen, dankbaar vooral ook, dat Gunning zelf deze bloemlezing in bijkans jeugdige levendigheid van geest heeft mogen verzorgen en in ontvangst nemen op een bijeenkomst, die én door Casimir's toespraak en door zijn antwoord onvergetelijk geworden is voor ieder, die haar mocht bijwonen.

En slechts één gemis betreuren wij bij het herdenken daarvan in dezen bundel, dat nl. die toespraak niet als Voorbericht en dat antwoord als samenvattende slotsom er in opgenomen kon worden. Dan zouden we hier nog iets meer „ten voeten uit” den grondvester van onze wetenschap in ons land steeds weer kunnen terugvinden. Maar wat nog niet werkelijkheid is, kan het worden. Want de ontvangst die dit boek reeds thans gevonden heeft, geeft grond voor de verwachting, dat het nog niet de laatste druk van dit werk is, die thans voor ons ligt. Maar zelfs na deze uitbreiding zouden wij slechts mogen zeggen het meest essentiële, niet het volledige werk van Gunnings hand hier bijeen te hebben. Niet het volledige werk, dat toont allereerst de 24 bladzijden tellende Bibliografie, door P. L. van Eck verzorgd met de nauwgezetheid en liefde voor dezen arbeid, die wij van hem kennen. Maar ook het voorbericht van „De(n) schrijver aan den Lezer” leert ons dit in de mededeling dat twee rubrieken van Gunning's arbeid, die betreffende de invoering van den handenarbeid en de geheelonthouding met het oog op de plaatsruimte niet vertegenwoordigd zijn.

Zo bleven er een zevental rubrieken over, die de meest

representatieve stukken van Gunning's Levenswerk, door hemzelf in overleg met Casimir daartoe bestemd in voortreffelijk verzorgden vorm den lezer ter beschikking worden gesteld. Die rubrieken dragen de volgende opschriften: Aan de Universiteit, Theoretische en Psychologische Paedagogiek, Practische Paedagogiek en Kinderkennis, Godsdienstige en Zedelijke Opvoeding, Uit de Historie, Van, om en uit de School, Paedagogiek en Politiek.

De kenner van Gunning's vroegere bundels en van dit tijdschrift vindt, gelijk vanzelf spreekt, veel wat hem, zij het in minder overzichtelijken vorm, reeds vertrouwd was. Met name geldt dit van ons tijdschrift. Niet minder dan 7 van de 17 stukken, geschreven na de oprichting van P. St. hebben hier het licht gezien, wel een bewijs, welk een ruime plaats ons blad in Gunnings belangstelling steeds heeft ingenomen. Toevallig wordt dit aantal juist geëvenaard door het zevental stukken, in de Inhoudsopgave gemerkt met een K. als een bewijs, dat ze uit Het Kind zijn overgenomen. Bijna de helft van het gehele totaal van 33, nl. 16, dateert uit den tijd vóór 1920. Als zodanig vinden we allereerst beide intreededen als privaatsdocent eerst te Utrecht (1900) dan te Amsterdam (1904). Maar het beroemde artikel uit 1898 over Organisatie van ons Onderwijs in De Gids ontbreekt. In het voorbericht geeft de auteur daar rekenschap van: „Te veel werd daarin gelaakt, ja gehegeld, waarin sedert onmiskenbare verbetering is gekomen.” Ongetwijfeld juist, maar dan toch waarschijnlijk mede onder invloed juist van dit artikel, dat daarom zijn historische betekenis blijft behouden. Gelukkig blijft het als eerste uit den eersten bundel der Verspreide Paedagogische Opstellen betrekkelijk gemakkelijk toegankelijk, al is dit boek zelf nog slechts antiquarisch verkrijgbaar.

Tot een van de allerbeste publicaties van Gunning's hand reken ik het uitvoerige artikel (het is het langste van de in dezen bundel opgenomen publicaties) over Conflict en Compromis. Een studie over het optreden van de christelijke paedagogiek in de antiekheidensche wereld. Ik ben zeer dankbaar dat het hier onverkort is opgenomen, te meer omdat het tot nu toe moeilijk toegankelijk was, als uitsluitend verschenen in de „Bijdragen” van het Twentsch Instituut voor Opvoedkunde.

Een soortgelijke opmerking geldt van de rede over Het Liberale Beginsel en de Vrijheid, als redevoering uitgesproken

op de Algemeene Vergadering der Liberale Staatspartij op 7 Maart 1931 te Deventer. Casimir kende die rede blijkbaar, althans het voorbericht meldt, dat hij reeds bij de eerste besprekingen verklaarde, dat deze rede niet in de Keur zou mogen ontbreken.

Voor het eerst gedrukt wordt hier, zie ik het wel, alleen de rede ter opening van den cursus 1900—1901 aan de Universiteit van Utrecht, onder den titel Theorie, Praktijk en Systeem in Opvoeding en Onderwijs.

Aan een samenvattende kenschetsing van den geestelijken rijkdom, die in deze honderden bladzijden is bijeengebracht, durf ik mij niet te wagen. Trouwens de poging zou onbescheiden zijn tegenover den auteur, die ondanks de poging tot systematisering in de zeven genoemde rubrieken, deze Keur in het voorbericht blijft noemen „een verzameling van „verspreide”, onderling niet samenhangende stukken” en die terzelfde plaatse verklaart: „ik heb feitelijk nooit iets gesproken of geschreven, of ik was er toe uitgenoodigd, opgewekt of verlokt.”

Toch waag ik het te zeggen — en ik weet dat Gunning mij daarin niet zal logenstraffen — dat ik een drievoudigen band zie, die alles bijeenhoudt wat in dit werk, ja in de nog zoveel uitgebreider bibliografie verspreid ligt: de drievoudige liefde van den schrijver voor het kind, voor zijn land en — nog hoog uit boven die beide — voor Hem, die de Leidsman en de nooit teleurstellende bron van Troost en Kracht in dit leven is geweest.

EEN ROTTERDAMS WOORDENSCHATONDERZOEK

DOOR

I. VAN DER VELDE.

Eind 1939 verscheen bij de fa. J. B. Wolters een „Rapport over een onderzoek naar de woordenschat van leerlingen van een aantal openbare scholen te Rotterdam, ingesteld bij hun toelating tot de aanvangsklassen dezer scholen in Maart en September 1938”.

Dit rapport dankt zijn ontstaan aan het initiatief van den voormaligen Wethouder van Onderwijs en Volksontwikke-

ling te Rotterdam, den Heer *J. B. J. Ratté*. Het is een — in Nederland althans tot op dit oogenblik — vrij zeldzaam voorbeeld van actieve overheidsbelangstelling voor zuiver didactische problemen en opent als zodanig belangrijke perspectieven voor de toekomst. We moeten uit het stadium van het incidentele en individuele experiment naar het stadium van de opzettelijke, doelbewuste proefneming op grote schaal. Dan krijgen we resultaten, die — voorlopig — door ieder zullen worden aanvaard en krijgen we een betrouwbare basis voor hervorming van ons onderwijs. En al is het initiatief van den Rotterdamsen Wethouder zelf ook incidenteel, min of meer een toevallig gevolg van experimenten op het gebied van nieuwere lees- en taalmethodiek, toch blijkt uit dit rapport duidelijk, welke voor ons land tot op heden ongekende mogelijkheden er liggen, zodra overheidsinstanties het gemeentelijk onderwijsapparaat in dienst stellen van didactische onderzoeken.

Hoe gemakkelijk immers wordt de beschikking niet verkregen over een voldoende aantal proefleiders, hoe gemakkelijk is het niet dezen proefleiders de bestdenkbare voorlichting te verschaffen en hen daardoor zo alzijdig mogelijk voor te bereiden. Er is daarnaast een verdeling van de arbeid mogelijk, waardoor ieders speciale begaafdheid en belangstelling op de meest efficiënte wijze kan worden benut. In de gemeenschappelijke bijeenkomsten is gedachtenwisseling en zuiverende critiek.

Men kan beschikken over vrijwel onbeperkte aantallen proefpersonen, hen kiezen naar de eisen van het experiment. De verwerking van het cijfermateriaal, een taaie en tijdrovende arbeid, kan worden opgedragen aan helpers, zodat de rapporteur(s) beschikbaar blijft (blijven) voor belangrijker arbeid. Financiële moeilijkheden worden door de overheidskassen toch altijd nog gemakkelijker overwonnen dan door de smallere beurzen van particuliere onderzoekers.

Al deze voordelen treden in het Rotterdams onderzoek duidelijk naar voren. Wethouder Ratté heeft aan experimenteergrage didactici deze grote mogelijkheden getoond en het zal hun schuld niet zijn, als dit voorbeeld geen navolging zou vinden.

Men achtte het „van belang na te gaan, in hoeverre de woordenschat der leerlingen, die in de aanvangsklassen der lagere school plaats nemen, de invloed van de grote stad in

onze moderne tijd heeft ondergaan en hoe het ook overigens met hun woordbezit is gesteld".

De leiding van het onderzoek werd in handen gelegd van een commissie, bestaande uit de gemeentelijke inspectrices en inspecteurs bij het onderwijs, een inspectrice en een inspecteur van het gemeentelijk geneeskundig schooltoezicht, en vier leden van het onderwijzend personeel. Na enkele oriënterende vooronderzoekingen werden de onderwijzeressen, in wier klassen het onderzoek zou plaats vinden, ingelicht. Het onderzoek omvatte niet minder dan 3469 proefpersonen, 1340 leerlingen van Maartscholen en 2129 leerlingen van Septemberscholen.

Aan ieder van deze kinderen werd een aantal foto's voorgelegd met behulp waarvan getracht zou worden hen een met grote zorgvuldigheid vastgesteld vijftigtal woorden te ontlokken. Het betrof dus een onderzoek naar de actieve woordenschat. De woorden waren de volgende:

- | | | |
|-------------------|-------------------|-----------------------|
| 1. wieg | 18. (kap)laars | 35. vingerhoed |
| 2. tulpen | 19. koffer | 36. kruiwagen |
| 3. cactus | 20. duiven | 37. harken |
| 4. glad | 21. stuiver | 38. trompet |
| 5. schoorsteen | 22. postzegel | 39. ster |
| 6. wimpel | 23. plafond | 40. paddestoel |
| 7. citroen | 24. spinneweb | 41. naaimachine |
| 8. bloemkool | 25. (molen)wieken | 42. servies |
| 9. horens | 26. vluchtheuvel | 43. veulen |
| 10. taart | 27. strijken | 44. telefoon(toestel) |
| 11. kuiken | 28. benzinepomp | 45. hinken |
| 12. snavel | 29. maaien | 46. krom |
| 13. verkeersagent | 30. stofzuiger | 47. autoped |
| 14. tandenborstel | 31. stopcontact | 48. kegels |
| 15. wenkbrauw | 32. meeuwen | 49. schillen |
| 16. kurketrekker | 33. mast | 50. zaag. |
| 17. brievenbus | 34. golven | |

Het komt ons voor, dat deze lijst niet geheel vrij is van een zekere eenzijdigheid. Ze bevat n.l. 43 substantieven, 5 verba en slechts 2 adjectieven. Het overwicht der substantieven is te groot.

Clara en William Stern geven in *Die Kindersprache* (hoofd-

stuk XIV) een samenvatting van de woordenschat van een aantal Amerikaanse kinderen. Voor de leeftijd 5;6—6;0 komen ze tot:

substantieven	56,2 %
verba	24,2 —
adjectieven	13,5 —
adverbia	3,3 —
pronomina	1,2 —
voorzetsels	0,5 —

In het Rotterdams onderzoek vinden we:

substantieven	86 %
verba	10 —
adjectieven	4 —

Daar komt bij dat alle substantieven namen zijn van zichtbare objecten, „abstracte begrippen” zijn niet in het onderzoek betrokken. De lijst is derhalve overwegend gericht op datgene, wat in concreto kan worden waargenomen, kon ook niet anders gericht zijn door de aanbieding per foto, en onderzoekt dus feitelijk slechts een deel van de kinderlijke woordenschat, misschien niet eens het belangrijkste deel. Werkwoorden, bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden, abstracte zelfstandige naamwoorden liggen denkpsychologisch gezien, op hoger niveau en het was dus juist van betekenis geweest na te gaan in hoeverre deze hogere woordlagen in het kinderlijk taalbezit aanwezig waren.

Op te hoog niveau liggen werkwoorden enz. stellig niet. Dit laatste blijkt ook uit het onderzoek zelf. De beide adjectieven *glad* en *krom* nemen in de rangschikking naar de bekendheid (blz. 103) resp. de 13e en 21e plaats in; de vijf werkwoorden: *strijken*, *maaïen*, *harken*, *hinken* en *schillen* resp. de 4e, 45e, 30e, 24e en 3e plaats. Van de 7 niet-substantiva liggen dus 5 in de bovenste helft, 2 in de onderste, en dit zijn juist werkwoorden, die aan stadskinderen minder bekend zijn (*maaïen* en *harken*).

Hebben we dus bezwaar tegen de gekozen woorden en de wijze van aanbieding, we hebben lof voor de wijze, waarop het verkregen materiaal verwerkt is.

Het materiaal is op zeer consciëntieuze wijze doorvorst. Tal

van factoren, die de kinderlijke woordenschat beïnvloeden, zijn op hun afzonderlijke betekenis onderzocht. En al zijn er geen nieuwe feiten aan het licht gekomen, dit neemt niet weg, dat dit onderzoek door de zorgvuldigheid van zijn opzet en de grondigheid van zijn uitwerking een uitnemende basis vormt voor verder, ook voor afwijkend onderzoek. Er ligt in dit rapport een grote hoeveelheid betrouwbaar vergelijkingsmateriaal.

Wat zijn nu de resultaten?

Wat de leeftijd betreft vond de Commissie tussen $\pm 6;0$ en $6;11$ een regelmatige stijging in de bekendheid met de gevraagde woorden.

6;0	t/m 6;2	t/m 6;5	t/m 6;8	t/m 6;11
27,3	28,9	30,8	32,7	34,3

Belangrijker — ofschoon bekend — zijn de *milieuverschillen*. De 115 scholen, waarop het onderzoek plaats vond, werden in 4 milieu-groepen gesplitst, waarvan een 4 buitenscholen omvatte. Deze laatste groep kan verder buiten beschouwing blijven. Milieu-groep I omvat de zg. opleidings-scholen, milieu-groep II gemengde scholen met eenvoudiger leerplan, milieu-groep III betreft de kinderen uit de sociaal het minst bevoorrechte kringen.

De woordgemiddelden waren:

Groep I	Groep II	Groep III
34,3	28,7	23,8

In groep I variëren de uitkomsten tussen 40,2 en 27,2; in groep III tussen 26,9 en 19,7. De beste school uit groep III ligt dus nog beneden de slechtste school uit groep I. Feiten en cijfers, die wel heel schril licht werpen op de ontwikkelingsverschillen tussen de kinderen uit verschillende sociale lagen.

Voorts leerde het onderzoek, dat het *geslacht* mede factor is. De jongens kenden gemiddeld 31,9 woord, de meisjes 29,7. Er bestaat dus een licht overwicht van de jongens. Dit

grote onderzoek leverde dus een bevestiging van een overeenkomstig onderzoek op kleine schaal, enige jaren geleden ondernomen door den Heer Kuitert en schrijver dezes.¹⁾

Van 100 gevraagde woorden kenden de jongens er 72,1, de meisjes 68,8. Ook daar dus een kleine voorsprong van de jongens. De Commissie constateert op grond van uitvoerige en zeer interessante becijferingen, dat de woordenschat der jongens niet alleen breder is, ze gaat ook dieper.

Een belangwekkend hoofdstuk is Hoofdstuk III. In dit hoofdstuk bespreken de samenstellers van het rapport de bekendheid van bepaalde woordgroepen, welke zij onderscheiden:

- 1^o. door te letten op de *plaats*, waar het kind datgene, wat een woord noemt, waarschijnlijk heeft leren kennen;
- 2^o. door te letten op de speciale *belangstelling* van het kind op een bepaald complex uit zijn omgeving.

Dit hoofdstuk is uit didactisch en misschien nog meer uit een sociaal oogpunt, wel zeer instructief. We krijgen hier een duidelijke kijk op de resultaten van de vrije taalgroei.

De voorschoolse taalontwikkeling is immers in hoofdzaak product van natuurlijke contacten. Milieu èn aanleg spelen hun rol. In de woordenschat van het kind vinden we het geestelijk en het materiële peil der omgeving weerspiegeld, maar ook de capaciteiten en drangen van het kind zelf. Met welk gedeelte van zijn milieu is het kind het nauwst verbonden, op welke terreinen moet de school aanvullend werken? De cijfers van dit hoofdstuk geven duidelijke aanwijzingen.

Er werden:

- 1^o. Drie aanschouwingsgroepen onderscheiden: Huis; Straat en Stad; Buiten de stad.

daarnaast:

- 2^o. Zeven levenskringen: Verzorging van den mens; Voeding; Spel; Techniek, gereedschap enz.; Planten; Verkeer tussen mensen; Dieren.

¹⁾ R. Kuitert en I. van der Velde: Een woordenschatonderzoek bij zesjarige kinderen.

De 50 proefwoorden werden over deze groepen verdeeld.

Verkregen werd als resultaat:

Aanschouwingsgroepen	bekendheid ¹⁾ van alle woorden	bekendheid van <i>deze</i> groepen of kringen
Huis	61,5	68,1
Straat en Stad	61,5	58,5
Buiten de Stad	61,5	50,7
Levenskringen:		
Verzorging v. d. mens .	61,5	74,8
Voeding	61,5	71,5
Spel	61,5	67,7
Techniek, gereedschap .	61,5	66,1
Planten	61,5	58,2
Verkeer tussen mensen	61,5	56,0
Dieren	61,5	47,4

De tekorten liggen „Buiten de Stad”. Hierop rust de paedagogische conclusie:

„De kennis van datgene, wat buiten de soms enge kring van het kind ligt, is bij vele p.p. slecht. Alle pogingen om de belevingsmogelijkheden te vermeerderen (speel-
tuinwerk, vacatiekinderfeest, vacatieschool, uitzending naar buiten, schoolreisjes, schoolwandelingen, enz.) dienen gesteund en dienstbaar aan het onderwijs gemaakt te worden.

Het stadskind moet vooral dichter bij de natuur worden gebracht.”

Deze conclusie wordt gesteund door de cijfers van de vijfde en zevende levenskring: Planten en Dieren. Deze cijfers liggen beneden het algemeen gemiddelde, het cijfer voor de groep Dieren zelfs 14,1%.

Andere cijfers zijn uit sociaal-didactisch oogpunt van belang. We leggen naast elkaar de percentages van milieugroep I en III:

¹⁾ Alles in procenten.

Aanschouwingsgroepen	Milieugroep ¹⁾ I	Milieugroep III	Vershil
Huis	75,5	53,6	21,9
Straat en Stad	65,1	45,8	19,3
Buiten de Stad	58,6	33,2	25,4
Levenskringen:			
Verzorging v. d. mens.	80,9	62,5	18,4
Voeding	80,9	55,8	25,1
Spel	72,6	60,1	12,5
Techniek, gereedschap .	75,1	49,2	25,9
Planten	67,6	41,3	26,3
Verkeer tussen mensen	62,8	44,3	18,5
Dieren	54,8	30,2	24,6

Geen enkel gebied, waar het kind der armen het kind der rijken ook maar benadert. Er is in de groep *Buiten de Stad* een achterstand bij allen, maar terwijl de kinderen uit groep I slechts 2,9% bij het algemeen gemiddelde achterblijven, be draagt het verschil in groep III 28,3%. Heel het armetierige zonloze leven van het arme grotestadskind voelt men uit zo'n cijfer.

En hoe groot is niet de geestelijke achterstand. Men huivert als men de povere basis ziet waarop het onderwijs aan deze groep volkskinderen wordt gebouwd. En als men daarbij bedenkt, dat gedurende de leerperiode het bestaande verschil nog vergroot wordt²⁾ en dat aan het eind van de lagere school nagenoeg alle opzettelijke arbeid aan de geestelijke ontwikkeling van $\pm 60\%$ van onze volkskinderen gestaakt wordt, dan ziet men de grote cultuurkloof, die dwars door ons volk loopt. Het is een grote verdienste van dit rapport, al heeft het met zijn beperktere doelstelling in deze richting niet iets willen aantonen, dat het uitermate fel belicht de feitelijke onmogelijkheid van een „nationale cultuur”, d. w. z. een cultuur, waaraan het ganse volk deelhebben kan. Maar dit is niet langer een didactisch probleem.

Hoofdstuk V: Intelligentie en woordenschat bevestigt wat we wisten: Er bestaat positieve correlatie tussen woorden kennis en intelligentie. Een zeer interessant hoofdstuk is weer

¹⁾ Weer in procenten.

²⁾ Zie hiervoor Paed. Studiën, Dec. 1936, blz. 303: Cultuurniveau's op de Lagere School.

Hoofdstuk VII: De afwijkingen bij het woordenschatonderzoek. De afwijkingen gaan in twee richtingen: foutieve of niet-geheel-juiste benoeming en uitspraak.

Aan de ene kant zullen de proefleiders meermalen teleurgesteld zijn geweest over de geringe zaakkennis en de daaraan evenredige minieme woordkennis¹⁾, aan de andere zijde zullen zij zich stellig even vaak verheugd hebben over de merkwaardige scherpzinnigheid en vindingrijkheid, waarmee deze zesjarige kinderen zich uit de intellectuele nood wisten te redden. Welk een boeiende geestelijke worsteling vaak om de gedachte in taal weer te geven. Wat een vasthoudendheid en wilskracht, wat een oorspronkelijkheid van inval ligt er in dit streven naar benadering van het juiste woord verborgen. Het is jammer, dat ons moedertaalonderwijs dikwijls nog zo weinig motieven geeft voor dit vernuftspel, zo weinig van deze vindingrijkheid gebruik maakt en daardoor: zo vele onjuiste begrippen en benamingen laat voortbestaan. Dit hoofdstuk is wel een heel sterk pleidooi voor milieuonderwijs, heemkunde, kennis der omgeving of hoe men de nieuwe vorm van zaakonderwijs, die wij nodig hebben, noemen wil.

Voor *stopcontact* (we kiezen maar een willekeurig woord) vinden we de volgende „benamingen”: om de radio aan te zetten, ding van de stroom, voor electriciteit, gaatjes ook van de stofmachine, ding van een stofzuiger, balletje voor de radio, stofzuigerknop, om een stekker in te duwen, radioknop, stopding, stekker in de stop, electrisch, stekkerstekerd(1), als je er aan komt verbrand je, om snoer in te duwen, electrisch rondje, ze stoppen het licht er in en ik mag er nooit aan komen, douwknop, kortsluiting, electrisch ding, knop waar stofzuiger in kan, voor het licht, stroomding, stopknop.

Opvallend is, dat *meeuwen*, vogels, die in het Rotterdamse stadsbeeld toch zo vertrouwd zijn, zo betrekkelijk weinig bekend zijn, slechts bij 46,1% der proefpersonen. De verklaring zal wel hierin liggen, dat de grote stad toch veelal niet anders is dan een verzameling dorpen, die toevallig aan elkaar gebouwd zijn. Veel kinderen komen immers zelden buiten de straten van hun naaste omgeving. Zo is het begrijpelijk, dat *meeuwen* genoemd werden: duiven, vogels

¹⁾ Prof. Pos omschreef het verband tussen taal en aanschouwing onlangs aldus: De taal moet geoefend worden aan de aanschouwing; de aanschouwing moet worden opengebrouwen door de taal.

duiven, kraanvogels, zwaluws, kraaien, ganzen, spreuwen, pietjes, eendjes, merels, ooievaars, kippen, kanariepietje, enz. Bij ieder woord zijn trouwens dergelijke interessante gegevens te vinden.

En laat ons nu tegelijk de uitspraakfouten geven bij dit woord: meven, melen, kokmelen, koplmen, zeemelen, kopmeulen, meelkoppen, kiplmen, kopnelen, kamelen, totmeuwē, leeuwen, zeeleeuwen, neeuwen, zeeuwtje, kweeuwen, koptegels, ruivogels, eeuwen. Bij het woord *plafond* vermeldt de commissie er 61! De conclusie: Het is gewenst, dat de leerkrachten alle aandacht schenken aan deze kwestie en een juiste uitspraak trachten te bevorderen, is zeker gewettigd.

Het uitgangspunt tot dit onderzoek was een proef met de globalisatieleesmethodiek. In een „naonderzoek” werden de resultaten van de scholen waarop met een globalisatiemethode geëxperimenteerd werd, vergeleken met die van een evengroot aantal gelijkwaardige andere scholen. Het „naonderzoek” liep over 335 proefpersonen. De toename van de woordenkennis bedroeg op de scholen met globalisatie 20,4%, op die zonder globalisatie 17,7%. Vandaar mede dat de commissie concludeert, dat dit onderzoek in sterke mate de juistheid van het principe van de belangstellingscentra bevestigt en dat het onderwijs in de aanvangsklassen sterker dan tot dusver geschiedde dient aan te knopen bij wat in het *leven* der kinderen de belangstelling wekt.

Wij geloven dat hier een belangrijke conclusie getrokken wordt. De grote taalarmoede, die bij vele proefpersonen geconstateerd werd, kan niet beter bestreden worden dan door een onderwijs, dat school en leven te zamen bindt. En dan wordt de globalisatiemethodiek van betekenis. Immers het grote voordeel van de globalisatiemethodiek ligt in haar eindeloze differentiatie, zij maakt binding van iedere school en ieder brokje leven mogelijk.

We missen tot onze spijt de beschouwing over „de invloed van de grote stad in onze moderne tijd”, die ons was toegezegd (blz. 5). Voor een dergelijke beschouwing is het proefmateriaal ook niet toereikend.

De prikkelwoorden bevatten de volgende woorden uit „de grote stad in onze moderne tijd”:

Stofzuiger — plafond — telefoontoestel — benzinepomp — cactus — verkeersagent — stopcontact — vluchtheuvel. Ze komen voor onder de volgende rangnummers naar de be-

kendheid: 16 — 22 — 23 — 38 — 40 — 41 — 44 — 50, behoren dus merendeels tot de mindergekende woorden. Het aantal is echter te klein voor het trekken ener — in dit geval negatieve — conclusie.

Of nu de conclusies dit veelomvattende onderzoek wettigen? Laten we dit rapport beschouwen als een van de weinige pogingen, die tot nu toe in ons land zijn ondernomen om tot een verantwoorde grondslag te komen voor onderdelen der leerstof van het Lager Onderwijs. Er spreekt uit deze opzet belangstelling en initiatief van overheidswege, het rapport getuigt van de hartelijke en serieuze medewerking van een groter aantal onderwijzeressen dan vermoedelijk ooit in ons land aan didactisch onderzoek hebben deelgenomen; het rapport is ten slotte het bewijs van de practische zin en de theoretische vakbekwaamheid van den Heer Van Mullem, die het in opdracht der commissie samenstelde.

Er is reden ons over dit rapport te verheugen.

INTELLECTUEELE VORMING DOOR HET MONTESSORI-ONDERWIJS

DOOR

Prof. Dr. H. J. JORDAN.

„Qu'est-ce que bien penser? C'est arriver à faire de notre petit modèle intérieur du monde une image, aussi exacte que nous en sommes capables, du grand monde réel”.

Pascal.

Intellect is het vermogen, de relaties, die tusschen de dingen bestaan, waarop alle orde der werkelijkheid in haar zijn en haar veranderingen berust, te begrijpen. Dit begrijpen behelst vooral een heldere voorstelling van processen en hun wetmatig verloop. Hierdoor wordt niet alleen de samenhang tusschen de verschijnselen met het inwendige oog gezien (inzicht), maar uit de gegevens van vroegere belevingen of ervaringen de toekomst in de verbeelding opgebouwd. Daardoor kan men verschijnselen voorspellen en leeren, deze naar wensch op te wekken, d. w. z. te handelen. Daarom berust op inzicht en vooruitzicht alle praktijk.

Handelingen ontstaan:

- a. doordat driften gevolgd worden,
- b. door mechanisch aangeleerde routine, overgenomen van het constructieve denken van anderen,
- c. doordat de handelende zelf den weg, die naar een doel leidt, vindt. Slechts dit wegvinden berust op intellect.

Om zoodanig inzicht te verkrijgen en den juisten weg voor eigen handelen te vinden, moeten wij dus het verband tusschen de dingen leeren zien en begrijpen, d. w. z. 1. de ruimtelijke verhoudingen der dingen, 2. de oorzakelijke eigenschappen der dingen, zooals zij zich door oorzakelijke verschijnselen openbaren. Deze eigenschappen *stelselmatic* te doorgronden, is de taak der wetenschap. De leerlingen te leeren, dergelijke eigenschappen zelf waar te nemen en hierdoor samenhangen, gebeurtenissen en gedachten te begrijpen, is de taak van alle onderwijs.

I. *Door onderwijs met woorden alléén kan men geen inzicht verwekken.* Want zulk een onderwijs veronderstelt bij den leerling het bezit van een voldoende aantal woorden, die met de werkelijkheid correspondeeren, woorden dus, die, indien uitgesproken, bij den leerling die voorstellingen wekken, die de docent beoogt: dat zijn dus juiste, reële voorstellingen, bij alle leerlingen dezelfde.

Kinderen hebben in hun prille jeugd woorden geleerd. Een deel hiervan maakten zij zich door ervaring eigen; dat zijn betrouwbare woorden. De beteekenis van andere woorden werd het kind meegedeeld. Deze „verklaring” werd echter door gemis aan ervaring vaak niet begrepen. De woordklank verbond zich derhalve, onbewust-associatief met valsche voorstellingen, uiterst arm aan reële kenmerken en derhalve verbonden met primitieve, op gevoel of instinct berustende waardeering, die met werkelijkheid niets uit te staan heeft. De armoedige, „subjectieve” woordinhoud is bij verschillende kinderen zeer verschillend, reden, waarom wij menschen geen gemeenschappelijke taal hebben en geregeld langs elkander heen praten. Daarom kan zelfs een goed docent, die, les gevende, beschrijft, wat hij voor zijn geestesoog ziet, door woorden bij zijn leerlingen geen inzicht aankweeken, d. w. z. geen innerlijke werkelijkheid opbouwen. Het is wél mogelijk door woorden kinderen voor het afleggen van examens voor te bereiden, omdat hierbij in den regel slechts de juiste

reproductie van woorden wordt geëischt. De kinderen hebben echter voornamelijk geleerd, voor of tegen bepaalde woordcombinaties, d. w. z. leuzen, partij te kiezen, omdat het gevoel steeds spreekt, waar het verstand en de rede zwijgen. Maar de waarde van zoodanig opgeleide individuen voor de samenleving is uiterst beperkt. Een dergelijke opvoeding kan zelfs gevaarlijk voor de gemeenschap worden, omdat zij vaak de aanleiding er voor is, dat de menschen gemakkelijk een prooi van demagogen worden. Want alle demagogie speculeert op het onvermogen der toehoorders, den inhoud van de redevoeringen tot op hun waren grond ontledend te begrijpen.¹⁾

Daarom moet elk onderwijs er mee beginnen, den leerling niet met woorden, maar *met werkelijkheid en haar problemen in aanraking te brengen*, elk onderwijsvak met diè werkelijkheid, welker wezen den inhoud van dat vak vormt. Den natuurlijken weg van ontledende ervaring, over de inductie tot woordvorming volgende, moet de docent den leerling helpen, naast inzicht, een passend woordenapparaat te vormen. Inzicht groeit niet uit woorden, maar beide groeien tezamen uit werkelijkheidsbesef.

II. *Wat is werkelijkheid? De leer van het „milieu”.* Werkelijkheid is onze omgeving, voorzover wij haar geestelijk bezitten en door onze handelingen beheerschen.

Elke diersoort heeft van nature zulk een, voor de soort typische werkelijkheid: hàar omgeving of „milieu”. Zij wordt bepaald door de vermogens, de omgeving zintuigelijk te ontleden, uit de gegevens hiervan een beeld van de omgeving op te bouwen en ten slotte handelingen samen te stellen, die bij deze omgeving passen; dit zijn vermogens, die de betrokken soort eigen zijn. Kennis en beheersching van de omgeving

¹⁾ Hoeveel menschen gebruiken niet woorden als „recht”, „vrijheid”, „ras”, „nationaliteit”, „levensruimte”, „natuur”, „cultuur”, „geest”, „leven”, enz., zonder ooit erover nagedacht te hebben, welke nauwkeurig ontleedde werkelijkheid aanleiding had moeten geven, om deze begrippen te abstraheeren. Juist daarom is het zoo gemakkelijk deze woorden demagogisch te misbruiken. Tegen den tegenstander van eigen ideologie behoeft men in partijkringen niet redelijk te polemiseeren. Men geeft hem den naam van de tegenpartij en wekt daardoor zoodanige gevoelens bij zijn toehoorders, dat alle tegenargumenten als waardeloos terzijde gesteld worden. Ook in de werken van groote wijsgeeren vindt men woorden, die niet met begrippen correspondeeren. Toch wordt uit deze woorden gededuceerd of worden zij dialectisch misbruikt.

zijn velen diersoorten aangeboren. Deze kennen de nuttige en schadelijke bestanddeelen van hun milieu reeds bij het verlaten van hun ei of hun cocon. Zij herkennen de dingen op den grondslag van enkele kenmerken, doordat deze het waardeerende gevoel en tevens de daarbij passende handeling automatisch opwekken. Mitsdien speelt bij dergelijke „instincten” bewuste legging van het verband tusschen omgeving en handeling, d. v. d. z. inzicht geen rol.

Hooger dan het „gegeven” milieu staat het veroverde milieu. Reeds bij dieren kan men van primitieve (irrationeele) leerprocessen spreken, waardoor het gegeven milieu verruimd wordt. De dieren worden door instinct ertoe gedreven hun omgeving te verkennen. Hun gedrag t.o. van de dingen is vooralsnog onbepaald; zij hebben a. h. w. vrijheid voor zelfwerkzaamheid. Deze berust op het toepassen van voortdurend veranderde handelingen bijv. op één ding, totdat op een bepaalde variant van deze handelingen of een bevrediging van een instinct (lust) of het tegendeel, het kwetsen van een instinct (onlust) volgt („probeer-methode”). De waarneming van het betrokken ding is in het vervolg door een automatisch zich voltrekkend proces van verbandlegging tusschen kenmerken en lust of onlust („associatie”) vast bepaald: nieuwe lustbelovende of met onlust dreigende dingen zijn in het bestek van de omgeving opgenomen. Op dezelfde wijze vindt het dier, dáár, waar de bevrediging door een *nieuwe* handeling bereikt moet worden, deze handeling door probeeren, d. w. z. door toepassing van meer of minder in den blinde gewijzigde bewegingscombinaties, totdat door toeval de juiste bewegingscombinatie ontstaat en, door bevrediging als juist gekenmerkt, in het vervolg onthouden en in dezelfde situatie toegepast wordt.

In beginsel berust ook bij den mensch zelfwerkzaamheid op een dergelijken grondslag. De omgeving van den mensch onderscheidt zich zeer principieel van het dierlijke milieu.

1. Ons milieu bestaat niet alleen uit dingen, die bevrediging beloven en dingen, die met onlust dreigen, maar ook uit het onderlinge verband der dingen, en de „causale” werkingen hiervan. Het menschelijke vermogen onderling verband door *bewuste processen* te begrijpen, is hiertoe de voorwaarde.

2. Het dier wordt in „zijn” milieu geboren, de mensch niet, omdat het natuurmilieu verregaande door cultuur gewijzigd werd. De natuurlijke (aangeboren) drijfveeren van het kind,

om met de omgeving vertrouwd te raken, passen derhalve niet rechtstreeks bij het cultuurmilieu.

Consequenties hiervan voor het onderwijs. Maria Montessori heeft voor het voorbereidende onderwijs een milieu geschapen, dat met de natuurlijke verkenningsdrift van het kind overeenkomt. De eenvoudige relaties tusschen de dingen door vorm, kleur, klank, enz. kunnen reeds door zeer jonge kinderen worden waargenomen en beleefd en mitsdien beheerscht. De leermiddelen voor de voorbereidende school houden hiermee rekening. De ijver waarmede de kinderen met deze leermiddelen, die hun bijv. de ruimtelijke verhoudingen en hun orde openbaren, werken, is hiervoor het beste bewijs. Het kind vindt in zijn omgeving (evenals dit in de natuur het geval is) talrijke gelijke, maar vooral gelijksoortige vormen, b.v. kubusjes, cylindfers van verschillende afmetingen, enz. Het kind wordt door de orde van de afmetings-, kleuren- of klankreeksen, dus door de wetmatigheid, die zich hierin openbaart, gegrepen, en neemt gaarne de taak der ordening op zich, waardoor het voor het eerst wetmatigheid beleeft en onbewust het vermogen van *echte* begripsvorming zich eigen maakt. Begrippen, die gelijke en gelijksoortige dingen tot soorten en groepen samenvatten, behelzen immers de abstracte orde tusschen deze dingen. Zoo groot is de natuurlijke ijver, om bijv. cylindfers van opvolgende grootte in de passende gaten van een blok te doen, dat een kind dit werk spontaan in een bepaald geval 44 maal herhaalde. Door het kiezen van een passende omgeving werden de voorwaarden voor natuurlijke *concentratie* geschapen. „De passende prikkel” verkrijgt n.l. in het bewustzijn van den leerling alleenheerschappij. Andere inhouden worden automatisch verdrongen. Zoolang onderwijs geestelijke spijs aanbiedt, die met de natuurlijke eischen van den kinderlijken geest niet overeenkomt, is het opnemen van deze spijs een voortdurende strijd tusschen den opgelegden inhoud van het bewustzijn en die inhouden, die van nature bij elk kind om den voorrang strijden (bijv. speelschheid). Opgedrongen inhouden veroorzaken door botsingen met natuurlijke inhouden vermoeienis, afdwaling (verstrooidheid); zij kunnen volgens Pawlow zelfs schade doen. Zij worden niet geassimileerd, maar verdrongen. Door dergelijken dwang kan men „feiten” instampen, maar er zal hierdoor geen innerlijke werkelijkheid ontstaan, het weten kan immers geen belevenis worden.

III. *Zelfwerkzaamheid en dwalen.* In het Montessoris onderwijs wordt het kind vrij gelaten, om met de leermiddelen te werken, d. w. z. te probeeren, zooals het dier met de voorwerpen van zijn belangen probeert, totdat gevonden is, wat bevredigt. De vervulling van de taak als zoodanig bevredigt het kind, omdat het resultaat orde is; wij zijn psychisch immers zelf orde en deze innerlijke orde past van nature bij uitwendige orde. Probeeren beteekent dwalen, dat aan vinden vooraf moet gaan. Door dwalen wordt niet alleen het juiste resultaat gevonden; maar het onjuiste doet bovendien het juiste meer naar voren treden. Wie wetmatigheden uitsluitend door demonstraties kent, kan deze nimmer beleven, omdat hij de grens tusschen juist en onjuist niet kent. Ook in de wetenschap onderscheidt zich de vakman van den dilettant, doordat de vakman niet alleen weet, wat men weet, maar vooral ook wat men niet weet. Hij heeft bij zijn onderzoek moeten dwalen, alvorens juiste, steeds gelijk blijvende uitkomsten te verkrijgen.

IV. *Het cultuurmilieu. De wereld der werkingen.* In den loop van zijn vorming moet het ouder wordende kind stap voor stap uit zijn milieu van vormen, kleuren en klanken overgaan in het eigenlijke cultuurmilieu. Het kind moet leeren inzicht in het wezen van processen te verkrijgen.

De mensch is cultuurwezen geworden, door zijn vermogen processen te begrijpen. Hij kan zich hun verloop ten allen tijde voorstellen. Indien een proces onder gelijke voorwaarden zich steeds op dezelfde wijze herhaalt, besluit hij tot *causale* samenwerking van verschillende dingen. Deze regelmaat be-rechtigt hem ertoe, dit verschijnsel telkens weer te verwachten (te voorspellen) en naar een grond van dien regelmaat te zoeken, dien hij „eigenschappen” der samenwerkende dingen noemt. Hij leert tenslotte met deze eigenschappen te werken en gewenschte verschijnselen naar willekeur op te roepen.

De taak van den natuuronderzoeker is, de causale eigenschappen van zijn objecten te leeren kennen. Hij verwekt derhalve door zijn proeven verschijnselen, die hem de *symptomen* leveren voor de onzichtbare eigenschappen der dingen.

De steen valt als men hem loslaat en hij valt steeds. De grond van dit verschijnsel moet een ten allen tijde werkzaam verband tusschen aarde en steen en alle andere dingen zijn, dat zich door den val aan ons openbaart. Ons doel is nu,

het verband tusschen aarde en dingen uit talrijke symptomen te leeren kennen. Wij wijzigen onze proeven, meten bijv. de snelheid van den val onder verschillende voorwaarden. Zoo verkrijgen wij veelvuldige processen, die wij samenvoegen en dit synthetische geheel, los gemaakt of „geabstraheerd” van de toevallige stoffelijke dragers der werkingen, tot *begrip* verheffen. Dit begrip vertegenwoordigt in ons denken den grond van de werking, die zich door den val uit. Wij noemen dit begrip „zwaartekracht”. Zwaartekracht is dus een woord, behelzende pure of abstracte relatie, die nimmer waargenomen kan worden, een relatie die tusschen alle mogelijke objecten door snelheidstoename naar de aarde resp. afname van snelheid in tegengestelde richting tot uiting kan komen.

Doordat elk begrip wetmatige processen tot wortels heeft, kan men aan de hand van een begrip voorspellen, hoe onder gelijke voorwaarden in de toekomst dergelijke processen zich telkens weer zullen voordoen. Mogelijkheden, om verschijnselen te voorspellen, noemt men in de wetenschap „*wetten*”, hier dus de valwetten. Wie begrippen *door kennis van hun wortels* beheerscht, kan derhalve verschijnselen voorspellen en ze vaak naar wensch opwekken. Hierop berust bijv. ons technisch kunnen. Het spreekt echter van zelf, dat het gezegde zich niet tot natuurwetenschap en techniek beperkt: er bestaan eveneens taalkundige begrippen en wetten, enz.

V. *Begrip en onderwijs*. Elk begrip heeft dus drie componenten: 1. een veelheid van waargenomen processen of verschijnselen, 2. door ordening en abstractie van het betrokkene ervaringsmateriaal, den abstracten grond van de verschijnselen, en 3. het woord of de naam van het begrip. Om het begrip werkelijk te bezitten, moet men zijn ontstaan geheel en in de aangegeven volgorde leeren kennen. Men moet de processen in hun regelmaat (herhaalbaarheid) beleven; voorts moet men tot een gemeenschappelijken grond ervan concludeeren en dezen door abstractie tot een begrip verheffen. Eindelijk moet men het begrip door een naam etiketteren. Wie bij het onderwijs met het woord begint, of er zich toe beperkt, heeft het pleit verloren. Woorden als „recht”, „wet”, „oeconomie”, „geest”, „leven”, „vrijheid”, enz. zeggen op zichzelf niets. Indien zij een algemeen begrijpelijken woordzin hebben, dan drukt deze in den regel slechts de onwetendheid of vergissingen van het voorgelacht uit. Wie het woord slechts

met een definitie geeft, scheidt een mythos. Bijvoorbeeld, wat is instinct? Instinct, zoo zou men kunnen definieeren, is het vermogen juist te handelen zonder zulks eerst te leeren. Deze woorddefinitie behelst een fictieven grond van onbegrepen verschijnselen, over die wij echter geen inlichtingen verkrijgen.

Waardevol wordt het onderwijs over instinct, indien men met de verschijnselen begint, die door de dierpsychologie vastgesteld zijn. Dan blijkt, dat er bij dieren handelingen optreden met voldoende regelmaat, om ze met wetenschappelijke generalisatie in hun verband met de dingen der omgeving te kunnen beschrijven. Hun wetmatigheid behelst het geheel der handeling, niet, zooals bij verstandshandelingen, de onderdeelen. Hierdoor kan men aannemelijk maken, dat wij gedwongen zijn, deze verschijnselen met een anderen naam te bestempelen dan „verstandshandelingen”, bijv. door den naam „instincthandelingen”. Waarde voor ons inzicht hebben echter slechts de verschijnselen zelf en hun onderscheiding van andere psychische vermogens. *Het eenmaal gekozen woord echter heeft het vermogen, in ons bewustzijn de geschiedenis van zijn ontstaan, a. h. w. zijn eigen wortels te reproduceeren, dus alle verschijnselen, waarvan het begrip afgeleid werd. Iets te begrijpen, beteekent immers te weten, hoe het ontstaan is. Daarom moeten wij onze leerlingen direct met de verschijnselen in contact brengen.* Zij ontvangen een opdracht, waardoor hun aard en waarde van het vraagstuk duidelijk wordt; voorts geschikte leermiddelen, waarmede zij zelf moeten leeren goed reproduceerbare verschijnselen op te wekken. Om bijv. te begrijpen, hoe door het bloed in de longen zuurstof wordt opgenomen, is het volkomen ontoereikend de woorden „diffusie” of „gasabsorptie”, al dan niet gedefinieerd, als verklaring te geven. Bijna even ontoereikend is het vermelden van den absorptiecoëfficiënt van zuurstof in water; want deze behelst slechts het statische resultaat van een uiteindelijk evenwicht. De leerling moet door proeven zelf gezien hebben, hoe het proces der zuurstofopname door water (later door bloed met zijn kleurstof) van minuut tot minuut verloopt. Dan leeft dit proces in hem, hij kan met de voorstelling daarvan experimenteren, d. w. z. hij heeft leeren denken!

Wij beheerschen de werkelijkheid door de veelheid van onze bewogen voorstellingen en wij beheerschen de veelheid en de dynamiek van onze voorstellingen door de eenheid van woord en begrip, omdat begrippen zich in onze voorstelling

weer materialiseeren, omgekeerd als wij ze door dematerialisatie uit ervaringsmateriaal verkregen hebben. Zoo scheppen begrippen het materiaal voor de geestelijke probeermethode, die wij denken noemen.

Het is voldoende enkele fundamenteele ervaringen over verschijnselen op het gebied van elk vak op te doen en tot begrippen te verwerken om de lessen van den docent te kunnen volgen. Dan kan de docent zeker zijn, dat bij zoodanig geschoolde leerlingen de woorden van de les innerlijke realiteit zullen scheppen, waardoor de leerlingen inzicht zullen verkrijgen.

VI. *Werkelijkheid als geheel; de mensch als gemeenschapswezen.* Onze taal is een uiterst fijn instrument om begrippen volgens logische wetten met elkander te verbinden, mits de woorden met zuivere begrippen correspondeeren. Het bezit van zulk een taal drijft er derhalve toe, al het afzonderlijke, dat onze innerlijke werkelijkheid vormt, in onderling (synthetisch) verband te brengen. Zodoende ontdekken wij de orde of de wetten *des geheels* van de wereld, die men als organisatie leert begrijpen. De wereld is een veeleenheid, omdat elk van haar bestanddeelen eigenschappen heeft, die ten behoeve van (oorzakelijke) samenwerking, bij de eigenschappen van de andere bestanddeelen passen. Inzicht in de organisatie van het zijnde is de voorwaarde voor het verkrijgen van inzicht in de eischen, die de organisatie, waarbij wij individueel behooren, aan ons zijn en doen stelt. *Zelfontwikkeling* en *zelfopvoeding* zijn de uiteindelijke doeleinden van alle onderwijs, vooral van het Montessori-onderwijs.

VII. *Goethe*, met zijn inzicht in het wezen der werkelijkheid als eenheid, beseft tevens waarde en weg van het onderwijs. Hij was zodoende een voorlooper van Maria Montessori. Algemeene ontwikkeling, d. w. z. veelzijdige feitenkennis, waardeerde hij niet. Wie geen inzicht heeft, is blind. „Die Menschen sind im ganzen Leben blind”. Als Wilhelm Meister zijn leider Jarno naar den volmaakten leermeester vraagt, zegt Jarno: „Hij is dààr, waar de dingen thuis zijn, die ge wilt leeren”, d. w. z. het is de werkelijkheid zelf, die ge moet bestudeeren. Wat een mensch moet presteeren, moet zich als zijn tweede zelf van hem los maken. Dit kan alleen, indien het eerste zelf er geheel van doordrongen is (innerlijke

realiteit!). Veelzijdigheid vormt hoogstens het element, waarin eenzijdigheid kan werken, door aan deze eenzijdigheid voldoende ruimte te geven. Één ding goed weten en doen, geeft hogere beschaving dan halfheid en „Hundertfältigkeit”. In één ding, dat een mensch goed doet, ziet hij een symbool voor alles, wat goed gedaan wordt.

STATISTIEK VAN HET BUITENGEWOON LAGER ONDERWIJS 1935—1938

DOOR

Dr. A. VAN VOORTHUIJSEN.

Sedert het bestaan van de Afdeling „Onderwijsstatistiek” aan het Centraal Bureau voor de Statistiek worden op geregelde tijdstippen uitvoerige statistische overzichten gepubliceerd omtrent de ontwikkeling van het buitengewoon onderwijs. Van deze overzichten zijn er eerst enige verschenen, die handelen over een enkel jaar, doch sedert 1931 worden de overzichten om de vier jaar gepubliceerd. Thans is bij de Rijksuitgeverij (Landsdrukkerij) te 's-Gravenhage verkrijgbaar gesteld de statistiek van het buitengewoon onderwijs over de jaren 1935 tot 1938.

Het moet in hoge mate worden gewaardeerd, dat de Afdeling „Onderwijsstatistiek” zich veel moeite geeft om de inlichtingen, die zij met medewerking van de Inspectie ontvangt op zeer doelmatige en overzichtelijke wijze te rangschikken. Het is voor het sterk groeiende b. o., dat zich een plaats heeft weten te veroveren naast de andere delen van het onderwijs, van groot belang, dat juiste cijfers beschikbaar zijn omtrent de vermeerdering van de scholen, de leerlingen en de leerkrachten en dat tevens een indruk wordt gegeven van enkele bijzonderheden van het onderwijs.

De statische opgaven verstrekken gegevens over elk der zes delen van het b. o. Het onderwijs der groepen verschilt onderling in zodanige mate, dat een aparte behandeling van alle onderdelen strikt noodzakelijk is. Het misdeelde kind vereist het onderwijs, dat volledig rekening houdt met de typische eigenaardigheden van het gebrek.

Het zou teveel plaatsruimte in beslag nemen, wanneer ik

alle afdelingen de revue zou laten passeren. Ik wil mij beperken tot enkele mededelingen over de groep der zwakzinnigen. Vooreerst omdat deze groep verreweg de grootste is en tevens omdat steeds meer blijkt, dat het probleem der aanwezigheid van zwakzinnigen in de maatschappij van grote betekenis is.

In de vierjarige periode van 1935 tot 1938 is het aantal scholen voor zwakzinnigen in Nederland vermeerderd van 95 tot 128. Op 31 December 1938 bedroeg het aantal openbare scholen 55 en het aantal bijzondere scholen 73 t.w. 22 Protestants Christelijke, 46 Rooms Katholieke, 2 Joodse en 3 neutrale bijzondere scholen. De vooruitgang wordt voornamelijk veroorzaakt door de toeneming der bijzondere scholen. Het Protestants Christelijk onderwijs vertoond in de bedoelde periode een vermeerdering van 9 scholen, terwijl het Rooms Katholieke onderwijs een stijging aanwijst van 19 scholen. Wanneer men hierbij in aanmerking neemt, dat het aantal openbare scholen slechts met vier is vooruitgegaan, dan wordt het duidelijk, dat het bijzonder buitengewoon onderwijs bezig is, om de achterstand, die het vele jaren heeft vertoond, in snel tempo in te halen. Voor dit opmerkelijke verschijnsel, dat zich ook in 1939 heeft voortgezet, zijn twee oorzaken aan te geven.

In de eerste plaats begint thans hoe langer hoe meer door te dringen het besef der noodzakelijkheid van het verwijderen van duidelijk zwakzinnige kinderen van de gewone lagere scholen. Vooral op de Protestants Christelijke scholen heeft lange tijd een hardnekkig verzet bestaan tegen de verplaatsing van de geestelijk debielen naar de buitengewone school. Deze tegenstand is nog niet geheel gebroken. De cijfers wijzen echter uit, dat het verzet minder wordt en dat meer en meer voor de zwakzinnigen wordt ingezien het belang van een eigen school met eigen leerkrachten en met eigen leer methode.

In de tweede plaats blijkt het, dat de moeilijkheden, welke ontstaan door het ontbreken der gelijkstelling ten opzichte van het openbaar en het bijzonder onderwijs, althans ten dele, door de gemeentebesturen kunnen worden overwonnen. Dit wil niet zeggen, dat de moeilijkheden niet bestaan; zij kunnen echter met wat goeden wil van weerskanten worden opgelost.

Onder de nieuwe scholen zijn er twee, die verbonden zijn aan inrichtingen voor lijdens aan vallende ziekte. Zeer terecht

heeft men op het Departement gemeend deze beide scholen te moeten rangschikken onder de scholen voor zwakzinnigen. De epilepsie is een aandoening, die, als zij in hevige mate aanwezig is, het verstandelijk vermogen sterk aantast. Voor de in den regel ernstige patiënten der gestichten voor epileptici is het derhalve zeer verantwoord, wanneer de voor hen bedoelde scholen worden gevoegd bij de scholen voor zwakzinnigen.

De statistiek vermeldt vervolgens, dat er op 31 December 1938 108 zelfstandige dagscholen waren, dat 14 scholen waren verbonden aan vrije internaten en dat 6 scholen samenhangen met gestichten, vallende onder de krankzinnigenwet.

Van de 108 zelfstandige dagscholen waren er 8 uitsluitend bestemd voor imbecillen. Van de overige 100 dagscholen waren er niet minder dan 68 voorzien van een of meer klassen voor imbecillen. Wanneer men hierbij bedenkt, dat de 8 speciale scholen voor imbecillen de aanwezigheid van een aparte klasse voor laagstaande zwakzinnigen aan een groot aantal scholen overbodig maakt, dan kan men daaruit de gevolgtrekking maken, dat op zo goed als alle plaatsen, waar scholen voor zwakzinnigen zijn opgericht, er tevens gelegenheid bestaat voor het afzonderlijke onderwijs aan imbecillen.

De vermeerdering van het aantal scholen voor imbecillen, of, wat op hetzelfde neerkomt, de omzetting van de z.g. bezinkingsklassen in afzonderlijke scholen, wijst er op, dat het inzicht vrij algemeen is doorgedrongen van het grote verschil, dat er bestaat tussen het onderwijs aan debielen en het onderwijs aan imbecillen. Men zou dit verschil op de volgende wijze onder woorden kunnen brengen: het onderwijs aan imbecillen heeft tot doel enige algemene ontwikkeling en tevens zoveel mogelijk handvaardigheid bij de kinderen aan te kweken; het onderwijs aan debielen tracht daarenboven elementaire kennis van de voornaamste vakken van het gewoon lager onderwijs aan te brengen.

Behalve de scholen voor zwakzinnigen bevonden zich op 31 December 1938 in Nederland twee klassen voor zwakzinnigen, verbonden aan scholen voor gewoon lager onderwijs. Het moet als een grote eer voor het Nederlandse onderwijs aan zwakzinnigen worden beschouwd, dat het systeem van klassen voor zwakzinnigen in ons land geen ingang heeft gevonden. De beide klassen kunnen als de uitzonderingen worden beschouwd, die aanwijzen, hoe het onderwijs aan

zwakzinnigen zich *niet* moet ontwikkelen. Alle bijzonderheden, die de typische kenmerken uitmaken van het buitengewoon onderwijs, kunnen niet tot haar recht komen, wanneer leerlingen van onderscheiden sexe, van uiteenlopende leeftijd en van zeer verschillende verstandelijke ontwikkeling te zamen in een enkele klasse moeten worden onderwezen.

In het vierjarig tijdperk, waarover mededelingen worden verstrekt, is het aantal leerlingen gestegen van 10197 tot 12500. Een toeneming derhalve van 22.5 %.

De vermeerdering van het aantal leerlingen bedraagt bij het openbaar onderwijs 153 en bij het bijzonder onderwijs 2303. Een verschil, dat in verband met de vermeerdering van het aantal scholen kon worden verwacht.

De wijziging van de verhoudingscijfers blijkt duidelijk uit het volgende lijstje, dat in procenten het aantal leerlingen aangeeft bij de verschillende groepen:

	1934	1938
Openbaar onderwijs	56.1 %	47 %
Rooms Katholiek ond.	29.3 %	37.7 %
Prot. Christelijk ond.	12.9 %	13.4 %
Joods onderwijs	0.8 %	0.8 %
Neutraal bijz. ond.	0.9 %	1.1 %

Uit deze cijfers komt naar voren de relatieve afname van het openbaar onderwijs aan zwakzinnigen en tevens de sterke relatieve toeneming van het R. K. onderwijs aan zwakzinnigen.

In zeer belangrijke tabellen wordt, afzonderlijk voor de jaren 1935, 1936, 1937 en 1938, melding gemaakt van de verhouding tussen het aantal leerlingen der scholen voor zwakzinnigen en het aantal leerlingen der scholen voor gewoon lager onderwijs in dezelfde gemeenten. In de tabellen staan de aantallen leerlingen der school of der scholen voor zwakzinnigen aangegeven, berekend per 1000 leerlingen der gewone lagere scholen. Uit de opgaven blijkt, dat er op dit gebied grote verschillen worden aangetroffen. Zo bezochten te Zaandam op 31 December 1938, per 1000 leerlingen van het gewoon lager onderwijs, slechts 6.2 leerlingen de school voor zwakzinnigen; te Amsterdam bedroeg dit aantal 12.2; te 's-Gravenhage 27.1 en te Veghel niet minder dan 35.2.

Ongetwijfeld zijn het niet steeds dezelfde oorzaken, welke deze verschillen te voorschijn roepen. Het vermoeden ligt echter voor de hand, dat de verschillen, althans voor een deel, worden teweeg gebracht door de ongelijke maatstaf, welke bij het opnameonderzoek van de candidaatsleerlingen wordt aangelegd.

Bij de vaststelling van het aantal leerlingen ener bepaalde school zijn alleen meegeteld de leerlingen, afkomstig uit de gemeente, waar de school is gevestigd. Gerekend over alle gemeenten, met plaatselijke scholen voor zwakzinnigen, bedroeg, per 1000 kinderen der gewone lagere school, het aantal leerlingen van de plaatselijke scholen voor zwakzinnigen te zamen 18.6.

Zoals het volgende staatje doet zien, beweegt zich dit laatste verhoudingscijfer in stijgende lijn. Het was:

in 1930	14.7 ^{0/00}
„ 1931	15.1 ^{0/00}
„ 1932	16.5 ^{0/00}
„ 1933	17.4 ^{0/00}
„ 1934	17.3 ^{0/00}
„ 1935	17.7 ^{0/00}
„ 1936	17.9 ^{0/00}
„ 1937	18.1 ^{0/00}
„ 1938	18.6 ^{0/00}

Deze cijfers geven aanleiding tot grote voldoening, omdat zij er op wijzen, dat de buitengewone school steeds meer de leerlingen tot zich trekt, die er op thuis horen; tevens vormen zij echter een waarschuwing tegen het gevaar, dat gelegen is in de neiging, welke hier en daar voorkomt om kinderen op buitengewone scholen te plaatsen, die, hoewel zij wat achter aan komen, toch niet tot de zwakzinnigen mogen worden gerekend.

Ook omtrent een tweetal middelen, welke worden aangewend, om aan de zwakzinnigen der kleinere plaatsen buitengewoon onderwijs te verschaffen, zonder toevlucht te nemen tot de oprichting van klassen, verschaft de statistiek nadere gegevens.

Het eerste middel bestaat uit de opnemings van leerlingen uit buitengemeenten op de plaatselijke scholen. Uit de statis-

tische gegevens blijkt, dat bijna alle scholen in Nederland, met uitzondering van de meeste scholen in zeer grote gemeenten, aan buitenleerlingen de gelegenheid schenken om het speciale onderwijs te volgen. In het geheel behoorde op 31 December 1938 16% van de leerlingen der plaatselijke scholen voor zwakzinnigen tot de buitenleerlingen.

Het andere middel bestaat in de stichting van streekscholen, welke meestal door een schoolbestuur ten behoeve (en met hulp) van een aantal dichtbij elkaar gelegen plattelandsgemeenten worden opgericht. Typische voorbeelden van streekscholen zijn de scholen te Didam, te Boxmeer en te Aalten.

Met een enkel woord moge er in deze bespreking nog op worden gewezen, dat bij de statistische opgaven van het onderwijs tevens melding wordt gemaakt van de nazorg, welke hier en daar is ingesteld voor de oudleerlingen der buitengewone scholen. Uit de verstrekte gegevens blijkt, dat in zes gemeenten nazorgambtenaren in dienst zijn, die hun taak als een volledige betrekking vervullen. Voorts worden verschillende bijzonderheden vermeld van de werkinrichtingen ten behoeve van laagstaande zwakzinnigen, zoals deze in 23 gemeenten van Nederland zijn opgericht. Deze buitengewoon nuttige instellingen worden behalve door imbecillen hier en daar bezocht door lichamelijk gebrekkigen, door blinden (die overigens hun eigen werkinrichtingen hebben) en door ontslagen patiënten uit krankzinnigengestichten, die niet terstond weder geschikt zijn om in de vrije maatschappij arbeid te verrichten.

Tot mijn spijt kan ik uit de rijke statistische gegevens niet nog meer punten naar voren brengen. Ik moet ter zijde laten, hetgeen wordt meegedeeld over het onderwijs aan doofstommen, aan blinden, aan slechthorenden, aan lichamelijk gebrekkigen en aan psychopathen. Het geheel getuigt met grote stelligheid, dat Nederland op het gebied der misdeelden-zorg niet achteraan komt.

KLEINE MEDEDELING.

DE PESTALOZZI-BEWEGING IN ONS LAND.

In Herbert Schönebaum, *Pestalozzi* [III] *Kennen, Können, Wollen*, 1797—1809, dat ik in dit tijdschrift XX, 436 vgg. besprak, lezen we op blz. 410 vg. 't volgende:

„Nicht recht vorwärts kam die Pestalozzi-bewegung in Holland. Zwar war dort schon 1786 „Lienhard und Gertrud“ übersetzt worden, und 1803 und 1804 kamen neue Auflagen des Romans heraus, aber so recht wollte die Sache zunächst nicht in Fluß kommen. Im Jahr 1802 nahm ein Niederländer in Basel bei Tobler Notiz von der Methode und fand sie lockend. [noot: Morf II, 70 (25. VIII. 02).] Als dann Th. Briatte sehr für die Methode eintrat und in Holland Schneevogt und Frith gewonnen hatte, wollte Pestalozzi energischer die Verbreitung durchsetzen. Er regte eine Übersetzung seiner methodischen Schriften an und verlangte auch hier für den bessern Fortgang, daß junge Leute auf ein Jahr in sein Institut kämen. [noot: Z¹) 1, 10.] Es ist möglich, daß die im Jahre 1804 erschienene holländische Übersetzung vom „Buch der Mütter“ darauf zurückzuführen ist.

Wie überall trat dann ein Kampf der Gelehrten gegen die Methode ein. „Wir haben das servum pecus der Schriftgelehrten in Holland wie allenthalben noch ganz gegen uns,“ schrieb Pestalozzi 1808 an Türk. [noot: Z 3c 150.] So wurde denn zu dieser Zeit der Kampf neu aufgenommen. Der Bericht über Pestalozzis Institut und andere Schriften, wie Johann Ludwig Ewalds Vorlesungen, ein Lesebuch nach pestalozzischer Methode, Darstellungen über die Unterrichtsweise und das Leben Pestalozzis, erschienen im Holländischen und zeigten in engen Kreisen das große Interesse für Iferten. Gerade von dorthier gelangte der Wunsch, die Methode amtlich kennenzulernen, an die Regierung, und im September 1808 konnte der Minister v. Heyden mitteilen, daß Scholten und Dirk van Dapperen geschickt würden, [noot: Z 57, 95 (13. IX. 08).] die dann im Juni 1809 in Iferten fast gleichzeitig mit Henning ankamen. [noot: P. St. 3, 115 (22. VI. 09).] Van Dapperen, sehr für Musik interessiert, war eiligst dabei, einen Bericht über die Methode zu geben. „Iets over den loop der gedachten, volgens welke Pestalozzi tot de drie hoofdpunten van zijn onderwijs gekomen is,“ erschien im Jahre 1809. Zweifellos war damit für den weitem Gang der Methode viel gewonnen.“

'n Merkwaardig bericht; in 't biezonder om 'n paar namen. *Schneevogt* en *Frith* in Holland! En *Briatte*. Wie waren dat? De schrijver, Herbert Schönebaum, die ik hierover schreef, wist 't ook niet, maar had deze namen in de brieftaantekeningen van Pestalozzi gevonden. Evenals *Minister v. Heyden*; dat in ieder geval Van den Ende moet zijn. Dat *Scholten* i. pl. v. *Schouten* staat is 'n kleinigheid.

P. L. VAN ECK Jr.

¹) Zentralbibliothek Zürich (Aufbewahrungsort des Pestalozzi-Nachlasses).

BOEKBEOORDELINGEN.

F. Evers, R. Kuitert en I. v. d. Velde, *Van kindertaal tot moedertaal*. Voorloper voor het taalonderwijs. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1940. Prijs: f 0,35.

Na het aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs volgt dit deeltje, dat bestemd is voor de tweede helft van het eerste leerjaar. Het kan naast het vierde leesboekje gebruikt worden, gelijk bedoeld is. Het boekje dat in de serie als geheel gewaardeerd moet worden, is op zichzelf beschouwd een zeer nuttige aanvulling.

M. J. L.

J. P. Petersma, *De waarneming naar de werkelijkheidsleer van Ludwig Klages*. Uitg.: Van de Velde, Vlissingen, z. j. Prijs: ?

Het komt mij voor, dat dit boekje niet uitvoerig besproken mag worden in een paedagogisch tijdschrift, daar de eerste 30 blz. een samenvatting geven van Klages' metaphysica en de laatste 20 hoofdzakelijk handelen over hetgeen Klages over de waarneming gezegd heeft. De samensteller van dit boekje, die zich bij voorkeur houdt aan de „oorspronkelijke bewoordingen”, is een bewonderaar van Klages, die alle kritiek het zwijgen schijnt opgelegd te hebben, en vindt in zijn geschriften „een wereld der levende en elementaire oerbeginselen, die als wijsheid, verwant aan het symbolisch gedachte beeld van den kosmos, meer en meer bedolven geraakt is onder formalistische leerstelsels”. Persoonlijk heb ik dat nooit zo kunnen vinden. Met alle bewondering voor den karakteroloog en grafoloog, zie ik in zijn filosofie niets dat mij een aanbeveling van dit boekje mogelijk maakt.

M. J. L.

M. J. Koenen en J. Endepols' *Verklarend Handwoordenboek der Nederlandse Taal* (tevens vreemde-woordentolk), vooral ten dienste van het onderwijs, uitgegeven door Dr. J. Endepols met medewerking van Prof. Dr. R. Verdeyen, 19e druk. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1940. Prijs: f 5,60.

Weer is dit woordenboek uitgebreid met ruim 32 kolommen. Medewerking van verscheidene deskundigen, voor elkaar snel opvolgende drukken nog veelal telkens andere vakspecialiteiten, hebben de oude „Koenen” doen worden tot een handwoordenboek van de eerste orde. Als leraar gebruikte ik het jarenlang en kon altijd weer vaststellen, dat het de leerlingen uitstekend inlichtte, thans in andere werkkring het toetsende aan nieuwe eisen stelt het ook na zeer talrijke steekproeven nimmer teleur. Handelsterminologie of kunstterminologie, omgangstaal en ambtelijke taal, gebruikelijke en zeldzame woorden — we treffen ze steeds op hun plaats aan. Ds. P. ten Have voegde een aantal woorden toe uit de protestantse taalkring. In de Bijlagen zijn kleine wijzigingen aangebracht.

Men kan niet anders zeggen dan dat „Koenen” enig is in zijn soort.

M. J. L.

J. A. Meijers en Dr. J. Fransen, *Frans*
I en II. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen,
Batavia.

„Entrez dans la dance, faites la révérence...” Met deze uitnodiging onder een luchtige, sierlijke tekening op de omslag dwingen beide boekjes ons van zelf tot nadere kennismaking. Een pakkende omslag... een pakkende inhoud!

In zijn lezenswaardig artikel in Paed. Studiën (Maart 1938) toonde de Heer Meijers reeds welk een belangstelling hij uit didactisch oogpunt voor het onderwijs in Frans op de L. S. had.

Aan de daarin ontwikkelde beginselen hebben de samenstellers van deze boekjes nu vorm gegeven, van welke beginselen zij zelf als voor- naamste in hun voorbericht vermelden:

I. De leerling moet gelegenheid hebben gehad, de taal passief te leren kennen, alvorens van hem een actieve beheersing der taalvormen geëist mag worden.

II. Wij hebben getracht, den leerling zo spoedig mogelijk met de levende taal in aanraking te brengen.

Het eerste beginsel leidt er toe, alle lessen in het Frans aan te bieden, gevolgd door allerlei oefeningen en opgaven, waaronder natuurlijk ook vele, die weer een actief gebruik van de taal eisen. Bij het volgen van het tweede beginsel zijn de auteurs erin geslaagd een taal aan te bieden, die ook werkelijk „taal”, in dit geval echt Frans, is. Het is vooral dit zeer goed tot zijn recht gekomen streven, dat de boekjes zo aantrekkelijk en goed maakt.

De vele kleine gedichtjes en versjes (ook spelletjes en raadsels), zijn goed gekozen, zoals een paar willekeurig genomen voorbeelden mogen aantonen:

Deel I, blz. 49.

L'hiver.

Le ciel est gris
La terre est blanche
Le givre pend
A chaque branche.

Deel II, blz. 39.

Deux amis.

Dans un coin la chatte
S'endort sur la patte
Du chien.
L'une rêve en silence
Et l'autre ne pense
A rien.

Deel II, blz. 10: Un peu d'histoire.

Charles le Téméraire.

Charles le Téméraire a vécu au quinzième siècle. Il était le fils de Philippe le Bon, duc de Bourgogne. Il est mort à Nancy en Lorraine, dans une bataille contre les Suisses.

In deel I beginnen de eerste 16 lessen met een rij woorden als uitspraak-oefening. De betekenis van deze woorden, die ook in de lesjes

en oefeningen voorkomen, moet achter in het boek in een alphabetische woordenlijst worden opgezocht. Deze woordenlijst, die alle Franse woorden uit het boekje bevat, doet dus de dienst van dictionnaire en reeds dadelijk worden de leerlingen op deze manier gedwongen dit hulpmiddel te leren hanteren. Een zeer nuttige oefening wordt hierdoor ingeschakeld, die ook in het 2de deel blijft gehandhaafd.

De deeltjes I en II vormen een min of meer afgerond geheel, waarmee de leerlingen zeker zo ver komen, dat zij een eenvoudig stukje proza of een gedichtje kunnen lezen en verstaan.

Een 3de deeltje volgt (is inmiddels verschenen), waarin naast moeilijker leesstof een herhaling en een verdere uitbreiding zal worden gegeven.

Zonder op de verschillende oefeningen in te gaan, willen wij nog verwijzen naar de aardige opgaven (deel I, blz. 16 en 48), waarin de kinderen er toe gezet worden Nederlandse en Franse woorden, die op elkaar lijken in hun overeenkomst en ook in hun verschillen goed na te gaan.

Tenslotte nog een opmerking over de wijze, waarop de stof in de vele oefeningen, die de deeltjes bevatten, wordt verwerkt. Daarin treft ons vooral de grote afwisseling, die betracht is en de ruime mate, waarin gelegenheid tot zelfwerkzaamheid wordt geboden.

Een methode, die in het kader van deze tijd van onderwijsvernieuwing past en die wij gaarne ter kennismaking aanbevelen. P. BAKKUM.

P. de Rijcke, *Paedagogisch Studieboek voor de N-akten*. I. De hoofdlijnen van het opvoedkundig denken na 1750; II. Het nijverheidsonderwijs; III. Psychologie. 87, 40 en 123 p. Uitg.: P. Noordhoff, Groningen, 1939. Prijs: f 1,35, f 0,85 en f 1,75.

Als noot bij de correctie van mijn artikel *Paedagogiek voor het Nijverheidsonderwijs* (P. St. XX, p. 224) kondigde ik dit boek reeds voorlopig aan. Nu ik er nader mee kennis heb gemaakt kan ik het in verband met dat artikel wellicht het beste aldus kwalificeren: van het boek van De Galan verwijdert dit boek zich in dezelfde richting, maar aanmerkelijk veel verder dan dat van Aalderink. Het is naar schatting weer meer dan 30% beknopter en het wil toch dezelfde stof omvatten als Aalderink. Daardoor gaat het wel heel sterk de parate-kennis kant uit. En de vragenboekjes, die er bij horen (of bij II als aanhangsel er in opgenomen) vergroten dit gevaar niet weinig.

Een „studie”-boek kan men dan ook m.i. dit werk moeilijk meer noemen, het schijnt mij op zijn best een repetitieboek. En de uitnemende bedoelingen, in het voorbericht aangekondigd, omtrent de blijvende belangstelling bij de kandidaten te wekken, zullen naar ik vrees slechts zelden in vervulling gaan. Als de examens, zoals ze thans worden afgenomen, geen verdere beperking toelaten, zoals het voorbericht van III uitdrukkelijk uitspreekt, dienen m.i. die examens te worden gewijzigd. Want de echte belangstelling van de leraren en leraressen bij het N. O. voor de reële kinderen, met wie zij dagelijks in aanraking komen, zal naar ik vrees door het prompt beantwoorden van de hier gegeven vragenboekjes eerder belemmerd dan bevorderd worden.

Ph. K.

T. van Buul, *Hulpboekje*, behorende bij G. Flipse, Bijbelfragmenten, II. 69 p. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia. Prijs: f 0,90.

T. van Buul, *Bijbel voor Jongeren*. 2 dln. Uitg.: A. W. Sijthoff, Leiden.

Het eerste deel van dit hulpboekje heb ik aangekondigd in P. St., XX, p. 296, thans is met de verschijning van het bovengenoemde deel, dat het N. T. behandelt, het hulpboekje gereed. Dit tweede deel sluit zich geheel bij het eerste aan; ik mag dus naar mijn genoemde recensie verwijzen.

Ik maak van deze gelegenheid gebruik om te wijzen op de mooie uitgave van een Bijbel voor jongeren, door denzelfden auteur verzorgd. Hij heeft hier uit de verkorte vertaling van Obbink—Brouwer die delen bijeengebracht, die gewoonlijk bij de Bijbelse geschiedenislessen ter sprake komen. Vermoedelijk zou in dit eerste deel, wanneer het gangbare gebruik niet de keuze had bepaald, het profetisme wat meer naar voren zijn gekomen. Deze uitgave, die onder toezicht van Obbink en Brouwer is samengesteld heeft al de voordelen van hun bekende werk: opschriften, betere indeling dan de gebruikelijke in „verzen" (die echter voor het naslaan toch kenbaar blijven), aanduiding van de metrische gedeelten als zodanig.

Ph. K.

A. M. Polderman en J. C. F. Scheevelenbos, *Denkend Cijferen*, I en II. 48 en 68 p. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1939. Prijs: f 0,40 en f 0,60.

De samenstellers hebben voor de hoogste klassen van opleidingscholen en de eerste klassen van het voortgezet onderwijs wat cijferstof willen geven, die wat meer dan de gebruikelijke vormsommen tot nadenken dwingt, en dus iets anders vraagt dan alleen maar cijferstechniek. Ongetwijfeld zijn er in dit opzicht een aantal niet onaardige vondsten. Maar de kenmerken van deelbaarheid, de ontbinding in factoren en de daarmee samenhangende K. G. V. en G. G. D. spelen toch wel de hoofdrol. Of deze onderwerpen bij een goede aansluiting op de L. S. moeten worden behandeld, schijnt mij betwistbaar; zolang het verwerken van enige gegevens volgens de hoofdbewerkingen alleen nog zooveel moeite kost, als in onze Med. 31 en 32 is gebleken, lijkt het me nauwelijks aanbevelenswaard. Mijn conclusie is dus, met mate en keuze gebruikt kunnen deze boekjes hier en daar wel als aanvulling van de gebruikelijke opgaven dienen, maar grote voorzichtigheid lijkt me geboden, opdat deze boekjes niet tegen de bedoeling der samenstellers in, juist het zuiver technische cijferen in de hand werken.

Ph. K.

DE TAAK VAN DE LAGERE EN DE MIDDELBARE SCHOOL TEN OPZICHTE VAN HET ONDERWIJS IN DE NEDERLANDSE GRAMMATICA

De wenselijkheid van samenwerking tussen de verschillende delen van het onderwijs behoeft minder dan ooit betoog in een tijd, waarin coördinatie op verschillend gebied als een dwingende eis wordt gevoeld. Uitgesproken is deze wenselijkheid trouwens reeds meermalen, maar ondanks hier en daar ondernomen pogingen is een weloverwogen samenwerking nog te veel een vrome wens gebleven.

In aansluiting bij haar streven naar praktische leiding, in het eerste nummer van de vorige jaargang uiteengezet, heeft de redactie gemeend dat kon worden getracht de taak af te bakenen, die de Lagere school zowel als de Middelbare (deze term genomen in zijn uitgebreidste betekenis) te vervullen hebben ten opzichte van het onderwijs in de Nederlandse grammatica. De kennis van deze taak kan zeer nuttig zijn ook voor het onderwijs in de vreemde talen op de Middelbare school: het Frans en het Duits in de 1e klas van de H. B. S. en het Lyceum, het Frans en het Latijn in de 1e klas van het Gymnasium, alle drie in de 2e en 3e klas dezer scholen, met daarnaast het Engels en eventueel het Grieks.

Voorop dient hierbij te staan, dat het geenszins de bedoeling mag zijn uit te gaan van de behoeften der *vreemde* talen: doel is te weten te komen wat de L. S. als regel al *gedaan heeft* en wat de M. S. als regel in de lagere klassen *doet* voor het onderwijs in de grammatica van het Nederlands. Wanneer de docenten in de vreemde talen dit precies weten is al veel gewonnen; misschien kunnen de leraren in het Nederlands bij de keuze en indeling hunner leerstof ook enigszins rekening houden met de behoeften hunner collega's in de vreemde talen, zonder dat hierbij van een „dienstbaarheid der moedertaal" behoeft te worden gesproken.

De redactie is zo gelukkig geweest ervaren docenten bereid te vinden mee te delen, wat hun denkbeelden zijn over het grammatica-onderwijs, allereerst dat van de moedertaal en daarnaast dat van de vreemde talen. Hun beschouwingen volgen hieronder.

Wij zeggen ons medelid, Dr. K. J. Riemens, die zich met de samenstelling van dit nummer heeft willen belasten en de ingekomen mededelingen van een eindconclusie heeft willen voorzien, gaarne dank voor zijn arbeid. *De Redactie.*

Enige opmerkingen
over het grammaticaonderwijs aan de
opleidingsscholen.

Het grammaticaonderwijs in de Nederlandse school is versgroeid met een indeling van zinsdelen en woordsoorten naar het bekende klassieke voorbeeld op de eeuwenlang „beproofde” herkenningstekens van het Peloponnesisch-Apennijnse systeem. Waar een nieuw taalonderwijs stilaan zijn rechten gaat op eisen, kan een heroriëntatie ten opzichte van grammatische methode en leerstof niet geheel overbodig geacht worden. Hierbij doen zich talrijke vragen op, waarvan de voornaamste zijn: is grammaticaonderwijs nodig; welk standpunt dient de onderwijzer ten opzichte van dit onderwijs in te nemen; wanneer en hoe moet het methodisch worden ingerijd; op welke wijze dient het gegeven te worden.

Een bespreking van noodzakelijkheid en tijd kan op praktische gronden achterwege blijven: de voorschriften eisen in de lagere school direct grammaticaonderwijs en de kwestie van methodische gewenstheid bleef hier te lande vrijwel onbesproken; de belangrijke onderzoekingen, waarvan de resultaten wijzen op een noodzakelijke verschuiving van dit onderwijs naar de middelbare school, hebben en de Nederlandse wetgever en de Nederlandse leerkracht onberoerd gelaten. Men neemt vrij algemeen aan, dat behoorlijk moeder-taalonderwijs op de lagere school niet mogelijk is zonder classicistische woordbenoeming en zinsontleding en meent daaraan o. a. gebonden te zijn door de verplichte steun aan het vreemde talenonderwijs, dat zich zijnerzijds nog zeer veel van vooraf uitgepaalde paradigmata pleegt te bedienen. Tenzij buitengewone dingen staan te gebeuren, zullen we voorlopig nog wel aan de werkwijze der Ouden vastzitten en blijft voor ons eerste zaak: op welke wijze hebben wij onze houding ten opzichte van dit door de overheid voorgeschreven onderwijs te bepalen.

Merkwaardig is, dat de Nederlandse onderwijzer zich nog niet bewust is geworden, dat hij het „vak” moedertaal beheerst. Elk ander vak toch eist vertrouwen in de deskundige: op het gebied van taalonderwijs zijn we allen deskundig. Elke beschrijvende grammatica van het Nederlands kan door ons stukje voor stukje gecontroleerd worden aan de taalwerkelijkheid. Moedertaalonderwijs stelt als eerste eis bewustwording van

ons zelf kunnen. Wanneer we ergens lezen, dat de Spanjaarden hun maag aan olijven hebben verpand en Italianen een dag zonder spaghetti niet gelukkig kunnen roemen, zullen we dat moeten aanvaarden; als een zoveelste druk van een aardrijkskundeboek ons vertelt, dat hoogveen laagveen is geworden, hebben we dat — zij het met enige lichte wrok tegen zulk zinloos wisselspel — te slikken; indien een taal-kundeboek ons leraart, dat een vergrotende trap opstijgt langs *dan*, behoeven we dit niet voetstoots aan te nemen, omdat we de taal als contrôlestof ter beschikking hebben. Deze toetsing aan de werkelijkheid is daarom al noodzakelijk, daar de te behandelen leerstof door de leerlingen beheerst zal worden en elke tekortkoming zich aan onszelf wreekt. Met de namen van plaatsen waar paardenmarkten gehouden worden, kunnen we nog wel eens ongestraft smokkelen, maar een onjuiste opgave van de plaats van het onderwerp ten opzichte van het naamwoordelijk gezegde zal ons vroeger of later door nadenkende leerlingen worden euvel geduid — en terecht.

Is het ons helder geworden, dat we niet behoeven te aanvaarden, wat grammatici ons uit een bepaald dogma menen te moeten doen geloven, doch nauwkeurig hebben te onderzoeken in hoeverre hun leerstellingen met het taalleven kloppen, dan behoeft grammatica-onderwijs aan het lagere-school-kind niet te leiden tot het vertroebelen van taalinzicht of tot stuntelig taalgebruik, integendeel, dan kan het door sommigen — wellicht niet ten onrechte — gebrekkig geachte instrument der classicistische grammatica-methode medewerken ten goede.

Om de juiste aanvangstijd van het onderricht in zinsontleding en woordbenoeming te bepalen zullen we rekening dienen te houden met de verwerkingsmogelijkheid der te behandelen stof door de leerling. Het onderzoek heeft nog niet juist kunnen uitmaken op welke leeftijd de normale leerling in staat is grammatische begrippen te verwerken; sommige onderzoekers komen tot de 16- à 17-jarige leeftijd, andere stellen het enige jaren eerder, maar men is vrijwel eenstemmig van oordeel, dat we niet naar de lagere-schoolleeftijd kunnen afdalen. Daarom behoort het grammatica-onderwijs aan de lagere-schoolleerling te worden opgenomen in een mechanisatieproces en zijn er dus geen overwegende bezwaren het in de vierde klas te doen aanvangen. De jonge leerling zal dan woordsoorten en zinsdelen, plaats en vorm

zoveel mogelijk uit het gebruik moeten leren kennen. Op deze wijze winnen we het grote voordeel, dat de leerling langs de natuurlijke weg van de levende taal zijn taalvoorstellingen gaat realiseren en zal dus op ongezochte wijze het zwaartepunt van de gangbare woordsoorten- en zinsdelen-indeling verlegd worden naar een onderscheiding, welke mechanisch uit de taalfunctie bezit der leerlingen wordt.

Wat ons in de lagere school te doen staat is niet taalbegrippen maar wel taalbegrip aanbrengen, niet met grammatische abstracties leren broddelen, maar wel taalpractische concreties leren hanteren. Daarvoor zullen we zo nodig ezelsbruggetjes niet versmaden of steun van het onderwijs in het Frans van de hand wijzen en van het onmiddellijk tastbare tot het moeilijk waarneembare moeten komen. Dat al het overbodige vermeden dient te worden zal — al was het alleen maar uit afkeer van onze overladen programma's — wel van geen zijde ernstige tegenstand ondervinden.

Het ligt voor de hand, dat we bij de behandeling der onderdelen ons zoveel mogelijk binnen de perken van het kinderlijke belangstellingsterrein moeten houden en onze voorbeelden dus niet moeten zoeken bij vergaderende gemeenteraden en conciliërende kerken, maar wèl bij voetballende jongens en hoepelende meisjes; we zullen een dankbaar gebruik moeten maken van de kinderlijke zin voor levendige plastiek en analoge herkenning. Wat door de kinderen zelf kan worden voorgesteld, wordt verwerkt, bezinkt en beklijft. Daarom mag niemand verzuimen de verbale tijden en aspecten te laten beleven in tableaux-vivants, het lijdend en meewerkend voorwerp in de klas te doen dramatiseren en de zinsfuncties te laten zien door verkleedpartijtjes. Het is duidelijk dat hiervoor, behalve een voortdurend prikkelen en nopen van onze eigen fantasie, een onderwijzersopleiding nodig is, die zich richt op inzicht in- en doorzicht van de vakleerstof — daarover aan het eind van dit artikel nog een paar woorden.

Er is — afgezien van taalkundige redenen — op grond van het voorafgaande veel voor te zeggen ons grammatica-onderwijs te beginnen met het werkwoord. De bewegelijkheid van dit specimen sluit aan bij de kinderlijke activiteit; daardoor eigent het zich — bij levendige behandeling — om bij de leerlingen een organisch geheel van gehoors-, gezichts- en bewegingsvoorstellingen op te wekken, die het in bezit nemen vergemakkelijken. Men verwarre de actieve aard van dit

woord niet met het begrip „werken” en wachte zich ervoor verwarde en verwarrende voorstellingen als werkwoord of *tijd*-woord op te dringen. Het werkwoord is voor het kind het woord met de meeste vormen enerzijds en het gezegd-woord anderzijds; deze vormen=dienst wordt gemakkelijk door de geest van het kind opgenomen en verwerkt en bevordert een taalbewustwording, die straks steun zal leveren aan het onderwijs in Frans, Duits en Latijn, waar de dienst inniger verband met de vorm heeft gehouden. Methodisch — en dit geldt voor alle onderdelen — zal bij de eerste behandeling vooral de nadruk gelegd moeten worden op wat functioneel en morphologisch de duidelijkste taal spreekt, terwijl in de volgende cursus — dus in de vijfde of zesde klas, al naar gelang van het tijdstip waarop men met de grammatica is begonnen — dat kan worden behandeld wat het voorschrift eist of wat men tot steun van het vreemde-talenonderwijs wenst. Het werkwoord vraagt de gezegdedienst, tijds- en persoonsonderscheiding, hulpwerkwoorden en deelwoorden. Dat zij dus de operatiebasis. Later volgen dan nog het overgankelijk en onovergankelijk benevens het wederkerend werkwoord, zo mogelijk in verband met het Frans en voor sommigen wellicht — daar zijn argumenten voor — tot steun van het lijdend voorwerp.

Uit de vele practische kwesties die zich hier voordoen slechts een drietal: 1^o. De persoons- en tijdsvormen eisen een regelmatige, langdurige, mechanische training met vermijding van elke z.g. verklaring: ongeacht de psychologische bezwaren daartegen is het niet minder dan dwaas een zaak voor schoolkinderen te willen duidelijk maken, zolang ze voor de wetenschap nog een onopgeloste kwestie is; wanneer de taalgeleerde een vraagteken zet, moeten wij niet in „leerlingen=waan” willen beslissen. 2^o. De voltooid tegenwoordige tijd is in voorstelling verleden tijd; men geve hier dus geen valse voorlichting, maar aanvaarde met de leerling het feit van de onduidelijke naam. Wie hier aspecten durft dramatiseren zal tot verrassende ontdekkingen komen. 3^o. De behandeling der overgankelijke werkwoorden geeft al te vaak aanleiding tot het willekeurig „omzetten in de lijdende vorm” en daarmee tot verminking van het taalbeeld. Het is hier bovenal zaak alleen uit de bestaande taal de voorbeelden te halen en zich bewust te worden, dat ook het onovergankelijke werkwoord een grote geneigdheid tot en vlotte gemakkelijheid heeft in

het aannemen van de lijdende vorm en de overgankelijkheid in de hedendaagse taal niet gezocht moet worden in de woordenomzetting, maar in de verhouding tot het lijdend voorwerp. Onder geen voorwaarde mag men dus willekeurige oefeningen tot omzetting in de lijdende vorm geven, wil men althans niet de risico lopen iets in het taalbewustzijn van de leerling te verwringen.

Het zelfstandig naamwoord is zeer hecht gebonden aan het lidwoord en voor de schoolpraktijk het gemakkelijkst uit dit woordje te benaderen. Onderverdelingen, die òf slechts uit de betekenis te verklaren (soortnaam, stofnaam, enz.) òf nog strijdobject in de taalwetenschap zijn (concreet, abstract), hebben niet alleen geen praktische waarde, maar liggen bovendien zo ver buiten de kinderlijke sfeer, dat alle tijd daaraan besteed, verloren tijd is. Een uitzondering dienen we te maken met de eigennaam, die in bezonken staat een hoofdletter vraagt en dus om spellingpractische redenen niet mag worden overgeslagen. Enige moeilijkheid levert de z.g. geslachtsonderscheiding. Zolang van overheidswege een onjuiste instructie betreffende taalgeslachtsonderscheiding wordt voorgeschreven, dienen wij de gegeven voorschriften op te volgen, doch mogen evenmin nalaten daarnaast onze leerlingen de ogen te openen voor de taalwerkelijkheid. Wanneer we het normale taalbeeld op het bord tegenover het abnormale stellen, schijnt de prikkel der tegenstellingen — zo althans blijkt uit de praktijk — een voldoende stimulans om de voorgeschreven genustfouten goed te doen maken. De reële geslachtsonderscheiding in tweeën kan verhelderd worden door het analoge geval in het Frans en te samen daarmee een goede grondslag vormen voor het stevig plaatsnemen van de Duitse en Latijnse genustreeft. Bij dit onderdeel en dat der naamvallen komt het bovenal aan op het kweken van zin voor taalwerkelijkheid. Daarom dient de lagere school óók bij de casusbehandeling uit te gaan van de nog bestaande vormen en daarnaar de associatie uiterlijk—innerlijk aan te brengen. We zullen de vier fantasie-naamvallen weliswaar ambtelijk moeten laten voortbestaan, maar boven dit werkelijke naamvalsverschijningen op de daad betrappen, waarbij we de variatie sterk—zwak niet behoeven te ontzeilen. De leraren in talen, waar de casusvariabiliteit groter is, zullen dankbaar zijn als ze leerlingen krijgen, die in staat zijn het verschijnsel met nuchtere werkelijkheidszin te bezien en te verwerken. Aan verwarde hersentjes, die men zonder protest

kan laten naliegen, dat de derde naamval in het Nederlands gelijk is aan de dativus in het Latijn, heeft de classicus niets.

Is in de behandeling van werkwoord en zelfstandig naamwoord=lidwoord de zin voor juiste taalobservatie op eenvoudige, heldere en psychologisch verantwoorde wijze aangebracht, dan kan men zonder zorg de rij der vervangende en dienende woorden laten opmarcheren, waarin de gewenste volgorde die der occasionele noodwendigheid is, welke door de gebruikte voorbeelden wordt geschapen. M. a. w., het is van geen principiëel belang of men naast het zelfstandig naamwoord eerst het bijvoeglijk naamwoord of wel het telwoord gaat behandelen, terwijl een hogere rangorde aan het vervangend voor naamwoord toe te kennen geen bezwaren zal behoeven op te leveren. Voorwaarde zij de beperking tot het allernoodzakelijkste, het vermijden van al wat overbodig is: het telwoord bijv. zal — in verband met de vorm — de verdeling in hoofd- en rangtelwoord niet kunnen missen, noch het zelfstandig en bijvoeglijk gebruik; elke onderverdeling van het bijwoord daarentegen is hinderlijke ballast. De behandeling van de voegwoorden en voorzetsels zal èn om een juiste betekenisbepaling èn om de volgende vorm nauwkeurig en langdurig moeten zijn, maar zich sterk binnen de perken van voor kinderen verstaanbare taal moeten blijven bewegen. Bij de eerste toepassing van de voorschriften betreffende het toelatingsexamen volgens K. B. 19 Maart 1938, Stbl. 365 troffen ons hier en daar opgaven over het gebruik der verbindingswoorden, welke wijzen op onvoldoend doordacht examenwerk. Wie meent dat men kinderen lastig mag vallen met verbindingswoordraadseltjes heeft zich geen behoorlijke voorstelling gemaakt van en is praktisch niet ingewerkt in het eisbare gebruik van de verbindingswoorden. Het ligt niet op de weg van het lager onderwijs de leerlingen op dergelijke taalverrassingen voor te bereiden.

De analyse der zinsdelen kan beperkt blijven tot: onderwerp, gezegde (naamwoordelijk), lijdend en meewerkend voorwerp, bijvoeglijke en bijwoordelijke bepaling. Deze dienen zoveel mogelijk behandeld te worden in combinatie met de woordsoorten, bijv. het gezegde met het werkwoord, het bijvoeglijk naamwoord met de bijvoeglijke, het bijwoord met de bijwoordelijke bepaling.

Een enkele opmerking is wellicht nog ter zake dienende. Ons onderwijs, strikt beperkt tot moedertaalonderwijs, heeft

geen behoefte aan het naar voren halen van lijdend en meewerkend voorwerp en zou deze indeling dan ook achterwege kunnen laten indien de coördinatie met het vreemde-talen-onderwijs dit niet vroeg: het Nederlands kent morphologisch slechts de bijwoordelijke bepaling, waaronder de voorwerpen vallen. Om wanbegrippen te voorkomen zal de instructie over deze categorieën dan ook bepaald moeten worden gegeven in geactiveerde leervorm en de zin met het dubbele voorwerp in dramatische vorm opgevoerd. Op deze wijze wordt een voorstelling verworven, die bij voortgezet onderwijs zijn grenzen weet uit te zetten tot zinsdelen die we met enkel voorwerp (object) en met — horribile dictu! — gevoels-derde-naamval (dativus ethicus) en bezits-derde-naamval (dativus possessivus) aanduiden. Trachten we deze verschijningen uit gefantaseerde vierde en derde naamvallen te benaderen, dan moet dit verwrongen lachspiegelbeelden verwekken, wier voortdurende beschouwing hardnekkige complexen ten gevolge heeft. Ieder leraar weet uit ervaring, dat van zulke afwijkingen zo goed als geen herstel meer mogelijk is. De waanvoorstelling: „het lijdend voorwerp staat in de vierde en het meewerkend voorwerp in de derde naamval” mag dus onder geen voorwaarde opgeroepen worden. Mocht de uitvinding van P. C. Hooft, die o. a. de klankvariatie in hen—hun voorstelde tot een functie-onderscheiding te proclameren, met alle afhankelijkheden, wederom voorschrift worden, dan nog kan men volstaan met de werkelijkheid: men schrijft in ambtelijke taal het meewerkend voorwerp soms op andere wijze dan het lijdend voorwerp. Hier kan niet genoeg gewaarschuwd worden: de recente geschiedenis van ons moedertaalonderwijs leert ons, hoe in de jeugd aangebrachte begripsverwarring op gevorderde leeftijd kan leiden tot ministeriële dwanghandelingen, welke behoorlijk onderwijs — door het ganse leraren- en onderwijzerscorps gewenst — op lastige en niet ongevaarlijke wijze hinderen.

Dit opstel zou in de reeks van tijdschriftartikelen waarvan het een onderdeel vormt, zijn karakter verliezen, wilde het de rol van een uitgewerkte methodiek gaan spelen, vandaar dat slechts richtlijnen konden worden aangegeven en op kardinale punten de aandacht gevestigd. Uitgangspunten van het grammatica-onderwijs blijven de beperking van de leerstof, de psychische bepaaldheid van de leerling, en stofbeheersing en bewustheid van de onderwijzer. Om tot het laatste te geraken

zal een belangrijke verandering in de opleiding moeten worden aangebracht. Het moedertaalonderwijs aan de Kweekscholen is na enkele jaren van hoopgevende opleving terugg gevallen tot de schimmeltoestand van een orthografisch kelderbestaan. De eindexamenstof, die gedurende enige jaren mede de Nederlandse letterkunde omvatte, heeft dit deel moeten prijsgeven voor een dictee met de genusonderscheiding naar De Vries en Te Winkel; bovendien worden zonden tegen de z.g. buigingsen, in alle schriftelijk werk, verdisconteerd in het cijfer voor Nederlands. Gezien het feit, dat de Kweekschoolleerlingen geen van allen noch bij het lager noch bij voortgezet onderwijs training in de De VriesenTe Winkeliaanse n hebben gehad, daarenboven slechts een 2^{1/2}-jarige opleiding ontvangen (van de drie leerjaren gaat vaak practisch een half jaar af voor oefening in de lagere school), zal het zonder meer duidelijk zijn, dat van een doelmatige moedertaalopleiding aan de kweekscholen geen sprake meer kan zijn, tenzij de opleider een eindexamenéhec zou willen riskeren. Daarbij komt, dat ook het onderwijs in de methodiek der vakken afzonderlijk, aan de leraar in de paedagogiek is opgedragen, die zich uit den aard der zaak tot wat algemeenheden moet bepalen, aangezien methodische onderwerping van een bepaald vak slechts door wetenschappelijke beheersing van dat vak kan bereikt worden.

Hoopvol verschijnsel is intussen, dat een gezonde vitaliteit zeer vele onderwijzers spoedig de opleidingsschimmelziekte doet te boven komen en uit natuurlijke drang de weg inslaan, waarheen de opleider ze hoogstens kon wijzen, maar waarop hij ze, vi coactus, niet tot leidsman kon strekken. In dankvolle gedachten aan hen, was het mij een vreugde deze methodische opmerkingen te mogen neerschrijven. R. KUITERT.

Onderwijs in de spraakkunst van de Moedertaal

(voornamelijk in de eerste klas der H. B. S.).

„De taal is de ziel der natie, zij is de natie zelve.”
(Halbertsma).

Is het in het algemeen *wenselijk*, dat men zich rekenschap geeft van het doel van zijn daden, *noodzakelijk* is het zeker bij het uitstippelen van een leergang. Wat nu is het doel van Moedertaalonderwijs?

- 1^o. Den leerling de gesproken en geschreven taal van volksgenoten te leren begrijpen.
- 2^o. Hem te oefenen in het voor anderen verstaanbaar uitspreken van zijn gedachten en gevoelens, zowel mondeling als schriftelijk.
- 3^o. Zijn gevoeligheid voor de schoonheid der taaluitingen van kunstzinnige sprekers en schrijvers te versterken, en hem tot artistieke verzorging van eigen taaluiting aan te moedigen.
- 4^o. Het besef in hem te wekken van het taalwonder, dat heerlijke Godsgeschenk, waardoor de mens zich ver boven andere schepselen verheft.

Gevolg van goed Moedertaalonderwijs moet meer zijn dan een nuchter kennen en kunnen; in den leerling moet genegen bewondering zijn gegroeid voor onze taalkunstenaars en voor hun beste scheppingen, in hem moet eerbied voor de Moedertaal zijn geboren, waardoor hij wordt aangespoord om met piëteit zijn eigen taaluiting te verzorgen.

Een zeer belangrijk gedeelte van het Moedertaalonderwijs is al verricht, als de leerling op de Middelbare School komt. Op de H. B. S. en het Gymnasium wordt de behandeling van de onder 1, 2 en 3 genoemde onderdelen alleen maar voortgezet. Punt 4 leent zich nauwelijks tot een opzettelijke behandeling in een lesuur: de grootsheid van het taalwonder wordt ons net zo geopenbaard als de indrukwekkende schoonheid van de sterrenhemel. Jan Ligthart heeft treffend beschreven, hoe hij als kwekeling op een avondwandeling „eensklaps werd aangegrepen door 't schitterend wonder, dat schier nacht aan nacht tot de menschenzielen spreekt"¹⁾. Maar Jan Ligthart kon die avond tot de ontdekking van de geweldige grootsheid van 't heelal alleen maar komen, door dat de opvoeding thuis, godsdienstonderwijs en lessen op school, zijn geest en gemoed er rijp voor hadden gemaakt; zo kan ook ons onderwijs in onze leerlingen eerbied wekken voor het taalwonder, innige liefde voor de Moedertaal.

In hoofdzaak echter blijft voor de leraren van het Middelbaar Onderwijs de taak over, voort te bouwen op de grondslagen die in het gezin en door de Lagere School zijn gelegd.

¹⁾ Jan Ligthart: Letterkundige Studiën, I. De Kleine Johannes door Frederik van Eeden; blz. 13 (Groningen, J. B. Wolters, 1902).

We zetten in September een dertigtal jongens en meisjes in een klasselokaal bijeen, en dan is de eerste moeilijkheid de oplossing van de vraag, hoe we van dat heterogene groepje een homogene klas zullen maken. Want al gelden ook voor het hele land dezelfde eisen van toelating, al is er de laatste jaren zelfs een duidelijk streven merkbaar om aan alle candidaatjes gelijke opgaven voor het Nederlands voor te leggen, er is geen sprake van, dat zo'n dertigtal eersteklassers in September een bevredigende eenheid zouden vormen. Daar zijn er altijd bij, die „klaargestoomd” zijn en van wier ingestampte, maar nietverwerkte, kennis na de grote vakantie al weer heel wat is vervlogen; daar zijn er ook, die men eigenlijk op grond van hun zwakke prestaties in ons vak had moeten afwijzen, maar die zijn toegelaten wegens „compensatie in andere vakken”, daar zijn er die wel hebben leren ontleden, die vrij aardig „schrijvenzondergrovefouten”, maar die onverzorgd spreken, stuntelig lezen en lang niet altijd „verstaan wat zij lezen”, wat op hun — alleen schriftelijk afgenomen — toelatingsexamen geen gewicht in de schaal heeft gelegd. Daarom heb ik er een vaste regel van gemaakt om de leerstof, voor het toelatingsexamen volgens het programma geëist, in de eerste klas nog eens te behandelen. Voor spraakkunst gebruik ik daarbij „De Schakel”¹⁾. Wat de leerlingen van spraakkunst moeten weten om zonder grove fouten te kunnen schrijven, staat er in. Ook geeft het boekje genoeg van grammaticale begrippen en termen, om daarop het voortgezet taalonderwijs — ook dat in vreemde talen — te kunnen bouwen. En nergens geldt meer het wijze woord, dat alle overdaad schaadt, dan bij het onderwijs in spraakkunst. Wat onze leerlingen voorlopig nodig hebben, is minder uitbreiding, dan wel bevestiging en verdieping van grammaticale kennis, al gaan we bij die verdieping ook weer niet zo ver, dat we ze van alle taalfeiten een onberispelijke definitie willen laten geven. Met een enkel voorbeeld moge ik mijn bedoeling verduidelijken:

Alle candidaatjes voor het toelatingsexamen menen te weten, wat met „woord”, wat met „zin” bedoeld wordt. En inderdaad vergissen zij zich ook nooit, als hun gevraagd wordt drie

¹⁾ De Schakel, taalboek voor de hoogste klasse van lagere en de laagste klasse van middelbare scholen door Dr. A. J. de Jong en Dr. W. F. Tiemeyer, 7de druk (J. B. Wolters, Groningen, 1939).

woorden op te noemen of één zin te lezen. Maar dat in de zin: „Hij gaf dat mooie boek weg” „gaf...weg” één woord is, evengoed als „Den Haag” bijv., dat het dus verkeerd zou zijn „weg” of „Den” afzonderlijk te benoemen, dat nemen ze in September wel grif aan, maar het is toch een ontdekking voor ze, dat er dus soms één woord „in twee woorden” geschreven (type „Den Haag”), ja zelfs „in twee woorden” gesproken wordt (type „gaf...weg”). „Woord” betekent dan ook niet altijd hetzelfde, nu eens denken we bij „woord” vooral aan de betekenis, dan weer betekent het „reeks klanken” of „de voorstelling van die klankengroep in lettertekens”. Voor zulke ontdekkingen de belangstelling van de *hele* klas gaande te maken, is onze taak bij de eerste taallessen. Van belang is het daarbij, dat we onze leerlingen het gevondene onder woorden laten brengen, waarbij vooral de zwakke broeders een beurt moeten hebben. Dat we bij die formuleringen niet te veeleisend mogen zijn, en vaak — en met geduld — moeten helpen, spreekt vanzelf.

De vier lessen die op het programma van de eerste klas voor de Moedertaal zijn uitgetrokken, heb ik aldus ingedeeld:

2 uur: lezen, spreken, reciteren.

1 uur: spraakkunst (opzettelijke waarneming van taalverschijnselen).

1 uur: spelling (verhouding klankbeeld en schriftbeeld).

Bij voorkeur bestem ik de eerste les van de cursus voor spraakkunst, en begin dan altijd met klankleer. Nu moet men zich zo'n behandeling van de klankleer op de H. B. S. vooral niet te geleerd voorstellen. Het is — als iedere spraakkunstenles — in hoofdzaak een oefening in het waarnemen van taalverschijnselen; en om over die taalverschijnselen gemakkelijk te kunnen spreken, is een eenvoudige terminologie nodig.

Dit is ongeveer de stof van de eerste lessen:

Een *zin* bestaat uit *woorden*. We zeggen een zin; wat is het eerste, tweede, laatste woord? We kunnen dus een zin in woorden indelen. Kunnen we nu verder ook een woord weer onderverdelen? Soms in *lettergrepen*, maar bijna altijd in enige *klanken*. Hoeveel klanken in *Dat*, in *boek*, in *is*, in *dik*? Tien tegen een, dat er een leerling bij is, die meent, dat in *boek* vier klanken voorkomen. Hij verwacht *klank* met *letterteken*. Die beide termen moeten we voortaan goed uiteen houden. We laten de ontdekking formuleren, dat er tweeërlei taal is,

de *gesproken* taal bestaat uit *klanken*, de *geschreven* taal bestaat uit *lettertekens*. In „boek” spreken en horen we drie klanken, schrijven en zien we vier lettertekens. De *ene* klank *oe* wordt dus met *twee* lettertekens geschreven.

Dan worden bij de klanken twee hoofdtypen onderscheiden: de *klinkers* en de *medeklinkers*. Aanvankelijk worden de klinkers wel uit woorden geïsoleerd, maar het *begrip* klinker wordt niet omschreven (vgl. „De Schakel” § 2). Wel wordt waargenomen, dat alle klanken van onze taal worden voortgebracht met behulp van uitgeademde lucht. Ik wijs er dan op, dat dus voor het spreken beheersing van de ademhaling nodig is. Telkens als in de volgende leeslessen een leerling door gebrek aan adembeheersing stuntelig leest (en dat komt verbazend vaak voor!), kom ik hierop terug.

Als daarna de medeklinkers aan de orde zijn gekomen (die natuurlijk nooit met hun alfabetnaam worden genoemd), wordt het verschil tussen klinker en medeklinker opgezocht. We formuleren de volgende ontdekkingen:

„Er zijn medeklinkers die kunnen worden aangehouden, net als *alle* klinkers. Er zijn ook medeklinkers die niet kunnen worden aangehouden (de *klappers*).”

„Er zijn medeklinkers die op hoger of lager toon kunnen worden geneuried, net als *alle* klinkers. Er zijn ook medeklinkers die niet op hoger of lager toon kunnen worden geneuried of gezongen (de *stemloze* medeklinkers).”

We stellen nu een naam vast voor de medeklinkers die kunnen worden aangehouden (*glijders*), en noemen de medeklinkers die kunnen worden geneuried *stemhebbend*.

Nu moet worden ontdekt, wat het verschil is tussen een klinker en een stemhebbende glijder. Laat ik de klas een *ie* aanhouden en daarna een *j*, dan ontdekken de leerlingen gemakkelijk, dat de mond bij het voortbrengen van de *ie* wijder geopend is, dan bij het voortbrengen van de *j*. Deze laatste klank ontstaat door de schuring van de lucht tussen tong en gehemelte, bij de *ie* is de mond zo wijd open, dat de lucht zonder schuring ontwijkt. We letten nu ook op de vorming van *aa*, *ee*, *z*, *m*, enz. Geen moeite geeft dan de formulering: „Klinkers zijn spraakklanken, voortgebracht met zó wijd geopende mond, dat de lucht zonder schuring ontwijkt; bij medeklinkers is de luchtweg òf een ogenblik geheel afgesloten, òf zo vernauwd, dat de lucht langs de kanten hoorbaar schuurt.” Bijna altijd is er dan wel een oplettende leerling,

die opmerkt, dat bij de medeklinker *h* de mond ook wijd open is. De *h* kan niet geneuried worden, 't is een schuringsgeluid, voortgebracht heel achter in de mond.

De waarneming, dat de mondwijdte bij verschillende klinkers ongelijk is, dat soms de lippen een spleetvormige opening vertonen, soms tuitvormig worden vooruitgestulpt, interesseert de leerlingen steeds. Ze vinden het hoogst merkwaardig om te constateren, wat er aan de mondstand verandert, als men van een aangehouden *ie* zonder onderbreking overgaat op een *uu*, van een *ee* op een *eu*, en omgekeerd. Wil men hierbij de termen „ronden” en „ontronden” gebruiken, dan is daar niets tegen, maar onmisbaar zijn ze niet. Wel is 't nodig, dat bijv. een dialectspreker die *staon* in plaats van *staan* zegt, ontdekt, bij welke mondstand *ao*, bij welke *aa* ontstaat, en dat hij opmerkt, dat in het Algemeen Nederlands ('t zogenaamde „Algemeen Beschaafd”) geen *ao* wordt gezegd.

Het zal niet nodig zijn even uitvoerig te beschrijven, hoe de volgende klankleerlessen worden ingericht. Steeds zijn het „lessen in 't waarnemen van taalverschijnselen”. Ik volsta dus met nog enkele onderwerpen te noemen, die ter sprake komen: heldere en doffe klinkers, de onduidelijke klinker, tweeklanken; neusmedeklinkers, open en gesloten lettergrepen. Zoals men ziet, is de omvang van deze stof zo beperkt, dat men er in enkele lessen mee klaar is. Maar voortdurend wordt daarna op het geleerde voortgebouwd. Allereerst in de leeslessen! Wordt bij het lezen of bij het reciteren door een dialectspreker de *oo* als een tweeklank (*ou*), de *ee* als *ei* uitgesproken, dan moet niet enkel worden opgemerkt, dat dit niet goed is, maar wie zo'n fout heeft gemaakt, moet ontdekken, waarin de fout bestond. Al spoedig blijkt, dat de leerlingen graag kritisch luisteren naar hun klassegenoten. Die zin voor critiek mag natuurlijk niet te zeer worden aangewakkerd (ne quid nimis!), maar heeft toch het goede, dat de belangstelling voor een behoorlijke uitspraak groeit. Het voornaamste is dan natuurlijk, dat de leerlingen er oor voor krijgen, als hun klanken afwijken van de uitspraak in het Algemeen Beschaafd.

Bij het lezen en reciteren komen dan nog enkele andere feiten uit de klankleer ter sprake. De leerlingen ontdekken het verschijnsel van de assimilatie, en van de medeklinkerverscherping aan het eind van een lettergreep; ze gaan letten op het verschil in nadruk, lengte (tijdduur) en toonhoogte van

lettergrepen, op proclisis en enclisis; ze constateren, dat een zin bestaat uit door „adempauzen” gescheiden „ademgroepen”, merken de zinsmelodie op van vragende en mededelende zinnen, het verschil in melodie van „open” en „voltooide” zinnen.

Ook in het vierde wekelijkse lesuur, gewijd aan de verhouding van 't schriftbeeld tot 't klankbeeld, steun ik voortdurend op het bij de klankleerlessen behandelde.

Ik hecht bijzonder veel waarde aan het dictee:

1^o. Het is een uitstekende oefening in luisteren, en in concentratie van de aandacht op het schriftbeeld.

2^o. Het is een natuurlijke voorbereiding van het maken van dictaat, wat bij het voortgezet onderwijs op de Middelbare school en aan de universiteit, en in de praktijk op kantoren en in vergaderingen, zo vaak moet gebeuren.

Ik geef dan ook in klasse I en II iedere week een dictee, en heb vaak kunnen constateren, als in de klas — ook in de hogere klassen — leerlingen van elders plaats namen, die deze voorbereiding hadden gemist, dat het schrijven zonder spel fouten door die geregelde dictees het best wordt aangewend. Tweeërlei moeilijkheden heeft de leerling bij het schrijven te overwinnen: hij moet zich het constante schriftbeeld herinneren der niet-veranderlijke woorden, en hij moet zich rekenschap geven van de in een gegeven geval geëiste buigings- of vervoegingsvorm der veranderlijke woorden. En dat moet zo snel gebeuren, dat hij niet achter raakt. Ik laat het dictee altijd voorbereiden. De leerling uit kl. I weet uit welk dictee uit „De Schakel” de volgende week zinnen worden gekozen. Hij kan de woordvormen tevoren aandachtig bekijken. In kl. II weet de leerling ook, welk dictee aan de orde komt, maar dat staat in het boek dikwijls als invuloefening¹⁾, zodat hij zich bij het prepareren zelf rekenschap moet geven van buigings- en vervoegingsvormen, enz. „Moeilijke” woorden die in enige les ter sprake komen, worden steeds op het bord geschreven en blijven daar minstens een week staan. Van tijd tot tijd worden dan zulke moeilijke woorden ook in het dictee te pas gebracht.

Ik corrigeer de dictees altijd zelf. De leerlingen zien daaruit, hoeveel waarde ik aan dit werk hecht, besteden dan zelf ook

¹⁾ In: Oefeningen bij de Beknopte Nederlandse Spraakkunst door C. Apeldoorn en Dr. A. J. de Jong, 7de druk (J. Muusses, Purmerend, 1939).

meer zorg aan hun werk. Na de correctie worden de gemaakte fouten besproken, en zo mogelijk wordt door de leerlingen de regel geformuleerd, waartegen gezondigd is. Het verbeterde dictee wordt daarna in een daartoe bestemd cahier overgeschreven, steeds op de linker bladzij, met de geformuleerde spelregels er naast (dus op de rechter pagina). Die cahiers worden van tijd tot tijd gecontroleerd. De ervaring heeft me geleerd, dat de leerlingen dit werk met toewijding verzorgen, omdat ook de zwakke broeders merken, dat ze die volharding beloond zien, doordat ze werk kunnen leveren met weinig spelfouten, dat dus met een behoorlijk cijfer gehonoreerd wordt. Ook werken de ouders vaak mee bij 't prepareren van de dictees, doordat ze thuis de moeilijke woorden aan hun kinderen die wat hulp nodig hebben, dicteren.

Ik spreek bij het dicteren „gewoon”, verwaarloos dus bijv. de letters die in het natuurlijk spreken „stom” zijn. Telkens laat ik het schriftbeeld en het klankbeeld der woorden vergelijkbaar en als daar aanleiding toe is, een samenstelling of afleiding ontbinden in z'n componenten; ik vestig de aandacht op „stomme” (bijv. de ene *t* in *onttakelen*, de *h* in *thuis*) of andersuitgesproken letters (de *t* in *politie* bijv.), wijs op assimilatieverschijnselen, enz. We constateren de regel der analogie en merken op, hoe sterk de traditie de spelling beïnvloedt (bijv. bij 't schrijven van hoofdletters, het intact laten van ontleende woordvormen als *cent*, *cokes*, het al of niet aaneenschrijven van de samenstellende delen van een woord, het afbreken van een woord).

Resultaat moet zijn, dat de leerlingen doordrongen worden van deze regel: Men volgt bij het spellen het voorbeeld van verstandige schrijvers, zoals men bij het spreken zich richt naar de uitspraak van beschaafde sprekers.

In October wordt in het spraakkunstuur met de leer van de enkelvoudige zin begonnen. We gaan daarbij uit van de spraakkunstige kern van de normale zin: de *persoonsvorm*. Die wordt herkend aan z'n veranderlijkheid van vorm, waardoor verschil van *tijd*, van *getal* en van *persoon* kan worden uitgedrukt. Wel blijkt spoedig, dat persoonsverschil niet altijd door een aparte persoonsvorm tot uitdrukking komt: wij lopen, zij lopen; ik gaf, hij gaf. In *vragende* en *mededelende zinnen* wordt de persoon echter ook aangewezen door een afzonderlijk zinsdeel: het *onderwerp*. We ontdekken gemakkelijker, dat het onderwerpswoord in de 1e of 2e persoon altijd

een persoonlijk voornaamwoord is, in de 3e persoon òf een persoonlijk voornaamwoord, òf een zelfstandig naamwoord, dikwijls vergezeld van bijbehorende woorden. Moeilijker blijkt het voor sommige leerlingen, om het verschil te zien tussen het onderwerp en de aanspreking in gebiedende zinnen. Maar daar we in de leesles al zo vaak hebben gewezen op adem-pauzen en ademgroepen, ontdekken ze toch spoedig, dat tussen de persoonsvorm en de aanspreking in gebiedende zinnen gewoonlijk een duidelijke adempauze wordt gemaakt, tussen onderwerp en persoonsvorm in vragende en mededelende zinnen echter niet. Een tweede kenmerk is de verplaatsbaarheid van de aanspreking: „Ga naar huis, Jan” naast „Jan, ga naar huis”.

Het is nu een goed moment om het paradigma van het werkwoord te repeteren; infinitief, stam en uitgang te onderscheiden (waarbij de stam op *d* bijzondere aandacht verdient), te letten op de persoonsvorm voorafgegaan of gevolgd door het onderwerpswoord *jij* (en *jullie*). Bij de behandeling van het tijdsverschil der persoonsvormen behandelen we *sterke* en *zwakke* verleden tijden, (ik spreek liever niet van: sterke en zwakke *werkwoorden*, om nodeloze moeilijkheden bij de „gemengde” vervoeging te voorkomen!). We constateren, dat de zwakkeverledentijdsuitgang *de* verscherpt tot *te* na een stemloze slotmedeklinker van de stam (dus wordt geassimileerd!). In dit verband geven we bijzondere aandacht aan verleden tijden als *leefde*, *vreesde*, waarvan de slotmedeklinker van de stam, net als in de infinitief, stemhebbend wordt uitgesproken. Dat de uitgang dus *de* is, is heel natuurlijk, voor assimilatie was geen aanleiding. Het merkwaardige is echter, dat die stemhebbende slotmedeklinkers van de stam voor *de* toch geschreven worden met het teken van de stemloze *f* en *s*. Die *f* en *s* heten nu *onechte f* en *s*.

Doordat we — vooral bij de leeslessen — al zo vaak gelet hebben op de bijeenbehorende woorden in een zin, vaak in één ademgroep verenigde, soms door andere woorden van elkaar gescheiden, delen van één *betekeniseenheid*, kost het nu ook weinig moeite om — van de kern, de persoonsvorm, uitgaande — het *gezegde* uit een eenvoudige zin te isoleren. Zo'n *gezegde* blijkt te zijn een persoonsvorm, al of niet vergezeld van woorden die er één *betekeniseenheid* mee vormen. Zulke *betekeniseenheden* zijn o. a. de *voltooide tijden* en de *toekomstige tijden*. Bij de behandeling van de voltooide tijden

komen de termen *hulpwerkwoord* en *verleden deelwoord* ter sprake, in de toekomstige tijden leren we een ander hulpwerkwoord kennen. We onderscheiden sterke en zwakke verleden deelwoorden, door de medeklinkerverscherping aan het eind van het woord horen we op 't eind van het zwakke verleden deelwoord altijd een *t*-klank. Maar op grond van de analogie spellen we met *d*, als in de *verlengde vorm* de gehoord wordt (dus: lassen, gelast, gelaste; vrezē, gevreesd, gevreesde; halen, gehaald, gehaalde, enz.). Dan eindigt ook de verleden tijd op *de*. Sterke verleden deelwoorden eindigen op *n* en worden zelden verlengd. Op enkele onregelmatigheden (*geweest* naast *gewezen*; *gebakken* naast *bakte*, enz.) wordt bij voorkomende gelegenheid gewezen.

De behandeling van het *lijdend voorwerp* wordt het best begonnen aan de hand van voorbeelden als „een verhaaltje bedenken”, „een kaartje tekenen”. Het noemt dan de zaak die er eerst nog niet was, maar die door de handeling wordt voortgebracht. De leerlingen zien gemakkelijk in, dat gezegde en lijdend voorwerp nauw samenhangen, een betekenis-eenheid vormen. Nu gaan we — naast de *bedrijvende zin* met zo'n lijdend voorwerp — een *lijdende zin* maken. Daardoor begrenzen we het begrip lijdend voorwerp door een tweede criterium: „Lijdend voorwerp heet dat zinsdeel van een bedrijvende zin, dat onderwerp wordt in de bijbehorende lijdende zin.” En daarna ontdekken we gemakkelijk de tweede soort lijdende voorwerpen: die, welke de persoon of zaak noemen, die de handeling van het gezegde ondergaan. Na de bespreking van de *hulpwerkwoorden van de lijdende vorm* gaan we tal van zinnen van de bedrijvende in de lijdende vorm overbrengen en omgekeerd van de lijdende in de bedrijvende vorm. Maar daarmee mogen we niet volstaan. Telkens moeten we nagaan, of beide zinnen gelijkwaardig zijn, even bruikbaar in ongedwongen taal. Ook bij de leesles geven we nu — waar het pas geeft — ons rekenschap van de stilistische waarde van de ene of de andere zinsconstructie. In dit verband moge ook opgemerkt worden, dat we tijdens de behandeling van de zinsdelen van de enkelvoudige zin ook bij het lezen (en spreken en reciteren) letten op het verschil van nadruk van die zinsdelen. De leerlingen merken op, dat in een normaal zinnetje het gezegde meer nadruk krijgt dan het onderwerp („Jan sláapt), tenzij er een bijzondere reden (bijv. contrastwerking) is, waardoor het accent verspringt („En wat doet Ján? o, Ján

slaapt natuurlijk!"). Ook hebben ze weldra ontdekt, dat de hulpwerkwoorden in normale gevallen minder nadruk krijgen dan deelwoorden en infinitieven. Is er in de zin een lijdend voorwerp, dan heeft dat weer meer nadruk dan onderwerp en gezegde. Verder letten we op de plaats der behandelde zinsdelen in een normale zin, op de mogelijkheid van verschikking en op de invloed die zo'n afwijkende woordorde heeft op betekenis en accent.

Het is nu ongeveer begin November. Voor wij verder gaan met de zinsdelen, komen nu eerst enkele woordsoorten aan de orde. Eerst het zelfstandig naamwoord. Ik begin met een paar duidelijke groepen, en stel eerst de *eigennamen* tegenover de *soortnamen*, dan de *stofnamen* tegenover de *voorwerpsnamen*. Nagegaan wordt, hoe de spelgewoonten zijn met betrekking tot het gebruiken van hoofdletters bij eigennamen en daarvan afgeleide woorden. De vorming der *verkleinwoorden* wordt bestudeerd, ook de *meervoudsvorming*, die eveneens kenmerkend is voor de zelfstandige naamwoorden. Het „klein vinden” is evengoed een bewijs, dat men iets „als een zelfstandigheid beschouwt”, als het feit, dan men iets kan tellen. Dan letten we nog op de substantiverende taak van de *lidwoorden*, die uitsluitend proclitisch voorkomen en een volgend woord — al wordt dat soms nog door een bepalend woord voorafgegaan — als zelfstandig naamwoord karakteriseren. Ten slotte vatten we de kenmerken der *zelfstandige naamwoorden* in een definitie samen.

Met de *voorzetsels* hebben de leerlingen betrekkelijk weinig moeite. Ze hebben zich op het herkennen van de voornaamste voorzetsels zo aanhoudend toegelegd (om de naamvalsvormen!), dat ze die nu wel „kennen”. Inderdaad weten zij, dat *met*, *van*, *op*, *in*, *aan* voorzetsels heten, wat nog iets anders is, dan dat zij de woordsoort als zodanig zouden kunnen onderscheiden van een andere. Vandaar dat ze ook dikwijls bijwoorden als *aan*, *op*, enz. voorzetsels noemen. Wij laten nu een groot aantal *voorzetselgroepen* uit zinnen isoleren en stellen dan vast, dat het voorzetsel altijd zo'n voorzetselgroep *begint*. Dus is *op* een voorzetsel in „*op de trap*”, maar niet in „*de trap op*”. In de tweede klas zullen we hier wel dieper op moeten ingaan, als de leerlingen bij Duits bijv. naast „*nach meiner Meinung*” ook „*meiner Meinung nach*” hebben leren kennen en in beide gevallen *nach* een voorzetsel hebben horen noemen. Misschien is dan een leerling wel op

gevallen, dat in het Latijn *cum* na een pronomen staat, bij voorbeeld als hij in de kerk de woorden „*dominus vobiscum*” heeft gehoord. En zeker moet de gymnasiast aan de juistheid van ons criterium gaan twijfelen, die 't aan velen toegeschreven adagium „*omnia mea mecum porto*” kent, en weet, dat hij „*gedurende de oorlog*” mag vertalen met „*bello durante*” zo goed als met „*durante bello*”. Maar in de eerste klas stellen we er ons mee tevreden, dat de leerlingen de voornaamste voorzetsels als zodanig herkennen, en opmerken, dat ze altijd een voorzetselgroep inleiden. Van die bekende voorzetsels uitgaande, vinden zij er dan telkens meer, die ook voorzetsel verdienen te heten, omdat ze zich bij geen andere categorie nauwer aansluiten: *staande de vergadering, krachtens mijn recht, ten behoeve van de armen, op grond van die bepaling*. Later, bij de behandeling van het bijwoord, zullen we hen dan nog laten ontdekken, dat naast de voorzetsels soms gelijklopende bijwoorden staan (*aan, op, in*), maar soms ook afwijkende vormen (naast *met: mee, mede*; naast *van: af, enz.*).

De voorzetselgroep heeft in de zin verschillende functies, waarvan er twee in de eerste klas behandeld worden, de *bepaling* en het *meewerkend voorwerp*. Het meewerkend voorwerp onderscheidt zich van de andere voorzetselgroepen, doordat het voorzetsel (meestal *aan*, soms *voor*) ook kan worden weggelaten, zij 't ook, dat dan dikwijls de woordschikking van de zin moet veranderen. Dit is een „*ezelsbruggetje*”, en we hoeden ons er dan ook wel voor om een zin als „*Hij vreest de dood niet*” naast „*Hij vreest niet voor de dood*” in de eerste klas te behandelen. Ook hier, als zo vaak, gaan we uit van de meest markante gevallen, waarom zich allengs meer analoge gevallen groeperen tot de hele rubriek is „*uitgekristalliseerd*”. Dat die groepen door stroken „*niemandsland*”, door overgangsgebieden, zijn omgeven, is een ontdekking die voor het grammaticaal begrip van de leerlingen heel wat meer waarde heeft, dan het oude bijgeloof in scherpe grenzen, waardoor men ieder geval in één bepaald vakje van de taaloketkast meende te kunnen onderbrengen. Voorlopig echter behandelen we alleen nog maar de meest sprekende gevallen. In de tweede klas, als — ook door de lessen in vreemde talen — het naamvalsbegrip is verduidelijkt, als de leerlingen na de behandeling van het oorzakelijk voorwerp beseffen, dat de affiniteit tussen het gezegde en het voorwerp zoveel groter is dan tussen het

gezegde en de bijwoordelijke bepaling, gaan we daar wat dieper op in. Dan vergelijken we bijv. „Hij zendt die goederen aan zijn oom” met „Hij zendt die goederen naar Amerika”, „Hij vreest het gevaar niet” met „Hij vreest voor gevaar”, zoals we dan bijv. ook het voorzetsel nog eens bekijken in zinnen als: „Hij wacht op antwoord” naast „Hij wacht op de stoep”, of voorzetsel en bijwoord vergelijken in zinnen als „Hij liep de straat in”, „Hij liep in de straat” en „De muis kroop in de kast”.. Maar ik laat het ook daar aan mijn collega voor Duits over om te vergelijken Nederlands *helpen* met Duits *helfen*, Nederlands *vragen* met Duits *fragen*, overtuigd dat voor mijn leerlingen de Moedertaal normaal en de vreemde taal afwijkend is.

Sedert in de „Eisen voor toelating tot de H. B. S. met 5-jarige cursus” nadrukkelijk de onderscheiding van *overgankelijke* en *onovergankelijke werkwoorden* is genoemd, spreek ik over dit onderwerp ook in de eerste klas, al liggen op dit terrein veel voetangels en klemmen. Het is voor de meeste eerste-klassertjes zeer moeilijk om werkelijk in te zien, dat in „Wij eten om twee uur middageten” *eten* tot een andere rubriek behoort dan in „Wij eten om twee uur”. Wij maken er ons van af, als we zeggen: in het tweede geval is *eten* onovergankelijk „omdat er geen lijdend voorwerp bij staat”, en wij dringen aan de kinderen brutaal onze mening op, als wij beweren, „dat er geen lijdend voorwerp bij hoort”. Ik richt hun aandacht dan ook liever niet op zulke zinnen, maar vergelijk bijv.: „De trein *bewoog* al, toen hij er insprong” en „Hij *bewoog* zijn lippen nauwelijks”. Het criterium, dat een overgankelijk werkwoord in de lijdende vorm kan voorkomen, heeft ook z'n bezwaren. Is *hebben* bijv. niet overgankelijk? Ook behandel ik de *onechte lijdende zin* liever pas in de tweede concentrische kring, dus in de tweede klas. Daar ook de *bepaling van gesteldheid* niet voor de tweede klas aan de orde komt, wordt daar ook pas het type: „Hij liep zijn schoenen scheef” besproken. De bepaling van *gesteldheid* wordt gekenmerkt door de grote affiniteit tot het werkwoord. Niet „lopen” is in die zin overgankelijk, maar de betekeniseenheid „scheef lopen”.

Als we voor de Kerstvacantie nu ook nog het *naamwoordelijk gezegde* hebben behandeld, en in verband daarmee het verschil tussen *koppelwerkwoord* en *zelfstandig werkwoord* hebben laten uitkomen, dan lijkt mij de tijd in het eerste

„trimester” goed besteed. Nodig is, dat de leerlingen goed het verschil inzien tussen het in betekenis gereduceerde koppelwerkwoord en het zelfstandige werkwoord, dat zijn volle betekenisinhoud bewaard heeft. Ze moeten dus tegenover elkaar stellen „Hij is in de stad” (*is* = bevindt zich) en „Hij is officier”. Maar ook moeten ze duidelijk verschil merken tussen het hulpwerkwoord, dat met een werkwoord (deelwoord, infinitief) wordt aangevuld, en het koppelwerkwoord waar een „naamwoordelijk deel” bijkomt. Ik krijg wel eens de indruk, dat daar op de lagere school soms wat vlug overheen gelopen wordt, dat men bij het „klaarstomen” vaak volstaat met het rijtje koppelwerkwoorden van buiten te laten leren. In elk geval lijkt het me nodig, dat de leerlingen op de H. B. S. goed het karakteristieke van het koppelwerkwoord inzien, de verzwakte betekenisinhoud, waardoor het koppelwerkwoord met het naamwoordelijk deel van het gezegde verbonden pas een betekenisinhoud vormt. Ik laat dan ook bij 't ontleden nooit het naamwoordelijk gezegde nog onderverdelen in werkwoordelijk en naamwoordelijk deel. Wat een betekenseenheid is, scheidt men niet verder.

Na de Kerstvacantie komen dan eerst de „naamvallen” ter sprake, waarbij *naamvalsform* en *naamvalsfunctie* worden onderscheiden en vooral moet blijken, hoe weinig onze taal nog van naamvalsvormen overheeft. Bestudering van enkele strofen van het Wilhelmus doet zien, dat zelfs in onze oudere taal de 1e naamval niet zo consequent het lidwoord *de* eiste, als sommigen wel geloven. „Soo het *den* wil des Heeren op die tijt had gheweest” is daarvan een leerzaam voorbeeld. Daartegenover vindt men *die* in de 4de nv. enkelvoud gezegd van den Heer! Zo'n onderwerp met *den* hoort men ook nog wel in sommige dialecten. In ons leesboek laat A. Werumeus Buning een zeeman zeggen: „*Den* ouwe staat op de kam-pagne.”

Bij de bespreking van de naamvallen sluit zich de behandeling van het spraakkunstig geslacht aan. In de taal leeft de onderscheiding van *de*- en *het*-woorden. Maar dat sommige *de*-woorden ook *den*-vormen kennen, blijkt alleen uit de *geschreven* taal en uit een aantal overgeleverde uitdrukkingen. Opgemerkt moet worden, dat zulke oude *den*-vormen ook van sommige *het*-woorden bestaan, en vooral, dat in die uit vroeger tijd bewaarde *den*-vormen de *n* ook wordt uitgesproken. De moeilijkheid bestaat alleen in 't schrijven van de

niet-uitgesproken buigings=*n*. Maar sedert op de school een wat moderner spelling algemeen wordt gevolgd, bezorgt het „geslacht” aan de leerlingen lang niet meer zoveel last als vroeger. Het zou paedagogisch niet verantwoord zijn, als we met eerste-klassertjes gingen spreken over de vraag, of het surrogaat van de vroegere geslachtsregeling wel wetenschappelijk verantwoord is. Zij behoren de regels te leren en geoefend te worden in de toepassing er van. Maar zolang onze leerlingen nog zoveel teksten onder de ogen krijgen, waarin de oude geslachtsregeling voorkomt, is er wel iets voor te zeggen, dat we ze ook iets van die vroegere regeling vertellen, wat natuurlijk heel iets anders is, dan ze in de toepassing der verouderde geslachtsregeling te oefenen. Bij de pronominale aanduiding richten we ons natuurlijk naar de levende taal.

De onnatuurlijkheid van de eis tot het schrijven van de niet-gesproken buigings=*n* blijkt uit het feit, dat er telkens tegen de desbetreffende regels gezondigd wordt. Er is dus een geregelde training nodig, waarbij de leerlingen bijzonder moeten letten op *bijvoeglijke* en op *zelfstandig gebruikte* woorden. Al vinden wij de uren die voor deze training moeten worden uitgetrokken, ook niet onze best-bestede les-uren, we mogen er toch niet de hand mee lichten. 't Is een eis van de maatschappij, dat leerlingen consequent leren spellen volgens de vastgestelde regels. Aan die eis behoren leraar en leerlingen zich te onderwerpen. Ook al zou de on-uitgesproken buigings=*n* bij een nieuwe spellingregeling nog eens worden prijsgegeven, dan zouden we toch nog willen spreken over *bijvoeglijk* en *zelfstandig*, over *bijvoeglijke* en *bijwoordelijke bepalingen* en over *bijstellingen*, omdat we door het letten op deze categorieën het inzicht bevorderen in de samenhang van de zin.

Op de behandeling van de bijvoeglijke en naamwoordelijke bepalingen volgt de bespreking van het bijvoeglijk naamwoord en van het bijwoord. Het bijvoeglijk naamwoord wordt ook gesteld tegenover het bijvoeglijk gebruikte telwoord, al willen we ons niet verdiepen in de vraag of bijv. *laatste* en *middelste* nu bijv. naamwoorden of telwoorden moeten heten. Dat is de aandacht niet waard.

Gewoonlijk kan ik na de Paasvacantie beginnen met de voornaamwoorden. De tegenstelling tussen *noemende* en *aanduidende* woorden geeft bij de behandeling der persoonlijke

voornaamwoorden, gecontrasteerd met de zelfstandige naamwoorden, weinig last. Bijzondere aandacht verdient — ook met het oog op het natuurlijk lezen en spreken — het gebruik van de klemtoonvormen (*jij, het, hij, enz.*) tegenover de pro- of enclitische vormen *je, 't, ie, enz.* Aanleiding is er hier ook, om te spreken over taalsoorten: 't vertrouwelijke *jullie* te stellen tegenover 't normale *u* en 't plechtige *gij*, dat echter in sommige delen van ons taalgebied in de gewone omgangstaal wordt gebruikt. De *bezittelijke, onbepaalde, wederkerende* en *vragende voornaamwoorden* geven weinig moeite meer. We moeten even stilstaan bij het zelfstandig gebruikte bezittelijk voornaamwoord (om de meervouds-*n*: „God verlaat de *Zijnen* niet,” en bij de spelling van formules als *Zijne Excellentie*, waar *Zijne* in de vierde naamval geen *n* krijgt, al is die *Excellentie* ook een mannelijk persoon; verder bij het onbepaalde vnv. *het* als onderwerp van onpersoonlijke (feitelijk „onderwerploze”) werkwoorden en bij het persoonlijk voor naamwoord *het* als voorlopig onderwerp. Bij de *aanwijzende voornaamwoorden* moet misschien bij een enkelen leerling het wanbegrip opgeruimd worden, dat *deze, dit* een dichtbijzijnde zelfstandigheid bepalen of aanduiden, *die, dat* iets wat veraf is. Ik vraag dan maar: „welk oog is dichterbij, *dit* of *dat*?” En dan gaan we na, dat soms *deze* en *die* samen voorkomen en dienen om te contrasteren, dat echter ook vaak gezegd wordt: „welke postzegel vind je mooier, *die* of *die*?” Want het aanwijzend voornaamwoord wordt vaak vergezeld door een aanwijzend, verduidelijkend gebaar. Ook blijkt ons al spoedig, dat *deze* en *dit* veel minder gebruikt worden dan *die* en *dat*. Opmerkelijk is ook, dat als 't zelfstandig vnv. *dat* onderwerp is bij een naamwoordelijk gezegde, de persoonsvorm zich niet in getal richt naar het onderwerp, als het naamwoordelijk deel meervoud is: „Dat *zijn* mooie boeken.”

Het spreekt vanzelf, dat het *betrekkelijk voornaamwoord* alleen behandeld kan worden in samenhang met de bijvoeglijke bijzin. Trouwens, dat de samengestelde zin pas behandeld kan worden in de tweede klas — zoals men uit sommige programma's zou kunnen afleiden — is overdreven. Er zijn tal van samengestelde zinnen, die al in de eerste klas ter sprake moeten komen, al biedt de samengestelde zin wel een goede gelegenheid om in de tweede klas dieper in te gaan op woordorde en zinsmelodie, en om het geleerde uit de eerste klas te herhalen en te verdiepen. Moeilijkheid bieden de buigings-

vormen der betrekkelijke voornaamwoorden. Verder is het nodig om te letten op de toon waarop het antecedent wordt uitgesproken en op het al of niet maken van een duidelijke pauze voor de bijv. bijzin. De zogenaamde *beperkende* bijvoeglijke bijzin wordt gewoonlijk zonder pauze met het vooraangaande deel van de hoofdzin verbonden, als het antecedent onmiddellijk aan die bijv. bijzin voorafgaat. De *uitbreidende* bijv. bijzin wordt steeds door een adempauze van de voorzin gescheiden. Oplettende waarneming van de natuurlijk gesproken taal is hier nodig, en ten behoeve van het behoorlijk lezen, en met het oog op een goede punctuatie. Dan komen de *voornaamwoordelijke bijwoorden* nog in de eerste klas ter sprake. Er is een neiging merkbaar om hun terrein uit te breiden, doordat vooral jongeren ze niet zelden in plaats van een voornaamwoord voorafgegaan door een voorzetsel gebruiken om *personen* aan te duiden: „De dame *waarmee* hij sprak, was heel vriendelijk.” Dit gebruik geeft vooral aan de oudere generatie aanstoot. Men werke het in geen geval in de hand.

Ten slotte worden nog de voegwoorden behandeld, te laat dus om de leerlingen steun te bieden bij de eerste moeilijkheden van het onderscheiden van *das* en *dasz*, *ob* en *oder*. Bijzondere aandacht verdienen de onderschikkende voegwoorden die causaal verband uitdrukken. Dat *doordat* een oorzaak, *omdat* een reden inleidt, schijnen ook vele volwassenen niet te weten. De nieuwe „eisen voor de toelating” noemen uitdrukkelijk „de kennis der zinsverbindingen”. Men kan dus niet goed bezwaar maken tegen het behandelen van dit onderdeel der spraakkunst in de eerste klas, al blijkt het uithouden van oorzaak, reden, grond, doel en gevolg vaak nog moeilijk genoeg voor oudere leerlingen. In de tweede klas eist dit bij de behandeling van de samengestelde zin heel wat zorg.

Het toelatingsexamen zal wel altijd een gebrekkig middel blijken om met zekerheid de geschikte van de ongeschikte kandidaten te scheiden. In elk geval is een grondige herhaling van de in het examenprogramma omschreven leerstof nodig om de homogeniteit van de klasse tot stand te brengen. Door de lessen in spraakkunst moet in de eerste klas een grondslag worden gelegd voor verder taalonderwijs, doordat de leerlingen gewend worden aan geregelde waarneming van de taalverschijnselen in de Moedertaal, zodat ze haar klankstelsel

haar verbuiging en vervoeging, haar zinsbouw en zinsrhythme leren bestuderen, de verhouding van gesproken en geschreven Nederlands leren kennen.

A. J. DE JONG.

Frans.

De eisen, die in de mij bekende methodes voor Frans aan de grammaticale kennis der leerlingen gesteld worden, zijn in het algemeen vrij bescheiden.

Persoonlijk zou ik ze aldus willen formuleren, daarbij onderscheid makend naar de opeenvolgende drie klassen:

1e klas.

1. Werkwoord:

de tijden van de aantonende wijs;
hulpwerkwoorden van tijd;
wederkerende werkwoorden;
overgankelijke werkwoorden (lijdend voorwerp).

2. Lidwoorden: van bepaaldheid en van onbepaaldheid.

3. Zelfstandige naamwoorden: geslachten.

4. Bijvoeglijke naamwoorden:

onderscheid tussen bijv. naamwoord en bijwoord:
Een goed antwoord. — Dit antwoord is goed.
Hij antwoordt goed.

5. Voornaamwoorden:

persoonlijke, bezittelijke (zelfstandige en bijvoeglijke),
aanwijzende (*idem*), vragende (*idem*), betrekkelijke, on-
bepaalde (*idem*).

6. Telwoorden: hoofd- en rangtelwoorden.

7. Voegwoorden:

onderscheid tussen voegwoorden en bijwoorden:
Toen hij binnenkwam zweeg ieder. — Toen kwam hij
binnen.
Verschillende betekenissen van *als*:
Als hij komt is hij altijd welkom. — Als hij komt zal ik
het hem zeggen.

2e klas.

1. Werkwoord:
aantonende, gebiedende, aanvoegende en voorwaardelijke wijs;
onpersoonlijke werkwoorden;
lijdende vorm.
2. Bijvoeglijk naamwoord en bijwoord van hoedanigheid:
trappen van vergelijking.

3e klas.

1. Zinsdelen:
logisch onderwerp;
lijdend, meewerkend en oorzakelijk voorwerp;
naamwoordelijk gezegde;
bijvoeglijke bepalingen;
bijwoordelijke bepalingen.
2. Samengestelde zin:
zelfstandige, bijvoeglijke en bijwoordelijke bijzinnen;
de laatste onderscheiden in:
bijzinnen van tijd, van doel, van voorwaarde, van oorzaak;
van gevolg; van toegeving.

Opmerking. Strikt genomen zal de klankleer, als niet behorende tot het terrein van dit onderzoek, hier buiten beschouwing moeten blijven. Toch wens ik mij de gelegenheid niet te laten ontgaan mee te delen hoeveel gemak ik er steeds van heb ondervonden, wanneer leerlingen reeds op de L. S. of in de eerste maanden der middelbare enige notie hiervan hadden gekregen. Geenszins bedoel ik een volledig fonetisch overzicht der taal, dat ik ook voor het Frans niet wens te geven, maar een groot voordeel is het reeds bij het leren der nieuwe klanken, als het oor die van de moedertaal heeft leren onderscheiden.

K. J. RIEMENS.

Duits.

Het zij mij vergund hun, die Nederlands onderwijzen aan leerlingen, welke de Duitse taal gaan beoefenen, enkele wensen voor te leggen, wier vervulling het bestuderen van het Duits kunnen verlichten. De Nederlandse leerling, die tot de studie

van het Duits wordt toegelaten, heeft er gemak van, als de volgende taalkundige onderwerpen in hoofdzaak met hem behandeld zijn:

1. Het werkwoord, zwak en sterk; het hulpwerkwoord; het zelfstandige w.w.; het overgankelijke en het onovergankelijke.
2. De onbepaalde wijs, de tijden, de personen, de deelwoorden.
Opmerking: Men behoeft zich aanvankelijk niet in de categorieën: aantonnende, voorwaardelijke, aanvoegende, gebiedende wijs te verdiepen. Aan gangbare vormen in het Nederlands kan later, als afsluiting van dit soort onderwijs over de modi het voornaamste worden gezegd.
3. De lidwoorden, hun gangbare naamvallen en gebruikelijke restvormen.
4. De voornaamwoorden, in het bijzonder de persoonlijke, vragende en betrekkelijke v.n.w. — Het wederkerig voor naamwoord.
5. Het zelfstandig naamwoord; de buiging in het enkelvoud voorzover die aan gangbare vormen kan duidelijk gemaakt worden. De begrippen zwakke en sterke buiging.
6. De meervoudsvorming der zelfstandige naamwoorden.
7. De bijvoegelijke naamwoorden en de nog gangbare buigingsvormen. Het zelfstandig gebruikte bijvoegelijke naamwoord.
8. De trappen van hoedanigheid en hun vorming.
9. De telwoorden, zo hoofd- als rangtelwoorden.
10. De bijwoorden.
11. De voegwoorden.
12. De voorzetsels en gebruikelijke resten van rectie.

Opmerking: Van al deze rubrieken de hoofdzaken, het algemeen gebruikte, waarbij voorkomende restvormen goede dienst kunnen doen.

J. C. DE BUISONJÉ.

L a t i j n.

Daargelaten de vraag, op welke wijze de L. S. haar pupillen kennis van de Ned. Taal wil bijbrengen — voor het onderwijs in de klassieke talen is het onmisbaar, dat onderstaande taalbegrippen het eigendom der leerlingen zijn, wanneer zij de Latijnse poort binnentreden.

- I. *Omzetting in de lijdende vorm:*
Het paard trekt de ploeg;
De ploeg wordt door het paard getrokken.
- II. 1. *Deelwoorden van de bedrijvende en lijdende vorm:*
reddende vrouwen — geredde kinderen;
wondende pijlen — gewonde paarden.
2. *Onbepaalde wijs van de bedrijvende en lijdende vorm:*
redden — gered worden;
gered hebben — gered zijn. (maar: gegaan zijn!)
- III. *Gevoelig maken voor zinsverwante woorden:*
blijdschap — vreugde;
trachten — pogen.
- IV. *Het bijvoegelijk naamwoord wordt gebruikt:*
1. *bijvoegelijk:* de blinde dichter;
2. als *deel* van het *gezegde:* de dichter is blind.
- V. *Bijstelling:*
Croesus, de koning van Lydië, was schatrijk;
Cyrus versloeg Croesus, den koning van Lydië.
- VI. *Voornaamwoorden:*
1. Verbuiging van het *betrekkelijk* voornaamwoord:
de man, wiens zonen;
de vrouw, wier dochters;
de mannen, wier kinderen.
2. Onderscheid tussen *betrekkelijk* en *aanwijzend* vrnw.
de man, die;
die man.

3. Onderscheid tussen *vragend, betrekkelijk* en *onbepaald* vrnw.:
 Wat moet ik zeggen?
 Wat wij willen, willen zij niet;
 Hij zegt wat.
 Waar woont Jan?
 De stad, waar Jan woont, is niet groot.
4. *Nader bepaald* vrnw. met *betrekkelijk* vrnw.:
 hij , die } = wie
 degene , die }
 Hij, die matig is, zal lang leven;
 Degene, die matig is, zal lang leven;
 Wie matig is, zal lang leven.
- Opmerking.* De naamval van het *betrekkelijk* vrnw. heeft niets te maken met die van het *antecedent*: De liederen, die wij gehoord hebben, worden vaak gezongen.
5. *Persoonlijk* en *bezittelijk* vrnw.:
 onzer; der onzen; de mijnen; de uwen; enz.

VII. Zinsontleding:

1. *Enkelvoudige zinnen*:
- a. *onderwerp* — *voorwerp*, vooral bij ongewone woordbeschikking, b.v.:
 Deze tuin wiedt de tuinman niet;
 Een mooi boek heeft mijn broer gekregen.
- b. *hulpwerkwoorden* b.v.:
 zij zijn geslagen;
 zij zijn gevallen.
- c. *modale hulpwerkwoorden*:
 (*kunnen, moeten, mogen, durven*).
 Hij had dit kunnen doen =
 Dit te doen, hij had het gekund. Dus:
doen: onbepaalde wijs;
had: hulpw.w. bij kunnen.
trachten (ter verduidelijking!):
 Hij heeft getracht het te doen;
 Hij heeft het trachten te doen.
- d. *naamw. deel* van het *gezegde*:
 Kees is de grootste jongen van de klas.

2. *Samengestelde zinnen:*

- a. goed onderscheiden: *hoofd-* en *bijzinnen*:
Hij zou het gedaan hebben, als hij dit geweten had.
- b. *bijzinnen* van de 1e en 2e graad:
Toen hij niet meer wist, wat hij doen moest, riep hij om hulp.
- c. *afhankelijke rede*:
Ik zeg: „Jan heeft het gedaan;”
= Ik zeg, dat Jan het gedaan heeft.
Ik vraag: „Wie heeft het gedaan?”
= Ik vraag, wie het gedaan heeft.
- d. *voegwoorden*:
redegevend b.v.: daar, omdat;
tijdaangevend b.v.: toen, nadat, *terwijl*;
toegevend b.v.: ofschoon, *terwijl*.
- e. onderscheid tussen *voegwoorden* en *bijwoorden*:
Toen hij zijn werk afhad, ging hij uit;
Eerst maakte hij zijn werk af; toen ging hij uit.
- f. de betekenissen van het woord „*dat*”:

1. *aanwijzend* vrnw.:

Dat heb ik niet gezegd;
Dat boek wil ik graag hebben.

2. *betrekkelijk* vrnw.:

Het boek, dat ik graag hebben wil, heeft veel platen.

3. *voegwoord* b.v.:

Hij is zo slim, dat hij dit best begrijpt;
We hebben alles gedaan, dat hij maar weg zou gaan;
Ik ben blij, dat je gekomen bent;

Wij kunnen niet geloven } dat dit waar is =
 } de waarheid
 } hiervan.

P. C. KNOOK.

Conclusie.

Wij hebben gemeend bovenstaande beschouwingen te moeten geven in de vorm van een enquête, waarbij elk afzonderlijk standpunt volkomen tot zijn recht kon komen, niet in die van een rapport, waarin de verschillen zoveel mogelijk zijn weggewerkt.

Bezien wij de voor het Nederlands uitgestippelde leergangen en de desiderata voor de vreemde talen nu nader, dan treft het ons hoe grote overeenstemming tussen deze laatste bestaat en in welk een belangrijke mate er door de eerste aan voldaan wordt. En deze overeenstemming behoudt, dank zij de opzet van dit artikel als enquête, haar volle waarde. We kunnen veilig zeggen dat bij de geschetste gang van zaken de leerlingen in de Nederlandse les op grammaticaal gebied alle begrippen hebben gekregen, die zij voor de Franse en Duitse spraakkunst nodig hebben.

Meer afwijking is er, gelijk te verwachten was, ten opzichte van de eisen voor het Latijn: de bijstelling, de modale hulpwerkwoorden, de bijzinnen van de eerste en tweede graad, de afhankelijke rede zijn zaken, waarvan kennis in het begin van de 1e klas nog niet mag worden verondersteld. De docent voor Nederlands aan een Gymnasium of Lyceum zal nu hebben na te gaan in hoeverre hij het met zijn methode van onderwijs kan overeenbrengen, deze onderwerpen zo spoedig mogelijk aan de orde te stellen. Indien hem dit niet mogelijk is zal de Latinist genoodzaakt zijn zelf de begrippen aan te brengen, die hij voor zijn onderwijs nodig heeft; enig overleg tussen collega's zal daarvoor nodig en voldoende zijn. De afwijkingen betreffen echter ook hier een minderheid der punten; op de andere mag ook de classicus dus aan nemen, dat voldoende kennis bij zijn leerlingen aanwezig is.

Samenvattend menen wij dat, wanneer op lagere en middelbare school ernstig naar uitvoering van het programma voor Nederlands gestreefd wordt en anderzijds bij de vreemde talen tegen opvoering van de grammaticale eisen gewaakt, het taalonderricht een goed geheel zal vormen, waarvan de delen elkaar steunen — het ideaal van alle onderwijs.

K. J. RIEMENS.

ONS REKENONDERWIJS IN ANDERE BANEN

DOOR

J. VERMAAS

De aansluiting Lager-Middelbaar (lees liever: voortgezet) onderwijs heeft nog niet haar beslag gekregen, en zeker niet ten aanzien van het rekenonderwijs. Wel zijn er enkele pogingen gedaan, waardoor ten opzichte van een enkel onderdeel een overbrugging van de kloof tot op zekere hoogte werd bereikt, maar daar bleef het bij.

Een der nieuwste methoden voor het rekenonderwijs op de lagere school (n.l. die van Donkersloot en Van Slooten) geeft in de beide laatste deeltjes een en ander over letterrekenen, en tracht op deze wijze de leerlingen der opleidingsscholen eenigszins voor te bereiden voor het wiskundeonderwijs op de middelbare school. Ook Bouman en Van Zelm hebben in hun Nieuwe 12e en 13e rekenboek een poging in deze richting gewaagd.

Het is een gelukkig verschijnsel, dat men langzamerhand de invoering van letters bij het rekenen op de lagere school gaat aandurven. Al meer dan tien jaar heb ik in mijn achtste leerjaar dit beginsel toegepast. Aanvankelijk staan de kinderen er wel wat vreemd tegenover, maar betrekkelijk gauw realiseeren zij zich voldoende, dat op de plaats van een letter eigenlijk een cijfer moet staan. Wat echter veel moeilijker voor hen is, dat is het opschrijven in logische volgorde van de verschillende waarheden, die uit de gegevens opgediept moeten worden, om uiteindelijk tot een goede oplossing te geraken.

Meer en meer drong zich dan ook de vraag aan mij op: moet eigenlijk ons heele rekenonderwijs van het derde leerjaar af, van het vierde desnoods, niet grondig herzien, hervormd worden? *Leeren* wij onzen kinderen wel *rekenen*? Ik bedoel: leeren wij hun wel op welke wijze de gegevens in een vraagstuk met elkaar in betrekking gebracht moeten worden? Of is het nog al te dikwijls zoo, dat wij probeeren een maanertje van oplossen aan te leeren, zonder dat tevens het inzicht in het „waarom” ontwikkeld wordt, zoodat het na het verlaten der school gewoonlijk na korten tijd weer verloren gegaan is? Kan al de stof, die wij thans in verschillende rekenmethoden — vooral in die voor opleidingsscholen —

voorgezet krijgen, wel door den doorsnee-leerling verwerkt worden? Zijn — sedert we de nieuwe opleiding in de „model”-kweekschool hebben — de afgeleverde leerkrachten in de methodiek van het rekenonderwijs wel voldoende onderlegd? En is met het oog op de onvoldoende opleiding ten deze (want zoo is naar mijn meening de toestand) niet een rekenmethode noodzakelijk, waarbij in een handleiding nauwkeurige aanwijzingen worden gegeven voor de wijze van behandeling en den vorm der oplossing?

Het wil mij toeschijnen dat deze vraag in bevestigenden zin beantwoord moet worden. We zitten nog altijd met de vruchten van een door Thijssen en Bol indertijd in de „Nieuwe School” gevoerden strijd tegen elke handleiding. De persoonlijkheid van den onderwijzer, die immers zijn akten verworven had, was er borg voor dat ieder wel zelf zijn methode kon maken. De ervaring heeft de heeren met betrekking tot het rekenen althans niet in het gelijk gesteld. Bouman en Van Zelm bleken het met hun collega's niet bepaald eens. Zij gaven een volledige methode met een uitvoerige handleiding, waarin de beginselen der methode en de wijze van behandeling der stof zijn opgenomen. Helaas ontbreken voldoende aanwijzingen voor het gebruik der hoogere stukjes.¹⁾

Ik heb dan ook reden om aan te nemen dat menigeen zich voor onverwachte moeilijkheden geplaatst ziet bij de behandeling van vraagstukken, zooals die in het oude en nog steeds gebruikte dertiende rekenboek dezer methode voorkomen.

De nieuwste methode voor de opleidingsscholen van Donkersloot en Van Slooten bevredigt mij in dit opzicht ook niet, hoeveel ik daarin overigens kan waardeeren. Vooral ten aanzien van het letterrekenen hoopte ik, dat dit een interessanter deel van de methode zou vormen. Dat is echter niet het geval. Wat de aanwijzingen en modellen voor verschillende oplossingen aangaat bevredigt ze mij evenmin. In dit opzicht lijkt mij de nauwkeurigheid te veel veronachtzaamd om te mogen verwachten, dat het gebruik van den leergang voldoende leiding zou kunnen geven aan de ontwikkeling van het logisch rekenkundig denken. Daardoor is het werk van Donkersloot en Van Slooten, met alle respect voor hun

1) Met de verschijning van het Nieuwe 12e en 13e rekenboek is daarthans eenige verbetering in gekomen.

arbeid, voor mij niet meer dan een verbeterde editie van vroeger verschenen methoden.

Misschien ben ik te voorbarig en te veeleischend. Misschien zal de hervorming van ons rekenonderwijs langs geleidelijker banen moeten gaan dan ik mij voorstel. Zoolang echter in onze rekenmethoden het oplossen van vraagstukken het karakter behoudt van het oplepelen van bepaalde aangeleerde maniertjes, zoo lang mogen we niet verwachten dat het kind aan het eind van den schoolleeftijd rekenkundig heeft leeren denken, want deze methoden houden te weinig rekening met verschillende begrippen en eigenschappen der theorie van de rekenkunde. Ik laat hier in het midden hoever men in dit opzicht met leerlingen van de lagere school kan gaan. Maar vast staat dat onze huidige rekenmethoden een rekenkundig inzicht veronderstellen dat onze leerlingen missen, althans niet consequent ontwikkeld is. In tegenstelling daarmee meen ik dat het bewust en opzettelijk invlechten, aanleeren en toepassen van verschillende der hier bedoelde zaken, alsmede een systematisch aanleeren van letterrekenen niet alleen mogelijk, maar ook noodzakelijk is bij ons rekenonderwijs. De vraag of daarbij ook de negatieve getallen aan de orde gesteld moeten worden, kan hier gevoeglijk buiten beschouwing blijven.

* *
*

Ik kan mij voorstellen dat menigeen zal huiveren bij het vernemen der stelling, dat we op de lagere school gerust het gebruik van letters bij ons rekenonderwijs kunnen invoeren, zelfs al vroeger dan in het hoogste leerjaar. Waarom is er te dezen aanzien een zekere angst? Of liever: waaruit spruit die angst toch voort? Hebben wellicht de ervaringen in de eerste klasse der gymnasiale en middelbare school invloed op de aanwezigheid van dezen angst? Ik geloof het stellig. Immers: de gewoonte is dat het kind tot aan het eind van zijn lagere-schoolleeftijd heeft gerekend met getallen. Plotseling wordt het nu geplaatst voor het rekenen met letters, gewoonlijk in een tempo, dat te snel is voor den gemiddelden leerling om er zich rustig op in te stellen. Intusschen moet er door den wiskundeleeraar in de eerste klasse nu eenmaal een flinke hoeveelheid stof behandeld worden met leerlingen, die in het algemeen vreemd staan tegenover het nieuwe. Zij hebben te weinig de toepassing van rekenkundige waarheden

bewust ondervonden, om in het tempo der middelbare en gymnasiale school het nieuwe rustig te kunnen verwerken. Dat geprobeerd wordt om in het hoogste leerjaar der lagere school het kind eenigszins vertrouwd te maken met het gebruik van letters, is daarom alleszins te loven. Doch naar mijn meening, gegrond op ervaring, niet voldoende. Als we niet op logische manier het kind laten ondervinden dat rekenen met letters eigenlijk even eenvoudig is als het rekenen met getallen, bereiken we niet wat we zoo graag wenschen. En als we daarmee beginnen op een tijdstip, waarop het zich een bepaalde manier van oplossen met *getallen* heeft eigen gemaakt, moet het zich eerst geheel geestelijk omstellen. Dat hiermee noodeloos energie verloren gaat is niet aan twijfel onderhevig.

Daarom heb ik het met een klas gewaagd, om in 't vierde leerjaar een begin te maken met het zoogenaamde „letterrekenen”.

Te lang, geloof ik, hebben wij een overdreven waarde toegekend aan de stelling, dat het kind gemakkelijker in concreties denkt dan met abstracties. 't Is zeer de vraag of deze stelling op geheel ons rekenonderwijs wel van toepassing is. Het begripmatige speelt, naar ik meen, een veel grooter rol dan velen veronderstellen. Wanneer een kind vaardig uitrekent: $8 \times 524 = 4000 + 160 + 32$, dan heeft het begripmatige de leiding. En dat $8 \times 500 = 4000$ is, berust alweer op het begripmatige, zij het dan gesteund door de aanwezige associatie $8 \times 5 = 40$. Dit laatste wordt op deze trap van ontwikkeling niet meer berekend, maar onmiddellijk gezegd, omdat de uitdrukking (niet de concretie) 8×5 onlosmakelijk gebonden is aan het getal (begrip) 40. Omdat dus rekenen veel meer is een logisch, begripmatig benutten van een beperkt aantal associatieve verbindingen en het toepassen van door het kind geleerde, voor een deel ervaren en daardoor erkende rekenkundige waarheden, daarom is de invoering van het gebruik van letters op een lagere trap van ontwikkeling niet zoo absurd, als dat oppervlakkig wel lijkt.

Om mijn stelling nader toe te lichten, ga ik even naar de practijk. Ieder onderwijzer weet, dat ook in de lagere klassen der lagere school vormen aan de orde komen als:

$$24 + \dots = 83;$$

$$43 - \dots = 19;$$

$$7 \times \dots = 84.$$

Nu vraag ik in gemoede: komt het bij deze opgaven aan op de concreties of op het begripmatige? Voor mij bestaat hierover niet de minste twijfel.

Als door herhaald doen de samentelling van twee getallen voor het kind een bewust verder tellen — theoretisch uitgedrukt: een voortgaan in de positieve richting op de getallenlijn — geworden is, dan is het een kwestie van inzicht, van begrip, als het in $24 + \dots = 83$ het onbekende getal bepaalt door aftrekken (terugtellen).

Welnu, logisch acht ik het als deze oefeningen in de volgende leerjaren voortgezet worden. In welke rekenmethode van onzen tijd gebeurt dat consequent? Toch kunnen we ze niet missen. Want ze zijn van eminent belang voor het inzicht in de betrekking tusschen een som en de termen, waaruit die ontstaan is en in de betrekking tusschen een product en zijn factoren. Ik zou het er zelfs op durven wagen, om in het derde leerjaar dit soort oefeningen voort te zetten met een letter op de plaats van de stippen. Schrik niet waarde lezer, stippen zijn heusch niets concreter dan een letter. De overgang van

$$\begin{array}{l} 324 + \dots = 900 \\ \text{naar } 324 + a = 900 \end{array}$$

is voor een practisch onderwijzer waarlijk niet zoo moeilijk. Immers: als wij er de aandacht van de leerlingen op vestigen dat op de plaats der stippen een getal moet staan, dan is het volkomen aanvaardbaar voor hen als we afspreken, om nu inplaats van die stippen maar een letter te zetten, b.v. a. Natuurlijk vraag ik zelf of daar ook een andere letter zou mogen staan. Want de antwoorden op die vraag geven mij een kijk op de geestelijke activiteit en vormen een begin voor mijn oordeel omtrent de intelligentie van de kinderen. De begaafden begrijpen onmiddellijk dat de vraag bevestigend beantwoord moet worden. Voor de anderen is een meer of minder uitvoerige behandeling noodig.

Zijn we zoo ver dat allen, of althans zoo goed als allen, begrijpen waar het om gaat, dan volgt de uitwerking. Samen „zoeken” we het getal dat op de plaats van de letter moet staan. En ze leeren de opgave aldus uitwerken:

$$\begin{array}{l} 324 + a = 900 \\ a = 900 - 324 = 576. \end{array}$$

Ze *ondervinden* niet alleen de waarheid, dat door aftrekking (terugtelling) één van de termen van een som gevonden wordt, als die som en de andere term gegeven zijn, maar ze *schrijven* het ook op en *zien* het daarna in een formule voor zich. Zoo worden het motorische element en het visueele ingeschakeld om het begripmatige te versterken.

In het vierde leerjaar gebruikte ik bij deze opgaven regelmatig de namen *som* en *term*, al bleef de wetenschappelijke formulering der toegepaste waarheid hier natuurlijk nog achterwege. Maar in een hooger leerjaar komt die wel aan de orde. Zoo kan de lagere school meer dan tot heden het geval was, haar leerlingen vertrouwd maken met een terminologie, die waarlijk voor hen niet te moeilijk is en die hun een steun geeft bij de eerste reken- en wiskundelessen bij het voortgezet onderwijs.

Omdat proefneming mij er van overtuigde dat het invoeren van lettergetallen zeker al in het vierde leerjaar mogelijk is, geloof ik dat hier de kern van de aansluiting ligt tusschen het lager onderwijs eenerzijds en het practisch leven en het voortgezet onderwijs anderzijds. Ten opzichte van dit laatste (n.l. het voortgezet onderwijs) behoeft de stelling wel geen nadere toelichting. Ten opzichte van de aansluiting lagere school — practisch leven wijs ik op de gevallen dat jongens, die emplooi zoeken in een of andere werkplaats of fabriek, daar meer en meer aan een test onderworpen worden. Van hoeveel belang het is als zij daarbij blijk kunnen geven niet vreemd te staan tegenover het gebruik van letters in de plaats van getallen, behoeft wel geen nader betoog. Elke ingenieur, die in zijn bedrijf met soortgelijke onderzoekingen wordt belast, zal vermoedelijk mijn opvatting onderschrijven.

Hoe onpractisch overigens in menigerlei opzicht ons huidig rekenonderwijs nog altijd is, blijkt ook uit het feit dat op inrichtingen van voortgezet onderwijs de nieuwe leerlingen maar liefst zoo gauw mogelijk de lagere-school-oplossingen moeten vergeten. En na een jaar kunnen ze veelal een jonger broertje of zusje met de sommen van de hoogste klasse der lagere school niet meer helpen.

Om bij de oplossing van *vraagstukjes* met vrucht een letter voor de „onbekende” te kunnen invoeren, is het noodzakelijk dat ook hiermee in het vierde leerjaar een aanvang gemaakt wordt. Dat kan naar mijn ervaring. Als inderdaad begrepen is dat 3 pond suiker van 28 cent een waarde heeft van 3×28 cent,

dan is het voor kinderen van deze ontwikkeling heusch niet te moeilijk gebleken om te begrijpen, dat a pond suiker dan $a \times 28$ cent kost. Zeker niet, als door inleidende oefeningen de klas vertrouwd gemaakt is met het gebruik van letters op de plaats van getallen. Wanneer nu in 't vijfde leerjaar een vraagstukje aan de orde is van de volgende kracht:

Hoeveel hl aardappelen van f 4,25 den hl kan men koopen voor f 527,—?, dan is een oplossing als de volgende voor de kinderen volkomen te begrijpen:

Noem het aantal hl a.

1 hl aardappelen kost f 4,25.

a hl aardappelen kost $a \times f 4,25 = f 527,—$

$$a = \frac{527}{4,25} = 124.$$

Men kan 124 hl aardappelen koopen.

Men meene niet dat dit voor leerlingen van deze ontwikkeling te moeilijk is. Ik heb het toegepast en voortgezet met kinderen, die in 't vierde leerjaar in de eerste geheimen van dit zoogenaamde letterrekenen waren ingewijd. Wie nu zou eischen dat er geen moeilijkheden meer zijn, vergist zich. We hebben steeds met kinderen te doen, bij wie het denken, en zeker het rekenkundig denken, nog in het beginstadium van zijn ontwikkeling is. Doch in 't zesde leerjaar had ik dit bereikt, dat allen aan een vraagstukje durfden te beginnen en dat geen enkele leerling op mijn vraag: Wat moet er berekend worden? tot antwoord gaf: Eerst dit, of eerst dat. Antwoorden, die gewoonlijk op dergelijke vragen volgen. Maar deze kinderen noemden op de vraag onmiddellijk wat uiteindelijk in de opgave van hen verlangd werd. Zij waren langzamerhand gewend geraakt aan een manier van oplossen, die binnen hun bereik ligt, die alleszins logisch is en in overeenstemming met een zuiver rekenkundigen gang, zonderdat daarbij van kunstgrepen gebruik gemaakt wordt. Ook krijg ik bij deze manier van oplossen lang niet zulke verwrongen of onmogelijke zinnen als helaas bij andere methoden maar al te veel het geval is. Vroeger werd al opgemerkt dat ik veronderstel te doen te hebben met normale kinderen, bij wie dus ook een zekere, althans voldoende aanleg voor rekenen aanwezig is. Maar met deze kinderen is mij mogelijk gebleken wat ik tot hertoe heb meegedeeld. Het geheel moet echter logisch opgebouwd worden.

Ik geef nog een voorbeeld:

Twee kapitalen zijn samen f 24000,—. Het grootste staat uit à $3\frac{3}{4}\%$, het kleinste à 4% 's jaars. De gezamenlijke jaarrente is f 920,—. Bereken beide kapitalen.

De meest gangbare oplossing is die in den volgenden vorm, welke in haar soort nog de minst slechte is, als wij in aanmerking nemen, dat het kinderwerk is:

Als de kapitalen allebei tegen $3\frac{3}{4}\%$ uitstaan, is de rente $3\frac{3}{4} \times f 24000 = f 9000$,—. Dat is f 20,— minder. Het verschil is $\frac{1}{4}\% = f 20$,—. $1\% = f 80$,—. Het eene kapitaal is f 8000,— en het andere f 16000,—.

Maar als ik vraag, als een leerling zoover met zijn oplossing gevorderd is: Van welk kapitaal is nu $\frac{1}{4}\% = f 20$,—?, dan weet hij daar geen afdoend antwoord op te geven. Daarom kan ik met deze oplossing geen vrede hebben, zelfs al neem ik in aanmerking dat het kinderwerk is.

Een goede oplossing in dit genre, zooals die meestal door de leerkracht als model gegeven wordt, is:

Als het kleinste kapitaal ook tegen $3\frac{3}{4}\%$ uitstond, was de gezamenlijke jaarrente $3\frac{3}{4}\%$ van f 24000,— = $3,75 \times 24000 = f 9000$,—. De jaarrente is $920 - 900 = f 20$,— meer, doordat het kleinste kapitaal $\frac{1}{4}\%$ hooger uitstaat. Dus $\frac{1}{4}\%$ van het kleinste kapitaal is f 20,—.

1% van het kleinste kapitaal is $4 \times f 20 = f 80$,—.

Het kleinste kapitaal is $100 \times f 80 = f 8000$,—.

Het grootste kapitaal is f 24000,— — f 8000,— = f 16000,—.

't Is een van de „als" sommetjes, zooals de kinderen zeggen.

Nu de oplossing met gebruikmaking van een letter:

Noem het grootste kapitaal a.

Dan is het kleinste kapitaal (24000 — a).

De gezamenlijke jaarrente is $3\frac{3}{4}\%$ van a + 4% van (24000 — a).

$3\frac{3}{4}\%$ van a + 4% van (24000 — a) = 920.

$3\frac{3}{4}\%$ van a + 4% van 24000 — 4% van a = 920.

$3\frac{3}{4}\%$ van a + 960 — 4% van a = 920

960 — $\frac{1}{4}\%$ van a = 920.

$\frac{1}{4}\%$ van a = 960 — 920 = 40.

1% van a = $4 \times 40 = 160$.

a = $100 \times 160 = 16000$.

Het grootste kapitaal is f 16000,—.

Het kleinste kapitaal is $24000 - 16000 = f 8000$,—.

Deze manier van oplossen heeft het voordeel, dat er geen kunstgreep toegepast hoeft te worden. De leerling begint onmiddellijk met de beide kapitalen aan te duiden, en kan uit het gegeven vraagstuk achtereenvolgens opschrijven wat daaruit te lezen is. Het „maniertje van de lagere school” is een maniertje dat alleen onthouden wordt door de kinderen met een goed geheugen. Die onderscheiden de verschillende typen naar het maniertje dat hun geleerd wordt, en spreken van „als”, „kraan” of „werk”-sommen, van „weg”-sommen en wie weet van welke andere soorten meer.

Mijn manier gewent de kinderen aan het stellen van de onbekende, om daarna al lezende in het vraagstuk de oplossing op te bouwen. Een methode, die door ieder in de practijk gevolgd wordt. Dat algebra en rekenen elkaar hierbij min of meer de hand reiken, is niet als een wezenlijk of een ernstig bezwaar aan te merken. Trouwens, waar ligt de grens tusschen deze twee gebieden der wiskunde? Is er eigenlijk wel een grens? Zoo ja, dan is aan te toonen dat mijn methode zeker nog binnen de grenzen van het rekenen blijft, en dan op een wijze, die den leerlingen waarborgt dat zij er profijt van zullen hebben, als zij werkelijk actief aan de voorafgaande mondelinge behandeling hebben deelgenomen.

Gaarne zou ik meer voorbeelden geven, waaruit het voordeel van letters boven een zoogenaamde beredeneerde oplossing duidelijk blijkt. De ruimte verbiedt zulks. Maar een belangrijke opmerking moge ik hier nog plaatsen. In den aanvang laat ik de kinderen ervaren dat op de plaats van een getal *elke* willekeurige letter kan staan. Daarbij leeren ze geleidelijk ook begrijpen, dat *in hetzelfde vraagstuk een bepaalde letter steeds dezelfde waarde* heeft. Echter val ik hen niet lastig met het gebruik om een „onbekende” altijd door *x*, *y* of *z* aan te duiden. Het lijkt mij op dezen leeftijd te veel eischend en allerm minst noodzakelijk. De kinderen worden volmaakt vrijgelaten in de keuze der letters, die ze in hun oplossing willen aanwenden. Waarschijnlijk zullen verschillenden daarbij wel iets van mijn manier overgenomen hebben. Doch merkwaardig is zeker, dat allen in het begin de voorkeur gaven aan een van de eerste letters van het alphabet, ook in die gevallen, waarin *ik* bij de behandeling van de moeilijkheid andere letters gebezigd had. Later kwam het een hoogst enkelen keer voor dat een leerling ook wel andere letters gebruikte. Dat betreft echter uitsluitend de weinige vluggen van begrip.

Een ander opmerkelijk verschijnsel is, dat *vrijwel algemeen* een andere letter dan een der eerste letters van het alfabet gebezigd wordt in de gevallen dat het gevraagde getal „gebonden” is aan een bepaalden persoon of een bepaalde grootheid. Zoo worden geldsommen van A, B en C geheel eigener beweging door de leerlingen aangeduid met de letters a, b en c; aantallen knikkers van Jan, Piet en Dirk door j, p en d; leeftijden van vader, moeder, zoon en dochter door v, m, z en d; loonen van twee niet aangeduide personen door a en b, van door hoofdletters aangegeven personen weer door de corresponderende kleine letters; som en verschil altijd door s en v; lengte, breedte, diepte, hoogte, dikte, inhoud door l, b, d, h, d en i; grootste en kleinste vrij algemeen door g en k. Opvallend is dat het totaal gewicht, indien dat berekend moet worden, nooit door g, maar steeds door a aangeduid wordt. Een oplossing van een kapitalensom met de aanduidingen K_1 en K_2 , die ik naast een oplossing met a en b voor de kapitalen gaf, werd wel begrepen, maar door de leerlingen achtergesteld bij de „a en b-oplossing”.

* *

Alvorens de vraag aan de orde te stellen of ons huidige rekenonderwijs niet te hooge eischen stelt aan het denken van de leerlingen, wil ik aandacht vragen voor de noodzakelijkheid van een juiste redactie der vraagstukken. Dat hieraan nog wel wat verbeterd kan en moet worden, moge straks blijken.

Wie aandachtig de opgaven in onze rekenboeken naleest, stuit meermalen op een redactie, die sterk den indruk vestigt van vervlakking onzer taal. Het is hier niet de plaats, om de oorzaken daarvan na te gaan. Evenmin ligt het in de bedoeling, afbrekende critiek te leveren op *bepaalde*, in gebruik zijnde methoden voor ons rekenonderwijs. Daarom wordt alleen aandacht gevraagd voor enkele verschijnselen, die ik van belang acht met het oog op het rekenen, zoowel als op het taalonderwijs. Want wij moeten naar mijn meening ons dagelijksch werk in de school zoo zien en ook verrichten, dat bij geen enkel vak verzuimd wordt een juist gebruik van onze taal te bevorderen. Op dezen grond acht ik het een alleszins redelijke eisch, dat ook in de rekenboekjes goed Nederlandsch wordt gebruikt, een Nederlandsch dat volkomen de bedoeling van den ontwerper der vraagstukken weergeeft en

voor de leerlingen volkomen duidelijk is. Dat hieraan nog niet in alle opzichten voldaan wordt, hoop ik in het volgende te demonstreeren aan verschillende vraagstukken uit onze tegenwoordige rekenboeken, waarbij ik evenwel de namen der auteurs achterwege laat, omdat het mij niet te doen is om het werk van den een of den ander, maar om het onderwijs te dienen.

Ter zake nu. Als ik in een opgave lees:

„Wat is de omtrek van de volgende rechthoeken?”

dan zie ik in dezen zin een voorbeeld van de vervlakking van onze taal. De bedoeling is ontwijfelbaar, dat berekend wordt *hoe groot* de omtrek van de onderscheiden rechthoeken is. Maar dat staat er niet. En al lijkt het alsof ik niet welwillend genoeg ben om te begrijpen wat er bedoeld is, dan moet ik toch in gemoede opmerken, dat een vraag, die begint met: Wat is *dit* of *dat*? niet naar een uitkomst vraagt, maar naar een begripsbepaling. Bovendien is de gewraakte vraag niet nauwkeurig in dit opzicht, dat de leerling niet weet in welke maat die omtrekken berekend moeten worden.

Een andere foutieve redactie, die in verschillende methoden voorkomt, zie ik in vraagstukjes als het volgende:

„Een weiland is lang 86 m en breed 52 m; er wordt een sloot om gegraven, die 3 m breed is. Hoeveel m² wordt de oppervlakte daardoor kleiner?”

Een kind dat zich de zaak voorstelt en normaal logisch denkt, komt tot de conclusie dat het land niet kleiner wordt. In de schoolmeesterswereld neemt men echter aan, dat in soortgelijke opgaven de bedoeling is de sloot van het weiland af te nemen, maar dan ligt die niet meer om het oorspronkelijke stuk, doch om een land van andere afmetingen. Als onze gemakzucht ons geen parten speelt, als we ons los kunnen maken van traditie en het noodzakelijk vinden onze bedoeling nauwkeurig weer te geven, dan zijn voor dergelijke constructies wel andere te geven, die scherp, duidelijk en voor kinderen volkomen begrijpelijk zeggen wat er bedoeld wordt.

Dezelfde vervlakking openbaart zich in het volgende vraagstuk:

„De knikkers van Wim verhouden zich tot de knikkers van Kees als $2\frac{1}{2} : 3\frac{3}{4}$. Samen hebben zij er 45. Hoeveel heeft elk?”

Ook hier is in den eersten zin wat anders bedoeld dan er staat, en wie scherp leest, d.w.z. wie tracht nauwkeurig zich te realiseeren wat hij leest, zal met mij eens zijn dat op de gestelde vraag geen ander antwoord mogelijk is dan: dat is niet te zeggen, want het eerste gegeven deelt enkel mee, dat de knickers van Wim kleiner zijn dan die van Kees.

Een oppervlakkig lezer zal wellicht denken dat ik overdrijf en bij zich zelf redeneeren, dat ieder toch wel begrijpen kan dat iets als ik uit het gegeven afleidde, niet bedoeld wordt. Hier tegenover stel ik deze opmerking: als er dan wat anders bedoeld wordt, moet dat andere er ook staan. Zie, als ik deze mededeeling doe: De vloeren in de benedenkamers van een huis verhouden zich tot die van de bovenkamers als 7 : 5, dan zal toch zeker niemand denken aan de aantallen vloeren!

Een ander vraagstuk:

„Van een aantal knickers krijgt Jan het $\frac{2}{5}$ en Kees dus het ..”

Dat woordje *dus* is hier beslist onlogisch.

Weer een ander:

„Een vestibule, die 12 m lang is en 8 m breed, wordt betegeld met tegels van 2 dm in het vierkant. Hoeveel tegels zijn er noodig?”

Waarschijnlijk is hier de vloer der vestibule bedoeld, maar alle twijfel zou opgeheven zijn, als dat er bij vermeld was. De wanden van een vestibule worden immers ook wel betegeld!

Nog een:

„In een bak, van binnen 2 m lang en 18 dm breed, staat 84 cm water; in een andere bak, 28 dm lang en 24 dm breed, staat tweemaal zooveel water. Hoe diep is die bak?”

Als een leerling hier 90 cm als antwoord vindt, zal dat wel goed gerekend worden. Maar eigenlijk is het *niet* goed, althans niet volledig, want het vraagstuk is onbepaald. Immers, als de tweede bak 91 cm diep is of dieper, kan de bedoelde hoeveelheid water er ook in. In de opgave had daarom het woordje *minstens* aan de vraag toegevoegd moeten worden.

Soortgelijke onbepaaldheden treden aan het licht in de volgende vraagstukken, die ik verder zonder commentaar geef:

„Een weg is 1,2 km lang en 6 m breed. Er wordt 144 m³ zand op gekruid. Hoe hoog ligt het zand op den weg?”

„Een koopman leent f 3750,— tegen 6% 's jaars. Hij leent het op 27 Maart en betaalt het op 7 Juli terug. Hoeveel moet hij op dien datum aan kapitaal en interest terugbetalen?”

„De groote sluis te IJmuiden is 225 m lang en 25 m breed. Eens bevatte de sluiskolk 67668,75 m³ water. Hoe diep was de kolk toen?”

Er zijn nog andere zaken, waartegen het taalkundig geweten zich verzet. Bijvb. het volgende, dat ik ook in een onzer nieuwe rekenboeken vond:

„Als je met je broek aan een spijker blijft hangen, krijg je er een winkelhaak in. Waarom?”

Ik weet dat reden en oorzaak dikwijls zeer verwant zijn. Toch is er verschil. Hier zeer duidelijk. Daarom acht ik het gebruik van het woord „waarom” hier ook niet verantwoord. Als er gevraagd was: „Hoe komt dat?” was dat taalkundig volkomen in orde geweest en de kinderen zouden zeker even goed begrepen hebben, waarom het gaat. Het ontstaan van de winkelhaak heeft een oorzaak en is niet toe te schrijven aan een reden.

Nog meer taalkundig bezwaar is aan te voeren tegen wat nu volgt:

„Vouw een hoek van 45° en daarna met de gradenboog nameten.”

Dat is geen Nederlandsch meer.
In een ander vraagstuk lees ik:

„Een rechthoek is 12 cm lang en 18 cm breed; dit is door evenwijdige lijnen in vierkanten te verdelen.”

Ik kan niet nagaan of het woordje *dit* hier bewust geschreven, dan wel of het een zetfout is. Maar het doet erg onNederlandsch aan.

Een fout van anderen aard voel ik in zinnen als de volgende, die ik ook uit een onzer hedendaagsche rekenboeken lichtte:

„Op een zolder liggen $67\frac{1}{2}$ hl haver.”

„Een regenbak is geheel gevuld. Er worden 4725 l uitgeschept.”

Terwijl met betrekking tot den tweeden zin verschil van meening kan bestaan over het gebruik van den meervoudigen werkwoordsvorm, is dat gebruik in den eersten zin beslist onlogisch. Zonder twijfel is hier het woord „haver” het *bepaalde* woord, en bij dit enkelvoudige onderwerp behoort positief een enkelvoudige persoonsvorm van het werkwoord. Trouwens, dezelfde auteurs bezigen in een ander vraagstuk ook den enkelvoudsvorm, als ze vragen:

„Hoeveel liter olie kan er in dien bak?”

waarmee zij duidelijk blijk geven, dat het woord *olie* en niet het woord liter(s) het bepaalde woord is en dus beslist over den vorm van het werkwoord.

De tweede zin — waarover verschil van meening mogelijk is, zooals ik reeds opmerkte — behoort naar mijn taalopvatting toch ook een enkelvoudig gezegde te hebben. Dat dit in de geciteerde mededeeling niet het geval is, vindt wellicht zijn oorzaak in de omstandigheid dat onvermeld blijft, waarmee die regenbak gevuld is. 't Ligt voor de hand aan te nemen dat er water in is, al zou hij ook met zand of grint of een andere substantie gevuld kunnen zijn. Intusschen doet dit weinig ter zake. Hij is met „iets” gevuld en van dit „iets” wordt een hoeveelheid weggenomen. Er wordt dus 4725 liter (van die) stof uitgeschept. (Dus een enkelvoudig gezegde.)

Ook het volgende vraagstuk is taalkundig niet in orde:

„Een boekhandelaar verdient op een boek 20% van den verkoopprijs. Als hij zelf voor elk boek f 2,20 moet betalen, waarvoor verkoopt hij het dan?”

Afgezien van het feit dat de verkoopprijs van een boek door den uitgever vastgesteld wordt en de boekhandel hierop een zeker rabat geniet (en dit is dan zijn loon of zijn winst), heb ik ernstig bezwaar tegen het woord „waarvoor”. Dit is

alweer zoo'n voorbeeld van taalvervlakking, waartegen ook de lagere school zich moet verzetten, evenals tegen redacties als de volgende:

„A heeft evenveel waarde aan guldens als B aan rijksdaalders. Als zij samen 1225 geldstukken bezitten, hoeveel geldstukken heeft nu A meer dan B?”

Ieder die de Nederlandsche taal en haar gebruik een beetje kent, zal met mij eens zijn dat het woord *nu* in dezen zin niet bepaald bevestigend is.

Ik meen in het voorafgaande voldoende stof gegeven te hebben, die aantoonst dat het zeer gewenscht is, bij de samenstelling van vraagstukken rijpelijk te overwegen of de gegeven redactie nauwkeurig, bepaald en duidelijk de bedoeling weer geeft in goed Nederlandsch. Dat is in 't belang van een juiste geestelijke instelling van den leerling op de gegevens; in 't belang van een goede ontwikkeling van het denken en van belang voor een goede ontwikkeling van het taalgevoel.

* *
*

Heb ik in het voorafgaande de aandacht gevestigd op gebreken, die onmiskienbaar in ons rekenonderwijs aan den dag treden, thans vraag ik de aandacht voor een paar typische fouten, die evenzeer bestrijding vereischen. 't Zijn fouten die naar ik meen voortvloeien uit het onontwikkelde en dus onvolkomen denken van den leerling. Ze komen voornamelijk voor in de oplossingen van vraagstukjes, waarvan het antwoord niet zonder meer in één enkelen zin opgeschreven kan worden. Niettemin is het opvallend, hoezeer de leerlingen, ook oudere, er toch naar streven om dat te doen.

Bijvb.: Een rechthoekig stuk grond is 35 m lang en 12 m breed. Het wordt verkocht voor f 4,25 den m². Bereken de opbrengst.

Ik geef hiervan een paar oplossingen, die waarlijk niet zelden voorkomen:

1^o. De opbrengst = de oppervlakte is $35 \times 12 \text{ m}^2 = 420 \text{ m}^2 \times f 4,25 = f 1785$.

2^o. Een rechthoekig stuk grond is 35 m lang en 12 m breed. Het wordt verkocht à f 4,25 den m² = $35 \times 12 = 420 \text{ m}^2 \times f 4,25 = f 1785$.

Uit beide oplossingen blijkt dat de leerling den gang voor de oplossing kent. Het onaanvaardbare er in ligt in de mis-

kenning van de beteekenis van het gelijkteken, en in het feit dat de leerling niet inziet (aanvoelt) dat een product van twee zoogenaamde benoemde getallen niet kan bestaan. Goed rekenonderwijs kan dan ook zulke oplossingen niet als voldoende accepteren. Met een toegeeflijke welwillendheid bereedeneeren dat de leerling blijk heeft gegeven wel te begrijpen waar het om gaat, en op grond daarvan de oplossing toch als voldoende waardeeren, is struisvogelpolitiek. Het bevordert de slordigheid in de wijze van gedachten-uiting en is daarom reeds uit den boeze. Doch op den duur belemmert het op ernstige wijze de ontwikkeling van het wiskundig denken.

Het is daarom noodzakelijk, van het begin af, d. w. z. zoodra de kinderen daarvoor eenigszins vatbaar blijken, de beteekenis van het gelijkteken telkens weer aan de orde te stellen. De waarde hiervan blijkt, als twee producten gesommeerd moeten worden. Wanneer in 't vierde leerjaar berekend moet worden, hoeveel 15 m linnen van f 0,75 den meter en 48 m katoen van f 0,35 den meter samen kosten, dan wordt dikwijls het heele vraagstukje overgeschreven, met daarachter: $Kost\ 15 \times f\ 0,75 = f\ 11,25 + 48 \times f\ 0,35 = f\ 16,80 = f\ 28,05$, en de oplossing wordt goedgekeurd.

Ik ga nu over naar een andere logische fout, die op den duur door het kind niet als zoodanig wordt aan gevoeld, maar juist daardoor schadelijken invloed heeft op de ontwikkeling van het denken.

$\frac{3}{5}$ van een kapitaal is f 3600,—. Hoe groot is dat kapitaal? De oplossing wordt door de leerlingen bijna algemeen aldus gegeven:

$$\frac{3}{5} = f\ 3600,—.$$

$$\text{Kapt.} = \frac{5}{3} \times f\ 3600,— = f\ 6000,—.$$

De fout in deze oplossing zit in de eerste gelijkheid. De bedoeling is goed, maar wat er staat is fout en moet dus afgekeurd worden. Immers: de breuk $\frac{3}{5}$ drukt een verhouding uit, n.l. de verhouding tusschen een deel van een kapitaal en het heele kapitaal. Daarom eisch ik van de leerlingen onvoorwaardelijk dat ze hun oplossing beginnen met:

$$\frac{3}{5} \text{ van een kapt.} = f\ 3600,—.$$

Ten slotte nog iets over de vraag of ons rekenonderwijs behalve een omvorming ook niet een vereenvoudiging moet ondergaan. Het antwoord op deze vraag hangt naar mijn meening ten nauwste samen met de volgende kwesties:

- 1^o. Is de ontwikkeling van het denkvermogen, in het algemeen beschouwd, op den leeftijd van twaalf en dertien jaar ver genoeg gevorderd om de onderlinge betrekking tusschen de gegevens van het meerendeel der vraagstukken, speciaal voor opleidingsscholen, te kunnen vaststellen?
- 2^o. Heeft de leerling der hoogste klasse van zes- en zevenjarige scholen voldoende terminologie leeren beheerschen, die onvoorwaardelijk noodig is om den inhoud der opgaven te begrijpen?
- 3^o. Is het bij gebruikmaking der huidige methoden mogelijk om voldoende resultaten te bereiken, zonder daarbij andere zaken (vakken van onderwijs, voldoende rust voor de leerlingen) in 't gedrang te brengen?

Voor de beantwoording der eerste vraag lijkt het me niet ondienstig, aan de hand van een voorbeeld na te gaan, wat er van de denkkraft van een kind gevergd wordt bij het volgende vraagstuk:

Een koopman stelt bij verkoop van zijn goederen den prijs per kg 24% boven den inkoopsprijs. Hij krijgt echter van $12\frac{1}{2}\%$ der partij geen betaling. Hoeveel $\%$ bedraagt nu zijn winst?

De groote moeilijkheid ligt hier in het vaststellen van de volgende waarheden:

- a. de winst bedraagt 24% van den inkoop;
- b. $12\frac{1}{2}\%$ van den verkoop wordt niet betaald;

De problemen, waarvoor het kind nu gesteld wordt, zijn de volgende:

- a. het moet zelf uit de gegevens afleiden, dat de winst 24% boven den inkoop gesteld wordt;
- b. uit deze conclusie moet dan volgen, dat de verkoop 124% van den inkoop is;
- c. deze 124% van den inkoopsprijs vormt nu weer een nieuw geheel (n.l. 100%), waarvan $12\frac{1}{2}\%$ niet betaald wordt.

Nu is het juist deze laatste conclusie, die ongetwijfeld de moeilijkste is in het onderhavige probleem, t.w. dat er een *nieuw geheel* komt, waarmee verder gewerkt moet worden.

Wij volwassenen beseffen over 't algemeen niet hoe moeilijk dit voor kinderen is. Ik meen dat die moeilijkheid verklaard moet worden uit het tekort aan aanzicht op dezen leeftijd, waardoor het goed combineeren der gegevens en de daaruit af te leiden waarheden achterwege blijft, want in 't algemeen achterwege moet blijven.

Ik weet wel dat normale leerlingen ons behoorlijk achterna denken, als wij het hun rustig en duidelijk uitleggen. Maar zoodra ze met andere gegevens voor hetzelfde probleem geplaatst worden, zitten ze weer met de handen in 't haar. Uit ervaring weten we hoe deze dingen voor tal van ouderen, i. c. candidaten voor de onderwijzersakte, niet voldoende doorzichtig zijn gebleken. Is het dan te verwonderen dat het kind van 12 à 13 jaar ze niet oplost? En is dan de opgave als examenwerk daarmee niet veroordeeld?

Een andere opgave, waarmee naar mijn ondervinding heel wat candidaat-onderwijzers moeite hebben, maar die toch op een toeblatingsexamen aan kinderen werd voorgelegd, is van de volgende kracht:

Van twee getallen is de g. g. d. 6 en het k. g. v. 132.
Welke getallen zijn dat?

Met dit vraagstuk wordt een beroep gedaan op een inzicht, dat 12- à 13-jarigen, zelfs bij het uitnemendste rekenonderwijs, niet verworven kunnen hebben.

Ik zou nog legio van soortgelijke en andere te moeilijke vraagstukjes kunnen citeeren, doch reken er mij van ontslagen, omdat ieder die er belang in stelt, ze vindt in de rekenboekjes voor onze opleidingsscholen en de verzamelingen van opgaven voor toeblatingsexamens. Maar ontleding van zoo niet alle, dan toch de meeste, zou duidelijk in het licht stellen dat wij onze kinderen van 12 à 13 jaar voor moeilijkheden plaatsen, die zij nog niet kunnen beheerschen, of, zoo er al enkelen zijn die er wat van terecht brengen, dit slechts hebben bereikt ten koste van ontzaglijk veel tijd en energie. Op grond van deze overwegingen meen ik dan ook de eerste vraag ontkennend te moeten beantwoorden.

Ook op de tweede vraag kan ik geen bevestigend antwoord geven. In 't algemeen heeft de leerling van het zesde of

zevende leerjaar der lagere school de terminologie van het rekenen niet voldoende tot zijn beschikking, om den inhoud der opgaven steeds volkomen te begrijpen. Als we de verschillende rekenboekjes en verzamelingen opgaven nagaan, wordt veel kennis en inzicht verondersteld, die zeker niet of niet voldoende aanwezig is. Ik noem hier maar enkele van de vele zaken, die het eigendom van de leerlingen moeten zijn: bruto, tarra, netto, inkoop, verkoop, korting, percent; oppervlak en omtrek (twee begrippen die voor leerlingen vrij wat moeilijker zijn dan velen denken); inhoud; soortelijk gewicht; eenige kenmerken van deelbaarheid.

Bedenken we dat het kind deze dingen niet alleen bij *name* moet kennen, maar dat het ze moet beheerschen, d. w. z. ze kan toepassen, zelfstandig, zonder hulp van anderen, en dat het daarnaast allerlei rekenkundige betrekkingen werkelijk moet *kennen*, zonder welke kennis tal van examenvraagstukken eenvoudig niet op te lossen zijn, dan wordt duidelijk dat het waarlijk niet zoo heel weinig is, wat op het gebied van rekenen geëischt wordt. Dan zal tevens duidelijk zijn dat men dat niet in een paar jaar bereiken kan, doch dat al in de middelklassen ons rekenonderwijs er op gericht moet zijn, het inzicht in de bedoelde betrekkingen meer dan tot nog toe het geval is, bewust te ontwikkelen, en verschillende rekenkundige benamingen herhaaldelijk aan de orde te stellen bij de behandeling van verschillende moeilijkheden.

Maar het verwerven en leeren benutten van al deze kennis kost tijd. Daarmee raak ik de derde vraag. Ook deze meen ik ontkennend te moeten beantwoorden. Het is onmogelijk in den thans beschikbaren tijd voor rekenen die geheele materie zoo te behandelen en te verwerken, dat de kinderen zich met een zekere mate van gerustheid aan het examen kunnen onderwerpen.

Het zou interessant zijn als de onderwijzers, die met opleiding van leerlingen voor H. B. S. en gymnasium belast zijn, eens zouden willen bekend maken, maar dan natuurlijk zonder de dingen mooier voor te stellen dan ze werkelijk zijn, hoe zij het stuk voor stuk aanleggen om hun kinderen voor rekenen de gewenschte voorbereiding te geven. Van veel belang daarbij zou zijn te weten, hoeveel uren er thuis aan dit vak gegeven worden en hoeveel extra-uren er men in school aan besteedt.

Op grond van al het voorafgaande meen ik dat er ernstige redenen zijn om ons rekenonderwijs grondig te herzien. Daarbij zal veel onpractische en te moeilijke stof verwijderd en eenige nieuwe en belangrijke, want noodzakelijke stof opgenomen moeten worden. Dat zulks in een=hand=omdraaien tot stand zou komen, verwacht ik niet. Maar dat we er aan moeten beginnen, is voor mij niet twijfelachtig meer.

Resumeerend kom ik tot de volgende conclusies:

- 1^o. Het invoeren van zoogenaamd letterrekenen in enkele methoden voor de lagere school geeft geen bevredigende oplossing van het probleem der aansluiting tusschen lager en voortgezet onderwijs.
- 2^o. Het gebruikmaken van letters op de plaats van getallen kan gevoeglijk in het vierde leerjaar beginnen en moet logisch uitgebouwd worden.
- 3^o. Er is meer eenheid in de oplossing van vraagstukken noodzakelijk in dezen zin, dat meer algemeen dan tot nu toe de ontwikkeling van het rekenkundig denken bewust in 't oog gevat moet worden.
- 4^o. Het is van groot belang dat op de opleidingsinrichtingen voor onderwijzer bijzondere aandacht gegeven worde aan de beteekenis van de theorie der rekenkunde voor het rekenonderwijs op de lagere school.
- 5^o. Ons rekenonderwijs dient van het derde of vierde leerjaar af grondig herzien te worden.

HET OPLOSSEN VAN VERGELIJKINGEN OP DE LAGERE SCHOOL

DOOR

C. GRIJPM.A.

Nu het Kon. Besluit van 19 Maart 1938, dat de toelating tot de H. B. S. regelt, bij de oplossing der denkvragestukken, het gebruik van de in de wiskunde gangbare verkorte schrijfwijze toestaat, kan men zich afvragen, of het tot de taak der der L. S. zal gaan behoren, de leerlingen meer of minder in de algebra te bekwamen.

Neemt men het woord Algebra in de beteekenis, waarin het voor 't eerst door een Arabischen wiskundige in de 9e eeuw werd gebruikt, nl. „leer der vergelijkingen”, dan nog behoeft men die vraag niet bevestigend te beantwoorden: het is zeer

goed mogelijk, kinderen vergelijkingen te laten oplossen, zonder hen de leer der vergelijkingen te geven. Bedoelt men te vragen, of het nodig zal worden, het deel van de leerstof der Stelkunde, dat in het nieuwe H. B. S.-programma vóór de vergelijkingen wordt genoemd (de stof van bijna een jaar) naar de L. S. te doen verhuizen, dan moet mijns inziens het antwoord ontkennend luiden.

Wel niemand zal deze verschuiving wenselijk achten. Maar is hij te vermijden? Kan men de opgegeven vergelijkingen oplossen, zonder bijv. zelfs over negatieve en positieve getallen te spreken? Mij dunkt van wel en ik zal dit trachten aan te tonen.

Als voorbeeld neem ik uit het „Nieuw Rekenboek” van Donkersloot en van Slooten, VIb som 2 van § 3, Hfdst. XII.

Van een echte breuk verschillen teller en noemer 37. Verminder ik de teller met 5 en vermeerder ik de noemer met 18, dan wordt de waarde der breuk $\frac{3}{5}$. Wat was de eerste breuk?

Noem de teller x , dan is de breuk $\frac{x}{x+37}$. De vergelijking

wordt $\frac{x-5}{x+55} = \frac{3}{5}$.

Vier dingen zijn nodig:

a) verdrijven der breuken;

b) verdrijven der haakjes;

c) het samenvoegen van termen;

d) het overbrengen van termen van het ene lid naar het andere.

Ik zou er mij voor hoeden, deze dingen hun naam te geven, om zelfs de schijn van een „leer” te vermijden, maar zou

zeggen: $\frac{x-5}{x+55} = \frac{3}{5}$.

Het is lastig, dat er breuken staan. Hoe kan ik die weggrijpen? Door de volgende reeks vragen, die men zo nodig elk vele malen met andere getallen stelt, is de moeilijkheid te overbruggen:

1) als $\frac{x}{5} = 7$, wat is dan x ?

2) waarmee vermenigvuldig je, als je $\frac{x}{3} = \frac{7}{4}$ zonder breu-

ken wilt schrijven?

3) als 2, maar met $\frac{x}{6} = \frac{11}{2}$.

4) met $\frac{3}{x} = \frac{5}{4}$.

5) met $\frac{7}{x-5} = 3$;

6) met $\frac{x}{x-5} = 3$;

7) met $\frac{x-5}{x+55} = \frac{3}{5}$.

Op de laatste vraag denk ik me dit antwoord:

„Vermenigvuldigd moet worden met $x + 55$ en met 5.”
Links eerst met $x + 55$. Wat komt er uit? Desnoods eerst
weer $7 \cdot \frac{3}{4} = 3$, $x \cdot \frac{4}{x} = 4$ enz. Er komt dus $x - 5$. Nu
nog met 5, dus $5(x - 5)$.

Rechts doe ik het natuurlijk eerst met 5. Er komt 3. Nu nog
met $x + 55$; er komt $3(x + 55)$.

We krijgen dus $5(x - 5) = 3(x + 55)$.

b) Voor het verdrijven der haakjes is nodig de stelling:
Een veelterm wordt met een getal vermenigvuldigd, door
iedere term er mee te vermenigvuldigen. Ik zou de stelling niet
noemen, maar misschien is 't nodig een tekening te maken.

$$3(5-2) = 3 \cdot 5 - 3 \cdot 2.$$

$$3(5-2) \left| \begin{array}{ccc|cc} & & & & \\ & & & & \\ & & & & \\ & & & & \\ & & & & \end{array} \right| 3 \cdot 2$$

Dit is natuurlijk geen bewijs, maar 't is genoeg. Wie een
kind laat uitrekenen: $3 \cdot 5 \cdot 7 \cdot 2 = 10 \cdot 21 = 210$ heeft al
twee stellingen van het gedurig product gebruikt, die, om
bewezen te worden, evenveel stellingen van het gedurig pro-
duct van 3 factoren vereisen. Toch geloof ik niet, dat één
L. S. ze zal bewijzen (gelukkig!).

We krijgen

$$5(x - 5) = 3(x + 55).$$

$$5x - 25 = 3x + 165.$$

Erger wordt het haakjes verdrijven in een vergelijking, als

$$2x - 70 = 40 - 3(x - 5).$$

Men kan vermijden te spreken over vermenigvuldigen met -3 , door te zeggen: Laat ik eens nemen $40 - 3x$. Heb ik te veel of te weinig van 40 afgenomen?

Er moest af: $3(x - 5)$.

Ik trek er af: $3x$. Dat is te veel.

Hoeveel te veel? Antwoord: 3.5. Dát moet er dus weer bij.

Er komt $40 - 3(x - 5) = 40 - 3x + 15$.

c) Moet men twee termen als $3x$ en $5x$ samenvoegen, dan zijn er steeds kinderen, die daarmee moeite hebben.

Antwoorden als $3x + 5x = 16x$ ($3 + 5, x + x$)

$$\text{en } 3x + 5x = 8x^2$$

zijn in 't begin zelfs op de H. B. S. niet van de lucht. Ook daar zou men de leerlingen de eerste week geweld aandoen, als men begrip eiste voor 't bewijs van $3x + 5x = (3 + 5)x$.

Ik zeg dan maar liever

$$3 \text{ knikkers} + 5 \text{ knikkers} = 8 \text{ knikkers.}$$

$$3x + 5x = 8x.$$

De fout $3x + 5x = 8x^2$ duikt trouwens op de H. B. S. pas op na het vermenigvuldigen, waarom hij op de L. S. wel in 't geheel niet gemaakt zal worden.

Moet men $7x - 3 + 15 - 20 - 3x + 10 + x$ vereenvoudigen, dan make men er van

$$7x + x - 3x + 15 + 10 - 3 - 20$$

en dan

$$5x + 2.$$

Natuurlijk gebruikt men weer een paar stellingen van de som, die 't kind echter bekend zijn van het cijferen.

Mocht een lid der vergelijking bijv. $-3x + 7$ worden, dan kan men beter zetten $7 - 3x$. Mij dunkt, dat de kinderen, die nooit van negatieve getallen gehoord hebben, dat vanzelf zullen doen.

Dat beide termen van een vereenvoudigd lid negatief zouden zijn, kan niet voorkomen. Immers, alle grootheden in het opgegeven vraagstuk zijn positief, dus worden beide leden der vergelijking steeds positief, ook na het verdrijven der haakjes en breuken.

d) In ons voorbeeld hadden we:

$$5x - 25 = 3x + 165.$$

Het linkerlid is $5x - 25$. Die 25 wil ik wèg hebben. Wat moet er nu gebeuren: 25 er bij tellen of 25 er af trekken?

Maar als het optellen moet zijn, moet ook 25 bij het rechterlid geteld worden, anders zijn ze niet meer gelijk.

Er komt $5x = 3x + 190$.

Nu moet $3x$ rechts weg. Door van beide leden $3x$ af te trekken, komt er $2x = 190$

$$x = 95.$$

Men zal er voor moeten oppassen, een lid niet zelf negatief te maken. Stond er bijv. $3x = 5x - 190$, dan kan men natuurlijk niet van beide leden $5x$ aftrekken.

Het is maar gelukkig, dat het telkens weer anders moet; hierdoor blijft het kind wakker en leert het geen kunstjes. De grote meerderheid van een klas zal direct zien, 'dat uit $3x = 5x - 190$ volgt: $2x = 190$. Dit „direct zien” kan niet genoeg aangemoedigd worden. Zelfs bij $5x - 25 = 3x + 165$ zijn er altijd die zien dat $2x = 190$. Dat zijn degenen, die 't net zo doen, als hun onderwijzer en men moet ze hun gang laten gaan. De anderen kan men helpen door optellen en aftrekken.

Naar ik meen, heb ik nu wel aangetoond, dat de moeilijkheden bij het oplossen van een vergelijking uitsluitend moeilijkheden der lagere school zijn (behalve misschien de stelling over een veelterm, die met een getal wordt vermenigvuldigd). Zeker, daar men een vergelijking oplost, doet men aan algebra, maar daarbij blijft het dan ook. Verschuiving van voorafgaande leerstof is niet nodig. Het leerboek van De Groot en De Jong voor de H. B. S. begint op blz. 7 dan ook al met ingeklede vergelijkingen.

Expres nam ik een vraagstuk, waarbij al een x in de noemer voorkomt. Vele sommen zullen aanleiding geven tot eenvoudiger vergelijkingen, al spreekt het vanzelf, dat er ook veel vraagstukjes zullen blijven, die makkelijker „zonder x ” opgelost kunnen worden. Dit laatste vind ik een voordeel; het prikkelt het eigen initiatief. Laat ieder, die een vraagstuk doorziet, het zó maken als hij het zelf het gemakkelijkst vindt. Dan kunnen we de kinderen overtuigen van het feit, dat de nieuwe schrijfwijze er is, om de som eenvoudiger te maken. Er gebeuren niet direct ongelukken, wanneer eens niet gezien is, dat er een som of verschil of iets anders constant blijft. De vergelijking wordt er niet moeilijker door op te stellen en wat meer is, dergelijke voorwaarden, vroeger nodig om het vraagstuk oplosbaar te maken, kunnen nu veelal vervallen.

Het is steeds mijn gewoonte geweest, reeds na enkele weken op de H. B. S. ingeklede vergelijkingen te laten oplossen. Zij zijn dan bij het eerste proefwerk (en blijven dit minstens twee jaar) een uitstekend selectiemiddel. Dat dit middel nu ook op het toelatingsexamen kan worden toegepast, is verheugend, want hoe kan een candidaatje beter bewijzen, dat het „de betrekking tussen de gegevens in eenvoudige denkvragestukken juist ziet” dan door er de vergelijking uit te distilleren?

WIE WAS WILLEM BARTJENS?

DOOR

J. H. KRUIZINGA.

Tot op den huidigen dag hoort men in den volksmond de uitdrukking „volgens Bartjens” gebruiken wanneer er sprake is van een of ander geval waarbij de rekenkunde te pas komt.

Velen blijven het antwoord schuldig op de vraag waar die uitdrukking vandaan komt.

De oorsprong van deze spreekwoordelijke uitdrukking vindt men in het bestaan van den rekenmeester en dichter Willem Bartjens, in de eerste helft van de 17de eeuw, „wiens ouderwets cijferboek onze grootvaders in hunne jeugd menigmaal het angstzweet heeft uitgedreven”, zooals Witsen Geysbeek het in zijn „Biografisch Woordenboek der Nederlandsche dichters” (1812) uitdrukt.

Om genoemden persoon beter te begrijpen plaatsen we hem in het raam van zijn tijd en volgt eerst iets over het rekenen en de rekenmeesters uit zijn dagen. Wij hebben daarbij generlei pretentie een nieuw uitzicht te openen op persoon of werk van Bartjens, maar willen slechts een overzicht geven over het belangrijkste uit de uitgebreide en niet overal gemakkelijk toegankelijke geschriften van en over hem. Van de aan het slot genoemde bronnen hebben wij daarbij in het bijzonder een dankbaar gebruik gemaakt van de onder 4e genoemde artikelen van Dr. C. P. Burger.

Van oudsher werd er tegen onderwijzers nog al hoog opgekeken. In het land der blinden is éénoog Koning, kan men in dat opzicht gerust zeggen. Dat zij over het algemeen in vorige eeuwen een goeden naam hadden moge dus aan

nemelijk zijn. Ze werden geacht van alles en nog wat op de hoogte te zijn en hadden behalve hun taak als opvoeder meestal allerlei bijbaantjes op te knappen; trouwens ook thans nog is, vooral in een dorp, de „meester” dikwijls de vraagbaak voor iedereen. Niet in het minst werd bekwaamheid van den onderwijzer in het rekenen als een bewijs van hogere ontwikkeling aangezien.

Alles wat maar enigszins met de wiskunde in verband stond, had in vroeger dagen iets geheimzinnigs; die wetenschap gold voor zoiets als de zwarte kunst.

Talrijk zijn de bewijzen dat de Conste van Arithmetica door onze voorouders op hooge waarde werd geschat, in allerlei werken treft men lofdichten aan waarin de edele rekenkunst wordt bezongen.

Een fraai exemplaar trof ik aan in deel I van Schotel's Vaderlandsche Volksboeken en Volkssprookjes; het luidt als volgt:

„Wat men oock alhier magh missen
 Cijf'ren niet dat is gewissen;
 Cijf'ren jae moet alle man
 Die den griffel roeren kan.
 Wie de vloote magh gebieden
 Moeten zijn arthmeensche lieden
 De piloot is buyten raet,
 Die de conste niet verstaet.
 Wie can coomanschap bedrijven,
 Wie can coomansbrieven schrijven,
 Wie berichten voor of nae
 Buyten d'Arithmetica?
 Schoonste const van alle consten;
 Die u ken krijgt gelt en jonsten.
 Lof en roem en eer voorwaer
 Heeft de constge cijferaer.
 Cijfert soete jeugd in scholen
 Wil in cijferconst omdoolen,
 Cijfert, cijfert dag en nacht,
 Dan wordt gij met const bevracht;
 En gij vaert nae alle stranden,
 En comt rijck weer nae deez' landen
 Coopman, Stuerman, winkelmaet,
 Cijfert en gij comt tot staet.”

Men ziet dus waar het om gaat!

Cijfert en gij zult rijk worden. Jammer dat de rekenmeester zelf, die in de meeste steden en dorpen destijds veelal werd gebruikt om voor de handelaars de rekeningen op te maken en netjes uit te schrijven, niet tot de rubriek van mensen werd gerekend die kans hadden om „tot staet” te komen. Onze tegenwoordige onderwijzers kunnen er uit leeren, dat men ook toen al van de wetenschap niet rijk werd.

Reeds voor de hervorming ontbrak het in ons land niet aan bekwame rekenmeesters; hun getal nam echter sterk toe, toen na de inneming van Antwerpen door den Hertog van Parma vele onderwijzers uit België de wijk namen naar Holland en daar „Nederduytsche en Francoysche scholen” stichtten. Een bekende is Bernardus Stockman, „de francoysche schoolmeester in de vermaerde stadt Dordrecht”, zoals hij zich in zijn in 1589 uitgegeven en aan de regering van die stad opgedragen „Arithmetica ofte Cijferboek” noemde. Het boek werd meermalen herdrukt „van fouten en misstellingen gezuiverd”, doch eindelijk volgens Cornelis van Nieuwrode „so jammerlijk misdruckt” dat deze besloot het werk opnieuw met de nodige verbeteringen uit te geven. Later gaf Abel Wassenaer, rekenmeester te Utrecht, nog een nieuwe uitgave „nu van nieu curieus gecorrigeert en verbeterd”. Ook zijn zeer langen tijd in gebruik geweest de boeken van Claes Pietersz. van Deventer oftewel Nicolaus Petri — Daventriensis —, Jacob van der Schuere van Meenen, David Cock van Enkhuizen, Anthoni Smijters van Antwerpen alle daterend uit de eerste helft van de 17de eeuw. Het taaiste leven had evenwel het werk van Willem Bartjens uit dien zelfden tijd afkomstig, dat in min of meer gewijzigden vorm in omloop bleef tot in het midden van de 19de eeuw. Hoewel de naam Bartjens op die wijze bekend bleef wist men toch van hem niet veel af.

In 1859 vroeg een zekere Majoor K. in de Navorscher, deel IX, inlichtingen over een zekeren Willem Bartjens, wiens naam hij had aangetroffen in de rekeningen van de stad Zwolle over de jaren 1620 tot en met 1630 bij den post: „Mr. Willem Bartjens voir pennemessen, pennen en andere dingen in de secretarie gecoemen”, en die van 1636 bij den post „betaalt an Mr. Willem Bartjens voir een caerte van Engelant, die op 't wijnhuis gecoemen is, ende mede voir enige schrijffcoeckers in de secretarie geleverd tsamen 5 g.g. 10 st.”

Omtrent zijn geboortejaar hebben de meest uiteenlopende meningen bestaan. Bartjens zelf echter geeft in een van zijn berijmde vraagstukken in zijn boek dat als jaar van uitgave 1637 vermeldt, het volgende ter oplossing:

„Oft yemandt vraeghde nae mijn jaeren,
Doen, sone, ick dij liet heenen vaeren,
Laet hem 21381376 door zens de zens verkleenen,
't Heeft radix, achtmael acht, vier eenen:
Kan hij dat doen door regelrecht,
Houdt hem voor een goet rekenknecht,
Klimpt hij voort van Trap tot Trap
Welhaest raekt hij tot meesterschap.”

Met radix zens de zens wordt bedoeld de vierdemachtswortel uit het opgegeven getal, het antwoord geeft hij er meteen bij, n.l. $8 \times 8 + 4 = 68$.

Zodat hij dus in 1637 den leeftijd van 68 jaar had bereikt en alzo in 1569 geboren is.

Het eerste dat we van hem weten na zijn geboorte, is het jaar dat hij voor 't eerst als onderwijzer optrad. Hij geeft weer zelf de gelegenheid om dat te bepalen in een vraagstuk, dat we, tevens om een denkbeeld te krijgen van de wijze waarop men destijds de hersenen van de jeugd kwelde, hier laten volgen:

„Item, 1627 jaeren nae Christus gheboorte, wierdt mij gevraagd hoe langh ick toch Schoele gehoeden hadde? Antwoordde: dat ick tot die tijt, noch so veel jaeren toetelden, met de $\frac{1}{2}$ ende en het $\frac{1}{4}$ sampt 1 jaer, 't sonde 100 Jaeren zijn, voorwaer al geploegt om niet rijck te wesen, end' in rust te leven, patienteFacit 36”.

De lezer zoeke zelf uit deze „duidelijke” opgave de oplossing van het vraagstuk; het antwoord, 36 jaar, is, zoals destijds gebruikelijk was, erbij gegeven. In 1627 was Bartjens dus reeds 36 jaar schoolmeester, zodat hij dit edele ambt in 1591, dus op 22-jarigen leeftijd, heeft aanvaard. Zijn tegenwoordige collega's kunnen hem als voorbeeld nemen van een onderwijzer die in 36 jaar geen kans heeft gezien van zijn inkomsten te gaan rentenieren.

Uit de betrokken registers blijkt dat Bartjens, als zoon van Gerrit Bartjens die tussen 1565 en 1569 van Xanten naar Amsterdam verhuisde, in de laatst genoemde stad is geboren. Aldaar is het ook dat hij als onderwijzer optrad en dat hij in 1592 is gehuwd met Maritgen Jansdochter. Uit dit huwelijk werden vijf jongens geboren resp. Johannes, Geraert, Abraham, Willem — en na diens dood — nogeens een Willem.

Behalve met lesgeven hield Bartjens zich ook bezig met de letterkunde.

Hij mocht zich verheugen in de vriendschap van bekende dichters. Zo bijvoorbeeld Carel van Mander, de uitgeweken Vlaming bekend om zijn Schilder-Boeck. Verder Zacharias Heyns, eveneens een Vlaming en beroemd uitgever, drukker en graveur. Voeg daarbij de bewondering welke Vondel voor den ongeveer 20 jaar ouderen Bartjens had, dan behoeft het ons niet te verwonderen dat de vrienden in verschillende werken elkander lof toezongen en elkanders gedachten mede verspreidden.

Te Amsterdam gaf Bartjens in 1604 zijn rekenboek uit waardoor zijn naam zou blijven leven. De titel is:

„De Cijfferinge van Willem Bartjens Amstelredammer, inhoudende meest alle de Grondregelen der Cijpherkonst. Seer nut en dienstelijk den Leerlingen, ende alle liefhebberen der Konst”.

Wat den uitgever betreft, vindt men aangegeven: „t Amsterdam, Voor Dirk Koenen, Boekverkooper inde Papenbrugsteeg, in Salomons Gebedt”.

Uit de opdracht, die gericht is „Aen de Wijse, Achtbare ende seer voorsienige Heeren, mijn Heeren den Schout, Burghermeesteren, Schepenen ende Raad der wijdvermaerde Koopstadt Amstelredam”, blijkt dat de schrijver reeds 12 jaren het ambt van schoolmeester had uitgeoefend en les gaf „in goede zeden, Fransche en Duytsche tale, Schrijf ende Rekenkunst, Boekhouden als andere nuttelende wetenheden” en dat hij meent in zijn werk den leerlingen volgens een betere leeringe in het rekenen te bekwamen dan in tot dusver bestaende boeken. Hij spreekt althans van „alle de grondregelen der Cijferkonst, welcken ordeninge hier bevorens in onse Nederlandsche tale, in dusdanige ghedaante bij geen Autheuren — mijns wetens — den leerlingen is voorgegeven”.

Dit rekenboek moest vele malen worden herdrukt. Een

negende druk verscheen in 1632. Zoals dat in die dagen gebruikelijk was, bevat het boek tal van gedichten, de nu en dan gezwollen hoogdravende stijl doet ons thans vreemd aan, maar men dient zich te verplaatsen in de omstandigheden van dien tijd.

Dat Bartjens, zelf dichter en met dichters bevriend, zijn werk met letterkundige bijdragen verfraaide, is te begrijpen.

Behalve een inleidend gedicht „D'Autheur tot sijnen Boeck” van eigen hand en ondertekend met een Anagram op zijn naam „Wil brengt smael” leest men een „Eerzangh=Dicht” van Adam van Mander, getekend „Elck man doe recht”, een Sonnet van C. Ketel, ondertekend „Deught verwint”, waarin de onderwijzers in het algemeen en Bartjens in het bijzonder worden geprezen, een „Ode op 't Cijffer=Boeck van den Wel=ervaren Mr. Willem Bartjens, Frans School=meester” door Carel van Mander, getekend „Een is noodigh”, en tenslotte een „Lof=zangh, Toege=eygent Mr. Willem Bartjens” getekend J. v. Vondelen met de zinspreuk „Liefd' verwinnet al”. Vondel eindigt zijn lofzang met:

„Adieu Bartiens, ick wil zwijghen
Wijl ghij gaet ten Hemel stijghen
'k Wenschte, dat ick hier in schijn
Slechts mocht uwen Echo zijn —.”

Ook in de tekst van het eigenlijke rekenboek wordt nu en dan de dichtvorm gekozen; als voorbeeld volgt hier het vers waarmede het hoofdstuk over de breuken wordt ingeleid:

Merckt.

„Hoewel ghij Cijffers heel
Kond mind'ren en vermeerren:
Soo is 't noch maer een deel
Van 't geen ghij dient te leeren.
Leert dan — 't is mijn begeeren —
Al 't geen ick stel hier nae:
Gebrokens moet gh'useren
Om sluyten Rek'ningh dra.”

Er was intussen in de uiterlijke omstandigheden van Bartjens een grote verandering gekomen. In een schrijven uit 1618 wordt gemeld:

„1618, Maart 7, Hebben S. en R. — schepenen en raad — angenommen Mr. Willem Bartjens, francoysche schoolmeester, om de kinderen te leren die francoysche spraecke, voorts Lesen, Schrijven, Reecken en Boekholden, mitsgaders dat ook sijn Huysfrouwe den jongen dochteren leren sal allerley handtwerken, van Neyen, Speltwercken en anders daertoe behoorende: waer voor S. en R. den voorn. Willem Bartjens sullen geven 300 Car. gls. met vrije wooninge aengaende op Paaschen naestkomende”.

Op stadskosten werd hij met een vaartuig met „sijn huysgesin ende goederen” uit Amsterdam afgehaald en naar zijn nieuwe woonplaats Zwolle getransporteerd.

Zijn beroep als schoolmeester nam overigens veel van zijn tijd in beslag en zijn naam als zodanig, evenals zijn rekenboek, mochten zich steeds meer in de algemene waardering verheugen. Wat hem echter hinderde waren de z. i. minderwaardige nadrukken van zijn rekenboek en om daar aan een einde te maken besloot hij het boek te herzien en steun bij de overheid te zoeken, teneinde nadruk van het herziene werk te beletten. Vandaar de mededeling in de straks nader te vermelden uitgave:

„Nu ist also: datter sedert eenige jaren herwaerts, sommige afgonstige, onbeleeftde ende eygenbaetsoeckende Boeckverkoopers het onderstaen hebben, de gheseyde Cijfferinge nae te doen druckken, die ongecorrigeert — op mijnen naem — als principale gedistribueert, ende noch dagelijcx distribueeren, in welcke naedrucksels al te veel grove fouten ende ongeschickte mistellingen zijn te vinden, tot groot naedeel der gener die, die in hare Schole laten ghebruycken, waerom ick genootsaecht ben geweest, de voorsz. Cijfferinge in vele plaetsen te veranderen, ende onder anderen Titul met Privilegie te laten herdrukken, om des te beter d'een van d'ander 't onderscheyden; het doet mij wee, dat ick sien moet, dat den leerwilligen Leerlingh zijnen sueren arrebeydt ende kostelijcken tijdt in alsulcke vodden ten onnutte besteeft en verliest. Oversulcx wil ick U.E. Fruntlijck ghebeden hebben, de voornoemde vuyle Nadrucksels te verwerpen, ende uyt uwe E. gheroemde Scholen weyzen”.

Men ziet zijn verontwaardiging was groot en hij spaart zijn concurrenten niet. Het bedoelde privilege werd in 1633 door de Staten-Generaal aan Bartjens zoon Geraert gegeven: aldus:

„Gerardt Bartjens Boeckverkooper tot Zwolle, dat hij voor den tijdt van elf naestkomende Jaeren alleene in dese Ver^{eenighde} Nederlanden... sal mogen drucken, doen drucken, uytgheven ende verkoopen, Willem Bartjens vernieu^{de} Cijff^e ringe, 't Eerste Deel, waer^uyt men meest alle de Grond^t regulen van de Reeckenkonst seer lichtelijck leeren kan... Gedaen in den Hage den 29 Aprilis 1633.”

Het titelblad van deze herziene druk geeft een nieuwe af^{be}elding van den schrijver in medaillon met het randschrift „Groot is mijn Heyl”. De opdracht is vervangen door een ander, ditmaal: „Aen de Edele, Erentfeste, Wijse, Voor^sienige, seer discrete Heeren, mijn Heeren de Schepenen ende Raden der welghelegen Stadt Zwolle”, en van inhoud niet minder hoogdravend dan vroeger. Plato, Sallustius, Mar^cus Aurelius en Syrach komen er aan te pas; de bekende spreuk van Plato: „Dat den Menschen niet en is geboren voor sich selven, maer tot behulp van sijnen evennaesten”, moet dienen als de reden, waarom Bartjens zich tot de op^{offerende} bezigheid heeft gezet van het schrijven van zijn boek.

In 1637 verschijnt er een tweede deel van groter omvang. Het vertoont op het titelblad een nieuwe afbeelding van den schrijver op zijn 68ste jaar; het is geschilderd door Dubordieu en voorzien van een „kunstig onderschrift met de pen” door A. Bartiens, de in 1603 geboren zoon Abraham, die het beroep van zijn vader had gekozen, en luidt:

„Ghij ziet het zichtbaer deel van Bartjens hier nae 't leven.
Van syn onzichtb'ren geest 't heeft syn zelf gegeven
Een print in 't rekenboeck, dat nergens faelt noch suft
Maer volght tot dienst der Jeughd Euclides rijp vernuft.”

J. V. V.

Natuurlijk is het boek „veraengenaemd” door gedichten, waarbij als nieuwe bijdrage o. a. „Danck^e seggink aan zijn ghewesene Meester Willem Bartjens: Uyt^umtend inde Schrijf^e conste, ende vermaert Cijfferaer” van de hand van een oud^e leerling A. C. Zwoll, hetwelk niet minder dan andere poëtische voortbrengselen den leermeester in de hoogte steekt:

„U doen is welbekent, ghij geeft goet onderwijs
In d'Edel Cijfferkonst, dies hebt ghij lof en prijs
En moogt den Lauwer^e crans, daer voor om 't Hooft wel dragen
't Is mijn schuld”.

In de voorrede deelt Bartjens aan de lezers mede wat de bedoeling van dit deel is en dat hij zal beginnen met „herhalen ende kortlijck overloopen den inhoud des eersten=deels, dats daerom gedaen, dat den Leerlingh stoffe soude hebben sijnen voorigen ghedaenen arrebejd — als de schaepen doen die haer ghegeten=gras her=kauwen — in sijn gedencken te her=prenten, om alsoo het volgende te verstandiger aen te vangen”.

De gehele herhaling bestaat echter slechts uit een 26=tal korte opgaven, waarmee de schrijver meent te kunnen zeggen:

„Hier is van 't eerste deel, den inhoudt meest herhaalt,
Dit tweed', bewerckt geheel, uw arbeyd wort betaalt”.

Opmerkelijk zijn in zijn boek de definities en de opgaven. Van Numeratio — tellen — zegt hij:

„Numeratio is tellen, volkomelik noemen alle getallen de=welke in tien figuren ofte beelden zich vervatten ende uyt=beelden, aldus 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 0. Waer af de negen beduydelijk zijn, ende de leste is — die men nullo ofte niet noemt — wanneer ze alleen staat, van haer selven niets be=duydende, maer getelt zijnde achter eenige van d'andere beelden, dezelve tienvoudig vermeerren”.

Dit geeft den leerling te denken over de betekenis en den aard der nullo ofte niet van haer selven niets beduydende en toch van zo wondere en gezegende werking.

„Additio”, zegt Bartjens, „beteekent eene vergaderinge veler kleyne sommekens, om daer van een algemeene groote somme te maken. Gelijk of men wilde addeeren: 376 ellent Lint met 203 ellan en 179 ellan: Stelt 't één getal onder 't ander en begint aen de rechterhant, te weten, aen de 9, tellende op=waerts, aldus, 9 en 3 doen 12, noch 6 is 18 't samen; welk getal sich in twee beelden uytbeelt, also men de twee beelden ofte figuren niet beyde mag stellen, dan d'een alleen, so set 8 onder de streep, recht onder 9, ende addeert 1, dien tien is, tot 7, maekt 8, telt 8 en 7 daertoe, komt 15 tienen, dat's 150 en doet als voren, te weten, set 5 onder 7 ende hout 1 die honderd is, om die tot 1, 2, 3, welk honderden zijn, te addeeren, sal komen 7, die set: En doet te samen 758 ellan”.

Of kinderhensens dit konden bevatten wordt niet in zijn boek vermeld.

Nu volgt Substractio.

„Substractio” beteekent af-trekken, d'eene somme van d'an-deren stellende altijd de minste onder de meeste”.

De laatste opmerking bevat voor ons de vertroostende verzekering, dat voor een paar eeuwen de jeugd niet veel slimmer was dan thans.

„Als men of men wilde aftrekken 57 van 89, soo doet als volgt ende stelt 57 onder 89, trekt 7 van 9, rest 2, die set onder 't streeppen, onder 7, trekt 5 van 8, blijft 3, die set voor 2. Komt 32 voor reste”.

Hiermede moet de leerling 't doen. In tal van voorbeelden die volgen, wordt met geen woord gerept van het lenen. Hoewel het eerste voorbeeld twee willekeurige getallen van 6 cijfers af te trekken geeft. In dit opzicht waren ze dus den onzen ver vooruit.

Als inleiding tot de Multiplicatio krijgt men de tafels van vermenigvuldiging, waarboven het versje:

„Om Rekeningen recht te sluyten
Leert men dees tafel vast van buyten”.

Opmerkelijk is weer de volgende definitie:

„Multiplicatio beteekent vermenigvuldigen eene somme, 't zij door haer eygen of door een ander getal, dat is 2, 3, 4, 5, of meer-malen grooter te maken als sij van haer selven is.”

Bij het delen volgt:

„Divisio is deelen en leert, hoeveel maal een getal is ge-houden in grooten, te weten: of men begeerde te sien, hoe menig-mael 6 men hebben mag in 96, soo stelt de 6 onder d'eerste letter of beelt, dat is onder 9 en segt, hoeveel mael 6 in 9? Antw.: eens. Want eens 6 is 6, van 9, rest 3, die stelt boven 9, en set wederom 6 onder de tweede letter, te weten: onder 6, en segt, hoeveel mael in 36? Antw.: 6 mael. Want 6 mael 6 is 36, die trekt van 36, rest 0. Bijv.

$$\begin{array}{r} 3 \\ 9 \\ 6 \end{array} \quad 6 \quad \left\{ \begin{array}{l} 1 \\ \\ \end{array} \right. \quad \begin{array}{r} 3 \\ 9 \\ 6 \end{array} \quad 6 \quad \left\{ \begin{array}{l} \\ 16. \\ \end{array} \right.$$

Uit de gegeven beschrijving en het voorbeeld blijkt, dat de bewerking een geheel andere is dan de tegenwoordige. Ons is het een raadsel, hoe de leerlingen van voor 200 jaren

zonder eindeloze dressuur, uit dit gewirwar konden wijs worden.

Een voorbeeld dat we onze jongens en meisjes niet gauw zouden voorzetten luidde:

„In een vermaerde stad zijn 25 groote straeten, in elke straet zijn — doch d'een min, d'ander meer — 50 schoone huysen, in elk huys drie kamers, op elke kamer 2 edele jonge Dochters, bij elke jonge Dochter zijn 2 Jongmans; Vrage: hoeveel Jongmans daer zijn? Facit: 15 000 Jongmans”.

Met een uiteenzetting van den Regel van Dryen sluit Bartjens zijn behandeling van de gehele getallen. We mogen die uiteenzetting niet onthouden:

„Den Regel van Dryen.”

„Wert alsoo genoemd, omdat se drie getallen begrijpt. Set achter tegen de rechterhant 't gene ghij begeert te weten; ende dat hem aen de naem gelijk is, set voor tegen de linkerhant: het derde set in het midden. Multipliceert 't getal dat tegen de rechterhant staet met het middelste getal; 't product divideert dan 't getal, dat tegen de linkerhant staet, ende de uytkomste ofte product zal van sulcke waerde sijn, als 't minste getal in 't midden is, gelijk bij het volgende voorbeeld bewezen wordt.

Als 4 ellen Linnen kost 9 guldens, op hoeveel komt dan 16 ellen?

Elle	Guld.	Elle			
4 —	9 —	16			
		9			
		144		2	
			1 4 4	4 4	}
					36 guld.

	Proeve				
16 —	36 guld.	— 4			
	4				
	144			1 4 4	}
				1 6	9 guld.

Als bittere ironie klinkt de dichtproeve, waarmede Bartjens van de gehele getallen overgaat tot de breuken:

Tot den Leerling.

„Leerling, hebt gij 't heel getal,
 Wel geleert, tot uwen voordeel,
 Kond gij van de vragen all'
 Geven een vast bondig oordeel?
 Weynig mag u baten dat,
 Al uw arbeit maer voor sonst is,
 Soo gij niet 't beleyt en vat
 Van 't gebroken dat de konst is.”

Heeft de kwestie van een goede definitie van breuk in lateren tijd nogal hoofdbrekens gekost, Bartjens vindt blijkbaar de zaak nogal eenvoudig en vat haar vrij nuchter op:

„Een gebroken getal”, zo zegt hij, „is een gedeelte van een geheel, waerin men licht bemerken mag, in wat gedeelte — 't zij groot of kleyn — men een geheel stellen kan: welk sig in twee beelden uytbeeld, stellende d'een boven d'ander, trekkende tusschen beide een streepken, en vertoont sig in sodanige gestalte, noemende 't bovenste beeldteller, welke naem komt van sichselven, door dien dat men telt, ende het onderste heet men noemer, omdat die den naem geeft van den brook.”

„Item, als men een gebroken wil abbriveeren, ofte verkleinen, blijvende in gelijke waerde, soo zoekt een even getal, te weten, 2, 4, 6, enz. ende indien het niet mogelijk is, so neemt oneven getallen, te weten 3, 5, 7, 9, enz. Ook moet het boven en onder even uytkomen, sonder iets over te schieten.”

Wat met die even en oneven getallen moet gebeuren, laat Bartjens aan de vindingrijkheid van den leerling over.

„Waer dit op de voorgaende maniere niet doenlijk is”, doet Bartjens een middel aan de hand, waarbij het zoeken van den G. G. D. wordt binnengesmokkeld. Evenzo het K. G. V. bij de „additio in 't gebroken”. Een afzonderlijke vermelding of behandeling dezer belangrijke zaken komt in zijn boek niet voor.

Na een reeks van 110 vraagstukken, als „seer bequame proeven om de volgeleerde practijken te beproeven” besluit Bartjens het behandelde deel van zijn boek aldus:

Tot den Leerling.

„Dus verre is u hier
 Practijcke haar manier
 Seer grondig onderwesen.
 Is lust in u geresen?
 Proeft dan u vlerken dra
 In 't gevolg, wercken na
 De Konst, sij sal bejagen
 Hetgeen u sal behagen.”

Hiermede gaat Bartjens over tot het voortgezet reken-
 onderwijs voor meer gevorderden. Onder de vraagstukken
 ter beoefening trok het volgende onze aandacht:

„Een voerman nam eens aan 3 vragten t'sijner baten,
 Maer door de heete koorts moest hij die voeren laten
 Van een sijn goeden vriend, die hem vijf mijlen veer
 360 pont, noch 7 mijlen weer
 500 ponden net, en 10 mael 7 mede
 Ook centenaren 6, 3 maal 3 mijlen rede,
 Mits dat hij hem weer sou tot sijnen dienst eens staen,
 En 900 pont, noch 26 laen,
 Op sijnen wagen sterk, dat min noch meer te drijven,
 Als hij 't sijn had gedaen, om vriende t'saem te blijven;
 Nu segt mij, lief gesel, soo 't bij u is bedacht,
 Hoe verd' hij hem dit goet in mijlen heeft gebracht?”

't Is mogelijk dat de hete koorts van den voerman en de
 beproefde vriendschap van diens collega zozeer het gevoelige
 hart van Bartjens hebben getroffen, dat zijn muze ontwaakte,
 o. i. alweer niet ten gerieve van den leerling, die moest leren,
 hoe men elkander met gesloten beurzen betaalt.

Tenslotte nog één voorbeeld:

„Een onnoosel schaepken staende tusschen een grimmigen
 Leeuw, tusschen eenen hongerigen wolf ende eenen gierigen
 hond, om ghegeten te worden. De Hond seght: „In 5 uren
 ick 't alleen op snappen, de Wolf seght in 3 uren wil ick
 't vernielen, de Leeuw seght, in 1 uur sal ick 't verscheuren.

De vraghe is oft die wreede beesten 't bedroefde schaep-
 ken ghelijckelijck bestormden, in hoe korten tijdt sij dat
 opgeslokt souden hebben?”

Het tweede deel heeft lang niet het succes gehad dat aan het eerste is ten deel gevallen; toch is 't tal van keren herdrukt. Van het eerste verscheen in 1645 de vijfde druk, maar het is niet bekend of de schrijver toen nog wel in leven was; van zijn laatste levensjaren is niets bekend en zijn sterfjaar staat niet vast. Zeker is dat hij in 1647 reeds overleden was, daar zijn zoon Geraerd, die in dat jaar een zesde druk uitgaf, in de voorrede sprak van: „Cijfferinge mijns overledene Vaders”. Er blijkt inmiddels wel dat velen het boek goed bruikbaar achtten. Talloze malen is het herdrukt, herzien, verbeterd of vermeerderd of iets dergelijks, zodat tenslotte de inhoud, al moge de hoofdlijn er in gebleven zijn, hoe langer hoe minder geleeke op de oorspronkelijke. Het onderwijs kreeg langzamerhand andere eisen te vervullen en dikwijls moest de titel of de naam Bartjens dienen als uithangbord om onder de bevooroordeelde menigte betere waar aan den man te brengen.

In de uitgave van 1784 „op Nieuws ijder vraag nagezien, bewerkt, en van alle voorgaande Fouten gezuiverd door den Welervaren Rekenmeester Klaas Bosch”, belooft de drukker, te weten de „Erven de Wed. J. Ratelband en J. Brouwer op de Rooze-gragt, Zuyd-zijde, in de Bijbel-Drukkerij” inplaats van Twee Schellinge een premie van „Een Gulden voor yder Fout, die hem het eerst word aangetoond in de getallen ofte Facitten.”

De laatstbekende uitgave werd verzorgd door een in zijn tijd zeer bekend opvoeder P. K. Görlitz. Het boek is dan weer geheel omgewerkt en in twee stukjes uitgegeven, resp. in 1848 en 1851; de titel wijkt al meer af: „W. Bartjens Rekenkunst, vervangen door een andere, ingerigt naar het nieuwe maten- en gewichtstelsel enz. meer overeenkomstig de Tegenwoordige behoeften van het lager onderwijs.”

Hoewel nu de werken van Bartjens zijn verdwenen, is zijn naam blijven voortleven. Hij heeft dit met enkele buitenlandsche rekenmeesters gemeen. In Duitsland hoort men de uitdrukking „Nach Adam Riese” (1492—1559) gebruiken. Zijn nagedachtenis heeft men beter geëerd dan die van onzen Bartjens; er is in Annaberg een gedenkteken voor hem opgericht. Zover bracht zijn Engelse collega Cocker (1631—1675) het nog niet. De Engelsen spreken naar hem van een rekening „according to Cocker”.

In Amerika zegt men „according to Gunter”. Daarmede is bedoeld Edmond Gunter (1581—1626). Zijn naam is ook verbonden aan de uitvinding van de oorspronkelijke rekenliniaal. In Denemarken spreekt men van „Efter Soren Mathiesen” (1650—1730). Tenslotte spreekt men in Frankrijk van „d'après Barréme” (1640—1703). Hij hielp het rekenen in Frankrijk sterk vooruit door zijn publicaties opgedragen aan zijn beschermer Colbert.

We besluiten deze herinnering aan den Welervaren Rekenmeester Willem Bartjens met het versje dat voorkomt aan het slot zijner „Vernieuwde Cijfferinge”:

„Te hebben welgedaan, was al mijn herts begeer:
Is 't nu niet soo 't behoort, 't doet mij in 't herte seer”.

Bronnen, artikel „Wie was Willem Bartjens?”

- 1e: „De cijfferinge van Willem Bartjens Amstelred. „Vernieuwde Cijfferinge. v. W. B.
- 2e: aantekeningen Jan Bosch Ter Apel.
- 3e: Het Boek 1912: Het geboortejaar van W. B. door E. Wiersum.
- 4e: Het Boek 1912 W. Bartjens, C. P. Burger Jr.
- 5e: Boek XXIV, W. Bartjens en zijn familie door A. Haga.
- 6e: Paed. Bijdragen 1912.
- 7e: „Litteratuur over Cijferpuzzles” Op de Hoogte 1919 door J. W. Enschede.
- 8e: de Navorscher deel IX, Majoor K.
- 9e: Vaderlandsche Volksboeken en Volkssprookjes door Schotel.
- 10e: „Biografisch Woordenboek van Witsen Geijsbeek der Nederlandsche dichters.”

BOEKBEOORDELINGEN.

Dr. W. J. Aalders, *Toekomstbeelden uit vijf eeuwen*. 164 p. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia. Prijs: f 3,75.

In een vijftal hoofdstukken geeft de schr. korte schetsen van More's Utopia, Bunyan's Pelgrimsreis, Mandeville's Bijenfabel en verwante geschriften, Fichte's Geschlossene Handelsstaat en Wells' The Shape of things to come. Hij voegt daar een Inleiding en een Besluit aan toe, waarin hij uiteenzet het verschil tussen de Utopie, „een droom of droombeeld, dat van de werkelijkheid afleidt en bij wijle schadeloos

stelt voor hetgeen deze den mensch onthoudt", en de eschatologische verwachting, de leer van „de vol-einding aller dingen en wat, hoe dan ook gesecculariseerd, als een verruimende toekomst in den nood van het leven hier en nu wordt ingewacht". In dien zin plaatst hij More's Utopia aan de ene zijde tegenover Bunyan en Wells. Ik moet erkennen, dat deze samenvoeging op mij niet overtuigend heeft gewerkt. Veel groter lijkt mij de tegenstelling tussen Bunyan, die toch inderdaad een pelgrimstocht beschrijft naar een land, dat hij slechts in zeer vage omtrekken kent en dat hij zich wel moet wachten — juist omdat het Gods Koninkrijk is — in bijzonderheden te beschrijven, en Wells, die wel het een of ander zegt over den weg naar zijn ideaalstaat, maar hier uiterst vaag blijft en zijn volle aandacht wijdt aan de merkwaardig naïef-rationalistische constructie, die zijn dromen bevredigt. Het komt me dan ook voor, dat onder den wat wijden mantel van „toekomst-beeld" hier wel zeer heterogene dingen bijeen worden gebracht. Nog verder staat m. i. Mandeville's geschrift van wat men een toekomstbeeld zou kunnen noemen.

Over opvoedingsvragen, die bijv. in Plato's Staat een zo centrale rol spelen, wordt weinig vermeld; daarmede is het in overeenstemming, dat bij Fichte de Geschlossene Handelsstaat vrijwel alle aandacht vraagt en de Reden an die Deutsche Nation slechts terloops even worden vermeld.

Ph. K.

Dr. Th. van Schelven, *Waar moet ik het zoeken?* 166 p. Uitg.: Kosmos, Amsterdam, z. j. Prijs: f 2,90.

Dit boek verschijnt als het vierde in een reeks van gebundelde radiovoordrachten van den schr. Uit het aantal reeds verkochte exemplaren van de drie voorgangers, te zamen niet minder dan zeven en vijftig duizend exemplaren, blijkt wel heel duidelijk welk een massale behoefte aan voorlichting en wegwijzing in onzen tijd om bevrediging vraagt. Maar tevens toch ook wel, dat het antwoord zonder heel diep graven of al te „verfängliche Fragen" moet kunnen worden gegeven.

In het korte derde hoofdstuk, waarin de schr. klaarblijkelijk de conclusies wil geven uit de Lessen in de zielkunde en de Voorbeelden, die in Hoofdstuk I en II voorafgaan, schetst hij het leven als „een wonderlijke drie-enigheid, samengesteld uit de oorspronkelijke, actieve, blinde natuurkracht, die zich ontplooit in ons zuiver lichamelijk bestaan — uit de onderworpenheid aan onze soort, die ons gebruikt als het haast passieve element, waardoor het menselijke geslacht in stand wordt gehouden — en uit het spel der psychische reacties op wat aanleg en milieu ons toebedelen".

Is het erg verwonderlijk dat op deze basis bijv. de paragrafen uit de Voorbeelden over Het ideale huwelijk en Het gescheiden echtpaar gaat hertrouwen, weinig perspectief tonen? En dat wij op de vraag, die den titel uitmaakt, toch eigenlijk alleen het antwoord van p. 129 ontvangen: „De psychologie lost voor u niet het vraagstuk van een levensdoel op."

Ph. K.

MARNIX VAN ST. ALDEGONDE ALS PAEDAGOOG

DOOR

J. H. GUNNING Wz.

Gedenkdagen en jaren hebben dit goede, dat zij beroemde personen, die meestal meer beroemd dan gekend zijn, weder eens in het blikveld der belangstelling plaatsen en gelegenheid bieden allerlei wetenswaardigheden omtrent hen, die het groote publiek òf in 't geheel niet òf slechts van hooren zeggen weet, in het licht te stellen.

Philips Marnix, heer van St. Aldegonde, die, zooals wij thans met zekerheid weten, in 1540 geboren is¹⁾ en dien wij daarom in dit jaar herdenken, behoort ongetwijfeld tot de groote figuren uit onze geschiedenis, maar is bij de meesten slechts bekend als de vermoedelijke — of vermeende²⁾ — dichter van het *Wilhelmus*, als de intieme vriend en trouwe dienaar van Prins Willem, als de onfortuinlijke verdediger van Antwerpen en misschien ook als vurig Calvinist en vinnig bestrijder der R. K. Kerk, mogelijk ook als bijbelvertaler en als dichter van een Psalmberijming, die trots haar onmiskenbare verdiensten geen ingang heeft gevonden.

En dan zijn er zeker ook, die weten, dat zijn lijfspreuk was „*Repos ailleurs*” en ook sommigen, die wel eens iets gehoord of gelezen hebben van of omtrent zijn geschrift over de opvoeding der jeugd.

Maar deze laatsten weten dan ook wel, dat op dit geschrift een ongelukkig noodlot heeft gerust. Al aanstonds heeft daartoe bijgedragen, dat het nooit voor de openbaarheid bestemd is geweest, maar, zooals wij straks nader zullen be-

¹⁾ Al spoken de getallen 1538 en 1539 nog hier en daar rond. — Men vindt thans alle bijzonderheden omtrent Marnix' persoon, leven en werken, wetenschappelijk gefundeerd en toegelicht, het gemakkelijkst bijeen in het „Officieel Gedenkboek”, uitgave van de Wereldbibliotheek, 1938, weshalve wij in het vervolg gemakshalve daarheen zullen verwijzen en wel onder de afkorting Gdb. In het bijzonder vestigen wij de aandacht op de hoogst belangrijke, door Prosper Arents samengestelde, Bibliographie van geschriften over Marnix, bl. 205—356. Over het geboortjaar zie aldaar bl. 13 en 22. Verg. ook A. A. van Schelven, M. v. St. A. (1939), Hfdst. I.

²⁾ Ik vrees, dat wij deze illusie voor goed moeten opgeven. Het tralaticische hoofdstuk „Marnix en het *Wilhelmus*” ontbreekt in het Gdb., van welks medewerkers alleen de heer De Keyser er nog aan schijnt te gelooven, bl. 153 v.

spreken, geschreven is op verzoek en ten gerieve van Graaf Jan den Ouden van Nassau, maar wij weten niet eens in welk jaar.¹⁾ Het is eerst na Marnix' dood gedrukt, maar dit heeft het met andere werken van Marnix gemeen, die toch wel bekend zijn geworden; het is echter niet als deze kort na zijn dood door zijn erfgenamen uitgegeven²⁾, maar eerst in 1615 te Franeker door prof. Sixtus Arcerius aldaar, die, toen hij nog arts te Leeuwarden was, belast was geweest met de opvoeding van twee neven van den stadhouder Willem Lodewijk; het is dus zeer waarschijnlijk dat het manuscript met dezen zoon van Jan den Ouden naar Friesland is gekomen. Arcerius voorzag het ook van een titel: *De institutione principum ac nobilium puerorum libellus* (Een boekske over de opvoeding van prinsen en adellijke knapen). Dreyss laakt dezen titel en vindt den straks te bespreken anderen, waar onder het geschrift thans algemeen bekend staat, beter, omdat daarin niet van de opvoeding van vorsten en adellijke spruiten, maar van de opvoeding in het algemeen gesproken wordt. Deze kritiek is niet heelemaal juist; valt reeds uit de aanleiding tot het ontstaan van het boekske en zijn adres af te leiden, dat het voor den adel bestemd was, door Marnix zelf wordt dit een en andermaal met zooveel woorden gezegd.³⁾ Bovendien laat de geheele inhoud geen twijfel over of hier wordt ons de opleiding geschetst van dezulken, die

¹⁾ Dreyss (Parijsche latijnsche dissertatie, 1859, zie Gdb. 330) vermoedt op onvoldoende gronden 1593. Veel waarschijnlijker is de meening van Quinet (Gdb. 325 v.), door dr. G. Tjalma in zijn voortreffelijke dissertatie, Leiden 1896 (Gdb. 341), bl. 128 vv. uitnemend toegelicht, dat het werkje in 1583 te Souburg (Gdb. 35) is tot stand gekomen. Al wat boven omtrent de lotgevallen van het geschrift wordt medegedeeld, is ontleend aan de vlijtige dissertatie van Dreyss.

²⁾ Zooals o. a. dat andere geschriftje van Marnix, dat ook van christelijk-paedagogischen aard was, het „Cort Begrip der voornaamste Hoofdstukken der Christelycker Religie”, een catechisatieboekje, in 1599 uitgegeven en in de volgende eeuw meermalen herdrukt, ook, door de zorgen der O. I. Compagnie, in het Maleisch, zie Van Toorenenbergen, M.'s Geschr., 3e dl., XXIX—XXXIII, Tjalma, 147 vv.

³⁾ Reeds terstond in de opdracht (L. 5): *ut de nobilibus adolescentibus quae mihi viderentur brevi scripto complecterer* (dat ik mijn meening over adellijke jongelingen in een kort geschrift zou uiteenzetten). En bl. 29: *in educatione nobilium adolescentium, quos hic nobis instituendos potissimum proposuimus* (bij de opvoeding van adellijke jongelingen, wier opleiding ik mij hier voornamelijk ten doel gesteld heb).

krachtens hun geboorte bestemd zijn een plaats in te nemen en een rol te spelen in staat en politiek.¹⁾

De uitgaaf van Arcerius is bijkans geheel onopgemerkt gebleven en thans schijnt er nog slechts één exemplaar van over te zijn, te Parijs, dat door een toeval Dreyss in handen viel. In het midden der vorige eeuw echter ontdekte de fransche balling Ed. Quinet in de Bourgondische Bibliotheek te Brussel een volledig afschrift²⁾ en in zijn in 1855 verschenen „*Fondation de la République des Provinces-Unies*” (Gdb. 325) gaf hij uiting aan zijn warme bewondering voor den inhoud. Dit trok de aandacht van prof. Joh. van Vloten, die niet alleen reeds in 1855 een nederlandsche vertaling van Quinet's werk bezorgde, maar zelf ook groote brokstukken uit het Brusselsche manuscript vertaalde en in de „*Vaderlandsche Letteroefeningen*” van dat jaar, 2e stuk, Mengelwerk 729—748 (Gdb. 326, Cornette 5) publiceerde. In dit manuscript draagt het werkje den titel: *Ratio instituendae juventutis conscripta a Philippo Marnixio* (Methode voor de opvoeding der jeugd, beschreven door Ph. M.). Het is zeker wel merkwaardig, dat Quinet, misleid door den titel van Arcerius, dit voor een ander werk hield; eerst door Van Vloten en Dreyss is de identiteit onomstootelijk vastgesteld.³⁾ Volledig werd nu het Brusselsche manuscript afgedrukt in het in 1857 verschenen

¹⁾ Dreyss heeft echter onwedersprekelijk gelijk, want hij bewijst het met de stukken, als hij zegt, dat zelfs de zeer weinigen, die in vervolg van tijd het werkje althans noemen, zoo slecht ervan op de hoogte waren, dat zij, afgaande op den titel van Arcerius, het hebben ingelijfd bij de toenmaals zoo rijk bloeiende litteratuur over *vorstenopvoeding*; hij toont dan aan, hoe dank zij deze vergissing de felle Calvinist Marnix zelfs in ultrakatholiek gezelschap is geraakt en maakt 't waarschijnlijk, dat juist aan deze vergissing het behoud van het eenig bekende exemplaar te danken is geweest (bl. 29 vv.).

²⁾ Het geeft zichzelf als een autograaf blijkens het bijschrift *manuscriptum autographum*, maar Dreyss, die het door zijn vriend Deschanel liet collationneeren, beweert op diens gezag dat dit van een andere hand is. Het ms. kan zeker niet van Marnix zelf zijn, wanneer Deschanel gelijk heeft, dat de hatelijke randbemerkingen, waarmede het „versierd” is, van dezelfde hand zijn als het geschrift zelf. Dreyss zelf houdt den afschrijver voor een Duitscher en beweert, dat het in Bremen geschreven is, zonder eenigen grond voor deze meening bij te brengen. Met meer waarschijnlijkheid schrijft hij ook den titel en het aan Horatius, Ep. I. 2. 67 ss. ontleende motto op rekening van den afschrijver, hoewel dat citaat uit Horatius den humanist Marnix zeker wel toe te vertrouwen is.

³⁾ Twijfel aan het auteurschap was uitgesloten wegens de epistula dedicatoria aan Graaf Jan, die als inleiding dient.

zesde deel van de „*Oeuvres de Ph. de Ste. Aldegonde*” van Fr. van Meenen, voorzien van een onbeduidende inleiding en een niet zeer goede fransche vertaling van A. Lacroix. Een nederlandsche vertaling, met een zeer goede inleiding, van de hand van den Vlaming prof. A. Cornette werd in 1881 door Jan Versluys als XIe deeltje opgenomen in zijn „*Paedagogische Bibliotheek*”.¹⁾ In de reeds genoemde dissertatie van dr. Tjalma van 1896 is het eerste gedeelte van het derde hoofdstuk eraan gewijd.²⁾ Het in 1905 verschenen „*Paedagogisch Woordenboek*” van C. F. A. Zernike bevat een artikel over Marnix van de hand van W. Akkerman G. Jzn., die mijn colleges over de geschiedenis der paedagogiek aan de Utrechtsche Universiteit had gevolgd. In 1914 verscheen te Gent „Ph. v. M. heer van St. Al. als opvoedkundige” van F. van Es (Gdb. 345). Eindelijk, onder invloed van het naderend herdenkingsjaar: „De paedagogische ideeën van M. v. St. A.” van Dr. M. Grijpdonck, *Dietsche Warande en Belfort*, Oct.—Dec. 1937 (Gdb. 150), en in 1938 in de „*Elckerlyc-boekjes*”, een verzameling geschriftjes over Marnix, bijeengebracht door J. van Ham en daarin bl. 46—49 van M. Fokkema: „M. als opvoedkundige”, (kort, maar gedegen, zooals heel dit bundeltje) en in het Gedenkboek zelf een kort artikel over „Marnix van St. Al. als opvoedkundige” van den bekenden Brusselschen paedoloog prof. Tobie Jonckheere (bl. 229—243) en eenige „Aforismen” uit de „Ratio”, vertaald door dr. M. Grijpdonck (bl. 484—588). Ook verschillende nederlandsche onderwijsperiodieken wijdden in dit jaar eenige kolommen aan ons onderwerp.

Nu is het wel merkwaardig, dat bijna allen, die erover geschreven hebben, zich verwonderen en beklagen, dat het werkje nog altijd zoo weinig bekend is en niet op zijn juiste waarde wordt geschat. Geen enkele ietwat uitgebreidere geschiedenis of encyclopaedie der paedagogiek maakt er mel-

¹⁾ Over de drie, ook door Akkerman aangehaalde werkjes, die in 1883 door de Antwerpensche Rederijkkamer „De Olijftak” bekroond werden, zie Cornette bl. 5 en Gdb. 339. — Van onze gewone handboeken hebben alleen Wouters—Visser, „Geschiedenis van de Opv. en het Onderwijs in Nederland” (1927) er drie bladzijden (149—151) en Bigot—Van Hees, „Verleden en Heden” (1938) er 15 regels (bl. 41, en niet 47, zooals in het Register staat) voor over gehad, allen blijkbaar in het spoor van Cornette. Prof. van Schelven gewaagt er even van, bl. 5^t, 214 v. en 235^t.

²⁾ De tweede helft handelt van het „Cort Begrip”.

ding van, ook niet de „grootte” Versluys van 1878/9.¹⁾ Eigenlijk kan men gerust zeggen, dat het een vrijwel onbekende grootheid is gebleven. De eenige *volledige* uitgaven zijn die van Lacroix en Cornette. Maar de text van Lacroix zit vol fouten en zijn vertaling is op verscheidene plaatsen incorrect, en soms radicaal fout. Enkele dezer fouten heeft Cornette overgenomen en bovendien verscheidene zinnen willekeurig weggelaten. Een nieuwe uitgaaf, die aan wetenschappelijke eischen tegemoet komt, is dan ook dringend noodig.

Want, zooals reeds Dreyss terecht opmerkte, reeds om de persoon van den schrijver is het geschrift alle aandacht waard. En daarom is het zoo jammer, dat wij van Marnix' ontwikkelingsgang zoo weinig afweten²⁾ en die eigenlijk alleen naar de vruchten kunnen beoordeelen. Wij *weten*, dat hij reeds als 13-j. knaap, tegelijk met zijn ouderen broeder, den 30en October 1553 als student aan de Leuvensche hoogeschool werd ingeschreven en kunnen *vermoeden*, dat daar reeds de grondslagen zijn gelegd — echter nog geheel in katholieken geest — van zijn latere grondige humanistische vorming en dat hij zeker ook wel zal geprofiteerd hebben van het aldaar in 1519 met medewerking van Erasmus opgericht *collegium trilingue Busleidanum*. Wij *vermoeden* verder dat hij zijn studies te Parijs heeft voortgezet en *weten* zeker, dat hij 5 Mei 1557 te Dole ingeschreven werd en hebben gegronde redenen om *aan te nemen*, dat hij toen voor de theologie bestemd was. Wij *weten* voorts, dat hij tusschen 1558 en 1560 lang in Italië heeft vertoefd, en te Pavia heeft gestudeerd, en mogen met groote waarschijnlijkheid *aannemen*, dat hij daar zijn vorming als humanist voltooid heeft. Wij *weten niet*, wanneer hij tot de hervormde leer is overgegaan, maar dat moet stellig in Italië gebeurd zijn, daar het anders onverklaarbaar is, dat hij op zijn terugkeer naar het vaderland, die vermoedelijk in

1) Zelfs de groote lofredenaar van Marnix, ds. Van Toorenenbergen, geeft wel in een nootje op bl. LXV van het tweede deel van zijn uitgaaf van Marnix' werken den volledige titel van Dreyss' dissertatie en dus ook van ons geschrift, maar wijdt er verder geen enkel woord aan. En toch dateert dit deel eerst van 1873. Aan het „Cort Begrip” daarentegen heeft hij, gelijk wij reeds vermeldden, wel zijn aandacht gewijd.

2) Nog minder trouwens, nl. niets, van zijn eigen practische paedagogie als opvoeder zijner kinderen. (Hij had bij zijn eerste en zijn tweede vrouw één zoon en vijf dochters.)

1561 plaats had, zich te Genève heeft opgehouden¹⁾, want dat was toen reeds door Calvijn tot de citadel van het Protestantisme gemaakt en de jonge, Juni 1559 geopende, Universiteit, die de Marnixen daar bezochten, was Calvijn's stichting en geheel van zijn geest bezielde. En wij behoeven ons ook niet te verwonderen, dat zijn overgang in Italië heeft plaats gehad; immers heeft hij daar ongetwijfeld overwegend, zoo niet uitsluitend, in humanistische kringen verkeerd, d.w.z. met mannen, die door en krachtens hun studie sceptisch en kritisch stonden tegenover de R. K. Kerk, ook al braken zij niet met haar. Hij heeft daar dan ondervonden, evenals zoo velen anderen, waaronder ook Calvijn zelf, dat de weg door het Humanisme vaak als vanzelf tot het Lutheranisme (zooals men toen zeide) voerde. Zoo begrepen de vijanden het ook; wat Humanisme en Hervorming tot elkander bracht, dat was vooral de gemeenschappelijke strijd voor het vrije onderzoek en tegen de Scholastiek. Eigenaardig spitst deze strijd zich toe op „de talen”, alias den Bijbel. Daarvoor hier korthedshalve slechts één, maar een treffend bewijs²⁾: toen de destijds nog „lecteurs royaux” geheeten professoren van het door Frans I gestichte Collège de France — ook een *collegium trilingue!* — in 1530 hun voorlezingen over Grieksch en Hebreeuwsch begonnen, vaardigde de Sorbonne een manifest uit, waarin de stellingen, dat de H. schrift niet goed kan begrepen en door geen predikant goed uitgelegd kan worden zonder kennis van Grieksch en Hebreeuwsch, gebrandmerkt worden als „gewaagd, schandalig, onwaar, goddeloos en voor het aanhooren van Gods woord door het christelijk volk verderfelijk”, terwijl zij er nadrukkelijk bijvoegt, dat beide stellingen hen, die ze aannemen, heftig (*vehementer*) verdacht maken van Lutheranisme. Als men zulke dingen leest, dan begrijpt men eenigszins welk een geweldige betekenis Erasmus' uitgave van het N. Testament in het Grieksch, welke toch al van 1516 dateerde, en de medewerking van dappere drukkers als Froben te Bazel en Etienne te Parijs, voor de Hervorming gehad

1) *Als student*; van hemzelf weten wij, dat hij persoonlijke aanraking met Calvijn en Beza heeft gehad (v. Schelven, bl. 7). Maar bovendien, hij nam zijn intrek bij ds. Bourgoïn, vriend en aanhanger van Calvijn en die twee huizen van hem afwoonde, rue des Chanoines, nr. 124 (Doumergue, III, 569). En Calvijn ontmoeten, dat was, onder zijn invloed geraken.

2) Ontleend aan Doumergue, Jean Calvin, I, 207.

hebben. En wil men een levendigen indruk hebben van wat „de talen” voor de Hervorming waren, dan herleze men slechts Luther's „An die Radherrn aller stedte deutsches lands”¹⁾, een typisch humanistisch pamphlet van een volbloed humanist. De leus der Hervorming: de Bijbel in de oorspronkelijke talen, laat zich zeer goed opvatten als een onderdeel of toepassing van de humanistische leus: *ad fontes!* (Tot de bronnen!) Het gaat dan ook heelemaal niet aan, Humanisme en Christendom, nader Humanisme en Calvinisme, zoo tegenover elkaar te stellen als tegenwoordig mode schijnt te zijn, en Waterink gaat m. i. te ver en wordt onhistorisch wanneer hij in zijn zoo verdienstelijke *Geschiedenis der Paedagogiek*, 3e stuk, bl. 573 ss. Cordier (overigens terecht) in de hoogte steekt *ten koste van Sturm* (en dat ten onrechte), vergetende o. m., dat Calvijn zelf er anders over dacht, die, sedert hij hem in Straatsburg had leeren kennen, altijd nauwe vriendschapsbanden met Sturm heeft onderhouden en die, toen hij eindelijk in Genève de macht had bekomen, zijn gymnasium geheel naar het model van Sturm inrichtte. Wat men ook zegge, Calvijn is niet alleen in zijn jonge jaren een eminent humanist geweest, die reeds op 23-j. leeftijd de geleerde wereld verbaasde door zijn van wonderbaarlijke belezenheid getuigenden commentaar op Seneca's *De Clementia*²⁾, maar is 't ook levens-

1) Daaruit slechts één passage, maar een zeer typische: „Die sprachen sind die scheyden, darynn dis messer des geysts stickt, Sie sind der schreyen darynnen man dies kleynod tregt. Sie sind das gefess darynnen man disen tranck fasset. Sie sind die kemnot (kemenade), darynnen dise speyse ligt. Und wie das Euangelium selbs zeygt, Sie sind die Körbe, darynnen man dise brot und fische und brocken behelt. Ja wo wysr versehen, das wyr (da Gott fur sey) die sprachen faren lassen, so werden wir nicht alleyn das Euangelium verlieren(!), sondern auch endlich dahyn geraten, das wir weder lateinisch noch deutsch recht reden odder schreyben künden. — Dat het Latijn, hier en elders en nadrukkelijk, op één lijn gesteld wordt met Hebreeuwsch en Grieksch — in de praktijk zelfs belangrijk hooger — is natuurlijk niet in den haak, maar begrijpelijk, niet alleen omdat het Latijn toen ter tijde nog absoluut onmisbaar was, en nog altijd de levende taal der Kerk was — zooals het 't. nog is —, maar ook omdat het de taal is van de grootste kerkvaders.

2) Hij schreef niet alleen een zeer goed Latijn, maar heeft nog in 1541, toen hij zich voor een *Colloquium* (theologisch dispuut) te Worms ophield — o. a. met Melanchthon en met... Gravelle! — bij wijze van tijdverdrijf, zooals hij zelf zegt, een zeer goed latijnsch gedicht vervaardigd, o. d. t. *Epinicion* (Zegezing. Doumergue, II, 742).

lang gebleven.¹⁾ Natuurlijk, later is alles en alles bij hem ondergeschikt aan den godsdienst, alles moet dienen om het Rijk Gods op aarde te vestigen en te bestendigen. Maar daartoe behoort ook wel degelijk de ordening van het aardsche leven en daarin neemt de zorg voor opvoeding en opleiding niet de laatste plaats in. De beroemde „*Ordinances ecclésiastiques*” van 1541 bevatten dan ook reeds een „*ordre des Ecoles*” en daarin lezen wij, dat er tot voorbereiding voor de academische studiën een school noodig is, waar de kinderen kunnen leeren *linguae* — versta: Grieksch en Latijn — *et sciences humaines* — versta de *artes liberales* — ... *affin de les préparer tant au ministère que gouvernement civil* — let op die gelijkstelling: predikambt en staatsambt. Het wereldlijke leven staat immers niet buiten God, maar is het gebied der „gemeene gratie”, waarover men Kuyper en Bavinck moge nalezen. Het is wel spijtig, dat de *artes* ons in den loop der geschiedenis voornamelijk zijn geworden door bemiddeling van Caïnskinderen, heidenen en wereldlingen, maar zij stammen daarom toch niet minder van God, zijn daarom niet minder een zegen Gods, *praeclara spiritus dona, divinae inventiones* (Voortreffelijke gaven van den Geest, goddelijke uitvindingen). En onder de *artes*, welke neemt bij Calvijn, óók bij Calvijn, de eereplaats in? Wel, de *eloquentia*, het paradepaard der humanisten, het vak, waarin zij bij voorkeur tot professoren wenschten te worden benoemd. Maar, zegt gij, dat is toch geen teerkost voor de eenvoudigen! Inderdaad, maar „Christus heeft niet minder de wijzen tot zich getrokken door de stralen der ster als de herders door de stem des engels”.²⁾ En als hij eindelijk, eindelijk, in 1559³⁾, weinige jaren vóór zijn dood en reeds zwaar lijdend, zijn academie en gymnasium mag inwijden, dan presenteert hij als het ware zijn visitekaartje als humanist door boven de poort van de onder zijn persoonlijk toezicht gebouwde school drie bijbel-

¹⁾ Zijn medewerkers op dit gebied heeft hij ook nooit anders gezocht dan in de rangen der humanisten.

²⁾ *Defensio orthodoxae fidei*, Opera, VIII, 469, Doumergue, II, 483, 2. Zie over deze geheele kwestie de, als altijd goed gedocumenteerde, uiteenzetting van Doumergue, II, 481 vv. Vgl. ook van T., IV, 20.

³⁾ Den 5en Juni. Men beschouwt dezen dag terecht als 't hoogtepunt zijns levens, weshalve men ook 5 Juni 1909 den 350en gedenkdag heeft gevierd: Calvijn zelf had er een jaarlijkschen feestdag van gemaakt, en dit is de eenige feestdag, die deze van zulke dagen zoo afkeerige hervormer heeft ingesteld.

texten te laten aanbrengen, Spr. 1, 7 in het Hebreeuwsch, 1 Cor. 1, 39 in het Grieksch en Jac. 3, 17 in het Latijn, *ore trilingui!*¹⁾

En dit brengt ons heel aardig terug tot Marnix, want die handelde desgelijks. In het Gdb. en in het Elkerlycboekje vindt men de afbeelding van twee door Marnix geteekende en beschreven bladen voor een *Album Amicorum*.²⁾ Beide bevatten een text uit het Oude testament in het Hebreeuwsch, een uit het Nieuwe in het Grieksch en een ontboezeming, resp. gedicht, in het Latijn, *ore trilingui!*¹⁾ Zij leggen ook een aandoenlijk getuigenis af van wat met zijn „*Repos ailleurs*” (dat ook op het tweede voorkomt) bedoeld is, want aangehaald worden Ps. 39, 13: „Heer, hoor mijn gebed en neem mijn geroep ter ooren, want ik ben een vreemdeling bij U, een bijwoner, gelijk al mijne vaders” en Ps. 119, 19: „Ik ben een vreemdeling op de aarde; verberg uwe geboden voor mij niet” en Hebr. 13, 13/4: „Zoo laat ons dan tot Hem uitgaan buiten de legerplaats, zijne smaadheid dragende, want wij hebben hier geene blijvende stad, maar wij zoeken de toekomstende.” Maar zij bewijzen ook zijn soliede kennis van het Hebreeuwsch, want niet alleen worden de beide hebreeuwsche texten gegeven zonder „punten”, maar althans de tweede is blijkbaar uit het hoofd geciteerd, want één woord („op=de=aarde”) is weggelaten en twee andere (uwe=geboden” en „voor=mij”) hebben van plaats gewisseld.

Dit alles slechts om boven allen twijfel te verheffen, dat niet alleen de humanist Marnix een vroom Christen en een welonderlegd schriftgeleerde, maar ook de vurige Calvinist Marnix een volbloed en weltoegerust humanist is geweest.³⁾

Het is echter met den humanist dat wij hier voor ons deel te doen hebben, een vroom humanist ongetwijfeld, echter geen calvinist, maar iemand voor wien de godsdienst, voor= zoover uit dit geschrift blijkt, vrijwel geheel in de moraal opging.

¹⁾ Met drietongigen (hier: drietaligen) mond, uitdrukking ontleend aan Horatius.

²⁾ Het eerstgenoemde is het eenige stuk, waaruit wij met althans benaderende zekerheid het geboortejaar van Marnix zijn te weten gekomen.

³⁾ Wie zich daar met één blik wil overtuigen, leze bij v. Toorensbergen, III, 48 vv. den catalogus van Marnix' bibliotheek, een stuk dat wij gaarne hier zouden overnemen, als de ruimte het toeliet, want het toont ons de typische bibliotheek van een typisch humanist.

Maar wel met een zeer bijzonder humanist. Marnix moet iemand geweest zijn van een gansch bijzondere begaafdheid; daarvan getuigen trouwens al zijne werken, evenals van groote geleerdheid. Hij beheerschte acht talen, waarvan hij er minstens drie vloeiend sprak. Latijnsche verzen dichtten eenvoudig alle humanisten — weshalve zij zich gaarne „poëten” lieten noemen —, Grieksche slechts weinigen; van Marnix echter is het oudste bekende geschrift, nog in Italië opgesteld, een Grieksch gedicht ter inleiding van een boek van Paschasius Justus, den arts van zijn broeder. Dan is hij geheel vrij van die dwaze overschatting van het (klassieke) Latijn, die den doorslaghumanist kenmerkte. Ten eerste stelt hij als cultuurmiddelen het Grieksch en de Grieksche schrijvers onvoorwaardelijk boven de taal en de cultuur van Latium, en ten tweede komt hij met alle kracht op voor de prioriteitsrechten der moedertaal, niet alleen met het woord, als in ons geschrift, maar ook met de daad; daarvoor behoef ik slechts te herinneren aan zijn voornaamste werken, welker bespreking, evenals die van zijn litterarische verdiensten, evenwel buiten ons bestek ligt. Voor hem zijn „de talen” dan ook niet een doel op zich zelf, maar een middel tot hooger geestesbeschaving. Ook de mathematische wetenschappen stonden bij hem in hoog aanzien. Reeds hieruit kan men afleiden dat hij onder de paedagogenhumanisten een zelfstandige plaats inneemt.

En dan, hij was geen man van de studeerkamer, maar een hooggeplaatst edelman en bekwaam diplomaat, die vaak met de delicaatste zendingen belast werd en de hoogste ambten heeft bekleed, die in Worms met den keizer, in Parijs met den koning en den hertog van Anjou en in Londen met koningin Elisabeth onderhandelde, een man van de pen, ja, maar niet minder van de daad¹⁾, wat ook duidelijk uit het onderhavig geschrift spreekt, dat vooral wil opleiden tot het practische leven in staat en politiek.

En dan is er nog iets, dat onze aandacht waard is. Wij hebben eraan herinnerd, hoe de gemeenschappelijke vijand van Humanisme en Hervorming de Scholastiek was, en voegen er thans bij, dat 't niet in de laatste plaats ging om de opleiding der jeugd, om de school, inclusief haar programma, haar

1) „Al zijn geschriften,” zegt v. Toorenenbergen, I. III, „zijn hem door de tijdsomstandigheden, die hij beleefde, in de pen gegeven.”

leerboeken en haar leermethodes. Wij vinden dan ook bij vele, zoo niet de meeste humanisten van benoorden de Alpen in den eersten tijd een verbeterde woede tegen de Scholastiek, grof-satirisch-honend bij een Rabelais, zwaarmoedig bitter bij een Vives. In de katholieke landen, met name in Frankrijk, wordt de strijd nog lang voortgezet, vaak met zeer onedele wapenen, wanneer wij in de landen der Hervorming het protestantsch Humanisme reeds in het rustig bezit zien van het erf der opleiding. Maar niet zoodra is dit van zijn overwinning zeker, of het begint ook al te verkalken, om straks ten volle den spot en de kritiek te verdienen van een Montaigne, een Comenius e. t. qu. Bij Marnix echter eensdeels geen spoor meer van animositeit tegen de Scholastiek, maar anderzijds ook niets, wat op een naderend verval van het Humanisme wijst. Hij keurt wel goed en af waar het pas geeft, maar hij polemiseert nooit. Hij praat niet na en schrijft niet af, hij snoeft niet en draagt niet dik op, altemaal echte humanisten-kunsten; op hun afgod Quinctilianus beroept hij zich slechts een paar maal, w.o. eens, waar hij 't moeilijk laten kon, nl. bij de kwestie wat verkieselijker was, privaats of schoolonderwijs, een *locus communis* der humanisten. Sturm en Vives noemt hij éénmaal in het voorbijgaan, maar vermeldt alleen hun werken over de welsprekendheid. Dan noemt hij ergens nog een zekeren arts Gratarola, en verder citeert hij alleen klassieke schrijvers en den Bijbel. Hij is altijd en overal zichzelf, geheel zichzelf en het is dan ook volkomen ijdel naar zijn bronnen te zoeken ¹⁾: hij is zijn onderwerp even goed meester als zijn taal, weet precies wat hij wil en wat hij verantwoorden kan en matigt zich nooit een dictatoriale autoriteit aan. Kortom hij is in allen deele wat Horatius ergens noemt *potens sui* en de Engelschen *self-possessed*. Zouden wij ook niet mogen zeggen: hij was een echte Nederlander?

Zijn geschrift moge dan echt-humanistisch zijn, 't staat onder de humanistische paedagogische geschriften geheel eenig daar, als een Melchizedek, „zonder vader, zonder moeder, zonder geslachtsrekening” (Hebr. 6, 4).

Laat ons het thans wat nader beschouwen.

Omtrent de aanleiding zijn wij genoegzaam ingelicht door de opdracht: Marnix heeft het geschriftje samengesteld op

¹⁾ Dreyss heeft er een mislukte poging toe aangewend volgens een verkeerde methode. Zie de kritiek van Tjalma, 129 v.

verzoek van Graaf Jan van Nassau den Ouden, met wien hij herhaalde gesprekken over dit onderwerp had gevoerd, blijkbaar eenigen tijd geleden, want hij verontschuldigt zich, dat hij het werkje indertijd onvoltooid heeft laten liggen en 't eerst nu, nu hij 't wat rustiger heeft gekregen (zie boven) weer opgevat, over en afgewerkt heeft. Nu weten wij, dat er op het stamslot te Dillenburg een school bestond voor adellijke kinderen, of liever, het geheele slot was een adelijk opvoedingsgesticht, aan 't hoofd waarvan Juliana van Stolberg stond; de school was behalve met het talrijk kroost der Nassau's — Juliana zelf had 5 kinderen uit haar eerste en 7 uit haar tweede huwelijk en Jan de Oude had er 22 uit drie huwelijken; ook Prins Willem liet er eenige zijner kinderen opvoeden, o. a. Maurits — ook bevolkt met het kroost van verscheidene andere verwante en protestantsche adellijke families. Na den dood van Willem den Rijken kwam Dillenburg aan Graaf Jan, die in volmaakte overeenstemming met zijn moeder het huis regeerde, die groote belangstelling had voor de hofschool en haar zelfs onder drukkende geldzorgen in stand hield. Het lijkt m. i. geen twijfel, of het geschrift doelde op die school: de beschrijving, die Marnix geeft van het door hem gewenschte „gymnasium” past er ten minste geheel op.¹⁾

Aan het geschrift valt niet in de laatste plaats te prijzen de goede indeeling der stof. Het vervalft nl. in twee hoofddeelen, die men zou kunnen onderscheiden als praktische en theoretische paedagogiek. In het eerste wordt een volledige opvoedingsschets gegeven. Van den zuigelingsleeftijd wil Marnix niet spreken, omdat dit terrein aan de moeder behoort; bovendien is kleinkinderverzorging eigenlijk een medische kwestie. Maar dringend beveelt hij den moeders aan zelf te zogen. Zoodra echter het kind loopen en spreken kan, begint ook reeds de opvoeding. „Het is een der meest verspreide en verderfelijke dwalingen, dat kleine kinderen niet gekastijd mogen worden; dat is een *stulta atque praepostera misericordia*” (een dwaze en misplaatste barmhartigheid). In tegendeel; bij kinderen van twee en drie jaar bereiken de

¹⁾ „Daarom acht ik voor mij 't doelmatigst, dat een zeker aantal vorstelijke en adellijke personen op hun gezamenlijke kosten een gymnasium oprichten met één rector en het noodige hulppersoneel voor al hun kinderen gemeenschappelijk.”

ouders met een kleine lichte straf meer dan bij iets oudere met een veel zwaardere en telkens weer herhaalde. Tot drie jaar bestaat de taak der opvoeding hierin, de harten der kinderen buigzaam te maken, want dan vindt men ze later veel williger tot alle dienstbetoon en gehoorzaamheid zonder dat men z'n toevlucht behoeft te nemen tot klappen en slagen. Echt humanistisch is het voorschrift om van den aanvang af op zuivere uitspraak te letten. Daarbij beveelt hij echter aan, de kinderen zoo mogelijk tweetalig op te voeden, want dat maakt de tong lenig. Hij hecht blijkbaar zeer veel hieraan, want hij komt er in het tweede deel op terug, waar hij duidelijk laat doorschemeren dat hij 't een voorrecht acht zelf twee moedertalen gehad te hebben, Dietsch en Fransch. In tegenwoordigheid van ouders en andere volwassenen moeten kinderen alleen spreken als zij gevraagd worden, want vóór alles past de jeugd bescheidenheid, maar met tijdgenooten mogen zij zich zonder eenigen schroom vrij en vroolijk onderhouden. In 't algemeen moeten zij echter het onderscheid tusschen ouderen en jongeren niet uit het oog verliezen en ook met hun ouders niet al te familiaar zijn. Al spelende kan men den kinderen reeds veel leeren en hun geest op het ontvangen van onderwijs voorbereiden; door gepaste vragen en gesuggereerde antwoorden kan men hun ook reeds de eerste begrippen van vroomheid en zedelijkheid bijbrengen.

Nu komt de school, het gymnasium. Wij weten reeds, dat Marnix deze boven privaatonderwijs verkiest, maar, zegt hij, het aantal leerlingen moet niet te groot zijn, ten eerste, omdat de leeraar zich dan niet genoeg aan elken leerling kan wijden en ten tweede, omdat „in een groot aantal de meerderheid bedorven pleegt te zijn, tegen welke besmetting het moeilijk valt de andere kinderen te beschermen”.

De rector moet de baas zijn; tegen een veelhoofdig gezag heeft immers reeds Homerus gewaarschuwd? Men kieze daarvoor een bejaard, verstandig, knap en geleerd man, zoo mogelijk van adel, maar vooral oprecht vroom aanhanger van de ware religie en van onbesproken gedrag.

Deze school — en hier schemert nog Sturm's invloed door, wiens modellen overigens, gelijk bekend, uit de Nederlanden stamden — wordt verdeeld in vier „classen”, één voor de grammatica, t. w. van het Latijn, één voor syntaxis en prosodie, één voor rhetorica en dialectica en één voor filosofie,

waaraan ook de rechtsgeleerdheid kan worden toegevoegd.¹⁾ Dit zijn natuurlijk geen jaarklassen, maar hoe men die klassen over de leeftijden en de leerlingen over de klassen wil verdeelen, dat wil Marnix liever aan de studieleiders zelf overlaten, als men maar zorgt voor minstens twee docenten voor 20 leerlingen.

In de uitwerking treft ons allereerst, dat in de eerste klas, evenals bij Vives, de moedertaal onbetwist tot haar recht moet komen. Dan in de tweede klasse, waar de ll. vooral in het Latijn geoefend worden, dat hij — evenals de Engelschman Ascham — aanbeveelt hen hun eigen vertalingen in het Latijn te laten terugvertalen. Ook hier moet de moedertaal „niets minder” dan het Latijn beoefend worden; het verbieden der moedertaal acht hij een groote dwaling en ziehier nu iets wat hij *niet* aan het *bon plaisir* der docenten wil overlaten. Integendeel, gelijk Cicero het Grieksch beoefende om zijn Latijn te verbeteren, zoo moet ook bij ons de studie van het Latijn aan de moedertaal ten goede komen. „Want de kinderen worden niet opgevoed voor de binnenkamer en gestookte vertrekken, maar om hun vaderland, hun medeburgers en volksgenooten tot sieraad en bescherming te strekken en daarom moet, naar ik meen, hun studie gericht zijn op de praktijk van het regeeren, op de belangen van het volk en op het bestuur van het gemeenebest”.²⁾ „*Debet itaque lingua latina patriae, non autem patria lingua peregrino Latinorum idiomati famulari*”.³⁾ In deze klasse begint het Grieksch, dat zeer nuttig is, omdat de Grieksche taal en letterkunde in alle opzichten boven het Latijn staan. In overeenstemming hiermede eischt hij in de derde klas, die der Rhetorica, geen bloot formeel onderwijs, maar gaandeweg de zaken zelf en hun gebruik aan de ll. voordragen. De twee laagste klassen zijn voor oefening der taal, de twee hoogste voor vorming

1) Wij missen hier met eenige verwondering de mathesis; op hoe hoogen prijs Marnix die stelde, zegt hij eerst in het tweede deel.

2) Men houde mij ten goede, dat ik hier verwijs naar mijn „Het Regentenprobleem”, in dit tijdschrift XV, 1934, 201 vv., in de „Keur”, bl. 561 vv.

3) Eigenlijk te mooi om te vertalen. Maar men verlangt dit van mij en dus: „De latijnsche taal moet de dienstmaagd zijn van de moedertaal en niet omgekeerd.” — Men kan ook, wanneer men met Lacroix *patriae lingua* leest, vertalen: „...de dienstmaagd zijn van het vaderland en niet de taal van het vaderland (de dienstmaagd) van het idioom van Latium”, en misschien is dit beter.

van verstand en oordeel en oefening in werklust. Daarom moeten ook de oude geschiedschrijvers¹⁾ om hun inhoud gelezen worden. Over dit punt, *non verba sed res ipsas* (niet woorden maar de zaken zelf), is Marnix zeer uitvoerig en nadrukkelijk en toont hij zich een voorlooper van Comenius en Pestalozzi. Politieke wijsheid en inzicht in het Godsbestuur, ziedaar wat de lectuur moet aankweken, trouwens niet deze alleen, maar ook de onderlinge gesprekken, ook die op de speelplaats. Daarom moeten ook niet uitsluitend oude schrijvers gelezen worden, maar ook moderne en inheemsche, bijzonderlijk voor wat zij over hun eigen land mededeelen, mits zij slechts *graviter ac prudenter* (met ernst en wijsheid) geschreven hebben, als Avetinus, Sleidanus, Caspar Hedion, Froissard, Philippe Commines en vele jongeren. In 't voorbijgaan geeft hij behartigenswaardige wenken als: zulke moderne schrijvers in het Latijn te laten vertalen, alsook (zooals ik reeds aanstipte) de ll. hun eigen vertalingen uit 't Latijn in die taal terug te laten vertalen.²⁾ Over het veel besproken thema der *imitatio* geeft hij eenige weinige zinsneden, die den spijker op den kop treffen en die ver uitblinken boven de beruchte overdrijvingen van Sturm, maar des te meer aan Erasmus' „Ciceronianus” herinneren.

Het is duidelijk, al wordt het niet met zooveel woorden gezegd, dat op dit gymnasium of de academie of de militaire loopbaan³⁾ moest volgen en in ieder geval staatsdienst.

In het tweede hoofddeel worden nu algemeene gezichtspunten geopend onder de drie, later zoo gebruikelijke, hoofden: vorming van het hart (*animus*), van het verstand (*ingenium*) en van het lichaam (*corpus*). Vooral dit gedeelte is een — destijds zeker onovertroffen — model van goede rangschikking en klare uiteenzetting der stof. Wel rubriceert Marnix niet altijd als wij het nu plegen te doen, maar verstandig en begrijpelijk is zijn indeeling altijd.

1) De dichters komen er bij Marnix, evenals bij Vives, tamelijk kaal af.

2) Ook hier moge ik naar een vroeger geschrift verwijzen over „De Latijnsche thema in de hoogste klassen van het Gymnasium”, in dit tijdschrift, III, 1922, 1 vv. Toen ik als leeraar deze praktijken beoefende, was Marnix' geschrift mij onbekend en experimenteerde ik slechts op eigen gelegenheid.

3) Van oefening in den wapenhandel is echter nergens sprake.

Tot de vorming van het hart behooren de behartiging van godsdienst en zedelijkheid, wilsvorming, beteugeling der zinnen en alles wat leidt tot een deugdzaam leven.

Tot de vorming van het verstand brengt hij het onderwijs en de beoefening der wetenschappen, opscherping van het oordeel, versterking van het geheugen en van het denkvermogen en alles wat bijdraagt tot een goede uiting van gedachten (de zgnd. *elocutio*).

Voor het lichaam blijft dan over de zorg voor de gezondheid, oefening der ledematen, verhooging van de kracht en de schoonheid des lichaams, een fraaie stem, welvoegelijke gelaatsuitdrukking en lichaamshouding. Voorts beoefening van beeldhouw- en bouwkunst, cithers- en fluitspel, schilderkunst en al die kunsten in welke het aandeel van het lichaam grooter is dan dat van den geest.

Dit is het program, dat dan verder in bijzonderheden wordt uitgewerkt. Hieruit kunnen wij slechts hier en daar eenige bloemen uitplukken.

1. *Gemoedsvorming*. Hier waarschuwt Marnix ernstig alle onderwijs en vermaning op vriendelijken, aanmoedigenden toon te geven en in vormen en in een mate, die aan den kinderlijken geest beantwoorden. Vooral echter wake men ervoor, dat de kinderen niets leeren, wat zij later weder moeten afleeren. Gebeurt dit dan werkelijk? Ja, zegt Marnix, maar al te vaak en wel hierdoor, dat de opvoeders, tegen beter weten in, uit toegeeflijkheid voor de heerschende opvattingen en de mode dingen dulden of door de vingers zien, die Gods woord verbiedt. Men bedenke, dat men veel gemakkelijker en sneller van het goedé tot het kwade overgaat dan omgekeerd.

Na eenige voorschriften over bijbellezing, kerkbezoek en gebed, gaat Marnix over tot de zedelijke opvoeding, die bestaat in het aanwennen van deugden en het afwennen van ondeugden. Er zijn zonden, die met onverbiddelijke strengheid moeten gestraft worden, met name diefstal, leugen, bedrog, woordbreuk, godslastering. Bepaald opmerkelijk is, dat Marnix nergens opzettelijk handelt over onkuisheid en liederlijkheid, maar zich tevreden stelt met te wijzen op het nut en de noodzakelijkheid van zelfbeheersching en matiging. Hun, die zichzelf niet kunnen beheerschen, moeten af en toe dingen, die zij zoozeer begeeren, onthouden worden. Luiheid

moet vooral bestreden worden, lediggang mag dus niet geduld worden.

2. *Verstandsvorming*. Deze omvat oefening van het begripsvermogen, van het oordeel en van het geheugen, waarbij dan nog komt de *elocutio*, welke evenwel voor een groot deel onder de lichaamsoefening valt.

Onder begrips- of bevattingvermogen verstaat Marnix niet de capaciteit om veel examenstof in zich op te nemen, maar slagvaardigheid en tegenwoordigheid van geest. Het verstand is wel een aangeboren gave, maar deze kan door oefening vergroot en verbeterd worden. Als middel om haar te wetten beveelt hij bijzonder aan de lectuur van „apologi”, fabels en vertelseltjes met een zedelijke strekking en verhalen hoe groote mannen zich in moeilijke omstandigheden gedragen hebben, waaraan men de vraag kan verbinden: hoe zoudt gij u in een dergelijk geval eruit gered hebben; dan lijfspreuken, puntige gezegden, en *strategemata* (krijgslisten?), die bij de oude, maar niet minder ook bij jongere schrijvers te vinden zijn, en waaraan men ook onderwerpen voor opstellen kan ontleenen; voorts het oplossen van raadsels, alsmede „bij wijze van ontspanning” (sic) van meet- en rekenkundige vraagstukken. En dan — evenals trouwens bij Vives in theorie en bij Trotzendorf in de praktijk — *selfgovernment*, het in allen ernst senaatje en gerechtshof spelen der knapen, naar het voorbeeld der Perzen, zooals Xenophon in de *Cyropaedie* verhaalt, een verhaal dat blijkbaar op alle humanisten een diepen indruk had gemaakt.

Onder oordeel verstaat Marnix het vermogen om waarheid en leugen, juistheid en onjuistheid, te onderscheiden, den samenhang der dingen te doorgronden, en daarop voorspellingen en gissingen te bouwen. Dit is in alle omstandigheden des levens het nuttigste en noodigste vermogen en moet dus met bijzondere zorg worden geoefend. Het oordeel kan reeds op zichzelf van nut zijn, maar geleerdheid zonder oordeel kan niet alleen zich niet handhaven, maar vervalt tot des te grooter dwaasheden naarmate zij omvangrijker is. Men late dus de kinderen niets leeren wat zij niet eenigermate naar den graad hunner ontwikkeling kunnen begrijpen, en ook dat droppelsgewijze. Bij de toepassing van dit beginsel op het taalonderwijs ontwikkelt Marnix op waarlijk verbluffende wijze de meest moderne beginselen eener verstandig

opgevatte en toegepaste inductieve en directe methode.¹⁾ Niet 't inpompen van regels en van vervelende grammaticale finesses, maar zooveel mogelijk eigen waarneming, *die aan de moedertaal moet geoeffend worden*, leere den leerling de taalverschijnselen onderscheiden; door voortgezette oefening, geduldige herhaling en veelvuldige toepassing (ook in de recreatie-uren) make hij zich de zaak verder eigen. Van de waarneming tot het begrip, of, zooals Marnix het puntig uitdrukt, „van het DAT tot het OMDAT en niet omgekeerd²⁾, dus ook van de voorbeelden tot de regels opstijgen, naarmate de geest nl. daarvoor rijp wordt. Ziedaar de ware methode, die op alle vakken moet worden toegepast. Hoe logischer deze evenwel in elkaar zitten, des te meer zullen zij het denken scherpen. Maar des te meer komen zij ook eerst in aanmerking voor rijperen leeftijd. Is dus de „grammatica”, d. i. het taalonderwijs (volgens de in het eerste deel geschetste methode) het beste middel om het oordeel te scherpen bij jonge kinderen, tegen den puberteitsleeftijd³⁾ komen daarvoor in aanmerking reken- en meetkunde en dialectica, altijd volgens dezelfde methode. Volgens deze beginselen komt van de hoogere wetenschappen de dialectiek het eerst aan de beurt, omdat daarbij het element practische oefening nog het grootst is, daarna komen reken- en meetkunde, waarin het rationeele element meer op den voorgrond treedt.⁴⁾ Is op deze wijze het oordeel voorloopig *geoeffend*,

1) Zijn betoog, waarom voor kinderen alleen de inductieve methode past, is ook psychologisch volkomen juist en kan aan de huidige voorstanders der deductieve methode — zoo die er nog zijn — onvoorwaardelijk worden aanbevolen. Ik releveer daaruit nog deze juiste opmerking, die nog altijd dienst kan doen, vooral nu wij het zoo druk hebben over onderwijsvernieuwing: „*mirum est, quantum voluptatem liberalia ingenia ex eo capiant, ubi per se aliquid observare possint*” (Het is verwonderlijk hoeveel genot leergierige knapen — dit is een zeer onbeholpen vertaling van het onvertaalbare *liberalia ingenia* (G.) — er in vinden, wanneer zij op eigen gelegenheid waarnemingen mogen doen). — Men heeft bij allerlei oudere schrijvers, niet 't minst bij Vives, de beginselen der inductieve methode willen terugvinden zonder dat hun woorden daartoe voldoende aanleiding gaven; bij Marnix is geen twijfel mogelijk.

2) *Per τὸ ὄτι veniendum est ad τὸ διότι non e contra, uti hodie fit*, de eenige plaats waar onmiskenbaar een pijl op de Scholastiek wordt afgeschoten.

3) Hiervan gewaagt Marnix nergens, maar uit den samenhang is de bedoeling duidelijk.

4) Dus geen *theorie der rekenkunde*, ook geen verkapte, aan jonge kinderen! G.

dan wordt het verder *gevormd* door de, dan reeds wat oudere, leerlingen nu ook zelf te laten oordeelen over verschijnselen en gebeurtenissen, daden en voorbeelden, ontleend deels aan de geschiedenis, deels ook — en dit vooral in gesprekken — aan voorvallen en ondervindingen in hun eigen leven.

Hierbij sluit zich geleidelijk aan het voorbereidend wijsgeerig onderwijs, omvattend ethiek, politiek en economie. Op de wijze der juristen leere men hen in de verwarde en ingewikkelde ethische en politieke verschijnselen de algemeene gezichtspunten terug te vinden of daarvan bijzondere toepassingen te maken.¹⁾

Weinig minder degelijk en interessant is de paragraaf over de oefening van het geheugen. Dit is evenzeer als het intellect een gave der natuur, maar niet minder door oefening en vlijt voor versterking en verbetering vatbaar. De middelen hiertoe zijn ten eerste een rationeele levenswijze met dito dieet²⁾, 2. onafgebroken oefening in het waarnemen, waarbij echter een geleidelijke en verstandige opklimming moet worden in acht genomen, 3e. opmerkzaamheid. Tot het eerste middel behoort ook een zekere opgewektheid, want triestigheid is schadelijk voor het geheugen. Daarom moet de leeraar zorgvuldig acht geven de kinderen niet door een *plagosa immanitas* („klappenrijke onmenselijkheid”) af te stompen maar door minzaamheid moet hij zoowel zichzelf als de studie hun aangenaam weten te maken. Scherp laakt Marnix het volstoppen van het geheugen met allerlei ongeordende stof. Wij moeten echter toegeven, dat wat hij dan wel uit het hoofd wil laten leeren, niet erg in het kader van onzen tijd zou passen, t. w. de brieven van Paulus (althans de kortere) in het Grieksch, spreuken van de beste dichters, bijv. van Pythagoras en Phocylides, van Homerus, Pindarus, Euripides en Horatius, maar vooral de psalmen van Buchanan.³⁾ Dan ook een aantal redevoeringen van Cicero, alsmede eenige van Demosthenes, „van wege den stijl” (!) Verder dient tot staling van het geheugen het onderwijs in de geschiedenis en nog meer in de aardrijkskunde. Nog echt humanistisch is,

¹⁾ Het eerste noemt Marnix *ampliare* (uitbreiden), het tweede *limitare* (beperken).

²⁾ Het is in dit verband dat M. den arts Gatarola ten tooneele voert.

³⁾ Een engelsch humanist, 1506—1582, een der beste neo-latijnsche dichters, zette in de gevangenis de psalmen in latijnsche verzen over, eerste uitgaaf 1566.

dat in dit verband de lectuur wordt aanbevolen van Livius, Valerius Maximus, Strabo, Ptolemaeus en Plinius. In deze vakken spelen oordeel en redeneering geen overwegende rol; de bovengenoemde vakken, waarbij dit wel het geval is, mogen niet misbruikt worden tot lading van het geheugen. De oefening van het geheugen is overigens aan geen leeftijd gebonden en begint al in den klein-kinderleeftijd met gebedjes en catechismus. Doch uit en nadrukkelijk waarschuwt hij tegen het machinaal van buiten leeren „op apen- en papa-gaaienmanier”, want dat verstompt slechts het verstand. Daarom moet men de kinderen altijd ondervragen en zelf vragen laten doen over hetgeen zij uit het hoofd geleerd hebben. De memotechniek wil hij niet geheel veroordeelen, maar hij is er allesbehalve enthousiast over. Veel beter acht hij de samenwerking van geheugen en oordeel.

Wat het derde punt aangaat: alles wat afleidt, moet vermeden worden. Uit dien hoofde schroomt hij niet de — toen blijkbare moderne — mode om de wanden van het schoolvertrek te versieren, af te keuren. En dan komt die passage, die ons zoo sterk aan Johan de Witt met zijn „Ago quod ago” doet denken. Bij de Romeinen moest n.l. de omroeper op het oogenblik, dat de priester ging offeren, den toeschouwers toeroepen: „*Hoc age*”, dat is woordelijk vertaald: „Houd u hiermede bezig”, dus met niets anders. Die uitroep komt dus overeen met ons „Opletten!” „Evenzoo moeten wij onze jeugdige leerlingen aansporen om zoo vaak zij zich voornemen iets te leeren, waarvan zij eenige vrucht verwachten, en vooral wanneer zij iets uit het hoofd moeten leeren, hun gedachten niet te laten afdwalen, *sed hoc agant* (men late ze hiermede bezig zijn) en alle krachten van geest en verstand alleen op dat richten, wat zij zich voorgenomen hebben.” Indien ergens ter wereld, zoo is dit voorschrift in het schoollokaal op zijn plaats.

Met de paragraaf over het vrijwel onvertaalbare „*Elocutio*”¹⁾ komen wij weder geheel in humanistisch vaarwater. Dit onderwerp is van het hoogste gewicht, zegt Marnix, maar het is al zoo dikwijls door de voortreffelijkste mannen behandeld, dat hij zich vrijwel meent te kunnen bepalen tot het opnoemen en aanbevelen van de beste auteurs, als daar zijn

¹⁾ Woordelijk: de uitspraak. Maar het omvat veel meer, o. a. ook de voordracht.

Cicero, vooral zijn *De Oratore*, Aristoteles' *Rhetorica*, Quintilianus, Erasmus, Rivius, Melanchthon, Vives en Sturm, en als voorbeelden Cicero, Demosthenes en Plato.

3. De *lichamelijke opvoeding*. Dit hoofdstuk sluit onmiddellijk aan bij het voorgaande, want aldus heft het aan: „Hierbij moet in de eerste plaats gezorgd worden voor de tong (of: de taal)”.¹⁾ Voor het overige vervalt dit hoofdstuk in drie paragrafen, getiteld: *valetudo* (gezondheid), *robur* (kracht) en *decor* (betamelijkheid, goede manieren). De hygiëne is eigenlijk meer een zaak voor de medici. Hoofdzak hierbij is de matigheid, in alles, in spijs en drank, in vermoeienis en slaap. Tot het 9e levensjaar geen andere dan vrijwillige oefeningen, in het 10e beginnen met paardrijden, loopen, springen, in het 12e met balspel en discus, in het 16e met de jacht (die zeer wordt aangeprezen), schermen en eenige acrobatenkunsten, en in het 18e met voorbereiding voor den krijgsdienst. Ten slotte komen reizen en ontberingen, het eerste natuurlijk in gezelschap van een goeverneur.²⁾

Onder de lichaamsoefeningen rekent hij, en wel als recreatieve, het technisch onderwijs in meetkundig teekenen, kaartteekenen, slöjd, botaniseeren, mineralogie, tuinarbeid en schilderen, altemaal bezigheden, die zoowel den geest als het lichaam versterken, en dit alles naar de maten van aanleg en liefhebberij. *En passant* wordt ernstig gewaarschuwd tegen de alchemie; dat was in dien tijd klaarblijkelijk niet overbodig.

Maar hierbij zijn wij ongemerkt al in de tweede paragraaf gekomen, die over de *versterking* van het lichaam handelt. Wij krijgen nu een warme aanbeveling van het zwemmen als een absoluut onontbeerlijke kunst, waarmede men op 13^e of 14^e j. leeftijd moet beginnen, maar alleen onder behoorlijk toezicht. Met muziek beginne men in het 8e jaar, mits er aanleg zij: geen dwang! Dansen, dobbel^e en kaartspel zijn natuurlijk taboe, maar spelen die het verstand scherpen, als bijv. schaken, zijn toegelaten.

Eindelijk het derde punt, de *decor*. Daaronder verstaat Marnix vooral wellevendheid. Terecht merkt hij op, dat

¹⁾ Hier is het dat hij terugkomt op zijn aanbeveling voor een tweetalige opvoeding.

²⁾ Italië wil hij, evenals Ascham, niet voor het 25e levensjaar laten bezoeken.

daaromtrent geen principieele voorschriften te geven zijn, maar dat daarvoor noodig zijn verstandige leiding en omgang met „welopgevoeden”. Alleen wil hij waarschuwen tegen „*flagitiosa illa levitas*, die heden ten dage in vele vorstelijke en adellijke hoven in eere is”, wat Cornette vertaalt door „een lichtvaardige en misdadige losheid” en wat misschien 't best weergegeven wordt door het duitsche „Gigerltum”, alsmede tegen alle affectatie.

Hierna eindigt het tractaat met een ernstige waarschuwing tegen al te groote gestrengheid, die *animus*, *intelligentia*, *memoria* en *eloquentia* gelijkelijk onderdrukt, en die vrijgeborenen tot slaven, eleganties tot boeren en menschen tot vee vernedert. Om dan nog eens er op te wijzen van hoe groot belang en hoe noodig 't voor den opvoeder is het karakter van ieder zijner leerlingen nauwgezet te bestudeeren. Hij moet zich overtuigd houden, dat al wat met zachtheid en mildheid verkregen kan worden, nooit met hardheid en wreedheid nagestreefd mag worden. Hij moet bijna even grooten afkeer hebben van lichamelijke tuchtigingen als zijn voedsterlingen, niet om die nooit, maar om ze zoo zuinig mogelijk toe te passen, zoodat de jeugd begrijpt, dat hij slechts zijns ondanks daartoe overgaat.

Ziedaar nu inderdaad een echte „Gymnasialpädagogik”. Natuurlijk is zij voor onzen tijd niet meer te gebruiken, maar, mag ik vragen, zou met een op een dergelijk gymnasium opgevoede jeugd het „Regentenprobleem” niet beter op te lossen zijn dan met het onze?

HERBART'S LEERTRAPPEN IN HET STAATSWETENSCHAPPELIJK ONDERWIJS

DOOR

Dr. J. P. DUYVERMAN.

Blameert, wie naar de beteekenis van HERBART'S leertrappen in een speciaal onderwijs maar durft vragen, zich niet reeds onherstelbaar? In ons paedagogisch=didactisch „so herrlich weit” gevorderd tijdsgewricht nog deze vraag? Dit kort verhaal heeft een blamage dus tot object. Maar den schrijver een blaam is den lezer geen zorg. Neemt dus koel en kalm

van deze rekening en verantwoording kennis. Eigenbelang leidt vanzelf tot uiterste bekorting.

Wie destijds van die leertrappen goeds durfde zeggen¹⁾, is Dr. H. NIEUWENHUIS voor zijn „Weest op Uw hoede” dankbaar. „Men kan dikwijls hele pagina's bij HERBART en zijn volgelingen lezen, waarbij men de indruk krijgt, dat de denkpsychologie niets nieuws brengt. Al de nieuwere inzichten meent men ook bij HERBART aan te treffen, totdat plots een kleine passage ineens doet beseffen, hoe fundamenteel de verschillen zijn.”²⁾ Met deze waarschuwing — voor het „hineininterpretieren” toch eigenlijk — versch ingescherpt, kon nog weer eens naar HERBART en ZILLER worden teruggegrepen.

Professor TUISKON ZILLER geeft in den zomer van 1875 colleges in Leipzig, die als „Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik” in '76 verschijnen. Zijn „auf dem Boden der Herbartischen Philosophie und Pädagogik erwachsenen Grundüberzeugungen” zijn naar eigen woord dan nog niet veranderd. En wie in HERBART's oeuvre vergeefs naar vijf leertrappen zoekt, vindt er hier, op basis van den meester, althans vier; van „die vier formalen Stufen” wordt herhaaldelijk gesproken (p. 239, 240, 277 en elders). „Wir werden sehen, die Weiterbildung des Neuen macht ausser der Analyse und Synthese, die mit einem Ausdruck von HERBART als die Stufe der Klarheit zusammengefasst werden können, noch drei andere Stufen notwendig, . . .”³⁾

En als nu hier — de ongeduldige lezer perst ontijdig de bekentenis af — een zeker eerherstel van dit methodisch doceeren wordt beproefd, dan is het de geest van den vader, eer misschien dan die van de volgelingen, die dit pogen wel ondersteunt.

Wie het volgende leest, gaat toegeven, dat niemand mèer ironie voor star vermethodiekt doceeren zou hebben getoond dan HERBART zelf, wiens naam aan de leertrappen zou nauw

1) De Staatswetenschappen in het Middelbaar Onderwijs en het Middelbaar Onderwijs in de Staatswetenschappen, J. B. Wolters, Groningen 1936, p. 182/183.

2) Een onderzoek naar de betekenis der denkpsychologische opvattingen voor de didactiek der lagere school, J. B. Wolters, Groningen 1939, p. 60.

3) t. a. p. p. 238; zie ook Dr. H. Nieuwenhuis, t. a. p. p. 22/23.

verbonden bleef. Hij schreef in 1806 niets minder dan dit: „Möchte jede gesuchte Manier aus dem Unterricht wegbleiben! Das Fragen wie das Dociren, der Scherz wie das Pathos, die geschliffene Sprache wie der scharfe Accent, Alles wird widrig, sobald es als willkürliche Zuthat erscheint, und nicht aus der Sache und der Stimmung hervorgeht. Aber aus den vielen Sachen und Situationen entwickeln sich viele Weisen und Wendungen des Vortrags; daher das was die Pädagogen unter dem hohen Namen Methoden so reichlich erfunden und empfohlen haben, sich noch sehr wird vermehren, und jedes hie und da gebrauchen lassen, ohne eins vor dem anderen unbedingte Vorzüge zu behaupten.“¹⁾

Bekend nu met het overwegend veroordeelend vonnis van bijv. Prof. Dr. M. J. LANGEVELD²⁾, waarover nog straks, moest het treffen, hoe in 1932 en 1938 van de zijde van twee Amerikaansche paedagogen, speciale kenners van de maatschappelijke vakken, een lans voor de leertrappen werd gebroken.

Alvorens met deze zienswijzen nader kennis te maken, eischt evenwel de voor de hand liggende vraag beantwoording: is het verwonderlijk, dat juist voor de social studies op behoud van dit „leeren” wordt aangedrongen? Ligt de oorzaak in het karakter van de staatswetenschappelijke leerstof, de daarbij behorende docuur dicteerend? Ligt het ook mede aan het corps dezer docenten? Voorzoover dit vaderlandsche onderwijs geteekend is, werden aan het beeld deze vage omtrekken zichtbaar.³⁾

De vrije voordracht, die aan het leerboek stevig tot zeer losjes vasthoudt, viert er in het algemeen hoogtij. Sprak niet een Nederlandsch rector van kleine professoren doceerend aan kleine studenten?⁴⁾ Afgezien van de heuristische methode, die den leerling eenigermate actief wil laten participeeren, wordt hier den docent veel, den leerling weinig overgelaten, althans op de eerste vier treden van de Herbart-Zillersche

1) Sämtliche Werke, herausgegeben von G. Hartenstein, 1851. Zehnter Band, Schriften zur Pädagogik, Erster Teil, p. 73.

2) Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbare-school-leeftijd, J. B. Wolters, Groningen 1937, p. 431/432.

3) Zie mijn Over den stand van ons Staatswetenschappelijk Middelbaar Onderwijs. Naar aanleiding van een enquête, J. B. Wolters, Groningen 1938.

4) Vgl. Over den stand enz., p. 15.

vijftrap. Slechts hier en daar blijkt van anderen gedragslijn. Ieder dezer docenten pleegt de politiek-economische kennis aan te bieden in den bijzonderen vorm, dien dit toch gelijkvormige weten in zijn geest aannam. Die vormen loopen vaak zeer uiteen. Doch in alle gevallen vereischt een waarlijk persoonlijk „aanbieding” intensief voorbereeren. Daarom: als DEWEY, na critiek, de leertrappen zeker prijst omdat zij uitstekend aangegeven, welke vragen de docent zich moet stellen terwijl hij het onderwerp voorbereet, wien klinken deze vragen dan bekender, dan den docent Staatswetenschappen?

Ten voorbeeld eenige van DEWEY'S elf vragen.¹⁾

What preparation have my pupils for attacking this subject?

What familiar experiences of theirs are available?

What have they already learned that will come to their assistance?

How shall I present the matter so as to fit economically and effectively into their present equipment?

To what objects shall I call their attention?

What comparisons shall I lead them to draw, what similarities to recognize?

By what applications shall I try to fix, to clear up, and to make real their grasp of (the) general principle?

De eerste medestrijder voor het in eere houden der formeele leertrappen is T. H. SCHUTTE Ph. D., Head of Department of Education, Director of professional training, The New Mexico State Teachers College, Silver City, New Mexico. Als hij in 1938²⁾ de „five-step procedure”: voorbereiding (van den leerling op wat komen zal), aanbieding (van nieuwe leerstof), vergelijking (naar alle zijden), generaliseering (van teveel feiten tot algemeene regels), en toepassing (zonder welke geen „leeren” voor leven en denken van waarlijk nut is), nader bestudeert, is zijn oordeel: onjuiste toepassing en interpretatie brachten de methode in discredit. En dan gaat hij verder, zò dat Uw rekenplichtige in één klap bloost en weer opklaart: „een paedagoog moge zijn positie in de waagschaal stellen door deze vijf formeele trappen aan te bieden als een procedure van moderne methodologie, maar den schrijver komt het voor,

¹⁾ John Dewey, *How we think*, 1909, p. 205.

²⁾ Zie *Teaching the Social Studies on the Secondary School level*, 1938, p. 397—400.

dat een intelligente opvatting ervan should guide any adequate teaching"! „First-rate teaching" zal zoo bereikbaar zijn, zoo wij maar niet te star vasthouden aan de vastgestelde volgorde. Om dit waar te maken gaat SCHUTTE de vijfde trap trede voor trede na.

Voorbereiding is in de social studies altijd noodig, anders doet de docent meer kwaad dan goed. Daarna zal uiteraard de nieuwe leerstof moeten worden aangeboden (hoe, doet er nu niet toe). Deze vakken bieden voorts uitstekende gelegenheid tot vergelijking; vergelijking nl. van de verschillende denkbeelden van schrijvers en autoriteiten, van die der leerlingen, van die welke de leeraar biedt.¹⁾ En dan zijn wij toe aan de generalisatie, onmisbaar omdat geen leerling alle details en feiten kan onthouden. Als SCHUTTE dan over de laatste trap, die der toepassing, zegt: „Material that is learned but not used tends soon to be forgotten." „Much of the work in the social studies today is futile because the material learned is not applied to actual life situations through discussion or otherwise", is overeenstemming met ZILLER's woorden van 1876 bereikt. „Der Schüler muss hier den Beweis liefern, dass sein Interesse das angeeignete begriffliche Material, vielleicht in Verbindung mit älterem, im Gebrauch wirklich beherrscht."²⁾ Deze eerste medestander eindigt met voor het onderwijs in de maatschappelijke vakken „an intelligent reconsideration of such a five-step procedure" aan te bevelen.

PAUL S. LOMAX Ph. D., Professor of Business Education, New York University School of Education en HERBERT A. TONNE, assistant professor aldaar, weten in 1932 ook wel, dat „no group of formalized routines" het didactisch probleem kan oplossen.³⁾ Toch zien ook zij veel waardevoels in de leertrappen, en zij maken, zoo lijkt het, de merkwaardigste opmerking over de tweede trap. Het heet dan: het nieuwe materiaal wordt in een of anderen vorm aan de leerlingen gegeven, „or is found out by them".⁴⁾ Niet is deze opmerking merkwaardig wijl hier verwijdering van HERBERT ware aan te wijzen. Ook hij kent een „Gang des Unterrichts",

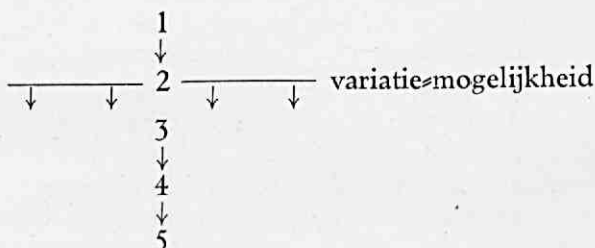
1) Waarschijnlijk wordt de „vergelijking" door schr. wat ruimer en/of anders opgevat dan destijds werd bedoeld.

2) t. a. p. p. 263.

3) Zie Problems of teaching Economics, 1932, p. 265—269.

4) Spatieering van mij. D.

de analytische genaamd, „wobei der Schüler zuerst seine Gedanken äussert, und diese Gedanken, wie sie nun eben sind, unter Anleitung des Lehrers auseinander gesetzt, be-richtigt, vervollständigt werden.”¹⁾ Maar curieus zijn LOMAX en TONNE door wat zij laten volgen, nl. dat in dit stadium talloze methodische variaties optreden; de wijze van aanbieding van materiaal toont eerst werkelijk den aard der gebruikte methode. Schematisch ziet hun kijk op de leertrap-procedure er dus als volgt uit:



De rest (3, 4 en 5) verloopt dan volgens hen vanzelf als de verdere ontwikkeling van het aangeboden materiaal in den geest der leerlingen. Maar alleen wie hen een 12-stal methoden ziet onderscheiden — in hoofdstuk VIII — krijgt een juisten indruk van hun wel zeer breede visie op de oude leertrappen.²⁾

Deze schrijvers oordeelen als SCHUTTE dat de aangegeven volgorde niet steeds behoeft te worden gekozen, omdat immers de „practical classroom situation” wat anders kan doen prefereren. Zij gaan met hem ten aanzien nog van een tweede punt accoord. Evenals hij zijn zij overtuigd van het nut van het laatste stadium: „Een leerling mag welbespraakt over economische feiten en theorieën vertellen, maar tenzij hij deze kan toepassen bij het oplossen van situaties uit het dagelijksch leven, heeft hij ze alleen geleerd voor klassee-doelinden.”

Links en rechts door de Amerikaansche wapenbroeders gesteund, gaat krijgsvanstig de blik nu nog weer naar de bladzijden 431/432, die Prof. LANGEVELD's oordeel inhouden. Eén

¹⁾ t. a. p. p. 237.

²⁾ The lectures, textbooks, question and answers, drills, discussion or conversations, demonstrations, laboratorys, topicals, sources, problems, project method of teaching economics, and the socialized recitation.

verdienste der leertrappen, het wordt toegegeven, is hun deductieve, logische opvolging. Maar lijkt niet alle kans op verdediging verkeken, na een requisitoir als het volgende?

- a. het kind is geheel zoek;
- b. de leerstof is amorph gedacht;
- c. het leerproces wordt te uitsluitend cognitief voorgesteld, en de cognitieve, logische orde is niet identiek met de psychologische;
- d. de volgorde van docuur wijkt sterk af van de natuurlijke orde in het leerproces, of — als pleiter hier DEWEY's woord mag toevoegen — de volgorde is logisch maar geeft het overzicht aan, gemaakt door iemand die het onderwerp al kent, en niet het pad van den geest die leert¹⁾;
- e. een zoo volledige planhuishouding maakt aanknooping aan wat incidenteel rijst onmogelijk.

Nu moet de verdediger voorzichtig probeeren:

a. het kind zoek? In den objectieven opbouw ja, wordt aan de opvolging onverbiddeijk vastgehouden; maar ook binnen het bestek van elke trap?

b. leerstof is niet amorph, inderdaad, doch wie zal alle eenheden op gelijkvormige wijze aanpakken? En hoeveel leerstof ontvangt haar bepaalde structuur niet van den docent!

c, d en e. Zeker hebben de leertrappen vooral recht op het etiket „logisch”. Zou evenwel aan de psychologische en de natuurlijke orde niet ook binnen het logisch raam zijn tegemoet te komen? „The particular order of steps” is niet altijd dezelfde zeiden LOMAX en TONNE; en SCHUTTE dacht aan deze „steps, intelligently applied to large units, projects, and problems.’ En wie meent, dat „ordening” in een dus georganiseerd onderwijsproces doodend werkt, denke nog eens weer aan de variatiemogelijkheid, die reeds de tweede trap biedt. Van de vrije keuze uit alle materie voor de toepassing is dan nog gezwegen.

Een vraag tot slot. Indien op achtenswaardige gronden de vijftrap in het algemeen als verouderd door de paedagogische psychologie wordt terzij gezet, kan dan nog de speciale didactiek haar affectie niet verontschuldigen? Blijft niet de practische bruikbaarheid?

¹⁾ t. a. p. p. 204.

Na deze proeve van pleidooi dreigt nu nog één gevaar. De redacteur=secretaris van de „Studiën” komt nader met zijn reeds gesignaleerden spiegel, die het beeld zal toonen van den wel zeer ruimen interpret.

Het zou — tot besluit — een geringe moeite zijn, aan eenige voorbeelden te demonstreeren, hoe inderdaad vele staatswetenschappelijke voordrachten gestructureerd zijn volgens de vijftrap. Maar dit zou tot in vak=technische details voeren, te vermoeiend voor den outsider. En de gemakzuchtige insider is met niets gemakkelijker afgeweerd dan met dit woord: „An sich unangenehm und drückend sind alle Manieren, welche den Hörer bloss passiv machen”.¹⁾

Dit woord is van HERBART!

Leiden, Maart 1940.

KLEINE MEDEDELINGEN.

HET MOEILIJKE WERKEN²⁾.

Onlangs werd ik getroffen door de hartstocht waarmee twee vrij intelligente en belangstellende leerlingen hun opstandige gedachten tegen de school uitten. Heel veel nieuws zeiden ze niet, maar ze toonden zich eenvoudig overtuigd dat de school niet deugt, steeds hogere eisen is gaan stellen en aan hun goede ijver stenen voor brood geeft.

Tegenover deze beweringen, ook als de ouders ze uiten, begin ik altijd weer innerlijk vast te stellen: dat er met dat schoolsysteem dan toch ettelijke generaties behoorlijk gediend zijn geweest. Ook geloof ik niet aan de veeleisendheid van de tegenwoordige school; met de belangen der leerlingen wordt oneindig meer rekening gehouden dan vroeger: er wordt gewaakt tegen opeenhoping van proefwerken, er zijn ouden=avonden en spreekuren, de moderne school houdt met individuele belangen veel meer rekening dan de vroegere en hoeveel feitenkennis hebben vele vakken niet laten vallen!

Natuurlijk denken wij nu aan feiten als de overvalle klassen, dat het onderwijs vroeger aan een selectie werd gegeven, aan overmatige sport=beoefening en aan velerlei verstrooiende afleiding. Wat ik noemens onder de aandacht wilde brengen hangt met dit laatste, de geest en gesteldheid des tijds, nauw samen: ik bedoel „tempo” en „efficiency”.

Onze tijd is bezeten door tempo en efficiency, en onze kinderen zijn geboeid door de stroomlijn. En groeien op in een wereld die te hoop

¹⁾ t. a. p. p. 75.

²⁾ Onder dezen titel levert de heer W. van Tricht in het Alg. Weekblad v. Christendom en Cultuur van 16 Aug. j.l. een beschouwing over het werken onzer leerlingen, inzonderheid op de middelbare scholen, die wij belangrijk genoeg achten om er het voornaamste uit over te nemen.

Red.

loopt om iedere vernuftige overwinning op de traagheid der materie. Ze voelen zich geboren in een tijd die, gelukkig, de ouderwetse sukkelige moeite heeft overwonnen, dit valt hun in de schoot en ze zijn zielsdankbaar, niet in de vroegere, „vervelende” tijd geleefd te hebben. Ze hoeven geen lampetkan te gaan vullen aan de keukenkraan, laat staan de pomp — warm water zit in de boiler — de huiskamer is gezogen als ze beneden komen (en de meid kruipt daar niet meer rond, uitgestrooide theeblaren opvegend) — vlug een kam door het gepermanente haar — de ritssluiting ritst: — dit alles is vlug, schoon en doelmatig.

Het resultaat presenteert zich snel en gaaf. Even snel en gaaf als in de bioscoop, als door de radio. Het is er meteen, en het is af. De kortste weg, de vlotste beweging — en het resultaat treedt in . . . het resultaat van ander arbeid.

En nu op school? Niets daarvan. Het resultaat wordt precies even moeizaam bereikt als in de „ouwe tijd”. Er is geen enkel efficiënt nieuw foefje bedacht om het langzame zwoegen door de snelle en lichte beweging te vervangen.

Hiertegen rebelleert onbewust menig wat ouder scholier.

Het is fout daar, het deugt niet. Iets wat zó stroef en langzaam gaat en zoveel moeite kost, kan niet in orde zijn. Er wordt daar iets onrechtvaardigs van ons geëist.

Denk u b.v. maar eens zo'n vlotte jongen in, die technisch bij is, z'n rijbewijs en soms zijn eigen auto of motorfiets heeft¹⁾ — hij kan zich eenvoudig niet meer verlangzamen tot het werktempo. En al hebben de meesten nog geen rijbewijs: in bijna allen zit toch het taylorinstinct, dat de kortste en doelmatigste weg naar 't doel zoekt.

Om een speciaal voorbeeld te noemen: ongetwijfeld is dit een der voornaamste oorzaken van het slechte schrijven en spellen. Waartoe schrijft men? Om iemand een gedachte mee te delen. Zodra een woord herkenbaar is, vervult het, voor de moderne jeugd, zijn functie. Het is maar een signaal, dat naar een ding of begrip wijst, en om dat ding is het te doen. Wie op al die kleinigheden van spelling en netheid let, is een pietlut: men meet toch ook niet met een liniaal na, of de punten en streepjes van een stuk morseschrift wel kaarsrecht lopen? „Maar 't is toch leesbaar?” — „Maar u begrijpt de bedoeling toch wel?” . . . dat ik méér dan dat eis, wordt irreeël, dus onbillijk geacht: ze zijn innerlijk niet van werkelijk tekortschieten overtuigd. Er zijn leerlingen met sterk technische aanleg — dit hele stukje betreft vooral die leerlingen, die alleen daarom geen getallen schijnen te kunnen leren omdat ze over het klankbeeld en schriftbeeld heen onmiddellijk naar „het ding” springen. „Umbrella” — wat zegt dat sein? „O, paraplu, zo'n zwart ding tegen de regen.” Er zijn kinderen voor wie dit een manie is geworden: het signaal verstaan zij met de rake snelheid van een goed seiner en — de werkelijkheid erachter is alweer gegrepen. Nog sterker met hele zinnen: ze lezen hun vertalingen zonder dat woorden en constructie van de vreemde taal tot hun bewustzijn doordringen. Ze onthouden aan 't een of ander kenteken *wat een zin betekent* en het „kennen” van een vertaling is dan niets dan het herkennen van de parallelie tussen de vreemde text en de Nederlandse.

1) Dit werd vóór 10 Mei 1940 geschreven.

Hieraan kan de school wel tegemoetkomen. Collectief luisteren is vaak inderdaad ondoelmatig en opnieuw blijkt hier de waarde der zelfwerkzaamheid.

Maar het gezin moet ook medewerken. In den „goeden ouden tijd” werkten de kinderen vaak op vaders kamer of in de huiskamer. Maar nu de centrale verwarming gekomen is zitten de jongelui in hun eigen kamer. Uren. Maar werken ze, vossen ze? Ook al hebben ze hun boeken open voor zich?....

NUTSSEMINARIUM VOOR PAEDAGOGIEK.

De aandacht wordt er op gevestigd, dat de colleges van het Nutsseminarium dit jaar vroeger zullen aanvangen dan gewoonlijk, n.l. reeds op 18 September. Zij zullen wederom worden gegeven door Prof. Kohnstamm (Wijsbegeerte en Puberteitspaedagogiek), Drs. W. H. ten Seldam (Algemeene Psychologie), G. van Veen (Sociale Paedagogiek), Prof. Dr. C. A. Mennicke (Sociale Paedagogiek), Dr. Ph. J. Idenburg (Geschiedenis, Theorie en Statistiek van het Schoolwezen), Prof. Dr. Otto Selz (Totaliteitspsychologie) en Prof. Dr. M. J. Langeveld (Kinderpsychologie).

Uitgewerkt programma is verkrijgbaar aan het Nutsseminarium, Heerengracht 196, Amsterdam=C.

BOEKBEOORDELING.

R. von Mises, *Kleines Lehrbuch des Positivismus*. Uitg.: W. P. van Stockum en Zoon, Den Haag 1939, XII en 467 p.

De schr., bekend door zeer belangrijke geschriften op het gebied der waarschijnlijkheidsrekening rekt zich tot den zogenaamden „Wiener Kreis”, die de denkbeelden van Ernst Mach uitwerkte en op ruimere gebieden toepaste. Hij geeft echter in het voorbericht uitdrukkelijk te kennen zich niet tot de radicale aanhangers van dien kring te rekenen. Hoe weinig ik mijn eigen standpunt dan ook met denzelfden naam zou aanduiden, de lezer van Het Waarheidsprobleem zal ongetwijfeld in sommige opzichten, die fundamenteel zijn uit kennistheoretisch en methodologisch oogpunt, overeenstemming vinden.

Deze geldt allereerst ons beider streven om een scherp verschil te maken tussen den axiomatischen grondslag van een gedachtenstelsel en de al of niet aanwezige exactheid van den opbouw. Immers hieruit volgt aanstonds, dat elk gedachtenstelsel, op de werkelijkheid gericht, met de twee momenten van denken en aanschouwing of gegevenheid te doen moet hebben. De reductie der axioma's op redelijke of logische bewijsbaarheden is dus even onmogelijk als de opbouw van het stelsel alleen langs empiristischen weg. De schr. is dan ook, hoewel hij klaarblijkelijk enigen afkeer heeft van het woord dualisme, zeer duidelijk voorstander van een kennistheorie, die de onreducerbare tweehed van logisch verband en aanschouwelijke gegevenheid erkent.

Daarmede hangt het bijv. samen, dat hij principieel de wetenschappelijke toelaatbaarheid erkent van wat ik in Het Waarheidsprobleem super-

theoretische structuren heb genoemd. En in dit opzicht verwijderd hij zich dus zeer ver van wat men in navolging van Aug. Comte positivisme heeft genoemd.

Door de exacte analyse van den axiomatischen grondslag van allerlei beschouwingen wordt de schr. ook veel bescheidener dan de meeste „empiristen” of „positivisten” in de eisen, die hij aan „natuurwetenschapelijk” denken stelt. Zo begrijpt hij aanstonds (p. 8) dat het dwaasheid zou zijn alles wat mensen beleven kunnen als een aftelbare oneindigheid te beschouwen. Daaruit vloeit echter onmiddellijk voort de onhoudbaarheid van het gangbare psychophysische parallelisme en de onmogelijkheid om de wetenschap te beperken tot wat onder zogenaamd objectiefzintuigelijke contrôle valt. Schr.'s korte kritiek op het Behaviorisme (p. 262—265) behoort dan ook tot het beste wat ik op dit gebied ken. Niet minder scherp is zijn principiële kritiek op de grondslagen van de zogenaamde „wet” van Weber—Fechner, en op de pogingen om biologie te willen herleiden tot de categorieën der anorganische natuur. Natuurlijk doorziet hij eveneens, dat de deterministische beschouwing van de anorganische natuur slechts één van de verschillende logische mogelijkheden op dit gebied betekent, en hij kent de moderne natuurkunde veel te goed om niet te weten, dat reeds op het beperkte gebied der anorganische natuur vermoedelijk veel grotere gecompliceerdheid heerst, dan met het deterministisch postulaat overeenkomt.

Een tweede, trouwens nauw met het reeds besprokene samenhangende, overeenkomst vond ik in schr.'s waakzame kritiek op woord en taal en zijn besef, dat „begrippen” niet de starre onveranderlijkheden zijn als hoedanig alle denken, herkomstig uit het Griekse idealisme, ze beschouwt. Toch is mij op dit punt de schr. niet altijd consequent genoeg. Zo, wanneer hij een uitvoerige beschouwing wijdt aan de bestrijding van Kants „analytisch oordeel”, terwijl het toch duidelijk is, dat dit door den schr. verworpen oordeel niets anders is dan de voor hem fundamentele „tautologie”, mits men maar niet meent, dat men van een stelling, *op zichzelf gesteld en losgemaakt uit haar verband*, zou moeten kunnen aangeven of zij een analytisch dan wel een synthetisch oordeel is. Ik geef toe, dat Kants spraakgebruik hieromtrent wankelend is, maar juist van uit des schr.'s taalbeschouwing had hij hier m. i. niet afwijzend-polemisch, maar aanvullend-verbeterend te werk moeten gaan.

Een soortgelijke opmerking geldt voor de bestrijding van het totaliteitsbegrip in de moderne psychologie; het is merkwaardig, dat de schr. niet inziet, dat in zijn eigen taal uitgedrukt de verdedigers van de totaliteitspsychologie niets meer zeggen, dan dat additie van scalaire grootheden ontoereikend is om ziel en geest te beschrijven; en toch zal de schr. deze stelling, aldus uitgedrukt, ongetwijfeld beamen.

Maar hier naderen we dan ook die gebieden, waar de schr. ongetwijfeld minder thuis is dan op dat van de nauwkeurige analyse van mathematische en fysische begrippen. De tweede helft van het boek schijnt mij dan ook voor de lezers van Paed. Studiën van zeer veel minder betekenis dan de eerste, die ik warm aanbeveel aan allen, die tijd en belangstelling hebben voor de nauwkeurige afbakening van de categorieën, waarmede de wiskunde en de natuur- en scheikunde werken.

Ph. K.

MIDDELBAAR ONDERWIJS IN CALIFORNIË

DOOR

Dr. S. C. BOKHORST.

San Francisco is een stad van nog geen 700.000 inwoners, in inwonertal dus belangrijk kleiner dan Amsterdam. Terwijl Amsterdam echter c.a. 7500 leerlingen van Middelbare Scholen telt, bezoeken in San Francisco ruim 32000 leerlingen, dus meer dan 4-maal zo veel, de High School.¹⁾ Ter verklaring van dit opmerkelijke verschil en van wat hierna volgt, dient iets te worden medegedeeld over de indeling van het onderwijs in de Staat California.

De kinderen komen op 6-jarige leeftijd op de Elementary School en hebben dan dikwijls al een paar jaar voorbereidend lager onderwijs gehad.

De Elementary School duurde vroeger altijd 8 jaar (van 6—14 jaar), daarna gingen de leerlingen over naar de High School, die 4 jaar duurde (van 14—18 jaar). Deze indeling wordt echter sinds enige jaren omgezet in de indeling: 6 jaar Elementary School, 3 jaar Junior High School en 3 jaar Senior High School. Wanneer deze omzetting geheel is voltooid, zal het aantal leerlingen van de High School nog met vele duizenden zijn toegenomen, hetgeen blijkt uit de volgende getallen: Junior High School c.a. 13000 ll., Senior High School 19000 ll.

In Californië bestaat, evenals in vele andere N.-Amerikaanse Staten leerplicht tot 18 jaar. Vanaf hun 14e jaar kunnen de kinderen echter arbeid verrichten, maar dan moeten zij in het bezit zijn van een „permit”, verstrekt door de Board of Education in geval de ouders de verdienste van het kind absoluut nodig hebben. Van 14—16 jaar mag alleen arbeid worden verricht buiten de schooluren om, van 16—18 jaar echter ook wel onder de schooluren, mits de High School ten minste 2 dagen per week wordt bezocht of indien een avondschool wordt gevolgd. Schooltijd + werktijd mag nooit meer bedragen dan 8 uur per dag. Het verkrijgen van dergelijke permits is niet gemakkelijk.

¹⁾ Evenals bij ons groepeeren zich in San Francisco om deze scholen van Middelbaar Onderwijs nog een menigte scholen van ander type; speciale vakscholen, hogere technische scholen, tal van zeer grote avondscholen, etc.

De tot 18 jaar durende leerplicht en de regeling van het middelbaar onderwijs verklaren het opmerkelijk verschil in leerlingenaantal der Middelbare Scholen in Californië en bij ons.

Het Middelbaar Onderwijs is evenals het Lager Onderwijs gratis en wordt grotendeels bekostigd uit een speciale belasting op het bezit van onroerend goed. Ook de boeken worden gratis verstrekt.

Alles is op zuiverdemocratische voet geregeld; de scholen behoren aan de bevolking en ieder voelt dit zo. Ziehier een typerend voorbeeld: Toen ik den Superintendent van de Board of Education vroeg om een introductie om de scholen te bezoeken, vond hij dat geheel overbodig. "You just walk in", zei hij, "this is a democratic country". En toen ik mijn eerste school bezocht, vond ik op de deur een papiertje geplakt met de mededeling, dat de schoolleiding het zou appreciëren als de bezoekers zich eerst even aan het Bureau zouden willen melden voor zij de leslokalen binnen gingen!

De ruim 32000 middelbare scholieren zijn over 18 scholen verdeeld. Daaronder zijn een aantal scholen in buitenwijken, die nog in volle ontwikkeling zijn, zodat die scholen nog maar weinig leerlingen hebben, bijv. 1200 à 1400. De volggroeide scholen zijn bestemd voor 3000 of meer leerlingen. Het behoeft geen nader betoog, dat het leiderschap van zo'n school een geheel administratieve functie is geworden.

Gaan wij na hoe de organisatie van een dergelijke reuzenschool is opgebouwd, dan treft ons direct een zeer frappant verschil met onze scholen, als wij moeten constateren, dat de duizenden leerlingen niet in schoolklassen zijn ingedeeld. Dit zou ook niet kunnen, want iedere leerling kan, tot op zekere hoogte, zijn eigen leerplan kiezen en zijn eigen lesrooster samenstellen. Voor ieder lesuur is dan ook de groepering der leerlingen een geheel andere; klasseverband bestaat niet.

Voor den ervaren schoolman rijzen nu direct een massa vragen hoe zulks mogelijk en uitvoerbaar is. Ik zal trachten een en ander te verklaren door de inrichting te beschrijven van de George Washington Senior High School, een nieuwe school, die pas enkele jaren bestaat, 2200 leerlingen telt en nog snel groeit, zodat het gebouw, waaraan nog voortdurend gebouwd wordt, reeds te klein dreigt te worden.

Bij mijn bezoek aan deze school wendde ik mij dus eerst tot den leider der school, den Principal, die mij met de

grootste welwillendheid ontving en onmiddellijk een der leraressen van de school voor de gehele dag vrij maakte om mij alles te laten zien en de organisatie der school te verklaren. De nodige maatregelen daartoe werden in enkele ogenblikken per huistelefoon getroffen. Alle lokalen zijn telefonisch te bereiken. Naast de kamer van den Principal zit een telefoniste voor een schakelbord met een kleine 600 aansluitingscontacten voor een even groot aantal toestellen in de verschillende lokalen.

Nadat mij eerst de gehele organisatie en de administratieve regeling van dit schoolcomplex waren duidelijk gemaakt, kreeg ik gelegenheid het gehele schoolgebouw en de merkwaardige inrichting daarvan te zien, overal waar ik dit wenste binnen te gaan, gedeelten van lessen bij te wonen en met de docenten te spreken. Het zal duidelijk zijn, dat met een dergelijke rondgang door het enorme schoolgebouw enige dagen gemoeid zijn.

Laat ik beginnen met iets mee te delen over de organisatie der school, over het leerplan, de lesroosters en de controle om daarna over de inrichting der school en de resultaten van het onderwijs mijn indrukken weer te geven.

De schooldag bestaat uit 8 lesuren van 45 minuten; tussen ieder lesuur krijgen de leerlingen 5 minuten om zich te verplaatsen: tussen het 1e en 2e lesuur ligt een extra periode van 15 minuten voor controlemaatregelen.

Het rooster is voor iedere dag hetzelfde. Heeft de leerling het 1e uur engels, het 2e uur algebra, enz., dan geldt dit rooster voor alle 5 dagen der schoolweek; Zaterdags is er geen school.

Deze regeling maakt, dat een vak, dat gekozen wordt, voor 5 lesuren per week moet worden gevolgd. Het schooljaar bestaat uit 2 semesters. Ieder halfjaar moeten de leerlingen hun studievakken kiezen en hun dagelijkse rooster opnieuw opstellen. Zij worden daarbij geholpen en geraden door bepaalde leraren. Vele der vaste leraren der school krijgen een groep van c.a. 30 leerlingen, waarvoor zij als Mentor optreden.

Het aantal studievakken, waaruit de leerling kiezen kan, is ontstellend groot; het aantal vakken, dat een leerling tegelijkertijd volgt, is echter zeer klein.

De leerling kan uit drie mogelijkheden kiezen:

a) 4 z.g. prepared subjects, dat zijn intellectuele onderwerpen, waarvoor huiswerk moet worden gemaakt.

b) 3 prepared subjects en 2 unprepared subjects, dat zijn

practische vakken of kunstvakken, waarvoor geen huiswerk wordt vereist.

c) 2 prepared en 3 unprepared subjects.

Dat zijn dus per dag 4 of 5 studievakken. Daar komt dan, voor ieder verplicht, 1 uur lichamelijke oefening of militaire training bij; 1 lesuur is vrij voor het gebruiken van de lunch in de geweldige cafeteria der school, de "coffee-shop", die aan 1000 leerlingen ruimte biedt, en 1 uur (bij keuze a 2 uur) wordt gebruikt om in de bibliotheekzaal, waar plaats is voor 500 leerlingen, of in een der verschillende studiezalen voor zichzelf te werken, wat dan meestal neerkomt op het maken van een groot deel van het opgegeven huiswerk op school.

Daar de coffee-shop niet tegelijk alle duizenden leerlingen kan bevatten, wordt deze zaal in drie afdelingen gebruikt; gedurende het 4e, het 5e en het 6e lesuur van iedere dag komt telkens $\frac{1}{3}$ deel der leerlingen daar lunchen. Er is nog een kleinere coffee-shop voor de leraren, plaats biedend aan c.a. 200 personen.

De leerlingen nemen meestal hun brood mee van huis en kopen daarbij een glas melk of een kop koffie, maar er worden ook volledige maaltijden gebruikt. Alles is verbazend goedkoop; de spijzen en dranken worden in de huishoudafdeling der school door de leerlingen, die dit vak volgen, zelf klaar gemaakt. Bediening is er niet, ieder haalt van de buffetten weg wat hij wil, moet daarna door een tourniquet passeren, waar hij betaalt, en zoekt een tafeltje op.

Welke vakken worden nu onderwezen op zo'n school?

De vakken zijn ingedeeld in wiskundige vakken, talen, sociale vakken, natuurwetenschappen, handelswetenschappen, kunstvakken, vakstudies en lichamelijke oefening.

Als voorbeeld geef ik de indeling der wiskundige vakken. Daarin worden gegeven: Rekenen (2 semesters), Algebra (4 semesters), vlakke meetkunde en trigonometrie (ieder 2 semesters), stereometrie, statistiek, handelsrekenen (ieder 1 semester).

Een leerling kan dus bijv. in 3 schooljaren achtereenvolgens volgen: algebra I en II, vlakke meetkunde I en II, stereometrie en trigonometrie. Hij kan niet stereometrie volgen voordat hij vlakke meetkunde I en II heeft gedaan. Daarvoor zorgt de Mentor bij het ineenzetten der roosters van zijn groep leerlingen.

Van de talen worden gegeven: engels, dat als moedertaal een verplicht vak is voor ten minste 6 semesters, verder frans, duits, italiaans, spaans, latijn en iedere andere taal, zo er meer dan 20 leerlingen zijn, die dit onderwijs verlangen.

Bij de opsomming der taalstudies merken wij op, dat ook een of meer semesters kunnen worden besteed aan journalistiek, welsprekendheid, franse, duitse of spaanse cultuurhistorie, enz. Daar wij ons in Filmland bevinden verbazen wij ons minder daarbij ook aan te treffen een studievak, dat aangeduid wordt met: Motion Picture Appreciation.

De lijst der natuurwetenschappen geeft ongeveer dezelfde vakken als bij ons. In die der handelsvakken komen naast onderwerpen als boekhouden, accountancy, stenografie en typen ook voor koopmanschap, inkopen en verschillende andere.

Interessant is de indeling der kunstvakken. Hiervan kan men volgen: handtekenen, reclametekenen, costuumtekenen en ontwerpen, lijntekenen, kunstgeschiedenis, pianospelen, vioolspelen (en het bespelen van andere instrumenten), koorzang, harmonieeler, muziekgeschiedenis, orkest, toneelspelen en nog verschillende andere studies.

De vakstudies omvatten voor meisjes: naaien, koken, voedingsleer, inkopen, huisinrichting, enz. Voor jongens: timmeren, meubelmaken, metaalbewerking, electrotechniek, typografie, automobielrepareren, aviatiek en nog vele meer.

Deze opsomming der leervakken maakt het ons duidelijk, dat de Amerikaanse High School niet te vergelijken is met onze Middelbare School. In aanmerking nemend dat de vakstudies vrij ver gaan, is het duidelijk, dat de Amerikaanse Middelbare School te beschouwen is als een combinatie van een Gymnasium, H. B. S. en Handelsschool met een Industrie-school, Huishoudschool, Muziek, Toneel en Tekenschool. Men kan op deze scholen even goed opgeleid worden voor verdere Universitaire studie als voor journalist, accountant, kantoorbediende, automobielmonteur, huishoudster of verkoopster.

De vaste docenten hebben ongeveer 28 lessen per week te geven. Daar zij echter iederen dag gedurende de gehele schooldag aanwezig moeten zijn, dus gedurende $5 \times 8 = 40$ lessen per week, blijven er c.a. 12 lessen over. Vijf daarvan zijn bestemd voor de dagelijkse lunch; gedurende de resterende

zeven lesuren zijn zij belast met toezicht in de bibliotheek of in de verschillende studiezalen of hebben zij speciale opdrachten van regelende of administratieve aard.

Hun taak is dus zwaar, vooral ook doordat hun klassen bijna steeds vol bezet zijn; deze bevatten gemiddeld 30 leerlingen.

Het is duidelijk, dat kleine lesklassen niet voorkomen. Immers voordat de nieuwe halfjaarlijkse cursus aanvangt, maakt de principal der school het volgende rekensommetje op: Er zijn bijv. 610 leerlingen, die Arithmetic \approx Low \approx 10 wenschen te volgen. Er zijn dus nodig $610 : 30 = \pm 20$ lesuren Arithmetic \approx Low \approx 10. Tien der wiskundeleraren krijgen dus ieder 2 groepen leerlingen, aan wie zij de leerstof van Arithmetic \approx Low \approx 10 hebben te onderwijzen.

Men ziet, dat het systeem toevallige kleine groepjes uitsluit. Het getal leerlingen per groep mag niet boven 35 uitgaan en niet beneden 20 dalen.

De vraag zal rijzen hoe het mogelijk is voor enige duizenden leerlingen in korten tijd individuele roosters samen te stellen.

Een paar dagen voor het begin van het semester laat de Mentor de 30 of 40 leerlingen van zijn groep bij zich komen. Iedere leerling vult een formulier in van de vakken van studie, die hij het volgend semester wil volgen. De Mentor controleert deze lijsten.

1e. in verband met de vakken, die de leerling het vorig semester heeft gevolgd, waarbij hij er op toeziet, dat niet een vak gekozen wordt, waarvoor de leerling niet voldoende is voorbereid. (Ik merkte reeds op dat bijv. stereometrie slechts kan worden gevolgd na 2 semesters planimetrie. Zo kan scheikunde I slechts worden gevolgd na 2 semesters wiskunde; het vak journalistiek pas na 4 semesters engels; het vak accountancy eerst na 4 semesters boekhouden, enz.).

2e. met het oog op de toekomstplannen van de leerling. Wil deze later verder studeren, dan moet daarmee bij het kiezen der leervakken terdege rekening worden gehouden.

Zo eist bijv. de University of California, dat de aankomende studenten ten minste hebben gevolgd: 6 semesters engels, 4 semesters van een vreemde taal, 4 semesters wiskunde, 2 semesters natuurwetenschappen en 2 semesters geschiedenis, terwijl dan bovendien nog voor de gevolgde vakken zeer goede cijfers moeten zijn verworven.

Andere Universiteiten, vooral in de kleinere Staten, zijn in dit opzicht wel iets gemakkelijker.

Leerlingen, die na afloop der High School niet verder studeren, doch direct in het bedrijfsleven gaan, zullen bij voorkeur vakken kiezen in de richting van het bedrijf, waarin zij later werkzaam zullen zijn.

Zijn de vaklijstjes door den Mentor in orde bevonden, dan geeft de leerling ook aan in welke volgorde hij deze vakken gaarne zou willen hebben, bijv. het 1e uur engels, het 2e uur rekenen, enz.

Al deze gegevens van alle leerlingen stromen door bemiddeling van de verschillende Mentors in de vorm van een vernuftig kaartstelsel op het bureau der school tesamen. Dit is zó ingericht, dat de principal een volledig overzicht krijgt en direct kan aflezen, dat gedurende het 1e lesuur bijv. 150 leerlingen engels 1e semester begeren. Voor 150 leerlingen zijn 5 leerkrachten nodig. 5 engelse docenten geven dus het 1e morgenuur van iedere dag engels 1e semester. Zo veel mogelijk wordt met de wenssen rekening gehouden; komen de aantallen wat ongelukkig uit, dan wordt in sommige der aangevraagde roosters een kleine omschikking gemaakt.

Daarna krijgen de leerlingen de ingeleverde roosters terug, nadat daarop is aangebracht een aantekening in welke lokalen zij zich voor de verschillende vakken zullen hebben te voegen.

Dit lijstje kan er dan aldus uitzien:

- 1e lesuur: Duits II, lokaal 321, Mrs. Gorvan.
 2e lesuur: Algebra I, „ 408, Mr. Williams.
 3e lesuur: Engels III, „ 65, Mr. Clark.
 4e lesuur: Lunch.
 enz.

De leraren krijgen de opgave van hun rooster en voor ieder lesuur een lijst van de leerlingen, die dat lesuur bij hen volgen.

Een en ander lijkt een zeer omslachtige administratie, maar dit valt erg mee door de inrichting van het centrale kaartstelsel, waarbij met allerlei gekleurde en van speciale uitstekensels voorziene kaarten wordt gewerkt. De gehele regeling wordt door de administratieve staf, geholpen door de Mentors, in enkele dagen voor elkaar gebracht.

De rol van den Mentor is daarmee nog geenszins afgedaan. Gedurende het gehele semester houdt hij zijn groep in het oog; alle mededelingen aan de ouders van de leerlingen van

zijn groep gaan via hem. Hij schrijft de rapporten voor deze leerlingen aan de ouders. De gegevens daarvoor stromen voor alle leerlingen eerst bij het Office tezamen en worden van daar uit weer over de verschillende Mentors verdeeld. De Mentor houdt contact met de ouders van zijn leerlingen, ook door persoonlijk bezoek aan hun huis. Gaat het met de studie van sommige leerlingen slecht, dan wordt de leerling naar een Centraal Instituut voor intelligentieonderzoek verwezen, dat daarna den ouders en den Mentor aanwijzingen geeft over gewenste veranderingen in de studierichting en over de toekomstmogelijkheden.

Als compensatie voor al dit extra werk hebben de Mentors meestal enige uren per week minder les te geven dan andere docenten.

Het is duidelijk, dat bij een schoolorganisatie met duizenden leerlingen, die van uur tot uur in andere groeperingen bijeen zijn, het constateren van eventueel schoolverzuim der leerlingen een moeilijk probleem is. Dit geschiedt aldus: tussen het 1e en 2e lesuur 's morgens is een kwartier bestemd voor allerlei controlemaatregelen. De leerlingen komen dan in bepaalde lokalen bijeen, ieder bij zijn eigen Mentor. Deze controleert voor zijn groep de absentes. De opgaven van de c.a. 80 Mentors gaan daarna naar het bureau der school en worden daar op stencils getypt, die direct worden afgedrukt. Dit alles gaat zó snel, dat nog gedurende het 2e lesuur de docenten een afdruk krijgen van de absenteslijst van die dag. Missen zij dus in hun les leerlingen, dan controleren zij of deze namen op de absenteslijst voorkomen. Eventuele afwijkingen geven zij direct telefonisch aan het Office door. Komen de leerlingen na ziekte of ander verzuim weer op school terug, dan brengen zij een briefje van hun ouders mee en leveren dat bij den Mentor in.

Iedere Mentor zorgt dus voor de controle van zijn groepje van 30 of 40 leerlingen. Blijft een leerling enige dagen achter een weg, dan brengt de Mentor een bezoek aan zijn woning.

Bovendien is er nog een speciale controle op schoolverzuim ingesteld door het Office zelf. Een der klerken heeft de taak iedere dag alle ouders van afwezige leerlingen telefonisch van de afwezigheid van hun kind in kennis te stellen. Daar bijna iedereen telefoon heeft, is dit mogelijk.

Ongeoorloofd schoolverzuim wordt onmiddellijk doorgegeven aan een Centraal Bureau, dat de gevallen onderzoekt

en — zo daarvoor aanleiding is — den ouders een boete oplegt. Daar de Amerikaan aan niets zo veel hekel heeft als aan het betalen van boetes, ook al zijn deze betrekkelijk klein, is de preventieve werking van dit stelsel zeer voldoende.

Het spreekt vanzelf, dat het gebouw, waarin een dergelijke school gevestigd is, een kolossale instelling is met brede gangen, talrijke grote trappenhuisen en overal verspreid liften voor de docenten. Het aantal leslokalen bedraagt vele honderden.

De lokalen zijn zeer ruim, vele zijn ingericht voor projectie, alle zijn aangesloten bij de huistelefoon en voorzien van microfoons en luidsprekers.

Vanuit zijn kamer kan de Principal der school met alle lokalen telefoneren. Hij kan ook door middel van de microfoons in de lokalen luisteren naar alle lessen, die gegeven worden en hij kan door middel van de luidsprekers in de lokalen vanuit zijn kamer in alle lokalen tegelijkertijd, of in sommige lokalen mededelingen doen. Bij bijzondere gelegenheden kan hij alle lokalen op de radio aansluiten en dus bijv. het luisteren naar een belangrijke rede van den President der Verenigde Staten mogelijk maken voor alle leerlingen.

Bijzonder interessant zijn vooral de grote laboratoria in de school en de talrijke werkplaatsen, de z.g. workshops, die alle voortreffelijk zijn ingericht en een uiterst belangrijke plaats innemen in de school.

Zo vindt men er een volledige bankwerkerij met een 25-tal zware en zeer moderne elektrische draaibanken; een volledige automobielwerkplaats, waar een 10-tal auto's, eigendom van de ouders der leerlingen, gereviseerd worden; een meubelmakerij, die naar houtlijm en politoer geurt en een uitstekend ingerichte drukkerij, die niet alleen dient als vakschool, maar ook al het drukwerk voor de school aflevert en waar ik voortreffelijk werk zag vervaardigen. Voorts is er een zeer modern ingerichte keuken met een 25-tal grote fornuizen, die ieder wel een \$ 150.— gekost moeten hebben en waarop de meisjes koken leren, terwijl daarnaast een grote eetzaal ligt, die niet als zodanig wordt gebruikt, maar alleen dient om aan de meisjes correct tafeldekken te leren, waarvoor in de kasten een grote collectie serviezen, glaswerk en fraai geborduurd tafellinnen aanwezig is.

De producten dezer keukeninstallatie worden in de coffeee

shop der school verkocht. Ook worden in deze keuken de koekjes, gebakjes en taarten vervaardigd voor de feestelijke bijeenkomsten der school. Bijna iedere dag is er wel iets te doen in een dergelijke grote organisatie. Bij mijn bezoek was er 's middags een feestelijke bijeenkomst van de Amerikaans-Franse leerlingenvereniging, waar de consul-generaal van Frankrijk een rede hield. Hierna werd een volledige tea geserveerd.

Bijzonder merkwaardig zijn ook de afdelingen, die voor het kantoorleven opleiden, waar ik 3 zalen ieder met c.a. 30 schrijfmachines opmerkte, die den geheelen dag in gebruik zijn, en 1 grote zaal met series van de meest moderne kantoor-machines, cyclostyles, reken- en telmachines, tot de meest ingewikkelde boekhoudmachines toe. Het is tekenend voor de geest van het Amerikaanse onderwijs, dat al deze machinerie nieuw en ultra-modern is. Zodra nieuwe machines op de markt verschijnen, behoren de scholen tot de eersten, die deze aanschaffen. Dit is wel een opmerkelijk verschil met Hollandse toestanden, waar men zo dikwijls uit geldgebrek op de vakscholen moet werken met reeds min of meer verouderde leermiddelen.

Even merkwaardig is een bezoek aan de lokalen, waar kunst bedreven wordt. Zo vindt men bijv. een toneelzaal met slechts weinig zitplaatsen, maar met een groot en zeer modern ingericht toneel. Hier hebben iederen dag repetities plaats, niet voor het instuderen van een stukje, dat voor een schoolfeest zal worden opgevoerd, maar als oefening in toneelspel, als schoolvak dus.

Daarnaast vindt men allerlei lokalen voor muziekonderwijs in klassikaal verband. Zo kwam ik plotseling terecht in een lokaal, waar een orkestklasse van bijna 40 leerlingen aan het oefenen was. De individuele prestaties der leerlingen waren nog maar matig, zodat het resultaat van het gehele orkest mij niet tot blijven kon aanmoedigen. Voor de uitnodiging van den leraar om het volgend lesuur terug te komen bij zijn klarinetklasse, uit 25 leerlingen bestaande, heb ik dan ook bedankt.

Zo kan men uren lang door een dergelijk schoolgebouw dwalen en telkens weer nieuwe merkwaardige dingen ontmoeten.

Het hospitaal bijv., waar den geheelen schooldag een ver-

pleegster aanwezig is voor het geval een leerling plotseling onwel wordt en waar plaats is voor een 12-tal zieken. Of de grote bibliotheek, waar in de boekenkasten rondom een schat van aardige en instructieve lectuur, waaraan de Engelse taal zo rijk is, aanwezig is. Of de eindeloze reeksen keurige stalen loketkasten, voor ieder der leerlingen één, waarin zij hun jassen en boeken kunnen bergen en die daarna met een letterslot worden afgesloten. Of de uitgestrekte sportterreinen rondom de school, waarbij een stadion is met een overdekte tribune voor 8000 à 10.000 bezoekers.

Het geheel maakt de indruk van een prachtig werkende fabriek en de gehele machinerie loopt ogenschijnlijk voortreffelijk. De administratieve opzet is tot in de puntjes verzorgd, de gehele inrichting uit ruime beurs opgezet.

De vraag mag nu gesteld worden: Wat zijn de resultaten van dit onderwijs?

Het is onjuist en onbillijk om deze te meten met onze maatstaven, of met die van onze scholen te vergelijken. Immers de Amerikaanse school kent geen selectie bij de toelating en evenmin geleidelijke selectie door het doubleren van klassen of het halverwege van school gaan. Alle kinderen gaan naar de Middelbare School en lopen die op de een of andere wijze af.

Kan een leerling het zwaardere programma, dat een voorbereiding voor de Universiteit vormt, niet volgen, dan kiest hij een gemakkelijker programma, dat tenslotte op vakstudie uitloopt.

De enige vergelijking, die men zou mogen trekken is: Hoe ver brengt een leerling het in een bepaald studievak, dat hij gekozen heeft, vergeleken met een Nederlandse scholier, die even veel tijd aan dat speciale vak heeft besteed. Voor enkele vakken heb ik daaromtrent steekproeven genomen. Een leerling, die bijv. gedurende 3 semesters, dat is $1\frac{1}{2}$ jaar, 5 u. per week scheikunde heeft gevolgd, is niet zo ver als een H. B. S.-scholier bij ons tegen de tijd van zijn eindexamen, maar veel scheelt het niet. Ditzelfde merkte ik op bij enige wiskundige vakken. Dit alles lijkt veel op het Hollandse onderwijs, maar gaat iets minder ver. Wiskunde vooral was veel minder streng en veel meer gericht op het practisch gebruik, dat men daarvan kan maken bij andere vakken.

Grottere verschillen in ongunstigen zin vielen op te merken bij het onderwijs in de vreemde talen. Men behoeft waarlijk geen deskundige te zijn om op te merken, dat dit taalonder-

wijs over het algemeen belangrijk achter staat bij het onze.

Ook de resultaten der z.g. kunstvakken konden mij niet bevredigen; vooral het muziekonderwijs stond op betrekkelijk laag peil, hetgeen niet te verwonderen is als men bedenkt, dat dit allemaal in zulk een massale omvang geschiedt. Hoe een leerkracht er ooit in kan slagen om iets dragelijks voort te brengen in een orkestklasse van 30 à 40 jongelieden, die allen pas kort geleden met hun instrument zijn begonnen, is mij een raadsel.

Maar waar ik grote bewondering voor heb zijn de resultaten van de workshops. Hier wordt overal voortreffelijk werk geleverd. Welke afdeling men ook binnentrad, overal kreeg men den indruk, dat dit vak en ambachtsonderwijs was van de beste soort.

Ik merkte reeds op, dat het werk van de drukkerijafdeling typografisch zo goed verzorgd was. De meubels, waaraan de leerlingen in de meubelmakerij bezig waren, zou ik gaarne in mijn kamer plaatsen. De auto's, die in de auto-reparatie werkplaats onderhanden waren, bleken geenszins oude karretjes, waaraan toch niets meer te verliezen was, maar betrekkelijk nog nieuwe wagens. De ouders zouden zeker hun auto's niet aan de werkplaats toevertrouwen als zij niet overtuigd waren, dat daar goed werk wordt geleverd; op zijn auto is de Amerikaan zeer gesteld.

De inrichting van de Amerikaanse High School geeft ons nu aanleiding tot de volgende opmerkingen:

a) De leerplicht doorgevoerd tot het 18e jaar is natuurlijk een uitstekende instelling en wel vooral daarom, omdat de vakopleiding geheel in het onderwijssysteem is opgenomen. Het ambachtsonderwijs wordt op deze scholen opgeheven tot het peil van Middelbaar Onderwijs.

Intussen legt dit voor allen verplichte Middelbaar Onderwijs, mede doordat het geheel kosteloos is, hoge geldelijke verplichtingen op de gemeenschap. De kosten worden geregeld door een belasting op het onroerend bezit. Deze regeling heeft tot gevolg verhoging van de huishuren en een sterke inmenging van de gemeenschap op de scholen, hetgeen o. a. blijkt uit het feit, dat volksstemmingen worden gehouden over de al of niet oprichting van nieuwe scholen of over belangrijke uitbreidingen van bestaande.

Dat de salariëring der leerkrachten betrekkelijk laag is, is

wellicht mede een gevolg van deze regeling. Het Lager Onderwijs is bijna geheel in handen van vrouwelijke leerkrachten; het Middelbaar Onderwijs voor een belangrijk deel.

b) Het verplicht volgen van de High School brengt mee, dat iedereen in de maatschappij een zekere basisontwikkeling meebrengt, die belangrijk hoger is dan in ons land. De fabrieksarbeider zowel als de bedrijfsleider hebben dezelfde Middelbare School doorlopen. De laatste zal in verband met zijn verdere studie vermoedelijk 1 of 2 intellectuele vakken meer hebben doorgenomen dan de eerste. Maar tussen beiden bestaan toch niet zulke grote verschillen in algemene ontwikkeling als bijv. bij ons het geval is tussen een fabrieksarbeider, die enige jaren aan het werk is en de bedrijfsleider, die inmiddels een H. B. S. en daarna misschien nog een M.T.S. heeft doorlopen.

In Amerika bestaat dus veel meer uniformiteit in algemene ontwikkeling, althans bij de jongere generatie, die van deze leerplichtregeling heeft geprofiteerd. Die van de eenvoudige mensen valt altijd erg mee, die van de z.g. betere standen veelal erg tegen. Dit laatste natuurlijk in verband met het reeds gesignaleerde vrij lage peil van het Middelbaar Onderwijs, vergeleken bij het onze.

c) Wat dit lagere peil betreft, moet de opmerking gemaakt worden, dat dit niet geheel te verklaren is door het feit, dat iedereen deze Middelbare School moet doorlopen. Het is mede een gevolg van het feit, dat men er niet aan geloofst, dat het Middelbaar Onderwijs belangrijke verbetering behoeft. De superintendent van het Middelbaar Onderwijs in San Francisco kent het Europese onderwijs van zeer nabij; hij maakte vele studiereizen in ons werelddeel en was vol bewondering voor het Nederlandse onderwijs, dat hij blijkbaar zeer nauwkeurig had bestudeerd. Hij was dus volkomen op de hoogte van wat bereikt kan worden. Toch was hij geenszins overtuigd van de wenselijkheid het onderwijs op de High Schools belangrijk op te voeren.

Dit onderwijs is hetgeen de bevolking behoeft en verhoging van het peil kan slechts zeer geleidelijk geschieden in verband met de eisen der Maatschappij.

Men bedenke hierbij, dat door het systeem der keuzevakken een belangrijke opvoering van het peil van enkele vakken slechts tot gevolg zou hebben, dat deze vakken geheel in discrediet zouden raken. En aangezien in de Amerikaanse

gezinnen de kinderen veel, zo niet alles te zeggen hebben ("to have a good time" is een erkend recht van de jeugd), zou een belangrijke opvoering van de eisen over de gehele linie de ouders stellig in het geweer roepen. Ouders, die het met het onderwijs niet eens zijn en die het betalen kunnen, zenden hun kinderen wel naar kostscholen in het Oosten. Daar staan over het algemeen de scholen op hoger peil, hetgeen in verband staat met de zo veel oudere cultuur aldaar.

Men kan zich verder nog afvragen: zou een belangrijk hoger peil van het onderwijs voor het geluk en het welzijn van deze bevolking gewenst zijn? En dan geloof ik, dat zulks sterk te betwijfelen valt. Dat dit Middelbaar Onderwijs blijkbaar voldoende voorbereiding oplevert om, na verdere studie, een groot aantal knappe ingenieurs, doctoren, wetenschappelijke werkers voort te brengen, is genoegzaam bekend. Bij een bezoek ter plaatse en bij bezichtiging van de vaak fantastische prestaties op industrieel en bouwkundig gebied wordt deze indruk nog in hoge mate versterkt.

En wat de groep betreft, die na de High School de maatschappij in gaat, kan worden opgemerkt, dat zij voor het werk in deze maatschappij over het algemeen op doeltreffende wijze zijn voorbereid. Bij ons heeft een eenvoudige kantoorbediende veelal een H. B. S. afgelopen en daar goniometrie, beschrijvende meetkunde, scheikunde, kosmografie, werktuigkunde en wat niet al geleerd, waaraan hij voor zijn werk niets ter wereld heeft en welke kennis hij dan ook snel probeert te vergeten. Iets dergelijks is voor een Amerikaan grenzenloze dwaasheid. Hij leert datgene, wat hij nodig heeft en leert dat goed, of hij nu tuinman of ingenieur is. Daarnaast bezit hij een zeer eenvoudige maar praktische basis van algemene kennis. Dat in deze basis van algemene kennis tussen de verschillende groepen van bevolking, hogere en lagere standen betrekkelijk zo weinig verschil bestaat, past ook geheel in het democratische volkskarakter.

d) De combinatie van vele typen van scholen tot één groot schoolcomplex biedt voordelen en nadelen. Het bezwaar der onoverzichtelijkheid springt direct in het oog. Ik merkte reeds op, dat het leiderschap van een dergelijke school een administratieve functie is. Toch ontbreekt het dezen leerlingen niet aan leiding, doordat over iedere groep van 30 à 40 leerlingen een leraar als Mentor is aangewezen, zoals reeds werd vermeld.

Voor onze opvattingen lijkt bovendien het gemis van de specifieke schoolgeest een ernstig bezwaar. Wij zijn immers zo zeer gesteld op de echte Gymnasiumsfeer, op het ware H. B. S. milieu, op de zuivere Middelbaar-Technische-geest. Het is duidelijk, dat van dit alles op een dergelijke monster-school niets te bespeuren valt. Met dergelijke imponderabilia houdt een Amerikaan zich liever niet op.

Aan de andere kant dient opgemerkt te worden, dat de regeling ook grote voordelen heeft. Op deze scholen kan iedere leerling krijgen, wat hem toekomt. Gaat het met de intellectuele richting niet zo best, dan behoeft de leerling niet geheel van schooltype te veranderen, wat hem het testimonium geeft van dom te zijn of niet mee te kunnen, maar hij verandert het volgend semester een kleinigheid in zijn rooster. Valt een speciaal vak hem moeilijk, dan heeft dit tenslotte niet het zitten-blijven en verlies van een geheel schooljaar ten gevolge, maar hoogstens een weinig effectief gebruik van één lesuur per dag gedurende een half jaar, omdat hij het volgend semester dan voor dit vak een ander vak kiest.

Op de Amerikaanse High School kan iedereen het onderwijs krijgen wat bij zijn capaciteiten past en verandering van studiedoel gaat geheel zonder schokken.

e) Wat het onderwijs zelf betreft, dient ook nog opgemerkt te worden, dat dit geheel gericht is op praktische doeleinden. Hier wordt geen wiskunde bedreven om der wille van de wiskunde zelf, om de vormende waarde van dit vak, maar omdat dit vak nodig is voor de verdere studie van de natuurwetenschappen, voor den a.s. ingenieur of bouwkundige.

En zo is het met alle vakken. Terwijl wij de eis stellen, dat alle onderwijs vormende waarde moet bezitten en dat het zonder die vormende waarde weinig betekenis heeft, meent de Amerikaan, dat het middelbaar onderwijs in de eerste plaats „nuttig” moet zijn. Spreekt men als Hollander met Amerikaanse onderwijzensmenschen wat dieper door, dan blijkt de kloof groter dan men aanvankelijk meent. En terwijl wij misschien op dit Amerikaanse onderwijs enigszins hovaardig neerzien, vindt de Amerikaan ons stelsel van 18 leervakken op de H. B. S. en de eis, dat al die vakken dan ook nog vormende waarde moeten hebben, zonderling en onbegrijpelijk.

Bij de vergelijking van dit Amerikaanse onderwijs met het onze komt men allengs tot het inzicht, dat het voordeel niet overal en uitsluitend aan onze kant is. Wij mogen het eerste ogenblik getroffen zijn door het zo veel lagere peil van het Amerikaanse Middelbaar Onderwijs, maar wij moeten toch toegeven, dat — over de gehele bevolking gerekend — niet van een belangrijk lager peil van het onderwijs gesproken mag worden. Want terwijl onze middelbare scholieren veel en veel verder komen, staat de grote massa kinderen, die bij ons geen verder onderwijs krijgen dan dat van de gewone lagere school, stellig ver bij de Amerikaanse jeugd, althans bij die van Californië ten achter.

De doortrekking van de leerplichtige leeftijd tot 18 jaar, de daardoor verkregen vakopleiding voor iedereen en de souplesse, die de grote differentiatiemogelijkheden aan dit onderwijs geven, vormen belangrijke winstpunten voor het Amerikaanse onderwijs.

Een aanmerkelijke verhoging van de leerplichtige leeftijd zal in ons land voorlopig nog wel tot de onvervulbare wensen behoren. Maar dit mag ons niet de ogen doen sluiten voor het feit, dat een groot deel der Nederlandse jeugd onvoldoende voorbereid de maatschappij ingaat. Dit verwijt treft niet in de eerste plaats hen, die verantwoordelijk zijn voor ons onderwijsstelsel, want er zijn tal van goede ambachts-, vak- en nijverheidsscholen, waar de basis voor latere vakbekwaamheid kan worden gelegd. Het verwijt dient gericht tot zovele kortzichtige ouders, die de kinderen, zodra zij 14 jaar geworden zijn, terwille van een kleine wekelijkse verdienste van school nemen en de nog maar amper begonnen vakopleiding afbreken, en tot die werkgevers, die gebruik maken van deze jeugdige en goedkope arbeidskrachten om hen gedurende enkele jaren werk te laten doen, waarvan zij weinig of niets leren en hen dan, zodra zij wat ouder en dus duurder geworden zijn te verwisselen tegen nieuwe 14-jarigen; aldus het leger van de ongeschoolde werklozen voortdurend versterkend.

Was er bij de opleiding van dit deel der Nederlandse jeugd te wijzen op een ernstig tekort, voor een andere groep kan men eerder van een teveel spreken. Voor tal van werkzaamheden in de maatschappij wordt door middel van ons Middelbaar Onderwijs een opleiding gegeven, die dikwijls ver uitgaat boven de eisen, die deze werkzaamheden stellen. Hierbij

hebben wij vaak te doen met een gevolg van de overdreven diploma-zucht van ons volk.

De verering van het „diploma” is veel te groot. Deze bestaat nu eenmaal bij de ouders en wordt verder aangekweekt door de werkgevers. Voor werkzaamheden, waarvoor men vroeger gaarne een U. L. O.-leerling koos, wordt tegenwoordig einddiploma H. B. S. verlangd; voor betrekkingen, waarvoor vroeger eindexamen H. B. S. of Handelsschool nodig was, tracht men thans meesters in de rechten of doctorandi in de economie te krijgen. Er is nu eenmaal overproductie van intellectuelen, halve en hele, en daarvan wordt gebruik gemaakt. Maar men dient te bedenken, dat men met deze opschroeverij van eisen in een vicieuse cirkel dreigt te geraken en dat hier met de energie van de opgroeiende jeugd, zowel als met de geldmiddelen der gemeenschap royaal wordt omgesprongen.

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

Ruimere mogelijkheden voor differentiatie van het programma in de hogere leerjaren (zonder daarbij ook maar in de verte te denken aan een zo volledig stelsel als het beschrevene) zouden niet alleen aan dergelijke bezwaren tegemoet komen, maar bovendien een oplossing kunnen bieden voor het vraagstuk van de overlading van het programma van ons Middelbaar Onderwijs, vooral van dat der H.B.S. B.

Er is over dit laatste onderwerp, over concentratie, over differentiatie, over instelling van kern- en keuzevakken reeds veel gesproken en geschreven, maar tot dusver zonder enig succes.

EEN VERGETEN HOOFDSTUK IN DE OPVOEDING

DOOR

J. RIEMENS—REURSLAG.

Sprekende over de voortbrengselen der volkskunst, zegt Prof. Henri Focillon in de inleiding van het prachtige verzamelingwerk „Art Populaire”: „Het museum is niet hun uiteindelijke doel. Men ontwikkelt den smaak er voor en leert de technieken in het lager onderwijs, dat zoodoende zijn kracht put uit de diepe lagen van het nationaal gevoel.”

Wat verstaat men dan eigenlijk onder volkskunst?

In 1928 is in Praag een congres gehouden, waar men getracht heeft, een definitie van dit begrip te geven. Volkskunst is iets anders dan klassieke kunst. Zelfs moet men zeer voorzichtig zijn om de bestaande vormen van klassieke kunst als zoodanig aan te merken. Zij behooren tot twee „plans de civilisation”, twee „Schichten”. Tusschen deze twee lagen is wel eenige osmose; toch blijven zij gescheiden.

Volkskunst is niet noodzakelijk een kunst van een bepaald volk, is niet in de eerste plaats nationaal. Er bestaat in verschillende landen een groote overeenkomst in het gebruik der werktuigen en in de technieken, maar de uitvoering drukt er het nationale, soms wel het plaatselijk stempel op.

Volkskunst is dan toch eigenlijk voor een gegeven milieu alles wat er over blijft aan kunstmanifestaties, als men er afneemt wat tot nu toe als klassieke kunst is bestudeerd.

Dit geldt dan alleen nog maar voor beschaafde landen. Wat primitieve volken betreft, hier is de volkskunst meer te beschouwen als de kindsheid van de klassieke kunst, wat zij in sommige gevallen ook voor het kind zal zijn.

Dit verschil tusschen volkskunst en klassieke kunst vinden we al terug in de oude Grieksche mythologie. De godin Athena kan prachtig weven, en zij leert dit aan de aardsche stervelingen. Maar ook Arachne is knap in deze kunst, en op een gegeven oogenblik zullen de twee weefsters, de hemelsche en de aardsche, een wedstrijd houden. En, zoo lezen we in het juist verschenen werk „De Tuin der Goden”, dat de mythen van oude culturen tot inhoud heeft:

„Knap was het, wat Arachne daar maakte, schoon van kleur en van vinding, en ongelofelijk snel kwam het ene tafereel na 't andere tot stand, maar zelfs de maakster kon,

toen zij dit alles met een klimoprands omgaf, niet blind zijn voor de eentonigheid van haar schepping. Het was geen beeld, dat het beschouwende oog omvat en inprent in de ziel als een kostelijk eigendom der herinnering, maar de langdradige herhaling van een kort vertelsel, dat telkens in andere vorm terugkeert."

Dan echter stelt Arachne zich voor het andere getouw en ziet Athena's werk. Dit is grootsch van compositie, onovertreffelijk schoon, een afschijnsel van het bovenaardsche, dat Arachne's werk juist mist. „Zo scheen dat grote ronde tafereel in het midden een blijde boodschap van welvaart en vrede."

Hier wordt dus al het typische verschil tusschen volkskunst en geïnspireerde kunst uiteengezet.

Volkskunst moet in nederigheid beoefend worden. Bij de veelheid van vorm is toch een zekere eentonigheid niet te ontkennen, en zij mist de heilige vonk der begaafdheid. Zij is ontstaan tusschen molenaars en schippers, bij handwerkslieden en boeren, en vraagt geen kunstvaardigheid om herschapen te worden. Daardoor is zij zeer aanvoelbaar voor „gewone menschen" en vooral, voor den primitief onder de menschen, het kind.

Wat behoort dan eigenlijk tot het terrein der volkskunst?

Het is een veelomvattend begrip. Er behooren zoowel toe folklore als de bouw van het oude huis, zoowel het oude ambacht als het volksboek, het volkslied of het kinderspel, zoowel tradities van feestviering als patronen voor handwerk en huisvlijt.

In dit alles is een gedeelte, dat zuivere museumkunst is, dat dus is afgesloten en dat onze aandacht verdient als een merkwaardigheid van het verleden, maar er zijn ook veel levende elementen in, die de opvoeding nog in haar sfeer kan betrekken. Ja, als men er een keer de oogen voor heeft geopend, dan is er een steeds wisselende en groeiende volkskunst, die alleen maar vraagt om een gelegenheid tot ontplooiing.

Bij deze korte opnoeming moeten wij het laten; ieder onderdeel levert stof voor een boek, en vormt ook reeds een diepgaande studie van velen.

Bestaat er ten onzent nog levende volkskunst?

Als antwoord volge hier een persoonlijke ervaring.

Laatst maakten we een onderzoekingstocht naar Marken en Volendam, om te trachten, buiten de gewone Kitsch van wijde broeken en klompen om, een gegeven te vinden voor een volkskunstig prentenboek in een serie kinderboeken: „Volkskunst en Kinderkunst”, waarvan de eerste deeltjes ter perse zijn.

Op een vlet staken we over naar Marken, in gezelschap van een troep aardige jongelui uit Amsterdam, blijkbaar winkelmeisjes en kantoorbedienden. Naar de mode van tegenwoordig waren ze gekleed in doorzichtige en doordringbare kleding, die dan ook kletsnat was na een paar zeetjes over het dek.

Met genoegen keken we naar den schipper aan het motorrad, een pracht van een kerel, volmaakt kalm tusschen al het gekwetter en gelach om hem heen, en onaandoenlijk voor elke overslaande golf in zijn praktische broek van waterdichte stof en zijn gebreide trui. „Saevis tranquillus in undis”, zeiden we tot elkaar.

Aan het schippersjog stelden we de vraag, wie die mooie truien breien.

— „Alle vrouwen kenne dat.”

— „Leeren ze dat op school?”

— „Nee”, was het minachtende antwoord, „zulke dingen leeren ze niet op school, dat leeren ze allemaal van d'r lui mem.”

De jongelui wilden hun vreugde om vrijheid en gezelligheid uiten in een lied. „Houd er den moed maar in”, dat ging niet, met het oog op ons gezelschap. Van allerlei werd er ingezet, maar niets werd afgemaakt. Ten slotte brachten ze ten einde „Hoe zachtkens glijdt ons bootje al op het spieg'lend meer”; daar ze intuïtief voelden, dat dit fondantzoete lied niet paste bij de zilte zee en een stevige Westerbries, zwegen ze verder maar.

In Marken wilden we nagaan, wat er overgebleven was van de cursussen in kantklossen, die Mevrouw De Jager—Meezenbroek er voor eenige jaren gaf. Sommige vrouwen hadden wel handgekloste kanten op hun muts, maar die bleken in den winkel gekocht te zijn. Verdere nasporingen waren onmogelijk, omdat met den Zondag alles gesloten was.

In Hotel Spaander vroegen we aan een Volendamsche schoone, die ons bediende, waar de kant van haar muts vandaan kwam en of zij ook iets wist van cursussen in kant

klossen. Haar kant kwam uit Brussel, dat was all right, maar verbaasd vroeg ze: „Maken ze op Marken die kant zelf? Is die dan niet echt?”

Goede, pakkende voorbeelden kan men nooit zoeken, die dringen zich op.

Hier is een volkskunst, die zich gehandhaafd heeft: met breien van de voor ons klimaat zoo uitermate praktische schipperstruiven, „dat leeren ze van d'rlui mem”.

Een passend lied, door een gezelschap meerstemmig ingezet, dat geeft de school niet mee, wèl quasi-romantisch, onwaar gekweel, terwijl we een schat van oude, pittige, echt-Hollandsche volksliederen bezitten.

De kant, die nog in de volksdracht gedragen wordt, komt van ver. Vroeger werd ook in Noord-Holland tulle-doorstop-kant gemaakt, een kunst, welke geheel verloren is gegaan. Maar dat niet alleen, men kent de beteekenis van het handwerk niet eens meer; wat van ver komt, is alleen maar echt, en een eerlijke poging om een volkskunst te herscheppen wordt niet begrepen.

Uit die voorbeelden blijkt wel duidelijk, dat, wat er nog aan levende volkskunst is, niet door de school wordt opgevangen en niet door de school in stand wordt gehouden.

Hoe is dat dan elders?

Van een stelsmatig onderzoek kan natuurlijk in de huidige omstandigheden geen sprake zijn. We zullen daarom maar enkele voorbeelden noemen.

Op het Congrès de l'Enfance, in 1932 te Parijs gehouden, was een belangwekkende tentoonstelling van veel, wat in verschillende landen gedaan werd voor het kind beneden de 7 jaar.

Naar aanleiding daarvan hebben we toen reeds in De Telegraaf geschreven, dat ons onderwijs en onze kinderverzorging in hun genre goed zijn, maar dat toch op den duur wel eens kon blijken, dat we ook een belangrijk onderdeel verwaarloosd hebben, omdat we nergens een binding aan eigen volksaard maken.

In Frankrijk b.v. kent men geen kunstmatig kinderliedje. De kinderen zingen er, onpaedagogisch naar onzen maatstaf, de oude rondes en bergères, die hun ouders en grootouders zongen. Iedereen kent ze.

Dat men in Duitschland ook op de school den ouden volkszang in eere houdt, weet ieder, en men maakt er het stadskind al heel vroeg vertrouwd met de cultuur van het platteland.

In Polen en Tsjecho-Slowakije werd op de bewaarschool al gewerkt met speciale, eigen patronen en kleuren.

Uit Kolmar was op bovengenoemd congres een inzending van een legendetafel, een groote, lage tafel, waarvan in klei de oude kasteelen in hun omgeving van groen door de kinderen gemaakt werden en waarbij dan de oude verhalen werden verteld.

Ook de opvattingen over het kinderboek zijn in het buitenland meestal heel anders dan bij ons. Een Fransche uitgever, die hier eens de groote oplage van de kinderboeken van ieder jaar zag en informeerde naar hun inhoud, was er over verbaasd, dat men de kinderen zoo weinig klassieke lectuur gaf.

De klacht van Wolgast: „Die Elend in der Jugendliteratur” is nooit genoeg ter harte genomen.

Over de noodzakelijke vernieuwing van het kinderboek ten onzent hebben we reeds meermalen geschreven en in een artikel over jeugdlectuur, dat juist zou verschijnen in de groote encyclopaedie van Prof. Casimir, met veel voorbeelden betoogd, hoe onze goede boeken import zijn en dat het kinderboek ten onzent in een impasse is geraakt door den paedagogischen druk, dien men erop uitoefent.

In „De Groene” van 7 September 1940 vond ik een medestander in den schrijver Anton van Duinkerken, uit wiens artikel het volgende wordt aangehaald:

„Indien wij aan de kinderen weer eeuwenoude verhalen vertellen met wijze veronachtzaming van den inhoud der nieuwste jeugdboeken en gepaste scepsis ten opzichte der jongste paedagogische systemen, scheppen wij de waarachtige voorwaarden eener litteratuurvernieuwing, want deze bestaat in bezinning op de mogelijkheden van het bekende, en kwijnt door honger naar het tot heden onervarene. Werkelijk nieuw is alleen datgene, wat in beginsel reeds goed was, vòòrdat het bestond. Wanneer de lectuur snel veroudert, beteekent dit, dat ze niet nieuw is geweest, doch alleen maar „modern”, dit is doorgaans het tegendeel van oorspronkelijk.”

Nog een andere medestander, uit het buitenland. In België tracht het nieuwe programma de grenzen weg te wisschen tusschen het binnen- en het buitenschoolsche leven. Jan Verschammen schrijft hierover het volgende in een artikel, getiteld

„Folklore en Opvoeding in Vlaanderen”, opgenomen in „Het Kind” van 1 Juni j.l.

„Het heeft lang geduurd eer wij er gingen aan denken, dat de volksopvoeding eigenlijk een overdracht van volkskultuur moet zijn. Trouwens, die eigen kultuurvormen zijn de natuurlijke weg naar de hoogere kultuurvormen. Wij hebben onze dorpen overstroomd met kultuurorganismen, die het als hun hoofdtaak meenden te moeten beschouwen, kultuurvormen en kultuurfactoren, waaraan het volk tenslotte vreemd was, te vulgariseeren. Men klaagt het volk aan, omdat het niet meewil. Maar wij moesten eigenlijk driemaal „mea culpa” slaan, want wij hebben vergeten, dat we het volk moesten aanpakken in zijn eigen kultuur, het eerst en vooral daarvan de waarde en de schoonheid en de scheppende krachten, die ze deden ontstaan, bewust maken. Niet met voordrachten en concerten zullen we het volk winnen voor kunst- en kultuurgenot. In de opvoeding is men tot het inzicht gekomen, dat we eerst en vooral den opvoedeling in zijn behoeften, belangstellingen en in de diepten van zijn levensdrang moeten kennen, alvorens op dat leven vat te kunnen krijgen. In de volksveredeling moeten we nog altijd tot dat inzicht komen. De weg naar het hart van het volk moet eerst grondig onderzocht worden, indien we niet bij de pakken willen gaan zitten. Wij moeten intusschen reeds weten, dat we het volk beter de maan dan Bach en Beethoven kunnen geven. En welke maatstaven legt het aan bij de beoordeeling van schilderkunst? Gelijkenis en bevalligheid! En we zullen er nooit toe komen, onze dorpsmensen in bewondering te doen opgaan bij de lektuur van Vondel. Ik durf zelfs zeggen, dat we dezen onder hen, die wel wat hooger dan de massa zouden geraken bij het genieten van wat ik bovenvolksche kunst zal noemen, in de voorbaat in de laagte houden, door hen ineens nader te willen brengen tot de genieën.”

En dan verderop:

„Deze vergelijking moet ons duidelijk maken, waarom het ook in de school gaat, als we vragen, dat de folklore, waarin we de scheppende krachten van de volksziel terugvinden, daar de plaats zou krijgen, die haar toekomt. En die plaats is: de basis van geheel de opvoeding en het onderwijs.”

En ten slotte een enkel voorbeeld uit Zwitserland. Hier werkt reeds sinds tien jaren een vereniging voor Heimatkunst, ook in paedagogische richting. Aan de leerlingen

worden voor weinig geld harmonica's verstrekt, waarop zij les krijgen in de oude volkswijzen. Als Zwitsers van verschillende scholen bijeenkomen, dan kennen zij dezelfde liederen, meerstemmig, en het is een genot ze te hooren.

In den handenarbeid zoowel als in het vrouwelijk handwerk hebben daar de oude volksmotieven een plaats gevonden. Verder wordt verwezen naar afbeeldingen en artikelen in de laatste nummers van „Wiegekind en Kleuter”.

We hebben dus de volgende vragen onder het oog gezien:

- 1) Wat verstaat men onder volkskunst?
- 2) Wat behoort tot de volkskunst?
- 3) Bestaat er ten onzent nog levende volkskunst?
- 4) Hoe is het elders?

Nu komen wij aan de groote kwestie: Kunnen wij nog in Nederland een anderen koers volgen?

Het geheele gebouw van onze opvoeding steunt te veel op waarnemingen van buitenlandsche psychologen. Wij hebben allemaal wel eenigszins de fout gemaakt van het visschersmeisje uit Volendam, om alleen maar echt te vinden, wat kwam uit het buitenland. Te begrijpen is het wel. Ons land heeft procentsgewijze een groot aantal intellectueelen. Onze jongens moeten meestal naar den vreemde om zich een positie te verschaffen en, zooals een Duitsch krantenbericht meldt, ze worden daar gaarne ontvangen om hun betrouwbaarheid en de degelijkheid van hun kennis. Onze opvoeding in het algemeen moet zich internationaal richten, daarom moeten onze kinderen vreemde talen leeren. Dit maakt weer, dat wij zeer open staan voor vreemde invloeden. Maar daarmee is in het gedrang gekomen het belang van hen, die alleen maar kunnen „penser avec les mains”.

Onze volksschool is slechts een volksschool in schijn. Progressief schoolgeld en eenheid van programma maken nog geen volksschool. Daarvoor is noodig een binding aan de cultuur van het land, en om die te verkrijgen, is de levende volkskunst het aangewezen bindmiddel.

En nu de practische uitvoering van dit alles. Gelukkig is dit niet een idee, dat eensklaps, onder drang der omstandigheden, naar voren komt, maar een gedachte, die door velen reeds lang is bestudeerd en waarvoor materiaal bijeen is gebracht.

Dr. Jop Pollmann, Piet Tiggers, Dr. Jacob Kunst en zoo veel anderen, zij hebben het gebruik van het volkslied reeds lang voorbereid. De bundeltjes, die Jop Pollmann schreef voor de jeugdbeweging, zijn volmaakt. Want wat men wel bij dit alles bedenken moet, is, dat een reorganisatie van de school in deze richting stelselmatig moet gebeuren en deskundig. Wat Van Mourik aanried in Het Handelsblad, om oude liedjes en folklore te doen verzamelen door iederen onderwijzer, en die met de kinderen te behandelen, is natuurlijk altijd wel iets, maar het gevaar is niet denkbeeldig, dat dit dilettantisme wordt en uitloopt in het zand. Dat zooiets in het zand kan loopen, daarvan hebben we een waarschuwend voorbeeld in de palmpaaschviering, die in Amsterdam en andere plaatsen werd gepropageerd. Men verbond daar een wedstrijd aan in het maken van mooie palmpaaschjes, liet de kinderen met veel te zware voorwerpen loopen, en regelde alles van boven af, zoodat de beweging nooit echt werd.

Men moet de krachten van het kind in dit alles stimuleeren, en het zal niet zoo eenvoudig zijn om daarvoor de goede methoden te vinden. Niets wat gekunsteld is, moet men de kinderen van buiten af opdringen, maar de gelegenheid scheppen de oude spelen te spelen en de oude liedjes te zingen. Verder kan men, zooals in de Zwitsersche Heimatkunst gebeurt, goede oude volkskunstige voorbeelden en patronen toepassen in kinderarbeid en vrouwelijk handwerk. Vooral het vrouwelijk handwerk ten onzent staat nog altijd terzijde van het leven.

De negentiende eeuw heeft de verhoudingen in de school en in de opvoeding in veel opzichten verbeterd, maar iedere opvoeding, hoe goed ook, bevat een fout, die later pas aan het licht treedt. Zoo zoeken we nu naar wat men zou kunnen noemen: een Nederlandsche opvoeding, en we voelen, dat we dat element de laatste tientallen jaren verwaarloosd hebben.

Niet invoering van folklore en volkskunst in de school als afzonderlijk leervak zal verbetering geven. Maar slaagt men er in, deze te maken tot de basis van het onderwijs, dan brengt men een vreugdig en begrijpelijk element in de school, dat kan maken, dat het lager onderwijs zijn kracht put uit de diepe lagen van het nationaal gevoel en dat onze jonge menschen zich gebonden voelen aan hun land. Dat is, naar zich laat aanzien, het onderwerp voor de paedagogische studie van den naasten tijd.

VAN OUDE PAEDAGOGISCHE TIJDSCHRIFTEN.

In de volgende bladzijden zullen enige biezonderheden worden vermeld van en uit de voornaamste pedagogische tijdschriften, die in ons land hebben bestaan.

Ik begin met 't tijdschrift dat werd opgericht bij en naar aanleiding van de totstandkoming van onze schoolwet, en dat door geen enkel ander in levensduur is overtroffen: 't kon ten slotte bogen op 'n leven van 73 jaren. In 't vroegere weekblad *School en huis*, onder redactie van Th. J. Thijssen, wijdde ik er 'n zestal artikels aan¹⁾, waaraan ik 't volgende ontleen.

Artikel 21 van de „Instructie” voor de „Agent van nationale opvoeding”, feitelijk de minister van onderwijs, kunsten en wetenschappen — 'n ambt ingesteld met de „Staatsregeling des Bataafschen Volks” in 1798 — luidde aldus:

„Hij zal zorgen dat door een bijzonder daartoe geschikt tijdschrift, de promotiën en de uitslag der *examina* op de hoogere en lagere Scholen, en alles, wat tot de Nationaale opvoeding betrekking heeft, worden bekend gemaakt.”

De uitgever D. du Mortier en Zoon te Leiden besloot in 1800 „met voorkennis en medeweten van den *Agent van Nationale Opvoeding*” — toen J. H. van der Palm — tot de uitgave van 'n tijdschrift, dat in die tijd werkelijk in 'n bestaande behoefte zou voorzien, en dat getiteld zou zijn: *Bijdragen betreffelijk den staat en de verbetering van het schoolwezen in het bataafsch gemeenebest*.

Gezien deze „voorkennis” verwondert 't ons niet dat de Agent, na de verschijning van 't eerste stukje, de 5e Augustus 1800 'n besluit publiceerde „dat Hij de *Bijdragen*, bovengenoemd, van wegen zijn Agentschap, alle Berichten en Stukken, het lagere Schoolwezen betreffende, die Hij voor het Publiek van belang rekende, zou doen plaatsen”. Hij had dus 'n geschikt tijdschrift gevonden, om art. 21 van z'n instructie natekomen.

De uitwendige geschiedenis van dit tijdschrift is deze. 't Eerste deel omvat de jaren 1800 en 1801; toen verschenen de *Bijdragen* om de twee maanden. Daarna kwam er elke maand 'n aflevering uit, en was ieder jaar 'n deel compleet. Van 1801—1805 verscheen 't tijdschrift onder de zo-even vermelde titel. Van 1806—1814 heette 't: *Bijdragen ter bevordering van het onderwijs en de opvoeding, voornamelijk met betrekking tot de lagere scholen in het koningrijk Holland*²⁾. Van 1815—1873 luidde de titel: *Nieuwe bijdragen ter bevordering.... in de Vereenigde Nederlanden*.

Tot 1855 bleef 't tijdschrift bij D. du Mortier en Zoon te Leiden; in dat jaar ging 't over naar de Gebroeders van Cleef te 's-Gravenhage.

In 1874 werd 't 'n onderwijsblad dat tweemaal per week verscheen³⁾, onder de titel *Nieuwe bijdragen ter bevordering van het onderwijs*, zonder meer. Van 1875—1877 was 't 'n weekblad onder redactie van F. L. Delfos, Y. Ykema, en J. Schippers. In 1878 smolt 't samen met *De Wekker*, onder redactie van G. B. Lalleman.

¹⁾ Jrg. V, nrs 40 enz.

²⁾ In 1810 vervielen natuurlijk de woorden: „het koningrijk”.

³⁾ Ik heb geen bericht kunnen vinden, waarin de reden van deze verandering werd opgegeven.

Na 1873 was 't dus 'n *onderwijsblad* geworden, en daardoor van veranderd.

De inhoud van alle 73 jaargangen bestond uit dezelfde rubrieken. Vooreerst allerlei officiële mededelingen, als schoolverordeningen, verslagen van schoolopzieners en schoolcommissies. Voorts verslagen van schooleksamens, berichten van te vervullen en vervulde vakatures voor onderwijzer, en andere schoolberichten. Dan „Mengelwerk”, van pedagogische aard, vooral bestaande in beschouwingen en uiteenzettingen omtrent school, onderwijs, en onderwijzers. Eindelijk boekbeoordelingen, die ons natuurlijk zowel de besproken school- en leerboeken, als de opvattingen van de critici doen kennen.

Hier zal ik me nu bepalen tot iets te geven uit de eerste en uit de laatste jaargang. Wie er meer van weten wil, kan *School en huis* raadplegen.

In 't eerste deel komt voor 'n *Inleiding* „aan de Onderwijzers der Jeugd in de Bataafsche Republiek”, ondertekend door „de Schrijver”. Daarin wordt betoogd dat 't onderwijs de grondslag is „van nationale zedelijkheid en welvaart”. Interessant is hierin dat gedeelte, waarin de schrijver polemiseert tegen hen die er zich tegen verzetten, dat in de school „de jeugd, en vooral de jeugd der lagere standen” enige algemene ontwikkeling wordt bijgebracht — met de uitgesproken vrees, dat zo'n jongen zich later „te geleerd zal achten, om zich met lagen arbeid bezig te houden”. Daartegen opponeert de schrijver o. a. als volgt: „Wij geven voor een oogenblik al eens toe, dat zekere klasse van menschen bestemd is om den laagsten, meest werktuiglijken, en bijna dierlijken arbeid te verrichten; maar dan menen wij nog, dat die bestemming geheel van den aanleg, en niet van zekere dwingelandsche voorbeschikking moet afhangen, en dus zoo veele uitzonderingen toelaat, als de natuur der zaak vordert; of anders vervormen wij de maatschappij in een *Indische* colonie, waar het genoeg is, uit zwarte ouders geboren te zijn, om slaaf te worden. Belaglijk is het denkbeeld, dat men de jeugd algemeen verstandig pogende te maken, 'er geene handen tot den werktuiglijken arbeid zullen overschieten.” Daarvoor zorgen de omstandigheden wel. „En zo 'er eens handen tot den lagen, werktuiglijken arbeid mogten te kort schieten, zal men die niet voor den landbouw winnen, welke arbeid bij de toenemende verlichting zijn rang onder de edelsten verkrijgt, en zal men niet eindelijk bedacht worden, om nuttige uitvindingen en werktuigen, tot sparing van menschenhanden, in het werk te stellen, waarop men tot hiertoe niet gedacht, of die men zelfs wel achter gehouden heeft, — alleen om menschen werk te geven, die men niet anders wist te gebruiken.”

In 't laatste gedeelte van 't artikel wordt de onderwijzers gewezen op op 't gewicht van hun beroep; en op 't feit, dat algemeen de noodzakelijkheid van 'n verbeterd onderwijs wordt ingezien. Hiermee staat men pas aan 't begin; en veel zal nog moeten verbeterd worden, voor men die hoogte heeft bereikt „dat men met waarheid zal kunnen zeggen: hier vormt het Schoolonderwijs menschen!”

De *Bijdragen* nu, zullen de onderwijzers behulpzaam zijn in 't vervullen van de taak, die van hun wordt geëist.

Daarna wordt afgedrukt de „Memorie door den Agent der nationale opvoeding, ingediend bij het Uitvoerend bewind, betreffende de toekomstige inrichting en noodzakelijke verbetering van het schoolwezen”.

Dit is 'n uiterst belangrijk en interessant stuk; zowel omdat 't de eerste officieële beschouwingen bevat betreffende ons lager onderwijs — en als zodanig de inleiding was tot onze schoolwetgeving — als van die beschouwingen zelf. 't Besloeg, over twee afleveringen verdeeld, in de *Bijdragen* 86 bladzijden. 't Is dus te uitvoerig om er hier 'n overzicht van te geven. Maar ik wijs alleen op de gunstige omstandigheid, dat in die tijd, toen de drukpers bij lange na nog niet in staat was tot publikatie van dergelijke stukken (of uitvoerige uittreksels eruit), de onderwijzers door dit tijdschrift in staat waren, kennis te nemen van 'n voor hun vak en voor hun positie zo gewichtig dokument.

En laat ik nu nog even meedelen, welke vraagstukken van algemeen onderwijsbelang er in 't laatste deel aan de orde waren.

Ten eerste de *leerplicht*, hier door 'n voor- en door 'n tegenstander besproken. Vervolgens de *vergelijkende eksamens* voor onderwijzer, waartegen toen 'n krachtige oppositie groeiende was; maar die door de redactie werden verdedigd onder voorbehoud van enkele gewenste hervormingen. Dan 't *kwekelingenstelsel*, waarvoor in 'n artikel gepleit wordt, voornamelijk met 't oog op de praktische opleiding tot onderwijzer. Voorts de *aansluiting tussen lager en middelbaar onderwijs*; en de taak die 't *meer uitgebreid lager onderwijs* ten opzichte van deze beide heeft te vervullen. Ook wordt in 'n artikel de wenselijkheid onder de ogen gezien van 't oprichten van afzonderlijke *meisjesscholen*; waarbij de schrijver tot de konklusie komt, dat die voor 't gewone lager onderwijs in geen geval gewenst zijn; terwijl er voor 't voortgezet en 't middelbaar onderwijs wel wat voor te zeggen zou zijn.

Ik zal 't hierbij laten; maar ik moet er nog op wijzen dat de *Bijdragen* met hun $\frac{3}{4}$ eeuw lang leven, 'n buitengewoon belangrijke en belangwekkende bron zijn voor de kennis aangaande de school- en onderwijs toestanden, alsmede voor de vraagstukken betreffende onze lagere school in die jaren. 'n Bron die, geloof ik, nog te weinig is benut voor onze school- en onderwijs geschiedenis.

(*Wordt vervolgd.*)

P. L. VAN ECK Jr.

BOEKBEOORDELINGEN.

Frans Stoffelen, *Eerste Cursus in de Algebra voor voortgezet onderwijs*. Uitgeverij De Oogst, Antwerpen, 1940, 199 p.

Klaarblijkelijk heeft men in België met dezelfde aansluitings-moeilijkheden te kampen, wat de wiskunde betreft, als in ons land. In dit boekje, dat bestemd is voor wat wij de aanvangsklassen van M. O. en U. L. O. zouden noemen, tracht de schr. daaraan tegemoet te komen. In de 1e Afdeling komt aan de orde de invoering van lettergetallen, die de schr. trouwens in een ander geschrift reeds voor de hoogste klasse der G. L. S. heeft behandeld. Deze Afdeling bevat dus ook niet meer dan een vernieuwing en herhaling van wat de schr. principieel ook op de L. S. mogelijk acht. Terecht maakt hij daarom een scherpe scheiding tussen de invoering van lettergetallen en van negatieve grootheden; de laatste komen eerst veel later, in de 2e Afdeling van het boek ter sprake. In het Voorbericht geeft de schr. aan, dat hij vooral het oog heeft op een

„epistemisch” wiskundeonderwijs in den zin van Dijksterhuis, maar dat hij daartoe wil komen door een meer aanschouwelijke en inductieve fase, omdat anders de leerlingen gedwongen worden een weg op te gaan, waarvan ze noch het doel, noch de waarde kunnen gissen.

Hier moet mij echter de opmerking van het hart, dat de schr. dezen mooien opzet veel te weinig consequent doorvoert. § 1 begint dadelijk met iets heel abstracts, nl. de x als aanduiding van een onbekende, nl. de oplossing der vergelijking $4 \times x + 5 = 33$. En er volgt heel wat formeel rekenen met letters voordat we in § 14 aan het algebraïsch oplossen van vraagstukken toe zijn. Maar het ging er toch juist om de kinderen van het begin af doel en waarde van die nieuwe schrijfwijze en rekenmethode te laten zien? Waarom dan niet de vergelijking ontwikkeld als middel om iets op te lossen, dat voor het kind een aanschouwelijke betekenis heeft? Waarom niet, in plaats van met de abstracte x , begonnen met lettergetallen, die voor het kind dichter bij de aanschouwelijke werkelijkheid staan, doordat ze bijv. de beginletters van *dingen* zijn, waarover men iets uitrekt?

Dezelfde vragen doen zich voor bij den overgang naar de 2e Afdeling, waarin negatieve grootheden worden ingevoerd. Hier wordt nauwelijks meer gegeven dan één aanschouwelijk voorbeeld, beweging van links naar rechts en van rechts naar links. Waarom niet eerst, nadat de kinderen geheel vertrouwd zijn geworden met lineaire vergelijkingen met „positieve” uitkomsten, ze eerst laten stuiten op het probleem, dat niet iedere vergelijking een positieve uitkomst geeft, en dan met hen naar allerlei voorbeelden gezocht van „omkeerbare relaties”, binnen wier gebied negatieve getallen niet alleen zin hebben, maar niet gemist kunnen worden? De opmerking over de Engelse naam voor algebraïsche getallen, „directed numbers”, zou zo eerst werkelijk tot haar recht komen. Waarschijnlijk zou het niet alleen mogelijk, maar zelfs zeer verhelderend zijn, dan aanstonds op veel ruimere schaal de grafische voorstelling te hulp te roepen. Weliswaar treedt deze even op op p. 94 en 95, maar eerst in Afdeling IV op p. 171 gaat ze een groter rol spelen.

Maar al is dan zeker m.i. met dit boekje niet het laatste woord gesproken in deze aansluitingsvragen, een stap in de goede richting wordt hier ongetwijfeld gezet.

Ph. K.

Dr. A. Brink, *De democratie bij Demosthenes*. 116 p. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia 1939. Prijs f 2,40.

De schr. die met dit geschrift te Nijmegen promoveerde behandelt in het Eerste Deel de problemen der democratie, en gaat dan in het Tweede Deel uitvoeriger in op de beschouwingen over democratie in de verschillende redevoeringen van Demosthenes. Dit tweede deel laat ik rusten, zowel omdat ik mij hier niet voldoende bevoegd acht, als omdat de gestelde vraag voor de lezers van Paed. Studiën geen bijzonder belang heeft.

Anders staat het met het eerste deel. Immers de schr. stelt daar dezelfde vraag die ik in Paed. Studiën XV, p. 73 aan de orde stelde: nl. of de antieke democratie wat inhoud betreft met de moderne gelijkgesteld mag worden? En hij beantwoordt haar bevestigend (p. 27, Summary p. 112), in lijnrechte strijd met het antwoord, waartoe ik t. a. p. kwam en dat ik uitvoeriger ontvouwd heb in mijn *Democratie in de Branding*, p. 64—99.

Ik kan niet zeggen, dat de argumenten van den schr. vóór de gelijkstelling mijn opvatting verzwakt hebben. Vermoedelijk komt dit, doordat de analyse wel heel sterk aan de oppervlakte blijft. Met name heeft het mij getroffen, dat de samenhang van modern-democratische opvattingen met principieel Christelijke beschouwing van den mens op p. 12—15 wel even genoemd, maar nauwelijks behoorlijk besproken wordt. Zelfs een recente samenvatting van de lectuur hierover, zoals zij te vinden is in het overzicht van C.M.O. van Nispen tot Sevenaer, in deel XXV van de Handelingen van de Ver. voor Wijsbegeerte des Rechts (De wijsgerige grondslag der democratie) schijnt den schr. onbekend te zijn gebleven. Wat hij beschrijft, lijkt mij dan ook meer overeenkomst te vertonen met de caricatuur der democratie, die thans veelal door haar tegenstanders wordt beschreven, dan op een werkelijke analyse van de problemen der democratie, in 't bijzonder uit het oogpunt van de thans actuele vragen.

Ph. K.

Wegen der Wetenschap. Uitgangspunt, Richting en Doel door de hoogleraren W. J. Aalders, J. G. van der Corput, J. M. N. Kapteyn, J. H. van Meurs, L. Polak, M. J. Sirks en F. Zernike. 136 p. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia. Prijs: f 1,90.

Een vijftal jaren geleden heeft de Rijks-Universiteit te Groningen de goede gewoonte aangenomen min of meer geregeld Academische Leergangen in te stellen, die zouden doen blijken van de organische eenheid der Universiteit. In het Academiejaar 1935—'36 werd aldus het probleem van Causaliteit en Wilsvrijheid van uit de verschillende wetenschappen belicht; in het Academiejaar 1937—'38 dat der Gemeenschap; het hierboven aangekondigde boek bevat de voordrachten van den derden Interfacultairen Leergang, in de maanden October en November 1939 gehouden. De behandelde takken van wetenschap zijn, niet in de chronologische volgorde der voordrachten, maar in de volgorde waarin boven de auteurs zijn genoemd: de theologie, de wiskunde, de philologie, de wetenschap der geschiedenis, de wijsbegeerte, de biologie en de natuurkunde.

Het is natuurlijk ondoenlijk telkens weer een onderwerp te vinden, dat tot een vergelijkende beschouwing aanleiding geeft. De beide voorgaande leergangen boden daartoe uitnemend gelegenheid. Bij het onderwerp van deze keer, hoe belangrijk op zich zelf, komen speciale vragen van elk gebied reeds veel sterker naar voren. Ik zie dan ook geen kans in het korte bestek van een boekbeoordeling een overzicht te geven van den inhoud; daartoe zou het nodig zijn op de zeven afzonderlijke voordrachten in te gaan. Wanneer ik hier dan toch iets zeg van één der voordrachten, geschiedt dit ten dele uit speciale persoonlijke belangstelling, ten dele toch ook uit een meer algemeen gezichtspunt.

In zijn voordracht over de wiskunde schijnt Prof. Van der Corput mij er nl. in geslaagd te zijn twee kanten van stelselmatigen opbouw der wetenschap bij uitstek helder te belichten, die overal een rol spelen, maar waarschijnlijk nergens zó duidelijk te onderkennen zijn als op dit meest abstracte, en dus ook meest constructieve gebied.

Ik bedoel in de eerste plaats de noodzakelijkheid van een stel axioma's, waaraan alleen de eis gesteld kan worden, dat ze niet tot strijdigheden

aanleiding geven, maar die zelf niet verder bewijsbaar zijn. En in de tweede plaats het feit, dat zelfs in de wiskunde het zoeken en vinden intuïtief en niet uitsluitend logisch kan geschieden. Zijn analyse van de onmogelijkheid zelfs voor een logisch genie, dat voor iedere conclusie slechts één millioenste seconde nodig heeft, om langs zuiver logischen weg het stel conclusies door te werken in een wiskundeartikel van weinige bladzijden, schijnt mij voor de theorie van alle wetenschap uiterst belangwekkend. En hoe zeer ik de scherpe onderscheiding van het supra-theoretische axiomatische fundament van alle werkelijkheidswetenschap meen te moeten onderscheiden van de al of niet wetenschappelijke controleerbaarheid van den opbouw, is aan alle lezers van mijn Waarheidsprobleem wel bekend.

Ik hoop dan ook, dat het niet als bewijs van onbescheidenheid van een outsider zal worden opgevat, maar als een blijk van belangstelling ook buiten Groningen in het belangrijke instituut der Interfacultaire Leergangen, wanneer ik de wens uitspreek, dat in een der volgende leergangen uit het oogpunt van verschillende wetenschappen eens besproken zou worden het probleem van de herkomst van den axiomatischen grondslag en de wijze van opbouw, zowel bij het zoeken en vinden, dus bij den gang der ontdekkingen, als bij het bewijzen, d. w. z. voor controle toegankelijk maken van den samenhang van het gevondene met den axiomatischen grondslag.

Ph. K.

Hubert Rohrer, *Die Vorgänge im Gehirn und das geistige Leben*. 197 p. Uitg.: Joh. Ambr. Barth, Leipzig, 1939.

De schr. gaat uit van het inderdaad onbetwistbare feit, dat normaal functioneren der hersenen noodzakelijke voorwaarde is van geestelijk leven. Maar daar hij van den beginne af verzuimt te onderscheiden tussen noodzakelijke en toereikende voorwaarden meent hij nu ook de hersenen en hun functie als het toereikende oorzakencomplex voor het denken te mogen aanzien.

Hoewel hij in de eerste hoofdstukken van zijn boek hier en daar in termen spreekt, die niet ver van totaliteitspsychologie afstaan, wordt hij door die verkeerde opzet echter meer en meer naar een elementenpsychologie teruggedrongen, die ieder psychisch gebeuren direct uit hersentoestanden wil afleiden. Zo komt hij er toe de logische denk-wetten te willen funderen in „funktionale Hirngesetze“ (p. 7). De voor de hand liggende opmerking, dat „onlogisch denken“ dan toch eveneens in de natuurwetten der hersenprocessen moet gefundeerd zijn, omzeilt hij door de bewering, dat „onlogisch denken“ niet bestaat; er wordt in 't geheel niet gekozen tussen verschillende mogelijkheden in het denken. „Ich bestreite, dass jemals im Denken zwischen verschiedenen Lösungsmöglichkeiten gewählt werde: die richtige erscheint uns un-mittelbar als richtig.“ Inderdaad schijnt mij subjectief deze mededeling in zoverre juist, dat van kritiek op eigen gedachtengang bij dezen schrijver niet veel blijkt.

Na deze voorbereiding ontwikkelt hij een „theorie“ der hersenconstellaties, die met de concrete gedachten-situatie een-duidig verbonden zal zijn. Dat een gedachte in de beschouwingen van den schr. met een doorsnede uit een voorstellings-verloop identiek is, zal na het voorgaande weinig verbazing wekken.

Ph. K.

Prof. Dr. Hildegard Hetzer, *Opvoedingsfouten, opvoedingsraad*. 175 p. Uitg.: H. Meulenhoff, Amsterdam, z. j. Prijs: f 2,10.

In de bekende serie *Moderne Opvoeding en Wereldbeschouwing* onder redactie van Prof. Langeveld verscheen als No. 8 het hierboven genoemd boek.

Hildegard Hetzer behoeft natuurlijk geen introductie bij de lezers van *Paed. St.* Haar boek, dat thans in Nederlandse vertaling verschijnt, bevat in zijn eerste helft (Hoofdstuk I: Waar wij van uit gaan, Hoofdstuk II: Hoe het niet moet en hoe het wel... kan) goede paedagogische wenken, toegelicht met een groot aantal korte concrete beschrijvingen omtrent gevallen, in een consultatie-bureau voor moeilijke kinderen geobserveerd. De tweede helft van het boek (Hoofdstuk III: Van kind tot mens, p. 105—175) geeft, met gebruik maken van de bekende, door de schr. met Ch. Bühler ontwikkelde methoden een meer systematisch geordend kort overzicht over de ontwikkelingsstadia. De nadruk valt sterk op het jonge kind. Ph. K.

J. Elckema en B. Swanenburg, *Practisch rekenen voor meisjes*. 96 p. Uitg.: G. B. van Goor Zonen's Uitg. 'Mij.', 's-Gravenhage, 1939. Prijs: f 0,80.

De schr. zijn hoofd, resp. onderwijzer aan de Centrale Kopschool te Gouda. Zij geven in dit boekje, dat voor zulke scholen, hoogste klassen van lagere scholen en voor nijverheidsscholen bedoeld is, rekenwerk dat direkt gericht is op de kosten van voeding, kleding, woning, op het maken van recepten en voorts op allerlei kostenberekeningen, die direkt verband houden met huishoudelijke uitgaven, zoals gas, electriciteit, tarieven van enkele verzekeringen en belastingen.

Dit werk loopt uit in het opstellen van begrotingen en het bijhouden van een huishoudboek.

De schr. menen zich in hun voorbericht te moeten verontschuldigen dat de geboden vraagstukjes „op het eerste gezicht misschien wel wat gemakkelijk, soms haast te gemakkelijk lijken”. Misschien kan men zo iets zeggen ten opzichte van de eerste, inleidende bladzijden, hoewel ik op grond van allerlei ervaring met leesrekenmateriaal het ook daarvan niet licht zou beweren. Maar het boekje als geheel, met het opslaan in tabellen, het raadplegen van allerlei gegevens is zeker niet overmatig gemakkelijk. Een L. S. die haar meisjes-leerlingen zover brengt, dat ze inderdaad beheersen wat hier voorgelegd wordt, heeft dunkt me alles gedaan wat van rekenen-eindonderwijs voor meisjes verwacht mag worden. En de in het nijverheidsonderwijs vaak gehoorde klachten over het gemis aan rekenvaardigheid van de leerlingen van het primaire nijverheidsonderwijs zouden ongetwijfeld ophouden als dit peil is bereikt.

Het verheugt mij te zien, dat practici met veel ervaring juist bij deze soort van leerlingen de overtuiging hebben, dat een doelstelling als in deze opgaven aangenomen, vrij algemeen bereikbaar is. Ik zou zelf daaromtrent bij gebrek aan gegevens geen oordeel durven uitspreken, want ik weet maar al te goed hoe moeilijk het is, zonder proefondervindelijke toetsing een juist oordeel uit te spreken. Het zou mij daarom zeer interesseren ook van andere scholen dan die te Gouda iets over de met dit boekje bereikte resultaten te mogen vernemen. Ph. K.

EEN PROEF MET LEERSTOFCONCENTRATIE IN EEN DER LEERJAREN VAN DE O.L.S. 15 TE DELFT

DOOR

J. C. BRONS.

Reeds sedert jaren werd aan onze school getracht tot concentratie van leerstof en leervakken te komen en een uitgewerkt leerplan in die geest kwam reeds tot stand.

Toch voelden we meermalen de behoefte op deze weg nog verder te gaan en tot een consequenter doorvoering van dit principe te komen. Daarom nam ik op mij om, binnen het raam van het bestaande leerplan, voor het vierde leerjaar een concentratie van leervakken te ontwerpen, die ik na goedkeuring van de betrokken autoriteiten in mijn klasse practisch heb uitgewerkt.

De gebruikelijke splitsing van leerstof in vaak streng gescheiden vakken brengt mede, dat meermalen onderwijsstof, die een geheel is, uiteengerukt wordt, wat psychologisch onjuist en didactisch ondoelmatig is.

De bedoeling was dit te vermijden en dat, wat organisch bijeenbehoort, als een geheel te behandelen, iets wat m. i. tot een juister beeld moet leiden van de werkelijkheid, die immers altijd een totaliteit is, terwijl het ook meer beantwoordt aan de hedendaagse psychologische opvattingen.

Tevens wilde ik de leerstof — voor zover mogelijk — als een werkelijk samenhangend geheel rangschikken vanuit een centraal uitgangspunt. Dan zou een vanzelfsprekende gang in het onderwijs gedurende een leerjaar kunnen ontstaan, een onderwijs zonder plotselinge afbreking der belangstellingsrichting, een onderwijs, dat een zekere wetmatigheid in zich zou houden.

Welke vakken moesten nu in deze concentratie samengebracht worden en hoe moest deze in het bestaande lesrooster worden ondergebracht?

Het beantwoorden van deze vragen bracht geen grote moeilijkheden met zich mee.

Vanzelf drong zich bij de eerste vraag de innerlijke samenhang op tussen aardrijkskunde en kennis der natuur. Voor het weergeven zouden verslagopstellletjes noodzakelijk zijn,

dus ook het vak Nederl. taal sloot zich vanzelfsprekend aan. Voor het vastleggen van de leerstof in aantekeningen zou geschreven en getekend moeten worden, zodat ook de vakken schrijven en tekenen er in betrokken zouden worden. Bovendien konden in de handenarbeidles verschillende daarvoor in aanmerking komende onderwerpen worden uitgevoerd.

Het scheen me toe, dat een aansluiting van het vak rekenen moest leiden tot gewrongenheid, wat, als strijdig met de opzet, vermeden moest worden. Incidenteel zou het natuurlijk wel een tijdelijke aansluiting kunnen vinden.

De gehele, volgens het leerplan beschikbare, tijd voor het vak Nederl. taal bij de concentratie onder te brengen, leek mij, gezien de veelomvattende leerstof van dit vak, niet verantwoord. Belangrijke onderdelen van deze stof zouden dan niet voldoende tot hun recht komen. Het zou natuurlijk mogelijk zijn door allerlei gewrongen constructies ook deze leerstof te laten „aansluiten”, maar dit leek me zinloos en een verzwakking van de gehele opzet.

In deze concentratie zouden we dus kunnen samenbrengen:

Aardrijkskunde	1½ uur	(de gehele beschikb. tijd volgens het leerplan).
Kennis der Natuur	1 „	(de gehele beschikb. tijd volgens het leerplan).
Nederl. taal	1 „	(van de beschikbare 5 uur).
Schrijven	1½ „	(van de beschikbare 5 uur).
Tekenen	1 „	(de gehele beschikb. tijd volgens het leerplan).
Handenarbeid	1 „	(de gehele beschikb. tijd volgens het leerplan).

In totaal 7 uren.

Het lag in het wezen der zaak deze uren zoveel mogelijk samen te brengen. Een voor de hand liggende oplossing leek mij, ze op de middagschooltijden onder te brengen, zodat deze op een enkel (zang)uur na regelmatig geheel aan de uitwerking van deze concentratie konden worden gewijd.

Een lesrooster volgen op de gebruikelijke manier zou bij deze manier van werken niet mogelijk zijn. Ik kreeg dan ook van den Inspecteur van het L. O. de vrijheid — bij vermelding van bovenstaande urenindeling op de lesrooster — de beschikbare tijd zó te gebruiken, als het werk nodig zou maken,

mits een behoorlijke verwerking van de gehele leerstof verzekerd zou zijn.

Moeilijker was de volgende stap.

Bij het zoeken naar mogelijke verbeteringen op didactisch gebied wilde ik blijven binnen het raam van het bestaande leerplan. Dan immers zouden onzekere experimenten vermeden worden en zou misschien iets tot stand komen, dat ook door een ander uitgevoerd zou kunnen worden en in onze schoolorganisatie blijvende waarde zou kunnen hebben.

Nu moest dus een uitgangspunt gevonden worden, vanwaar uit de gehele leerstof van verschillende vakken in een bepaald leerjaar tot een organisch geheel samengevoegd zou kunnen worden.

Na rijp beraad koos ik daarvoor de middelen van bestaan in ons land.

Het scheen me toe, dat daarbij in de eerste plaats een opbouw en behandeling van de leerstof mogelijk waren, die binnen het bevattingsvermogen van leerlingen ener vierde klasse liggen en in de tweede plaats de leerstof zonder gewrongenheid tot een samenhangend geheel gerangschikt zou kunnen worden.

Bovendien zouden we kunnen uitgaan van zeer reële dingen (landbouw, veeteelt, enz.), die ons in intensieve aanraking brengen met de natuur — wat mij voor het tegenwoordige stadskind zeer noodzakelijk voorkomt — en met de minder gecompliceerde cultuurhandelingen, die gemakkelijker binnen het kinderlijke bevattingsvermogen vallen.

Een grote moeilijkheid bracht mede de eis, dat — om verbalisme te vermijden — steeds uitgegaan moest worden van een gezamenlijk doen in de klas en zo mogelijk daarbuiten (in de schooltuin b.v.).

De behandeling van de landbouw bijv. moest dan vallen in het voorjaar, omdat dan in de schooltuin gezaaid kon worden.

Na veel zoeken en omwerken ontstond ten slotte een schema van leerstofindeling, dat in de practijk goed heeft voldaan.

Nu de leerstof gerangschikt en de benodigde leertijd gevonden was, moest overwogen worden, hoe we de leerstof zouden behandelen.

Drie dingen meende ik daarbij voorop te moeten stellen: ten *eerste* moest zoveel mogelijk het zelfdoen van de leerlingen worden bevorderd en benut, dus activiteitsontplooiing; ten *tweede* moest — om verbalisme te vermijden — waar maar mogelijk was, eigen waarneming het gesproken woord begeleiden of voorafgaan, dus de grootstmogelijke aanschouwelijkheid;

ten *derde* moest het gehele onderwijs staan in het teken van: eerst opnemen, daarna weergeven.

Geen dezer drie eisen behoeft m.i. nadere toelichting en verdediging. Toch zou ik, wat de tweede betreft, nog eens willen wijzen op een van de voordelen van de eigen waarneming.

Wij kunnen bijv. mededelen: linnen wordt gemaakt van de vezels van de vlasplant. Wij kunnen echter ook met onze klas het vlas verwerken, het zelf roten, drogen, braken, zwingelen en hekelen en daarbij uit de plant langzamerhand het eindproduct, de vezels, zien ontstaan, die we daarna tot draden spinnen en tot een ruw lapje weven.

Afgezien van de vreugde, die onze leerlingen daaraan beleven, en van het betere inzicht, dat ze zodoende ongetwijfeld zullen verwerven, openbaart zich in deze eigen waarneming iets van de diepere zin der verhouding: mens-natuur, iets van het wonder van de menselijke arbeid, die van alles, wat wij aan verrichtingen in de natuur zien, zich daardoor onderscheidt, dat zij van geestelijke oorsprong is.

Wij kunnen vertellen: een graankorrel kiemt bij voldoende vocht en warmte. Maar wanneer wij kiemende graankorrels dag na dag waarnemen, als we de langzame ontwikkeling zien tot jonge plant — bij elke soort op de eigen wijze — dan kan zich in die herhaalde waarnemingen iets openbaren van de scheppende krachten in de natuur, iets van het „heilige offentliche Geheimnisz”, waarvan Goethe spreekt.

Directe waarneming der natuur openbaart ons iets, wat de blote mededeling niet geeft, en juist iets, wat voor den mens van grote waarde is.

De mededeling geeft slechts een schema van de werkelijkheid, eigen waarneming kan voeren tot de werkelijkheid-zelf.

Al zijn kinderen zich deze dingen niet bewust, toch zal m.i. een onderwijs in deze geest een gezond tegenwicht zijn tegen de grote gevaren van een eenzijdig, in zichzelf doodlopend intellectualisme, dat den mens niet tot de wereld voert, maar er vanaf.

Wat de wijze van uitvoering betreft, werd tot het volgende besloten. Bij de behandeling van een bepaald onderdeel van de leerstof zou uitgegaan worden van een gezamenlijk doen door de klas, dat gedurende enige tijd het belangstellingscentrum zou zijn, waaromheen de leerstof gegroepeerd zou worden. In opstelletjes zouden de leerlingen een en ander moeten weergeven. Na elk behandeld brok leerstof moest in aantekeningen en tekeningen het geleerde worden vastgelegd en weergegeven. Al dit werk zou in een daarvoor bestemd cahier worden samengebracht. Verder zouden schoolwandelingen, excursies en uitstapjes doorlopend het onderwijs moeten aanvullen of steunen.

* * *

Enige voorbeelden uit de practijk mogen nu de werkwijze verduidelijken.

Wij behandelden bijv. de veeteelt als middel van bestaan. We begonnen met 's morgens om negen uur een schaal melk neer te zetten, waarop toen 's middags de behandeling begon, een laagje room dreef, dat door alle kinderen nauwkeurig bekeken werd. Nu mochten om de beurt enkele leerlingen de melk afromen en deze room werd in een schaal gedaan. De volgende morgen, bij het binnenkomen, stond de witgedekte tafel, waarop alles, wat we nodig hadden, was uitgesteld, in het middelpunt van de belangstelling. In het voorbijgaan werd gezien, dat er weer room op de melk dreef. Even werd deze onder de rekenles door een handige leerling afgeroomd. 's Middags om twee uur vond de derde afroming plaats. Nu was reeds de vorige middag gesproken over de koestal en daarvan een platte grond en een doorsnede getekend en tevens was behandeld de melk- en roomwinning op de boerderij aan de hand van schoolplaten. Nu kon in aansluiting daarbij onze eigen room, waarvan de zuurheid werd geproefd en geroken, in een eigengemaakte karn (stopfles met houten deksel + pols en druif) worden gekarnd. Om de beurt mochten twee leerlingen dit komen doen, terwijl de klas geïllustreerde aantekeningen maakte.

Zo kwam die middag onze eigen boter uit de karn, die nu gewassen en gezouten moest worden. Hiervoor werd opzettelijk een der minderzindelijke leerlingen uitgekozen, die eerst vele malen opnieuw zijn handen moest wassen. Onder tusschen werd op het bord gezamenlijk een schema gemaakt over volle en taptemelk, room, roomkarnemelk, enz.

Het maken van een geïllustreerd verslagopstel sloot dit werk af, waarbij alle leerlingen actief betrokken waren geweest; een potje roomboter bleef, als blijvend resultaat op onze tafel achter.

Als meest belangrijke veeteeltprovincie werd nu Friesland aan de orde gesteld. Een gehectografeerd kaartje werd getekend en gekleurd, een minimum aan topografie in de aantekenschriften met cijfers en letters opgeschreven, terwijl met behulp van de atlas dezelfde cijfers en letters op het kaartje werden aangebracht. De streken in Friesland, waar aan veeteelt wordt gedaan, werden aangeduid door er koeien in te tekenen.

Hetzelfde was ondertussen reeds door de jongens tijdens de handwerkuren der meisjes gedaan op een door hen zelf getekende wandkaart van Nederland van $1,60 \times 2,10$ m waar op ze zelfgetekende en gekleurde koeien hadden geplakt. (Het zelftekenen van zulke wandkaarten door leerlingen van een vierde klas is zeer eenvoudig mogelijk door met een epidiascoop een kaartje op een groot, tegen de muur hangend, vel papier te projecteren en dan te laten overtrekken.)

Een behandeling der Friese terpen sloot dit gedeelte af.

Nu kwam de kaasbereiding aan de beurt.

Achtereenvolgens werden volle en taptemelk verwerkt. Van een blikken busje, wat houtwerk en een paar knikkerzakken met grint hadden we een eenvoudige kaaspers gemaakt en de kinderen waren wat in hun schik met hun volvette en magere kaasjes. In aansluiting hierbij werd nu de kaasbereiding op de boerderij behandeld. Nu kwam Noord-Holland aan de beurt met zijn kaasmarkten. Op onze wandkaart verschenen de koeien en kazen in Noord-Holland. Vanzelfsprekend kwamen nu ook de droogmakerijen in behandeling. In tekeningen werd het ontstaan van een droogmakerij uit een meer aanschouwelijk gemaakt; op de handenarbeidles werd een model in klei uitgevoerd. Ook dit alles werd in verslagopstelletjes, geïllustreerde aantekeningen en kaartjes weergegeven en vastgelegd.

Nu werd door de leerlingen in hun atlassen opgezocht in welke streken van ons land veeteelt het voornaamste bestaansmiddel was en verschenen op onze wandkaart koeienformaties, die een verrassend duidelijk beeld gaven van de veeteeltgebieden in ons land. Elke leerling kreeg nu een gehectografeerde overzichtskaart van Nederland van 30×40 cm en

daarop werd dit alles overgenomen, wat geen gemakkelijk werkje bleek te zijn.

Een bezoek aan een boerderij — de jongens en de meisjes apart vanwege de grote klas — was de kroon op dit werk. Daar werd de stal bezichtigd en werd het bezoek dank zij den vriendelijken boer, een aanschouwingsles over de koe, het herkauwen, het aflezen van het jarental aan de horens, de gespleten hoeven, de tandformule, de scherpe tong, het eten daarmee, het melken, enz. We bekeken de hooiberg en namen graszaad mee, dat we in de klas lieten kiemen, we mochten helpen voeren, zagen de melk zeven in de teems — een grote haarzeef voor melk — en klaarzetten in de grote melkbussen, zagen de groep — een greppel in de koestal achter de koeien — en de mestput en kwamen voldaan, maar met een heerlijke mestgeur in onze kleren weer thuis.

Overbodig te zeggen, dat dit alles systematische behandeling en ordening vond in de klas, waar we tevens een kleine verzameling in natura aanlegden en aan de wand plaatjes bijeenbrachten van alles, wat we behandeld hadden.

Bij den boer hadden we langs de sloot els en wilg aangezien. Van te voren reeds prijken prachtige bossen elzen en wilgenkatjes van de schooltuinen als versiering in ons lokaal. Nu kwamen ze plotseling in een ander licht. We bekeken ze met meegebrachte loupes, zagen toen de prachtig gekleurde, geveerde stempels van de stamperkatjes van de els, zagen de meeldraden en het stuifmeel, behandelden de bestuiving en bekeken tenslotte nog eens op een zonnige dag in het prille voorjaar een rijkbloeiende wilgestruik op de schooltuinen, omzwermd van bijen en hommels.

Ons bezoek aan den boer, waar we de melkbussen hadden zien klaarzetten, om naar de melkfabriek te worden gebracht, voerde ons nu vanzelf daarheen.

Na een klassikale voorbereiding werd de zuivelfabriek bezocht op een rustige middag; 's morgens kan van een rondleiding geen sprake zijn vanwege het koortsachtige werktempo. Speciaal voor ons was een hoeveelheid van de ochtendmelk achtergehouden en die werd nu tijdens ons bezoek bewerkt. We zagen het pasteuriseren van de consumptiemelk, het vernuftige spoelen en vullen der flessen, het karnen, het rollen en verpakken der boter.

Uiteraard lag deze stof niet zo binnen het bevattingsvermogen der kinderen, maar toch kwamen vele, keurige ver-

slagopstelletjes tot stand, versierd met tekeningen en bijbehorende, verzamelde plaatjes, iets waaraan het uitloven van enige prijsjes voor de aardigste opstellen door den vriendelijken directeur der melkfabriek wel niet vreemd geweest zal zijn.

Gaarne wil ik hier even gewagen van de opmerkelijke medewerking en behulpzaamheid, die ik overal aantrof bij buitenstaanders en ouders, wanneer we buiten de school ergens om hulp aanklopten.

De behandeling van deze leerstof die hier slechts schetsmatig is weergegeven — verschillende dingen sloten er nog bij aan — duurde ruim twee maanden. Bijna tien weken lang hadden we de middagschooltijden eraan besteed.

Toen een aanvang gemaakt moest worden met de behandeling van de landbouw op de klei, hadden we — weer dank zij de medewerking van een van de ouders onzer leerlingen — een collectie zaden van allerlei cultuurgewassen tot onze beschikking.

Elke leerling kreeg zijn eigen graankorrels — tarwe, haver, gerst en bovendien nog wat vlaszaad — en mocht die op een schoteltje met vochtig zand onder een vochtig lapje tot kiemen brengen. Deze schoteltjes werden op een tafel in de klas geplaatst en om verwarring te voorkomen genummerd.

Op de tafel stond ook een houten bak met gazen bodem in een platte bak met water, zódanig, dat het gaas vlak boven het water was. Op dat gaas waren dezelfde graansoorten uitgestrooid, bij elke soort was een briefje met de naam bevestigd.

Dagelijks werden nu de korrels en het zaad bekeken. Opgemerkt werd, hoe iedere korrel niet alleen zijn eigen vorm heeft, maar ook zijn eigen manier van kiemen. We zagen eerst de worteltjes verschijnen en later de stengels, hoe de eerste zich naar onderen richtten, de laatste naar boven. We zagen, hoe het kiemen bij tarwe anders geschiedt dan bij gerst. We merkten op, hoe na een paar weken de gehele korrelinhoud was veranderd in een melkachtig vocht en het was ons niet vreemd meer, dat dit het voedsel was voor de jonge plant. We zagen, hoe de vlasstengels, beschermd door de zaadhuid, omhoog kwamen en die eindelijk afwierpen. Dagelijks werden nu onze waarnemingen getekend in een schema in het aan-

tekenschrift en op het bord, zodat we een overzicht kregen van het kiemproces gedurende ± 14 dagen. Mooi was het na die tijd onze bak voor de klas te zien, waar de gewassen er keurig bijstonden.

Intussen werd aan de hand van schoolplaten de landbouw op de klei behandeld, hoe de boer mest, ploegt, zaait en egt. De verschillende graansoorten, erwt, boon, suikerbiet en aardappel werden behandeld en in de schooltuin gezaaid. Van de oogst van het vorig jaar hadden we de aren bewaard en die werden nu geëtiketteerd en voor de klas uitgesteld. De grondsoorten: klei, laagveen en zand, werden in de omgeving van Delft opgespoord en in wijde stopflessen met etiketten voor de klas gezet. Nu werd als meest-agrarische provincie Zeeland behandeld en getekend.

Op onze wandkaart werden door middel van opgeplakte aren van tekenpapier de voornaamste landbouwgebieden op de klei aangegeven en zo kwam er langzamerhand steeds meer tekening in onze wandkaart. We kleurden de veeteeltgebieden groen en de landbouwgebieden op de klei geel en kregen nu een duidelijk overzicht van onze belangrijke landbouw- en veeteeltstreken.

Later werden de gewassen in de schooltuinen bekeken in hun bloei en tenslotte voerde een schoolreisje naar Gouda ons midden in het landbouwgebied van de Zuidplaspolder, waar we alles nog eens op den akker konden zien.

Hoe in aansluiting hierbij ons vlas eigenhandig werd verwerkt, hoe de centra van textielindustrie in Twente, Noord-Brabant, enz. op de wandkaart hun rode fabrieken kregen, hoe we de gewassen van de landbouw op de zandgrond behandelden, in de klas aardappelmeel maakten, de veenkoloniale industrie ter sprake kwam, dieren en planten van de zandgrond behandeld werden, de marter, de bij enz., onze wandkaart steeds vollediger werd, het zou te ver voeren, dit alles uitvoerig te beschrijven.

We menen, dat uit bovenstaande de gevolgde werkwijze voldoende duidelijk is geworden.

Kunnen we uit de ervaring met deze werkwijze reeds conclusies trekken?

Hoewel ik nog slechts een klein jaar op deze wijze gewerkt heb, meen ik toch, dat wel enige dingen vast te stellen zijn.

Vooropgesteld moet worden, dat de omstandigheden niet hebben meegewerkt. Driemaal binnen een half jaar tijds moest onze klas tengevolge van de politieke spanning verhuizen, de lokaliteit en de outillage waren soms gebrekkig, de band met de school, waar voor deze werkwijze zoveel grierf aanwezig is, was verbroken; inderdaad waren de omstandigheden niet ideaal.

Niet alles kon dan ook naar de eis uitgewerkt worden, handenarbeid moest nagenoeg geheel vervallen, het tijdverlies, dat het herhaalde verhuizen onvermijdelijk meebracht, was oorzaak, dat verschillende uitstapjes moesten vervallen.

Ook de tegenwoordige grootte der klassen vergemakkelijkte het werk niet.

Een klas van 46 leerlingen is eigenlijk te groot voor dit werk en met de contrôle op het individuele werk is zeer veel tijd gemoeid.

Toch zie ik met genoegen op deze tijd terug, omdat hij en de klas en mijzelf veel vreugde heeft verschaft in ons werk.

Wat de leerkracht betreft: zijn taak wordt verzaaid. Er is meer voorbereiding nodig, van allerlei moet hij zich nauwkeuriger op de hoogte stellen. Elk brok leerstof moet van te voren doordacht en geordend en in de leertijd ondergebracht worden, ook al is ons werkschema van te voren vastgesteld. Telkens weer moeten dingen worden gemaakt, die we bij de les nodig hebben, ik denk bijv. aan onze kiembak, onze kaaspers, enz. hoewel vanzelfsprekend zoveel mogelijk door de leerlingen wordt meegebracht of gemaakt. Er is meer correctie, die veel tijd eist. Maar bovenal vergt het werken op deze wijze, waarbij de kinderen zoveel mogelijk zelf actief moeten zijn, veel van het organisatievermogen. De kinderen dan toch aan 't werk te houden en alles zó ineen te laten sluiten, dat doórgewerkt kan worden, kost soms veel overleg. Een vrijere orde, een soepeler reageren van de leerkracht op de klas zijn noodzakelijk.

Maar daartegenover staat, dat deze methode zeer stimulerend werkt, vreugde en daarmee werklust brengt, het onderwijs steeds inventiever maakt en verfrissend werkt.

Ook bij de kinderen was de belangstelling groter, daar het onderwijs fleuriger en reëler en dus aantrekkelijker was en hun drang tot activiteit meer gelegenheid kreeg zich te ontplooiën.

Die grotere belangstelling bleek ook daaruit, dat ze van

buiten de school dikwijls iets ten behoeve van het onderwijs wisten mee te brengen en ook van allerlei verzamelden. Blijkbaar kon het werk op school hen ook buiten de school nog wel eens bezig houden en dit lijkt mij een tot voldoening stemmend resultaat.

Hun opmerkzaamheid ten opzichte der natuur — in 't algemeen bij stadskinderen zo bedroevend gering — was zeker groter dan anders. Treffend bleek dit op het uitstapje naar het landbouwgebied bij Gouda. Toen we daar langs een landweg tussen de akkers liepen, hadden de kinderen, vóór ik het zelf gezien had, tussen het hoge gras van de wegberm allerlei graansoorten ontdekt, die daar uit vallend zaad waren opgegroeid.

In hoeverre ons werken wat meer eerbiedige aandacht en liefde, voor wat leeft, heeft opgewekt, is niet gemakkelijk vast te stellen. Of het in deze zin voor de kinderen iets heeft betekend, zal meestal pas later aan den dag kunnen treden; het onttrekt zich aan onze waarneming.

Wat de resultaten in engere zin betreft: zeker is, dat vele eenvoudige samenhangen door aanschouwing en zelfdoen bewust werden. Wie wel eens stadskinderen verbaasd heeft horen vragen, of uit graszaad dan werkelijk gras kan komen, wie wel eens heeft opgemerkt, hoe ontstellend het gemis is aan kennis van de meest elementaire begrippen op het gebied der natuur, zal zeker niet in twijfel trekken, dat op dit gebied iets is bereikt.

Dat de, op deze manier verworven, kennis geen uiterlijke is geweest, geen gevel zonder iets er achter, staat m. i. vast. Veel verbalisme hebben we ongetwijfeld kunnen vermijden.

De feitenkennis was in 't algemeen bevredigend. Ook nu waren er nog enkele leerlingen, bij wie ze onvoldoende waren — iets wat wel altijd het geval zal zijn — maar in 't algemeen bleek de stof behoorlijk verwerkt. Vooral de vluggere leerlingen kwamen soms verrassend voor den dag. In 't algemeen meen ik te mogen concluderen, dat de gevolgde werkwijze de zwakkere leerlingen niet schaadt en den middelmatigen en vluggen ten goede komt.

De aantekenschriften, waarin nagenoeg alles was vastgelegd als aantekeningen, tekeningen, schema's en kaartjes, bleken een handig repetitiemiddel, dat elke leerling ten allen tijde tot zijn beschikking had.

Vermeld dient ten slotte nog het chronisch gebrek aan tijd, waarmee we te kampen hadden en waaruit we voorlopig moeilijk anders kunnen opmaken, dan dat de leerstof op onze leerplannen te uitgebreid is, om in de beschikbare tijd op een werkelijk grondige wijze behandeld te kunnen worden.

Bevreedenden deed ons dit niet. Wie gewend is eigen onderwijs kritisch te bekijken, constateert herhaaldelijk, dat we ons van een kwestie met enige woorden moeten afmaken, omdat een uur nu eenmaal maar zestig minuten heeft. Dat bij het streven naar een grondige behandeling van de leerstof dit tijdsgebrek zich deed voelen, ligt voor de hand.

Beperking van leerstof schijnt mede een van de conclusies te zijn, die wij voorlopig uit deze proef mogen trekken.

Nog altijd geldt:

„Niet het vele is goed.
Maar het goede is veel.”

HET KIND EN ZIJN SPEL IN DE VADERLANDSCHE LITTERATUUR

Roemer Visscher's Sinnepoppen en het
Kinderspel der 16de eeuw

DOOR

A. HALLEMA.

Moraal en paedagogiek vaak met elkaar in tweestrijd.

In de geschiedenis der vaderlandsche letteren komt men Roemer Visscher's „Sinnepoppen” tegen als merkwaardige litteraire uitingen van den tijdgeest der rederijkers en dichters van de 16e eeuw, die hun denkbeelden over moraal, godsdienst en politiek vaker door vergelijkingen, ontleend aan het dagelijksch leven, dan door rechtstreeksche verzoogen kenbaar maakten. Die vergelijkingen zijn dan dikwijls piquant, illustratief en steeds duidelijk en veelzeggend voor den lezer, al kan hij het om godsdienstige of andere redenen lang niet altijd eens zijn met de bedoeling van den 16den eeuwschen poëet of prozaschrijver.

Roemer Visscher nam met zijn dochter Anna Roemers in dit opzicht een geheel eenige plaats in onder die 16de eeuwsche kunstbroeders. Vooral hij bewerkte voor zijn verge-

lijkingen en vergelijkend materiaal het dagelijksch leven in al zijn rijke verschijningsvormen, dus ook het kinderleven, de jeugdperiode van den mensch, het kinderspel zijner dagen. In zijn „voorreden” van de allengs zeldzaam geworden „Sinnepoppen” (Amsterdam, 1676)¹⁾ verantwoordt hij zich ten aanzien van het gebruik dezer allegorieën o.m. aldus: „dan overleggende dat het principael bestaet half in een Poppe ofte Beelt, en de ander helft bij een sententie, spreekwoort of geggetjen: so siet hier in 't woort Sinnepop de beteeknisse van 't voorstel, immer soo wel getroffen te wesen als in 't Italiaensch, die 't Impresa, ofte in 't Griecx en Latijn, die 't Emblema intituleren, die daer mede niet soo volkomen de sin en roeren als het woord of tijtel, die wij stellen en bysonder, om dat het onse suyvere Moeders tael is, die wy genegen zijn te volgen en na ons vermogen te verrijcken.”

Zoo waren onder meer 't balspel met raket, hoepelen, touwtjespringen voor Roemer Visscher welkome objecten, om daarmee een bepaalde moraal in het licht te stellen, meestal om handelingen en gedragingen van zijn medemensch af te keuren of in een bespottelijk daglicht te stellen. Om hiertoe te kunnen geraken, moest hij er wel toe komen om ook in het spel der kinderen niet dat element naar voren te brengen, gelijk wij zulks thans doen, nl. dat van de zelf gekozen ontspanning, ontlading van de kinderdrift en trek naar gezelligheid, gemeenschapszin, saamhoorigheid, — welk normaal kind speelt steeds „alleen” en „met zich zelf?” — doch in de eerste plaats te zoeken naar overbodigheid, gevaren aan het spel verbonden, ondoelmatigheid en alle andere verkeerde kansen, waaraan het kind zich door en in zijn spel bloot stelde. Dat is de antithese in de bedoelingen van Roemer Visscher tot aanprijzing van de „wellevenskunst”, die hij op zijn wijze aan den man bracht. Hij zag het kinderleven en kinderspel al te vaak alleen uit den gezichtshoek van den volwassene, die het kind op een zekere overmatige dartelheid wou betrappen, intoomen en desnoods bestraffen. Ook hij gaf onder de 16de eeuwsche schrijvers niet het kind wat des kinds is, maar wilde er ontijdig een volwassene van maken. Om dit met enkele voorbeelden aan te toonen, volg hier

¹⁾ Ik raadpleegde hiervoor het exemplaar der Amsterdamsche Universiteitsbibliotheek, waarin enkele pagina's zijn bijgeschreven en geteekend.

een kleine bloemlezing uit zijn „Sinnepoppen”, voorzoover die betrekking hebben op het kinderspel in de 16de eeuw.

Bij het plaatje van het raket¹⁾, een min of meer ovaalvormig strak gespannen slagnet met handvat, gebruikt bij het balspel als thans bij de tennissport enz., leest men iets over het schadelijk gebruik of misbruik van zulk een slagnet, hetgeen dan als volgt toepasselijk wordt gemaakt op de moraal en het menschelijk leven. Bijzonder merkwaardig daarin is ook de utiliteitsgedachte of het nuttigheids-effect, precies hetzelfde als hetgeen ons steeds weer treft bij Roemer's lettervrienden en geestverwanten: D. V. Coornhert en H. L. Spieghel; zij alle drie waren doordrongen van de gedachte, om zelfs spel en vermaak op te offeren aan wat nuttig en noodig kon zijn.

Vandaar deze conclusie in Roemer's vergelijking met het slagnet: „'t En vanght geen Vis”, m. a. w. men kan met zulk een netje geen visch vangen en eigenlijk deugt het dus nergens toe dan om de jeugd nog wat speelscher, wufter, luier en lediger te maken. Ziehier zijn redeneering.

„Meest al die de Rancket hanteren zijn al lieden, die de vis uyt het net jagen, want wie dat windt, die behoudt luttel in de handt, maer die verliest, die verachtert vierdubbelt. Andere netten worden gebruyckt, om yet mede te vangen, 't zij dan visschen of vogelen tot profijt van de keucken: maer dit is de volkomen practijck, om geldt en tijdt te korten, 't welck men *tijdkorting*e noemt. Ende een groot deel van die beminnaers zijn van weelige (weelderige) jongelingen snoode verachte lacketters (doorbrengers) geworden en loopen met kackhielen, met de hielen deur de koussen en geven de bal op in de baen, om dat de verwaende kaetsers deur het bocken (bukken) haer nastelingen (rijgveters of bretels, gordelriemen enz.) niet en souden breken.”²⁾ M. a. w. een dergelijke tijdkorting met raket en ballen in de kaatsbaan vond dus geen instemming bij den anders wel voor humor en vermaak ontvankelijken Roemer, terwijl onder het plaatje het twee-

1) De 183 prentjes in Roemer Visscher's Sinnepoppen zijn van de hand van Claes Jansz. Visscher en de rijmpjes daaronder meest van Roemer's dochter Anna.

2) De meest verouderde woorden, die het verstaan van den tekst dus ietwat moeilijk maken, heb ik ten grieve van den lezer tusschen haakjes verklaard.

regelig rijm van hem of van zijn dochter Anna zulks ten overvloede bevestigde:

„'t Netten gebruyck men vand om visschen te belagen,
Maer dits'een averecht net om visschen wech te jagen.”

Na het balspel komt het tollen der jeugd aan de beurt, om stof voor een vergelijking te leveren. Thans wordt noch dit onschuldig vermaak onzer schooljeugd noch de daarbij gebruikte spelobjecten rechtstreeks afgekeurd, doch Roemer trok de vergelijking van de draaiende tol met het gewoel en gewirrel der wereld, waarboven de massa niet uitkomt, aanzien ze begeert om te bezitten zonder nuttig effect en bij gebrek aan een innerlijk zelf. „Elck sijn tijdt” schreef Roemer er boven en vervolgt dan: „Men mach niet levendiger het leven van den mensche in 't grof afbeelden oft afmalen dan met dese Sinnepop gedaen is: want elck heeft sijn tijdt in 't loopen, in 't woelen, in 't vergaren van rijckdommen, in 't regeeren van landen en luyden, in 't verwerven of bejagen van eere en glorie, soo wel in krijghsluchtige saken als in geleertheydt ende konstige wercken. Als die loop dan uyt is, en de mensch niet meer gedreven wordt van den levendigen geest, soo verlaet hy het draeyen en woelen, of om beter te seggen, het draeyen verlaet hem en hy scheyter uyt, laet de wereldt staen daerse staet en kruypt onder een kleyn heuvelken swarte aerde: dan seydt men anders niet dan Fuit, non est plus, Hy heefter geweest en isser niet meer.”

Onder de door Claes Visscher geteekende beide tollen, welke in vorm niet afwijken van de thans door de jeugd gebruikte handtollen, werd dit rijm geschreven:

„Vol arbeydt is ons tijdt, noch wenscht men, ja elck lust
Dit dwarligh drayen dol, voor stillen sachte rust.”

Toch was Roemer niet zóó afkeerig van sport, als het voorgaande allicht zou doen vermoeden. Zoo vond hij zelf, voor zijn kinderen en heel de Nederlandsche jongelingschap plezier in het schaatsenrijden, waaraan hij zelfs twee zijner „Sinnepoppen” wijdde. Aan het eerste embleem verbond hij de les: wat gij in uw jonkheid hebt geleerd, dat zal U op lateren leeftijd van pas komen en tot nut strekken; ook: gebruikt uw jonge jaren, leert wat ge leeren kunt, opdat ge er in uw ouderdom plezier en voordeel van zult hebben.

Roemer lichtte dat zelf als volgt toe onder het opschrift: „Geoeffent derf. Seneca schrijft in sijn Brieven: Quem in ipsa re trepidare nolueris, ante rem exerceas, dat is: Die ghy in eenige dingen wilt seker ende vast doen gaen, die moet ghy daer in oeffenen eer 't in 'twerck komt. Ghelijck het rijden op schaatsen, dat is een glibberige gladde gangh: maer die 't wel kan, het doet dapper wegh spoeden; en al hoe wel het licht om doen schijnt, soo is 't nochtans swaer voor die eerst begint te leeren: soo geeft dit woordt te kennen, en raedt elck een, dat hy hem in tijdts moet begeven tot leeren, om in sijn ouderdom te gebruycken, en die de grondt van sijn professie niet en kan, die anght en hanght altijd (verkeert steeds in vrees en onzekerheid), en derf (durft) noch kan niet besluyten, wat in een sake best gedaen of geseyd is.” Moraal: jong gewend, oud gedaan!

Vandaar het rijm, onder het prentje van den jeugdigen schaatsenrijder opgenomen:

„Sulck een is stout en vreest noch lachter (schande),
[schemp noch smaet,
Die sijn beproefde konst gewis en seker gaet”.

Maar ook al was men in de kunst van schaatsen goed getraind en wel beslagen ten ijs gekomen, dan kon het nog den meester missen, leert Roemer in zijn tweede „Sinnepop” over het schaatsenrijden. Wie het ongeluk had te vallen, moest ook den moed toonen weder op te staan en zich opnieuw op de gladde ijzers wagen, om zijn weg te vervolgen, alsof er niets gebeurd was. Deze les strekte vooral tot aanmoediging der onervaren jeugd, die zich nimmer door tegenslagen, hoe veel en zwaar ook, mocht laten afschrikken, om desnoods door schade en schande wijs te worden. „Daer mede men te verstaen wil geven, dat niemandt haest om een kleyn ongeval den moedt verliesen sal, het zy in sijn Rijckdom, in sijn Rekeninghe, in sijn Ridderlijke daden, in sijn Amoreusheden” (het spel der liefde). „Dan moet men den Alchimist dencken, noch eens sal ick dat gaen beginnen, per avonture sal 't dan wel zijn geraeckt: ende soo het weder den selven gangh gaet, moet men de plaetse veranderen ende soecken onbekende lieden, daer de klokken een andere klanck geven.” M. a. w. verliest niet den moed in tegenspoed, doch vecht er dubbel dapper tegen!

„Troost u hier meê, al die 't gaen buyten waen
[en gissen,

Dat op een gladde baen d'ervarenste kan missen.”

Doch als de jongeling, te water geraakt en de zwemkunst volkomen meester zijnde, met succes den oever bereikt en zich weet te redden, dan zal hij ervaren: „Wie wat weet, die komt het te pas”. Vandaar in een ander geval met de „Sinnepop” van den zwemmenden redder of geredde: „wie wat geleert heeft, die komt het in den noodt te hulpe, die konst verlaet sijn Meester niet”. Vandaar ook tevens deze les voor de jeugd:

„Als 't ongeluck den mensch maect arm, beroyt en bloot,
Soo helpt de trouwe konst haer Meester in den noodt.”

Nog een viertal kinderspelen gaven Roemer aanleiding voor zijn moraal in „Sinnepoppen”: het hoepelen, touwspringen, polsspringen en steltloopen. Merkwaardig is ook daarbij vaak de moralistische bespiegeling en paedagogische uitleg.

„Beter stil gestaen” is de titel boven de les over den hoepeldrijvenden knaap. Plinius schrijft, aldus Roemer: „Praestat otio sum esse quam nihil agere, dat is: Beter is 't stil gestaen, dan hem selfs moede te maken met werck, dat tot geen nut ghebracht mach worden. Want als 't Kindeken sijn Hoep, de Vryer sijn Boel (minnares), de Sanghzot (muziekiefhebber) de Musijcke, de Duyfhouder sijn Duyven, de Jager de Haes, de Weyman (drager) de Patrijs langh genoegh gevolght heeft, soo is de Proye niet half soo veel weerdts als de onkosten (moeite), die hy daerom gedaen heeft.” De knaap met zijn bandhoep en stok zal het echter met Roemer wel niet eens zijn geweest, toen deze onder het prentje schreef:

„'t Is beter stil gestaen dan dat men sich maect moe,
Met sweetige arbeydt, die doch nergens nut is toe.”

Liever met verhit gelaet en blij gemoed achter den hoepel gehold langs straten en wegen dan bang te zijn voor „onnodige inspanning”, zoo zal ook het kind van Roemers dagen hebben gedacht en gedaan! De natuur van het kind noopte het anders en beter te handelen dan de leer en moraal van Roemer het wilden.

Dezelfde onkinderlijke nuttigheidsgedachte steekt ook in zijn embleem op den touwspringenden jongen onder het op

Paedagogische Studiën, XXI.

schrift: „Doorheydt is arbeydt.” Ook hier weer de naieve redeneering: wat geeft al dat gedraaf, gesjouw en drukke gedoe, een vraag, waarnaar een naar vermaak en pret hakend kind niet luistert, welke het zich zelfs niet gelieft te stellen, omdat zijn drang naar bezigheid en zijn dadendrift zoo groot zijn, dat het geen enkele rem, om zijn spelgedragingen te motiveeren, erkent. Hierbij leeft het kind veel natuurlijker, lichamelijk en geestelijk gezonder dan de volwassene. En het typeert dan ook niet alleen Roemer Visscher doch ook vele moralisten van onzen tijd, dat ze in dit opzicht nog maar steeds niet het kind weten te gunnen en te geven, wat des kinds is. In hun oogen is dwaasheid en lichtzinnigheid („doorheid”), wat bij het kind spontane drang om te handelen is.

„De jonge knechtken hippelen aldus over de koorde, diese in haer eygen handen houden ende slingeren die onder haer voeten deur, daer sy soo moede by worden, datse na haer adem gapen, en dat het sweet by hun aensicht nederloopt. Dit is een konste of oeffeningh, daer geen profijt of eere aen gelegen is, daerom is 't doorheydt” (hier zoowel op te vatten als onbezonnenheid als wel dwaas en lichtzinnigheid).

„Gelijck Guychelaers (gouchelaars), Aessackspeelders (dobbelaars), Koordtdansers en diergelijcke dingen meer, als alle konsten, daer men sich aen verwondert ende geen nut en schaffen tot het gemeene besten.”

Hoe onpaedagogisch klinkt ons na dit alles dan ook in de ooren het volgende rijm onder het prentje van Claes Visscher met den touwspringenden knaap op den voorgrond:

„Een Sot, door kleyn verstandt, suer arbeydt op hem
[laedt,
Hy slooft, en 't komt noch hem noch yemandt aers (anders)
[te baet.”

Doch hetgeen den wijzen en verstandigen verborgen bleef en den kinderkens werd geopenbaard, namelijk om bij den spontanen drang om te handelen en te doen geen win en baatzuchtige overwegingen te laten gelden, werd ook in Roemer Visscher's „grootemensenmoraal” totaal veronachtzaamd als gevolg van gebrek aan kinderkennis en een te veel op den voorgrond stellen van: voor wat hoort wat, de stelregel voor de massa om haar gedragingen en handelingen te bepalen.

„Wie deys, soo geys” (wie achterwaarts loopt, kan licht vallen), als opschrift voor den steltganger klinkt wel vreemd, doch merkwaardiger is nog de toespeling, om bij een dergelijk vermaak bepaalde toevalligheden in het spel te brengen, bijvoorbeeld door den steltlooper met een zijner houten beenen op een bal of kogelrond voorwerp te doen plaats nemen, waardoor hij wel vallen moet. Een dergelijk geval wordt dan aldus onder woorden gebracht, toegelicht door Visscher's prentje van een nog wel geheel ontkleed jongetje — met het naakt maakte men in dien tijd nog weinig scrupules.

„Een naect kindeken dat met twee Stelten onder sijn voeten op een ronden Kloot (bal) wil klimmen: Is 't wonder, dat sulcke reuckeloose toelage (roekeloos waagstuk) met swaren val wil eynden? daerom is 't meest alsoo, wat sonder raedt en bedachten oordeel aengegrepen wordt, dat eyndt met berouw, groote ellendigheyt en jammer.” Hiermede stemt overeen de bedoeling van het rijm onder het prentje:

„Die voorsichtigen Raedt veracht van vrienden trouw,
En reuckeloos yet bestaet, die haest na naberouw.”

Al zal niemand het tegenspreken, dat het goed is om het kind tegen gevaren te waarschuwen, het voor roekelooze ver-
maken en gevaarlijke spelen te behoeden, de zorg voor het kind in zijn ontspanning, spel en jolijt uit te strekken tot de grenzen van het allernoodzakelijkste, zoo is het eveneens met alle paedagogiek en practische opvoeding in strijd, om het den pas tot het gezonde vermaak af te snijden, enkel omdat het gevaar loopt zich in en door het spel onbewust of opzettelijk te kunnen kwetsen, bezeeren of een ongeluk krijgen.

Verstandiger en tevens natuurlijker is dan ook Roemers advies bij het polsspringen en de daaraan verbonden zedeles, om eerst den afstand van de over te springen sloot te meten of te berekenen, vóór de knaap den polsstok in het water plompt, om zich van den eenen naar den anderen kant te begeven. Trouwens de geofende springer en handige waterrat houdt ook daarmede nog niet altijd rekening, doch zijn oog, durf en behendigheid bepalen, of het hem al dan niet gelukken zal. Hij waagt den sprong en wint bijna steeds. Doch waar blijft intusschen voor den gemeenen man, zoowel in letter-
lijken als figuurlijken zin, om nooit verder te springen dan zijn stok lang is. Daarom is ons dit laatste advies van Roemer

Visscher in zijn „Sinnepoppen” ook wel het meest aannemelijk en verkieslijk.

„Men seydt voor een spreekwoordt, dat niemant vorder springen mach dan sijn stock of pols langh is, dus die dan droogh en schoon over sloot, dat is door de wereltd komen wil, die moet sijn teeringe schicken na sijn neeringe, of soo hy anders doet, sal vallen in sulck water, dat is ongeval, daer hy niet garen wezen soude, besmullende sijn naem en faem met een oneerlijck eynde, 't welck niet geschiedt soude hebben, had hy met dezen Jongelingh de sloot overleydt en gemeten. Dit woordt is uyt Horatio genomen, die seydt: Tecum habita, ut noris quam sit tibi curta supellex, dat is: „Woont bij u selven, op dat ghy weet wat u huysraedt vermach.” Vandaar het toepasselijk rijm onder den polsspringenden jongen:

„Die staet set na sijn goet, sijn macht meet en bedenckt,
Springht drooghsvoet over, daer een ander in verdrenckt.”

Wat de jongens onder elkander thans haasje-over noemen, was in Roemers dagen het bekende: Pick, Oly, Graef! een spel, dat nog eenige combinaties had, welke thans geheel vergeten zijn. Hoe dit vaak ruwe spel der knapen destijds werd gespeeld, vertelt de 16de moralist met een zijner „Sinnepoppen”, uitbeeldende drie jongens, hiermede bezig zijnde, aldus [en hier geeft hij tevens een bijdrage tot de geschiedenis der spelen en vermaken der kinderen hier te lande in de 16de eeuw]:

„De kinderen van dese Landen looten met den anderen, wie sijn rugge buygen sal in een ander sittende kindts schoot, die met de handen sijn oogen toe houdt, om dat sijn medegesel op hem springen sal in maniere als men te peerdt rijdt. Ende als hy boven op hem sit, vraeght hy met dese woorden: *Pick, Oly, Graef*, de handt opstekende en soo 't de Legger raden kan, wat hy opgesteken heeft, soo moet de Legger springen ende de Springer wederom leggen, totdat hy 't oock weder raden kan: ende de hooghmoedige(!) Springer moet des demoedigen(!) peerdt wesen. De woorden betekenen, *Pick*, dat is als de Springer een vinger alleen opsteekt. *Oly* is: als hy twee vingeren opsteekt. En *Graef* dat is: als hy de volle handt opsteekt, buygende de vingeren nederwaert, gelijk als men krabt of klout.”

En nu de moraal, uit dit spel afgeleid, ongetwijfeld een afwijkende visie!

„Wat mach men hier bequamer mede te verstaen geven dan dat der Tyrannen hooghmoet ende voorspoet heel los ende wanckel staet, altemael hangende aen een van de nabuer Heeren of getreden Vassalen, die hem met looden schoenen nagaen, om tijdt en gelegentheydt te treffen en raden, om hem van sijn reuckeloose tyrannye te doen storten, daer bij het woordt van Seneca: *Stamus hoc Danaï loco*, Wij Griecken staen nu in de stede daer de Trojanen uytgevallen syn.” In overeenstemming met die gedachte staat onder het prentje met de drie pretmakende knapen deze les:

„t Is spotlijck dat men op des wereldts hoogheydt pocht:
Voorwaer hy stont noyt vast, die onsacht vallen mocht.”

Geheel overeenkomstig den opvoedkundigen stelregel in Roemers dagen: spaar het kind de roede niet! en zijn persoonlijken afkeer van den flaneerenden jonker, het verwende kind, dat maar al te dikwijls een „quist-goedt” (verkwister) en „witte broodtskindt” werd, „bekwaam voor galg en rad”, heeft hij ook deze typen in zijn „Sinnepoppen” in beeld doen brengen. Voor het eerste geval gebruikte hij de vergelijking van het kind met een draaienden tol, door een zweep op gang gebracht en gehouden. Zoo ook het „welopgevoede” kind, dat moest weten, dat de stok achter de deur stond!! Ter toelichting deze explicatie.

„Soo langh de Roe wanckt (dreigt) (is het kind in toom te houden!!). „Veel menschen zijn deughdelijck, soo langh sy onder het kruys en verdruckinge leven: maer als de Roede van den eers (aars, achterdeel) is, soo worden sy luy in den dienste Godts. Gelijk een drijf-tol, die niet meer geslagen of gegispt en wordt, die valt haest in onmacht ende blijft liggen.” Onder het plaatje van den draaienden zweeptol dit rijmpje als conclusie:

„Luy, vadsigh, log en traegh, tot wel doen heel verstijft,
Sijn wij ô Godt! tot dat u slaende hant ons drijft.”

Maar vooral de zwierige, nietsnutte jonker en het tot lui en lediggaan opgebrachte rijkelui-kind hadden het bij den werkzamen Roemer verkorven. Daaraan wijdt hij mede een prentje met bijschrift in dezen vorm.

„Dese Jonckerkens, die haer opproncken met Pluymagien op het hoofd, gouden ketens op zijden kleederen om den hals, vergulde swaerden op de zijde, zijn de mannen niet,

die in den oorloogh de vroomheydt te wercke stellen en zijn oock niet nut toe: maer op een Luytjen te slaen, een Musijckjen te singen, dat past haer beter en in een Processie uyt te munten als een Beeltjen op een stockjen," alles het product eener verwende opvoeding, die geen krachtige mannen en flinke vrouwen vormt, bereid om zich te geven voor hun maatschappelijke en gezinstaaak, wil Roemer zeggen. Vandaar onder het prentje van zoo'n poch en praalhans, van wien niets te verwachten valt dan pronken en zwetsen:

„Dit juyste pluypje en al 't vrouwen ciersel melt
Dat ghy een pop op straet, maer geen man zijt in 't velt.”

Alleen in den hof van Amor zijn ze druk bezig, dit soort jongelui, vertelt Roemer in zijn „Minnepoppen”, den bundel, die op „Sinnepoppen” meestal in 't zelfde bandje volgt. Hebben ze daar den „schat van hun hart” gevonden, of het kleurige bloempje geplukt, dat hun oog bekoort, dan maken ze van den pronk nog meer dagwerk ter wille van de min of de liefde; hebben ze dien schat echter verloren, dan fladderen ze als vlinders van de eene naar de andere bloem. Daarvan gaf de moralist een prentje onder het opschrift: „Men vindter meer, m. a. w. een jongeling zoekt met hetzelfde plezier een ander lief, zoo hij een blauwe scheen heeft geloopen!

„Een Jongelingh, staende op sijn rechter voet, slaat met sijn rechterhant aen sijn slincker hiel ofte hack, een teken van onbekommertheydt over sijn verlies, hem selven troost, datter noch meer zijn van de selfde alloye, singende:

„Hebt ghy u lief verloren,
Wat schade hebt ghy daer aen,
Soo kiest daer een ander voren, etc.”

„Het waer wel goet, dat alle menschen haer selven oock soo troosten, slachtende (gelijkende op) die van Yperen, die slaen (soo men seydt) het Laecken in de beste vou.” De moraal van deze „wilde liefde des jonkmans” is dan ook:

„Ey sterft doch niet van rouw, als ghy u lief verliest,
De scha is al verset, als ghy een ander kiest.”

Maar, dat was de luchtige kant van Roemers liefdesphilosophie, die zelf als de even boertige Breëro ook heel wat amoureuze avonturen had beleefd, totdat hij op later leeftijd

en met een meer bezonken oordeel de jeugd vermaande, het lichaam en den geest rein, krachtig en gezond te houden, zich ernstig voor te bereiden voor haar levenstaak en zich niet in dulle avonturen te verliezen. Dan wordt hij weer de moralist, maar tevens de paedagoog, die met een lach op 't gelaat en met den humor in de pen beurtelings den Heracliet en den Democriet speelde, om zijn tijdgenooten de waarheid en werkelijkheid van het vaak trieste en ontvucherende leven zonder omwegen aan te zeggen, hetgeen tevens insloot hen — en vooral de jeugdigen van jaren, de onbezonnenen en onervarenen — te waarschuwen voor de gevaren van dat leven. „Wie wat wil beginnen, die moet niet alleen een gedeelte der instrumenten hebben,” zoo leert hij in een zijner „Sinnepoppen”, „om sulcks aen te rechten, maer moet oock hebben vermogen, wetenschap ende wille. Die dansen wil, behoeft wel enckel schoen, maar veel meer (nog) een fris jongh lichaem, dat onverminckt, ongebuylt en ongeblaert is.”

Hiermede meenen we een overzicht te hebben gegeven van hetgeen Roemer Visscher in zijn „Sinne” en „Minnepoppen” in proza en poëzie over het leven en de plichten der jeugd van zijn tijd ten beste gaf, dit vooral naar aanleiding van het spel en vermaak, de ontspanning en recreatie van de *knapen* en jongelieden, — want over die der *meisjes* blijkt in dit deel van zijn werk nergens iets —. Er is wel eens door onze litteratoren geschreven, dat die prentjes met de kleine stukjes proza en rijmen van zijn hand of die zijner dochter Anna Roemers voor onzen tijd weinig meer hebben te zeggen, dat die korte lesjes, geheel in den geest van zijn tijd en destijds druk gelezen, thans voor ons weinig aantrekkelijks meer bezitten, doch met die uitspraak meenen wij bescheiden het niet geheel eens te kunnen zijn. Immers niet alleen is de moraal der wellevenskunst, zoo karakteristiek voor dien tijd, vooral in de geschriften van het driemanschap Coornhert—Spiegel—Roemer Visscher sterk humanistisch-bijbelsch gekleurd, een geestesmerk voor het letterkundig leven gedurende de tweede helft der 16de en de eerste decennia der 17de eeuw, doch ook het maatschappelijk leven, het onderwijs, de opvoeding ontvingen er hun geestelijk fundament door, kregen er vorm en gestalte van, werden in zeker zin daardoor tot nieuw leven gewekt.

Daarom is er ook van onderwijs- en opvoedkundig standpunt veel voor te zeggen, om juist uit dien tijd, toen men

naar het zeggen van Roemer zelf „een vorck een vorck (heette) en beleefdelyck alle ding by zijn rechte naem (noemde),” de sporen van spel en vermaak, in 't algemeen de uitingen van de levensblijve jeugd wel degelyk te volgen in de vaderlandsche litteratuur van de aangeduide periode. En dan zal al heel spoedig komen vast te staan, dat ook Roemer Visscher's „Sinnepoppen” inderdaad ook thans nog wel veel aantrekkelijks bezitten en wel heel wat hebben te zeggen, niet enkel uit het oogpunt van litteratuur, doch ook in paedagogisch en algemeen cultureel opzicht.

Dat zijn paedagogiek meestal niet de onze is, bleek reeds voldoende uit voorgaande regelen en voorbeelden, doch het was er ook juist om te doen de feiten en toestanden van het spel der kinderen en jongelui van Roemers dagen te plaatsen tegen den achtergrond van zijn opvoedkundige ideeën, zijn moraal en sociaal inzicht. Dat hij in dat opzicht nuchter zag als Spieghel en Coornhert is bekend; zochten de laatste beiden de wellevenskunst toepasselyk te maken voor elk terrein van de gezamenlyke plichten der gemeenschap; Roemer Visscher had daarbij meer het individu op het oog, èn in zijn „Sinnepoppen” èn in zijn „Brabbeling”, zoowel in de „Quicken” als in „Rommelsoo”. Men denke bijvoorbeeld maar even aan het type van den waren edelman, gelijk hij dien teekent in „Adel”:

„Pieter meent ghy te wesen eel,
 Om dat ghy draecht Zijd en Fluweel?
 Of om dat ghy hebt soo fraeyen van? (geslachts-
[of familienaam]
 Neen, maer waert ghy eel van gheslacht,
 Of uytghesondert deur deucht of cracht,
 Soo waert ghy eerst een Edelman.”

Dat is volkomen hetzelfde geluid, dat wij reeds beluisterden in de „Sinnepoppen”: hoe voedt gij uw kind, den opgroeien- den knaap, op tot een degelyk lid der maatschappij, tot een goed burger van den staat, tot een waardig vaderlander, die ten allen tijde zijn plicht als gemeenschapswezen verstaat? Of om ons nog even te oriënteeren op het spel van het kind in vergelyking met het spel, dat het gansche leven in zijn vollen omvang en rijkdom biedt, citeeren we uit dezelfde „Rommelsoo” deze regels op „Weten”:

en onkinderlijke beoordeeling van de kinderspelen in datzelfde werk. Hij moge dan uit litterair oogpunt geen groot kunstenaar zijn geweest, ook niet iemand, die de kinderziel peilde en haar diepste roerselen verstond, zijn moraal in betrekking tot den opgroeienden knaap had een goede bedoeling en ook voor dezen tijd een aannemelijke strekking.

Doch hij stond te zeer buiten de sfeer van het kind, om daarover als opvoeder en belangstellende juist te kunnen oordeelen; hij woog alles af tegen het nuttigheidseffect en de vrucht der handeling. Zijn gevoel jegens het kind was zuiver, zijn belangstelling en liefde waren eveneens groot, want anders zou hij zich van het geven van zoovele lessen tot een goed en beter leven in 't belang van de jeugd hebben onthouden, doch zijn oordeel was onzuiver en geheel overeenkomstig den tijdgeest: strenge tucht, onkinderlijke discipline, een te groote afstand tusschen volwassene en kind, gebrek aan begrip inzake de behoeften van het kind.

Wanneer Thijm echter in zijn „Portretten van Joost van den Vondel” zegt, „dat de toon in Roemers huis, eer zijn kinderen tot jonkvrouwen waren opgegroeid, weinig overeenkwam met hetgeen wij tegenwoordig, ik zeg niet door goeden toon verstaan, maar ook slechts even met fatsoen en eerbaarheid bestaanbaar rekenen,” dan overdrijft hij daarin niet alleen schromelijk, doch doet tevens den schrijver der „Sinnepoppen” onverdiend onrecht aan¹⁾. Roemer diende met zijn „Sinnepoppen” niet alleen de Nederlandsche letteren zijner dagen, „bysonder om dat het onse suyvere Moeders tael is, die wij” — zoo betuigt hij — „genegen zijn te volgen en na ons vermogen te verrijcken,” doch wat hij ergens van den „Lof van Rethorica” zegt, gold ook van zijn „Sinnepoppen” als cultuurvormende moraal voor volwassenen en jeugd, als historische spiegel van spel en vermaken der jonkheid zijner dagen:

1) Van een zekere laatdunkendheid en miskennis der 16de eeuwse humanistische schrijvers getuigt ook deze typeering van Thijm: „Roemer met zijn hoogst ordinair gezicht, Hendrik Spiegel met een kleinen lichtmissen-uitdruk in zijn oogen, in zijn knevel, in de richting van zijn galonmuts, voerden samen praatjens, verkochten kwinkslagen van zulk een stempel, dat zij in een café chantant onzer dagen nauwelijks geduld zouden worden.” Hier spreekt de puritein oprechte onwaarheid!

„Sy is een klare spiegel voor de leecken,
 Een berispende stemme van alle ghebreken,
 Een scherp gebit om de Kettters te mennem,
 Een preker daer de Gemeente veel af onthout,
 Een bril daer een Vorst sijn gebreken door schouwt,
 Een spore die na deugt en eere doet rennen.
 „Sy is den kinderen een groote vermakelijckheyt,
 Den jongers geeftse een vrolijcke sprakelijckheyt.
 Een solacelijck (troostrijk, genoegelijk) overdencken voor
 [d'oude bedaeghden,
 Sy is soo eerlijcken kortswijl als men mach noemen,
 Sy is de studenten een bogaert vol bloemen,
 Een regel van alle eerbare Vrouwen en Maeghden.”

Roemer Visscher werd tot dusverre onder 16de eeuwsche Nederlandsche puristen vooral gelezen en geprezen om zijn goed-Hollandsche poëzie, aangezien hij voor zijn taal heeft geijverd, voor de volkskrachten zijner eigen natie in opkomst heeft gepleit en vermaand, die geen blad voor den mond nam en daardoor steeds eerlijk maar soms ook grof uit den hoek kwam. We mogen zijn proza echter evenmin in den hoek laten liggen, want daarin gaf hij mede een spiegel van de zeden zijner dagen, van de gedragingen en uitingen der volwassenen zoowel als van hun kinderen. Om het laatste was het ons in vorenstaande regelen te doen en wij hopen hem in betrekking tot het kind en zijn spel thans nader tot onze lezers te hebben gebracht.

VAN OUDE PAEDAGOGISCHE TIJDSCHRIFTEN.

II.

Van andere aard en strekking, meer „modern”, is 't tijdschrift dat ik nu voor u enigzins zou willen doen herleven. De eerste jaargang, die in 1833 te Groningen bij J. Oomkens verscheen, draagt tot titel *Tijdschrift voor onderwijzers, en ter bevordering der huiselijke opvoeding*. 't Is „uitgegeven ten voordeele van hulpbehoevende bejaarde Onderwijzers en derzelve nagelatene betrekkingen”; zoals 't titelblad vermeldt. 't Kwam uit om de 3 maanden. In 'n vrij uitvoerig „Voorberigt” deelt de redactie „de aanleiding tot de uitgave en het doel en de strekking van hetzelfde” mee. In 1827 werd er in Groningen 'n gesticht opgericht om aan de nagelaten betrekkingen van onderwijzers „die in de vreeselijke ziekte van 1826 en 1827 overleden zijn” vrije woning te verschaffen. Maar daaronder waren er, die niet of zeer bezwaarlijk in hun andere behoeften konden voorzien; en ook enige oude onderwijzers die „ten gevolge van de oprigting van nieuwe bijzondere scholen, hunne leerlingen zien verminderen” — dus ook toen al! — hadden behoefte aan steun. Nu wilde men al die mensen de vernedering besparen, om hun aan de zorg

van 't armbestuur optedragen. Deze overweging deed 't denkbeeld opkomen 'n tijdschrift uittegeven, waarvan de baten gestort zouden worden in de kas van 't genoemde gesticht.

Daar kwam nog bij, dat 't tijdschrift ten behoeve van 't schoolonderwijs en de huiselijke opvoeding van belang zou kunnen zijn, omdat de Bijdragen, die op last van de regering werden uitgegeven, door de verplichte opname van schoolberichten en verder officieel nieuws, weinig ruimte hadden voor wetenschappelijke pedagogische artikels. Opvoeders en onderwijzers uit heel 't land en zelfs uit Duitsland, hadden zich bereid verklaard aan 't opgerichten tijdschrift meetewerken.

De inhoud zal bestaan uit: 1. opstellen over opvoeding en onderwijs; 2. wetenschappelijke bijdragen met betrekking tot de vorming van onderwijzer en opvoeder; 3. mengelingen in verband met 't onderwijs; 4. schoolberichten uit verschillende landen; 5. aankondigingen van onderwijs- en schoollektuur.

Dit voorbericht is ondertekend door H. Braak, R. G. Rijkens, B. Brugsma, D. Muller, W. Gleuns. De „Lijst van intekenaren" die daarop volgt, beslaat niet minder dan ongeveer 30 bladzijden — wat neerkomt op 'n kleine 1200 personen.

In 'n bericht van de redactie aan 't einde van de 11e jaargang lezen we, dat gedurende die tijd aan 't gesticht ongeveer 4500 gld. is afgedragen. In 't vervolg zullen de baten ook voor 'n deel ten goede komen aan 't „Ondersteuningsfonds voor de Onderwijzers der Provincie Groningen."

Met de 12e jaargang begint 'n nieuwe serie van 't tijdschrift, dat nu bij A. L. Scholtens te Groningen gaat verschijnen, en tot titel heeft *Nederlandsch tijdschrift voor onderwijs en opvoeding, inzonderheid ten dienste van ouders, onderwijzers en de plaatselijke commissiën van toezicht op het onderwijs*. De „Naamlijst van intekenaren" is geslonken tot 10 bladzijden, met ongeveer 400 namen. Van de redactie is afgevallen D. Muller, en in plaats van W. Gleuns lezen we nu Dr. W. Gleuns Jr.

Aan 't eind van de 22e jaargang deelt de redactie, waaruit nu ook H. Braak is verdwenen, mee dat de baten gedurende die jaren voor 't gesticht 4965, en voor 't Ondersteuningsfonds 810 gld. hebben bedragen. In 't vervolg zal nu ook de Spaar- en levensverzekeringsmaatschappij van 't N.O.G. ervan profiteren. 't Abonnement op 't tijdschrift blijft 2 gld. per jaar. Ten slotte worden 'n aantal medewerkers genoemd.

Met de 23e jaargang begint 't eerste nummer van 'n nieuwe serie, onder de titel *Nieuw Nederlandsch tijdschrift voor onderwijs en opvoeding, ten dienste van ouders, onderwijzers, schoolbesturen en allen, die in het onderwijs en de opvoeding der jeugd belang stellen*. „Onder medewerking van een aantal onderwijs- en opvoedkundigen", wordt er nog aan toegevoegd. De uitgever is dezelfde gebleven; 'n lijst van intekenaren ontbreekt, evenals op 't titelblad de mededeling betreffende 'n liefdadig doel.

De 28e jaargang heet de eerste van de „derde" (m.i. de 4e) serie. Waarom, wordt niet meegedeeld; terwijl alles, titel en uitgever, 't zelfde blijft.

De 35e jaargang is weer de eerste van 'n nieuwe serie. Nu heet 't tijdschrift

schrift: *Pestalozzi. Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding*. De redactie wordt voor 't eerst op 't titelblad vermeld: B. Brugsma, Dr. W. Gleuns Jr., T. Hofkamp, D. de Groot en R. R. Rijkens; „en onder medewerking van een aantal onderwijs- en opvoedkundigen.” Er staat nu ook 'n motto op 't titelblad; 'n woord van Dr. Karl Schmidt: „Pestalozzi ist der Genius der Christlich-humanen Pädagogik, der das Motto für die Erziehung der Gegenwart und Zukunft errungen hat: Entwicklung der Menschennatur.” De uitgever is P. Noordhoff te Groningen geworden. Deze jaargang opent met 'n „Bericht.” Na enige meedelingen omtrent de inhoud, die vrijwel gelijk blijft, eindigt dit als volgt:

„De Redactie geeft aan dit tijdschrift den naam PESTALOZZI. Waarom? Niet, omdat zij dweept met de leerwijze en de hulpmiddelen, die voor zijne school door zijne medearbeiders werden ontworpen en ingevoerd, — veel daarvan is in lateren tijd als weinig vruchtdragend verworpen; — niet, omdat zij uitsluitend het formeel doel van het onderwijs in het oog vatten wil, waarvan men Pestalozzi wel eens, doch ten onrechte beschuldigd heeft; maar omdat zij in zijnen geest en volgens zijne grondbeginselen wenscht te arbeiden. In zijnen geest, dat is in den geest der liefde, die toch ieder opvoeder en onderwijzer bezielen moet, wanneer hij in huis of school en daarbuiten ten nutte der menscheid met zegen wil arbeiden; — volgens zijne grondbeginselen; want die zijn in overeenstemming met 's menschen aanleg en natuur, met de behoeften van het kind aan hulpe, leiding en besturing bij zijne ontwikkeling, met zijne bestemming als een tot volmaking geroepen redelijk wezen, welks denken, gevoelen en willen steeds op het ware, schoone en goede gericht moeten zijn.”

Ten slotte. Aan 't eind van de 37e jaargang, dus van 1869, lezen we dit bericht: „De Redactie deelt aan de Intekenaren mee, dat Pestalozzi onder dezen naam ophoudt te verschijnen.

Ze bericht voorts, dat de Redactiën van de Schoolbode en Pestalozzi besloten hebben, met vereende krachten een nieuw tijdschrift uit te geven, dat maandelijks zal verschijnen.”

Dit bericht is ondertekend door Dr. W. Gleuns Jr., D. de Groot, T. Hofkamp, L. Leopold, R. R. Rijkens. Hiermee is de geschiedenis van dit tijdschrift ten einde. We zullen nu de 37 jaargangen ervan eens van binnen bekijken. 't Gaat natuurlijk niet aan daarover uitvoerige mededelingen te doen; maar enkele notities, en enkele grepen zullen toch nodig zijn, om iets van de geest van dit tijdschrift te doen gevoelen.

In de 2e jaargang staat 'n voor die tijd opmerkelijk artikel van 'n onderwijzer, die zich „Practicus” noemt. Hij schrijft over „Mijne ondervindingen betreffende de openlijke examina en prijsuitdeelingen”. Men weet dat deze toen, en nog veel jaren daarna, op de scholen algemeen in gebruik waren. Deze onderwijzer echter meende dat een van de eerste middelen die 't onderwijs te baat kan nemen, om de redelijkheid te bevorderen is: de afschaffing van die instelling. Hijzelf heeft dit voor zijn school gedaan; en hij geeft dan 'n opsomming van z'n ervaringen over die eksamens en prijsuitdeelingen. In twee vervolgsartikelen, onder de titel „Over het uitdeelen van prijzen, premiën en andere aanmoedigingsmiddelen, tot opwekking van vlijt, goed gedrag en naijver op scholen en in huisgezinnen” geeft hij verdere argumenten

daartegen. Hij doet dit op uitstekende wijze; o. a. zegt hij dat, als de onderwijzers menen dat de leerlingen niet zonder „het grove middel van *dwang door straf*, of het fijnere middel *hoop op belooning*” de geestelijke spijs zullen willen nuttigen die hun wordt toegediend, dit 't gevolg is van die spijs of van de toebereiding ervan. Geef ze daarom goede en goed toebeide spijs. Ook wijst hij erop dat velen — en hij noemt namen — die later tot de grote mannen werden gerekend, op school niet tot de goede leerlingen behoorden. En hij toont aan dat de onderwijzer in deze aangelegenheden niet rechtvaardig en onpartijdig kan zijn; terwijl bij de leerlingen verkeerde eigenschappen worden opgewekt, en de beweegredenen van hun handelingen worden vertroebeld.

In de 7e jaargang komen „Eenige wenken voor hen, die zich wenschen toe te leggen op de zielkunde” voor. Oorspronkelijk was 't stuk voorgelezen in 'n onderwijzersvereniging. 't Bestaat uit de beantevoording van 'n tweetal vragen: „I. Hoe kunnen wij ons voor de Zielkunde de des benoodigde ervaringen verzamelen? II. Op welke wijze kunnen die ervaringen tot een wetenschap vereenigd worden?” Deze waarnemingen — de schrijver spreekt herhaaldelijk van „menschkunde” in plaats van zielkunde — hebben betrekking op ons zelf en op anderen; terwijl we ook de waarnemingen van anderen ons ten nutte kunnen maken. Uit die ervaringen moet men zich dan langzamerhand algemene regels en waarheden vormen, en eindelijk 'n „zamenhangende wetenschap” verwerven. Dit is alles nog wel primitief; maar 't bewijst toch dat men ook toen al voelde, dat psychologische kennis voor de opvoeding noodzakelijk was. Trouwens al in de 1e jrg. had er iemand getracht in de vorm van 'n samenspraak te bepleiten, dat de onderwijzer de psychologie als 'n leervak moest beoefenen.

De 12e jrg. brengt o. a. „Eenige denkbeelden over het godsdienst- onderwijs en over de behandeling der bijbelsche geschiedenis op de lagere scholen”. 't Is 't jaar 1844; dus leefde men nog onder de wet van 1806. De schrijver geeft eerst in 't kort de gronden aan, waarvoor hij 't godsdienst-*onderwijs* voor de *opvoeding* tot godsdienst en deugd noodzakelijk acht. Vervolgens herinnert hij eraan, dat 't leerstellige op de scholen niet mag worden onderwezen. En dan zegt hij „Jonge kinderen uit liefde tot God de deugd te doen beminnen en hen daardoor tot Christelijke pligtsbetrachting aan te sporen en op te leiden, is de eigenaardige werkkring der Lagere Scholen”. Hij betoogt dan, dat de grondslag hiertoe is 't kennen van de bijbelse geschiedenis. Hoe moet dat onderwijs gegeven worden? 't Gebeurt door 't leesboek, waaruit door de leerlingen om beurten gelezen wordt; door 'n voorleesboek, waaruit de onderwijzer leest. Beide manieren hebben hun bezwaren. Bij de katechetische leervorm, die veel in gebruik is, wordt 'n zekere kennis voorondersteld — wat hier niet 't geval is. Voor dit onderwijs acht hij dan ook 't verkieselijkst de „vrije mondelinge voordragt, die de daadzaken eenvoudig, waar, levendig, en bovenal aanschouwelijk voor de verbeelding der kinderen stelt”.

In de volgende jrg., 1845, is veel aandacht besteed aan Pestalozzi, die naar men toen meende in 1745 ('t is 1746) geboren was. Er is in afgedrukt de „Redevoering ter herinnering van J. H. Pestalozzi's verdiensten, uitgesproken op den 18 Januarij 1845, bij de viering van 's mans honderdsten verjaardag in de Groninger afdeeling van het

Nederlandsch Onderwijzers-Genootschap, door B. Brugsma", en de „Bijdrage tot de kennis van Pestalozzi, op het feest ter viering van zijn honderdsten geboortedag, den 18 Januarij 1845; uitgesproken door P. Hofstede de Groot". Terwijl in deze en de volgende jrg. enige „Fabels en Parabels" van Pestalozzi zijn opgenomen.

Werd er in de jaargangen van 1845 en '46 geschreven over 't voor- en-tegen van de klankmethode bij 't aanvankelijk leesonderwijs, in die van 1847 verschijnt 'n stuk over de al-of-niet wenselijkheid van 't gebruik van stalen pennen in de school. In 1849 vooral, is de gymnastiek aan de orde. Na 1850 vinden we voortdurend opstellen over 't natuurkunde-onderwijs. Buitenlandse school- en onderwijstoestanden worden herhaaldelijk besproken. Ook is 't onderwijs en de inrichtingen voor „mische kinderen" telkens 't onderwerp van 'n bespreking.

Dat er niets nieuws is onder de zon, en vooral niet op schoolgebied, is bekend genoeg. In de 30e jaargang, van 1862, staat 'n stuk over „de zelfwerkzaamheid van het kind in de school". Er wordt over geklaagd dat, na 'n schoolbezoek van soms 7 jaren, 't kind nog maar zo weinig leerstof en ontwikkeling werkelijk bezit; als men de tijd en de moeite in aanmerking neemt die aan deze dingen is besteed. Naast enkele andere oorzaken die terloops genoemd worden, wordt er de aandacht op gevestigd dat de school, in tegenstelling met 't leven, waar de jonge mens gelegenheid vindt z'n vermogens en opmerkzaamheid te richten op wat hem belang inboezemt, zo weinig van deze aanrakingspunten heeft. Hierin nu ligt 'n nuttige wenk voor 't schoolwerk; n.l. „breng uwe school meer met het leven in verband, en wel: a. door het zooveel mogelijk geven van vrijheid; b. door het kind meer aan eigene kracht over te laten, en c. door de leerstof, zoo 't kan, onmiddellijk uit 't leven te nemen". Deze drie punten worden dan nader uitgewerkt; en ten slotte zegt de schrijver: „De hoofdbedoeling is dus, het onderwijs voor het kind belangrijk te maken, zoowel door stof als vorm en de wijze van handelen. De wereld moet in de school gebragt worden, en de school eene kleine wereld-gelijken. Het kind moet zich er zooveel mogelijk vrij bewegen en daar binnen niet missen, wat het daar buiten vindt. Het moet aan zijn' vraaglust kunnen voldoen en zijn inwendig leven openbaren." Wij, 80 jaar later, kunnen 't zelfde wekelijks en maandelijks in onze onderwijs-periodieken lezen!

In 1865 wordt, n. a. v. 'n voorstel op de beschrijvingsbrief van de alg. verg. van 't N. O. G., 'n pleidooi gehouden voor 'n „eenparige" spelling, door de invoering van de spelling van 't Woordenboek ook in de lagere school. „De spelling is in de taalkunde van ondergeschikt belang en mag daarom eene meer verschillende studie der taalkunde niet in den weg staan."

Er wordt geklaagd over de onderwijzers, in verband met verslagen van eksamencommissies. Dat er aanleiding voor die klachten is, wil R. R. Rijkens niet ontkennen. Wel moet men bedenken, dat deze niet de hele onderwijzerstand betreffen, maar slechts individuen. En dan: ligt de schuld geheel bij de onderwijzers? Schr. meent, dat door „de hogere en lagere besturen niet genoeg gedaan wordt, om recht te hebben tot het vragen van rijpe vruchten". Hij meent, dat de inkomsten der onderwijzers op veel plaatsen te laag zijn. En „eene karige bezoldiging heeft vooreerst een nadeeligen invloed op 's onderwijzers leven en

streven, maar is ook te gelijk oorzaak, dat geen jongelieden uit den meer beschaafden stand zich aan de lagere school willen wijden; dat de onderwijzer niet behoorlijk in zijne studie kan voorzien, en dat hij zich te laag in de maatschappij moet plaatsen". Na deze punten uitvoerig te hebben nagegaan oefent hij kritiek op de opleiding van de onderwijzer. Dan zijn er 'n aantal die, doordat ze hun leven lang op afgelegen plaatsen staan, helemaal verboeren. En wat nu de examinatoren en schoolopziensers betreft, die de onderwijzers moeten beoordelen, de vraag rijst of die wel altijd voor hun taak berekend zijn; of ze wel voldoende kennis hebben, en ook inzicht in 't verband van die kennis met de school; of ze genoeg liefde voor 't onderwijs en pedagogische takt bezitten. Ten slotte is ook op de inrichting van de eksamens nog afdelingen.

Dit is ontleend aan 'n artikel van R. R. Rijkens „De lagere-schools onderwijzers in betrekking tot het oordeel van het publiek" in de 35e jrg., de eerste die onder de naam „Pestalozzi" verscheen (1876).

(Wordt vervolgd.)

P. L. VAN ECK Jr.

BOEKBEoordeling.

Walther Howard, *Die Psycho-Pädagogik*.
66 blz. Uitg.: Tj. Willink, Haarlem, z. j.
Prijs: f 1,25.

Mocht Howard er ooit toe komen een werk te publiceren, waarin zijn theorieën en bevindingen behandeld worden, dan zal het wellicht mogelijk zijn, zich een gegrond oordeel te vormen over de waarde van zijn gedachten. De tekst van de hier gepubliceerde voordrachten maakt zozeer de indruk van systeemloosheid, van incidentele opmerkingen, invallen etc., dat men het boekje naar mijn mening, niemand ter kennismaking kan aanbevelen. De terminologische vaagheid, de ingetrapte open deuren, het springen van bewering op conclusie, de vermenging van empirie en interpretatie, van natuurlijk en beschouwend bewustzijn — ze wekken geen ogenblik de indruk, dat hier iets van belang gaande is. Dit betekent niet, dat men hoeft te betwijfelen, dat H. vele mensen „gered" heeft („Erstaunlich für mich ist nur, wie wenig Menschen geneigt sind, die Wichtigkeit meiner Arbeit für die Menschenerziehung, sagen wir ruhig Menschenrettung anzuerkennen und daraus die nötigen Folgerungen zu ziehen"). „Erstaunlich" is bovendien onder meer, dat H. tegen een dgl. selectie van geboorneerde en stupide theologen, paedagogen en psychologen is aangelopen, dat niemand van hen zich b.v. ook maar kon voorstellen, „dass man wissen könne, wie man lernt". Het anti-intellektualisme verheft zich nergens boven een alleen maar minder systematisch gebruik van het intellect en een uitermate vrijgevig hanteren van termen als „Reaktion", „Gewissen", „Lebenserfahrung", „Gefühlsbewusstsein", „Tendenz", enz.

Kortom, zonder te betwijfelen, dat H. vele mensen „gered" heeft, wil het ons voorkomen, dat daarvan de flodderigste theorie niet betrouwbaar wordt. Hij zal het zeker kunnen verstaan, wanneer wij beweren, dat de goede opvoeder nog niet altijd een goed theoreticus is. Wellicht had hij dus beter gedaan deze lezingen niet te laten publiceren. M. J. L.

HOE MOETEN WIJ SCHRIJVEN?

Een Rationalisatiepoging bij
het Lager Onderwijs

DOOR

Ir. J. D. WACKWITZ.

In zijn lezing op 16 April j.l. voor de Ouders der gezamenlijke Nutsscholen te Eindhoven gehouden, wees Prof. Casimir op het ontbreken van een behoorlijk geoutilleerd onderzoekingsinstituut op onderwijsgebied. Dit zou n.l. goed werk kunnen doen bij het normaliseeren van onderwijsmethoden. Als voorbeeld werd daarbij genoemd, dat in ons land Latijn volgens 15 verschillende grammatica's wordt onderwezen. Voorwaar, dit te constateeren doet den leek op onderwijsgebied vreemd aan. Hoeveel te meer moet dit dengene treffen, die industriëel georiënteerd is en die weet, dat in de moderne grootindustrie de fabricagemethoden plegen te worden bestudeerd op hun doelmatigheid. Sinds Taylor circa 50 jaar geleden de beginselen van „Scientific Management” publiceerde en Gilbreth kort daarna als stelling poneerde, dat het erom ging voor iedere industriële werkwijze de „one best way” vast te stellen, heeft men over de geheele wereld het nut hiervan ingezien en zijn zeer vele industrieën speciaal in de massaproductie er toe overgegaan specialisten aan te stellen of op te leiden, die m. b. v. stopwatches en filmapparaten z.g. „tijd- en bewegingsstudies” maken om daaruit de meest efficiënte fabricagemethoden te bepalen. Nu is het zonder meer duidelijk, dat de concurrentie de industrie voortdurend naar beter en goedkooper produceeren drijft, terwijl deze drijvende factor bij het onderwijs op zijn zachtst gezegd veel minder sterk is. Waar nu Dr. Luning Prak in zijn boek „Menschen en Mogelijkheden” onze gezamenlijke onderwijsinstututen als het grootste Nederlandsche „bedrijf” kenschetst, dat jaarlijks 200 millioen gulden verslindt, is in dit bedrijf het „standaardiseeren of normaliseeren der werkmethoden” een dringend probleem, zoodat de boven gememoreerde opmerking van Prof. Casimir terdege hout snijdt.

Dat hier inderdaad mogelijkheden liggen, moge onderstaand verslag van enkele proefnemingen, die een jaar geleden werden gedaan, aantonen.

Het betreft hier het bekende probleem der schrijfmethoden:

cursief, blok, of koordschrift (= verbonden blokschrift). De strijd om den voorrang tusschen deze drie schrijfvormen schijnt nog steeds niet uitgestreden te zijn.

Een belangrijk moment in dezen strijd is de vraag of het gebruikelijke cursieve schrift sneller is dan het blok en ook sneller dan het koordschrift. Hierbij hoort men zeer verschillende meeningen verkondigen. Velen zijn de overtuiging toegedaan, dat het blokschrift even snel is als het cursieve; hoewel bij het blokschrift de letters los van elkaar geschreven worden, zou de snelheid bij het toenemen der schrijfroutine — dus bij het ouder worden van het schoolkind — zoodanig stijgen, dat deze bij het cursiefschrift niet achterstaat. Anderen, die meenen dat dit wèl het geval is, zeggen dat dit nadeel wegvalt, zoodra men koordschrift bezigt; aangezien de blok-schriftletters daarbij wèl onderling verbonden worden, zou daarbij een grootere schrijfsnelheid ontstaan, niettegenstaande het feit, dat de lettervorm sterk met die van blokschrift overeenstemt.

Het is duidelijk, dat deze subjectieve indruk „sneller of langzamer” voor een deel veroorzaakt wordt door persoonlijke verschillen in schrijfsnelheid bij de geobserveerde personen. M. a. w. iemand, die zeer snel blokschrift schrijft, zal een bepaalde tekst eerder gereed hebben dan iemand, die traag cursief schrijft. Ongetwijfeld zullen daarnaast verschillen in de lettervorm zelf een rol spelen. En de moeilijkheid is, om deze twee momenten, die blijkbaar de oorzaak zijn van de zeer uiteenlopende opinies op dit gebied, van elkaar te scheiden.

Naast deze snelheidskwestie rijst de vraag der kwaliteit of netheid, d. w. z. welk schrift is het duidelijkst en welke eischen stellen handel en industrie daaromtrent aan hun sollicitanten. In advertenties leest men meermalen de zinsnede: „een vlotte duidelijke hand kunnende schrijven”, maar wat is dit eigenlijk? De beoordeeling hiervan is wel zeer subjectief. Bij deze kwaliteitskwestie spelen dus de fraaiheid of aesthetische zijde en bij het onderwijs ook de didactische zijde een belangrijke rol. Voor zoover het snelheid en kwaliteit betreft is het probleem geheel analoog met het bepalen van de meest efficiënte productiemethode in het fabricageproces eener fabriek; de overige factoren zullen hier niet uitvoerig besproken worden, schrijver dezes laat dit garne over aan de tot oordeelen bevoegde onderwijsautoriteiten!

Als lid der Schoolcommissie voor de Nutsscholen te Eindhoven kwam schrijver met dit probleem in contact en werd een plan beraamd tot onderzoek, eventueel met een vertraagde film.

De Tijdstudieafdeeling der N. V. Philips, die daarvoor de geschikte apparatuur heeft en uit den aard van haar functie over specialisten beschikt tot het maken van nauwkeurige tijdstudies en filmanalyses, verleende daartoe haar medewerking. De 8 mm filmcamera, die met een electromotor wordt aangedreven — inplaats van met een veerwerk — heeft daardoor een constante snelheid van 1000 beelden per minuut, terwijl het door een omschakeling mogelijk is ook met 4000 beelden per minuut op te nemen, waardoor bij de projectie de vertraagde film ontstaat. Tevens werden door twee tijdstudiespecialisten tegelijkertijd tijdstudies (met de stopwatch) gemaakt bij iederen proefpersoon volgens de bij de N. V. Philips gebruikelijke tijdstudiemethode. Deze maakt het mogelijk om met behulp van een speciale correctiemethode bovengenoemde invloed der persoonlijke schrijfsnelheid voor een groot gedeelte uit te schakelen. Uit de per regel tekst en met de stopwatch opgenomen tijden werden gemiddelde „normaaltijden” per letterteken berekend, die gelden voor het *met normale snelheid* geschreven schrift. Hierdoor zijn de tijden, ook al zijn zij afkomstig van verschillende proefpersonen met elkaar vergelijkbaar. Het zou te ver voeren hierop in detail in te gaan, doch volstaan moge worden met erop te wijzen, dat uit langjarige praktijk gebleken is, dat het resultaat zeer nauwkeurig is; in de industrie heeft deze methode haar bestaansrecht bewezen.

De eerste proeven omvatten de volgende aantallen proefpersonen:

	tijdstudies, gemaakt bij:	film, gemaakt bij:
cursief schrift	8 pers.	1 pers.
blok „	2 „	2 „
koord „	1 „	1 „

Fig. 1 geeft enkele voorbeelden van cursief schrift, fig. 2 idem voor blokschrift, waaruit blijkt, dat zeer verschillende handschriften werden bestudeerd.

Uit de tijdstudies werd een gemiddelde tijd per letter of

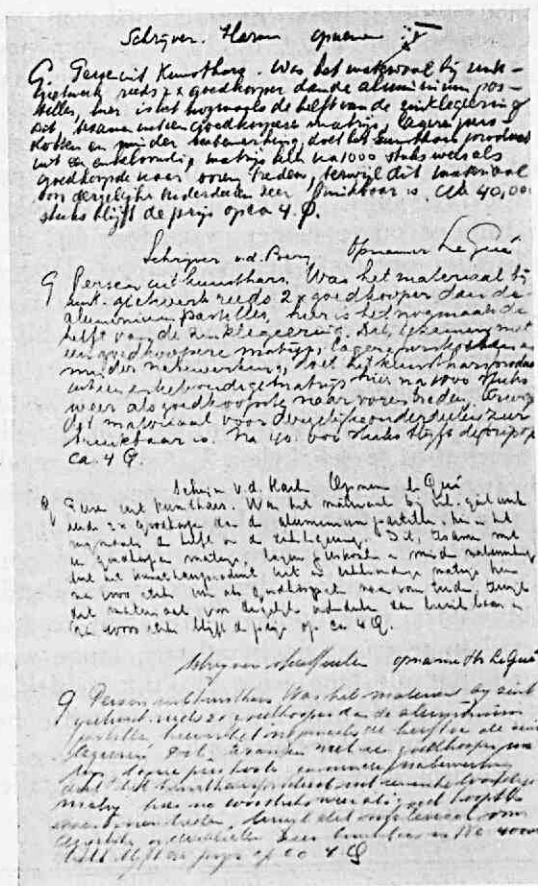


Fig. 1.

leesteeken berekend voor iedere schrijfsort. Zoals boven uiteengezet gelden deze tijden voor met normale snelheid geschreven schrift.

Zij bedroegen:

cursiefschrift 0,55 sec.,

blokschrift 0,70 „

Het blokschrift is dus rond 20% langzamer dan het cursief-schrift.

Dit blokschrift was afkomstig van 2 meisjes van resp. 17 en 16 jaar, die de school dus reeds enkele jaren verlaten hadden en waarvan men mocht aannemen, dat zij voldoende schrijfroutine hadden om een, wat de grapholoog noemt: „rijp” schrift te produceeren. Het eene geval van koordschrift bleek geen zuiver koordschrift te zijn, doch een mengsel van koord- en blokschrift. Dit koordschrift had dus een te persoonlijk cachet om als „typisch” te kunnen worden be-

reeds 2x goedkooper dan de a
 er is het nogmaals de helft v
 g. Dit, tezamen met een goedk
 perskosten en minder nabewerk
 sproduct uit een enkelvoudige
 o stuks weer als goedkoopste

Fig. 2.

schouwd, reden waarom dit voorloopig buiten beschouwing werd gelaten.

Daar wij niet tevreden waren met dit resultaat werden de van 4 handschriften gemaakte films geanalyseerd. Bij een dgl. filmanalyse wordt de film beeldje voor beeldje afgedraaid (met de hand), zoodat men in staat is voor ieder onderdeel der beweging, (dus niet per letter, doch per ophaal, per neerhaal, per lus, enz.) de benoodigde tijd te bepalen. Ieder beeldje is immers 1/1000 minuut. Deze procedure lijkt fantastisch, doch in de moderne massaproductie, waar het op zeer kleine tijden aankomt, is deze procedure bekend als „bewegingsstudie” en gebruikelijk om fabricagemethoden te bestudeeren.

Behalve de genoemde opz en neerhalen moet men verder onderscheiden: lange opz en neerhalen, dwarshalen, linksche lussen, rechte of scherpe hoeken, arcades, guirlandes, stellen en markeeren, enz. Deze nomenclatuur is gebruikelijk in de moderne graphologie.¹⁾

Onder arcades verstaat men de bogen aan de bovenzijde van de letters m, n, enz. Guirlandes zijn de bogen aan de onderzijden van een u. Het „stellen” is de manier, waarop een woord wordt aangevangen. Uit de vertraagde films bleek dit element zeer belangrijk te zijn, zooals hieronder nader wordt aangegeven. Met „markeeren” bedoelt men de manier, waarop een woord wordt beëindigd. Graphologen hebben uit vele handschriften diverse methoden voor „stellen” en „markeeren” afgeleid en meenen — terecht of ten onrechte, dit valt buiten dit geschrift — uit de manier van stellen of markeeren, die een handschrift vertoont, tot bepaalde karaktereigenschappen van den schrijver te mogen concluderen.

Brooks wijst er reeds op, dat het stellen aan de eerste letter van een woord zichtbaar kan zijn, doch dat er steeds, ook al is dit niet het geval, een zekere steltijd verloren gaat; het potlood oriënteert zich a. h. w. in de lucht voordat het papier aangeraakt wordt, aarzelt m. a. w. om aan het volgende woord te beginnen. Dit beteekent dus een verlietijd, waaraan niemand zich kan onttrekken. Men begrijpt thans reeds, dat bij iedere onderbreking in het schrift dit „stellen” optreedt en dat het dus speciaal bij blokschrift een belangrijke rol speelt.

Keeren we terug tot onze filmanalyse. Voor de genoemde letterelementen zijn de tijden uit de analyse bepaald. Door sommatie der betreffende elementtijden kan men voor iedere letter de tijd opbouwen. Het interessante is nu dat men, hoewel er, zooals gezegd, van koordschrift geen betrouwbare film beschikbaar was, uit de elementtijden de tijden voor de complete letters van het koordschrift synthetisch kan opbouwen! Immers men weet uit de lettervorm uit welke elementen de letter bestaat en kan dus door optelling de tijd per letter vinden.

¹⁾ Zie C. Harry Brooks, Handschrift en Karakter volgens de Methode Saudek (N. V. Leopolds Uitgevers Mij.), waaraan de hier genoemde graphologische begrippen zijn ontleend. Hij werkte ook reeds met de vertraagde film en geeft ook eenige tijden, die echter niet volgens de hier beschreven nauwkeuriger methode bepaald zijn.

Dit gaf het volgende resultaat:

Cursiefschrift 0,56 sec.

Blokschrift 0,66 „

Koordschrift 0,61 „

Hierdoor blijkt dus opnieuw, dat het schuinschrift sneller is dan het blokschrift n.l. 18⁰/₀, hetgeen met de reeds vroeger uit de tijdstudies gevonden 20⁰/₀ goed overeenstemt.

Het koordschrift ligt tusschen beide in.

Aangezien het nog niet bevredigde, dat de tijd voor het koordschrift niet uit een film was gebleken, doch synthetisch

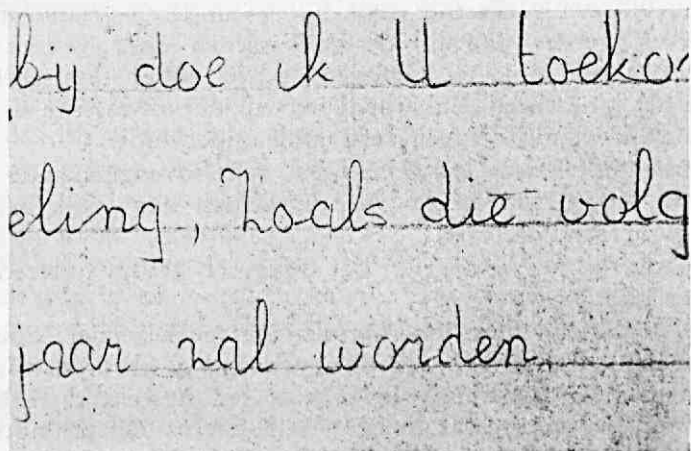


Fig. 3.

was „geconstrueerd”, was het ter meerdere zekerheid beter, om nog enkele films van koordschrift te maken. Het was echter niet gemakkelijk eenige personen te vinden, die dit schrift voldoende machtig zijn. Daarom werd in samenwerking met den Heer F. Evers, Hoofd der Nuts Lagere School in de Reigerlaan te Eindhoven een tweede film gemaakt van het schrift van twee zijner leerlingen, beiden oud 10 jaar (een jongen en een meisje).

Fig. 3 geeft van een van beiden het handschrift weer.

Uit de filmanalyse werd weer de gemiddelde tijd per letter berekend en deze bleek te zijn:

koordschrift 0,66 sec.

Dus even hoog als bij het blokschrift van de eerste film.

Oorspronkelijk leek deze hooge tijd veroorzaakt door de zoo veel grootere letters der kinderen (hun „potloodweg” is in centimeters gemeten veel langer); de volwassenen immers „slijpen” hun schrift „af”, d. w. z. gebruiken bij het ouder worden meer efficiënte lettervormen, terwijl het kind de letters nog meer teekent dan schrijft.

Doch de filmanalyse wees uit, dat dit weliswaar een rol speelt, maar dat een veel belangrijker factor is het z.g. „stellen” aan het begin der woorden en ook bij het onderbreken der letters. Zeer duidelijk ziet men op de film, dat dan het potlood een baan door de lucht beschrijft, vóórdat de punt weer op het papier terechtkomt. Deze baan beteekent natuurlijk een verliestijd en is bij de kinderen waarschijnlijk zoo veel grooter dan bij de volwassenen door gebrek aan schrijfroutine. Ook het lezen van de tekst tijdens het schrijven kost het kind meer denk arbeid, terwijl de volwassene daarbij natuurlijk weinig of geen vertraging ondervindt.

Indien men deze extra-steltijden van bovengenoemde 0,66 aftrekt, komt men op 0,55 sec., practisch dus gelijk aan de tijd voor schuinschrift!

Verder is nog belangrijk, dat ook veel steltijd optreedt bij letters als: j, g, ij, enz.

Blijkbaar zijn deze lettervormen niet geheel juist; doordat zij volgens deze schrijfmethode zonder lus geschreven worden, doch met een haak naar links, gaat ten eerste tijd verloren door de beweging naar links, terwijl daarna het potlood het papier verlaat, dus steltijd in de lucht verloren gaat, voordat de punt weer het papier raakt. Bij andere letters als p en q komen ook onderbrekingen voor. Beide kinderen vertoonden opvallend veel steltijden. Men vraagt zich af of dit op de onderwijsmethode is terug te voeren, dat men het kind te veel leert schrijven in „halen” in plaats van in letters of in woorden. Bij het moderne leesonderwijs leert men immers het kind ook niet meer lezen, in letters, maar in woorden of zinnen.

Hieruit zou dus blijken, dat toepassing van het globaliteitsprincipe op schrijven een noodzakelijkheid is.

Uit deze opmerkingen ziet men, dat (en dat is natuurlijk het gevolg van de suggestie die van de film uitgaat) de aandachtige beschouwing der film leidt tot wat de Amerikanen noemen „motion-mindedness”, d. w. z. tot het uitzoeken der juiste bewegingen. Men leert de wetten der elementaire hand

bewegingen kennen. Dit is ook het doel bij de in den aanvang genoemde industriële films, waardoor men tot rationalisatie der werkmethode komt.

Verder dan het vaststellen dezer wetten kan men ook weer niet gaan; de methode is niet nauwkeurig genoeg om voor iedere „haal” precies de tijd vast te leggen. Maar dit behoeft ook niet, voldoende is dat men door de erkenning dezer „wetten” tot opsporing en verbetering der onjuiste lettervormen komt, waarmede de schrijfvlotheid gebaat wordt.

De conclusie, waartoe dit alles leidt, is, dat het cursiefschrift uit een oogpunt der efficiëncy nog zoo slecht niet is. Aan de hoofdletters kan waarschijnlijk nog veel vereenvoudigd worden; „halen” naar links zijn in het algemeen uit den booze en geven verliestijd. Het koordschrift kan de efficiëncy van het cursiefschrift aardig benaderen, doch staat in snelheid iets daarbij achter, mits men de lettervormen zoo kiest, dat zij met weinig „stellen”, dus met weinig onderbrekingen worden geschreven. Daarom zijn open lussen bij ij, g enz. af te keuren!

Uit het voorgaande is het zonder meer duidelijk, dat het blokschrift nooit met cursief of koordschrift kan wedijveren in efficiëncy. Voor het uitkiezen der meest efficiënte lettervorm is de filmanalyse een zeer bruikbaar hulpmiddel gebleken.¹⁾

Wat sierlijkheid betreft gaat er m. i. niets boven het cursieve schrift. Ik verwijs hiervoor naar fig. 8, welke een schoolversje geeft door mijn Moeder in 1883 als 10-jarig meisje geschreven. Welk 10-jarig kind schrijft thans zoo?

Na bovenomschreven proefnemingen kwam mij toevallig een boekje in handen, dat in dit verband zeer interessant is. Het is een in 1830 door de Mij. tot Nut van 't Algemeen uitgegeven „Handleiding tot de Schrijfkunst”, welke vele merkwaardige uitspraken bevat. Volgens het „Voorberigt” van den toenmaligen Secretaris H. Raveket der Mij. is deze handleiding het resultaat van een Prijsvraag, gewonnen door P. J. Boonekamp, Commies bij het Ministerie van Binnenlandsche Zaken. Deze was uitgeschreven „om het verval van deze noodzakelijke, nuttige en schoone kunst, hetwelk

¹⁾ Voor het maken der films en analyses wil ik gaarne mijn dank betuigen aan mijn beide assistenten, den Heeren J. Pels en Th. le Grand.



Fig. 4.

het schrift van vele hunner, vergeleken met dat hunner voorgangers van vóór een halve eeuw, ook al keurt men de trekken en krullen van deze af, een voor de eerstgenoemde nadeelige uitkomst oplevert”.

In fig. 4 geven wij het titelblad dezer handleiding weer, terwijl fig. 5 en 6 reproducties van eenige platen voorstellen. Eenige verkorte voorschriften volgen:

§ 20: „Men onthoude zich van alle krullen of trekken. Daarenboven worden de overtollige krullen te regt voor smakeloos gehouden.”

§ 35: „Sommige staarten moeten aan de uiteinden altijd open zijn, bijvoorbeeld die van de g en j, de h, k en y kunnen dicht zijn, b en l wel open, de d, q, p en t nooit open.

§ 68: Hoofdletters mogen geen lange krul aan de linkerzijde hebben en geen „buitsporigheden”.

§ 100: Duidelijkheid is hoofdvereischte naast speed.

bij verdere verwaarloozing daarvan het noodwendig gevolg moet worden, zooveel mogelijk te voorkomen, het onberekenbaar nuttige en aangename te herstellen, hetwelk fraai, maar vooral *duidelijk* schrift aan handel en bedrijf geeft”. Dit verval wordt aldus geconstateerd: „Het moge waar zijn, dat de tegenwoordige omvang van dit (= Lager) Onderwijs, zoowel als de meer oordeelkundige manier van hetzelfde, den Onderwijzers thans minder tijd overlaat, om zich in deze kunst te bekwamen en hun onderrigt in dezelve gelijktred te doen houden met de overige deelen van het onderwijs, zeker is het, dat

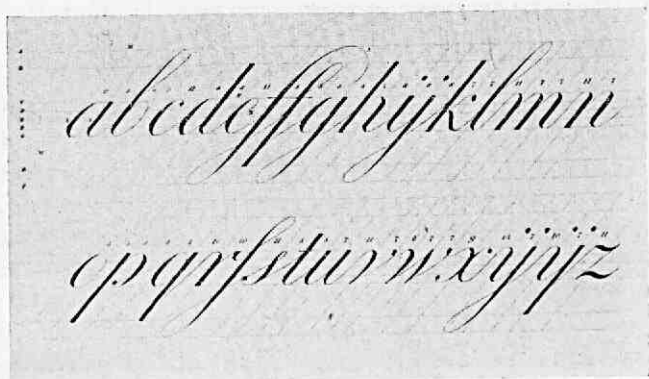


Fig. 5.

§ 162: „Koperen, stalen of andere metalen pennen versdienen, als de hand bedervende, geheele afkeuring.”

Wij verwijzen hierbij naar fig. 7, die voor zichzelf spreekt.

Naast nog vele raadgevingen over de houding van het lichaam, inval van dagz of kaarslicht, plaats der inktpot, schoonmaken van het papier met wittebrood, volgt dan ten slotte:

„Evenals bij andere kunsten, zoo vindt men ook bij de Schrijfkunst, van tijd tot tijd, lieden, die onder voorgeven van nieuwe en meer doelmatige leerwijzen uitgevonden te hebben, de opmerkzaamheid van het publiek zoeken tot zich te trekken. Die zoogenaamde uitvindingen gaan gewoonlijk

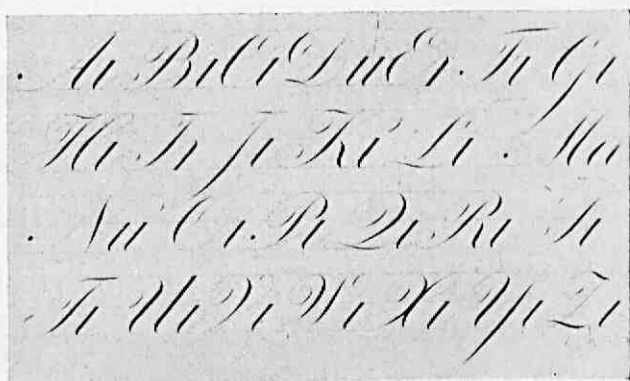


Fig. 6.

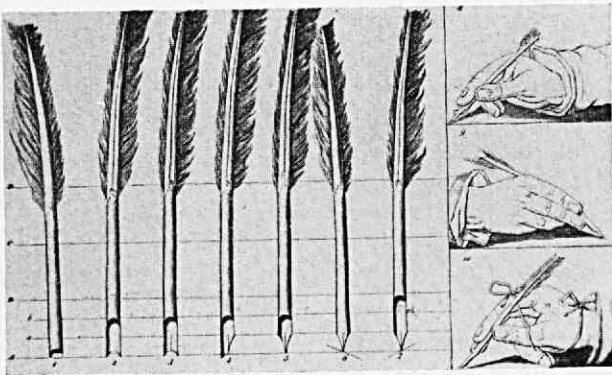


Fig. 7.

vergezeld van de verzekering, dat men zich door haar in veel korter tijd, dan door de bekende manieren de kunst in derzelve volmaaktheid kan eigen maken..... Wel verre echter van slaafs aan het oude te blijven hangen, ben ik het volkomen eens, dat men dit behoort te laten varen, zoo dra het nieuwe zich door meerdere doelmatigheid aanbeveelt;.....”

Met deze uitspraak zijn we weer geheel in den tegenwoordigen tijd, ingesteld op efficiency, aangeland. Want slechts enkele gesprekken met onderwijsdeskundigen brachten mij reeds een keur van schrijfsystemen:

„Eerst duidelijk, dan snel” van Tazelaar, Matthijse en Evers.

*Kleizer Kluis, zat van onrust,
Ligt thans kroon en scepter neer,
En geeft aan de Nederlanden
En zijn zoon een ander heer
Die slechts Spanjaard in zijn hart,
Hollands volk niet kan verstaan,
En hierdoor zijn kost'lyk ufged
Eind'lyk dood verloren gaan.*

Fig. 8.

„Verbonden Blokschrift” van SchaliJ, Kooymans en van der Werf.

„Koordschrift Methode Postma”.

„De Loopende Hand” van Hoogenboom en Moerman.

„De Nieuwe Loopende Hand” van Hoogenboom en Moerman.

„Koordschrift 6K en 7K” door Hoogenboom en Moerman.

„Loko, methode van Loopend Koordschrift” door Dr. Westerouen van Meeteren.

„Vooruit”, methode van van Gool en Panken.

„In 2 jaar” door Bersma en Kloosterman.

Ook moge ik hier nog wijzen op het systeem, waarbij de klasse gemeenschappelijk en hardop de letterhalen onder het schrijven uitsprak; een systeem, dat men wellicht het beste met „community writing” kan betitelen!

Ongetwijfeld zullen er in ons land nog meerdere methoden zijn en kan men dus concludeeren, dat hier iets te normaliseeren valt.

Schrijver dezer hoopt, dat daartoe de bovenomschreven proefnemingen het hunne mogen bijdragen, en eindigt met dank te brengen aan de N. V. Philips, die haar deskundigen en apparatuur beschikbaar stelde tot het bereiken van het beschreven resultaat.

ARTHUR VAN SCHENDEL OVER DE OPVOEDING

DOOR

A. J. SCHNEIDERS.

Naast de bronnen van zijn verwondering en inzicht als daar zijn: de introspectie, de nadere omgang met zijn omgeving en vooral zijn pupillen (eigen kinderen en leerlingen), hun 'belijdenissen' mondeling en schriftelijk, schat de opvoeder — hij moge wijsgerig denker of ernstig practicus zijn — in het bijzonder die literaire geschriften hoog, waarvan het onderwerp de Opvoeding is. En met reden. 't Is dan geen man uit de aangewezen, de professionele rangen die zijn inzicht geeft, maar een leek, een dilettant die uit de rijkdom van zijn ervaring en studie, niet vakkundig, maar diepmenselijk en schoon zich over de Opvoeding uit-

spreekt. Zijn heel andere habitus, de heel andere vorm waarin hij dat doet, en niet het minst de zeldzaamheid van dit feit, maken telkens de verschijning van zo'n paedagogisch literair werk tot een aantrekkelijke verrassing. Het kan een ontroerend dagboek zijn, de biografie over een mens van betekenis, de autobiografie van een kunstenaar, allen worden ze door de professionele opvoeder dankbaar aanvaard, maar met gespannen verwachting neemt hij de *roman* ter hand waarin de schrijver zijn opvoedkundige ideeën in een eigengeschapen, zeer beperkt maar verscheiden wereldje heeft geconcretiseerd, geïncarneerd. Wel is het het leven zelf niet, maar een transformatie daarvan; die in tegenstelling met het chaotische leven een kleine kosmos is, persoonlijk geordend, gericht.

Op de primeur zulk een werk te bespreken, kunnen we geen aanspraak maken. Reeds vijf jaar geleden heeft prof. Kohnstamm in dit tijdschrift de paedagogische roman „Bint” van Mr. F. Bordewijk belicht. Die echter als roman niet erkend zou worden als de literatuurkundigen precieser op hun termen waren (konden zijn), en die als opvoedkundig geschrift toch maar van zeer beperkte portee is. „Bint” gaat niet diep: zijn éne kleine thema, de Tucht, „de wil van het kind moet gebroken worden” is niet in diepere verbanden beschouwd. De grote vragen van Opvoeding worden er niet in gesteld, noch lezen we tussen de regels de consequenties ervan. „Bint” is zeer eenzijdig de reportage van een anderhalf jaar schooltucht. Geen van de leraars of leerlingsujetten is vol menselijk; van karakters en dus van karakterontwikkeling — en van Opvoeding — is geen spraak. Reportage, literaire reportage: een groteske in flitsende stijl, met originele close-ups van H.B.S.-ers die monsterdieren zijn.

Maar 'onze' roman — wij gaan daar groot op — is even echt roman als opvoedkundig geschrift. Arthur van Schendel, die door niemand van excentriciteit, evenmin van fanatisme of welke andere eenzijdigheid, noch van schoonschrijvende oppervlakkigheid zal verdacht worden, heeft in het onlangs verschenen „Mijnheer Oberon en Mevrouw”¹⁾ opzettelijker en systematischer dan in enig boek uit zijn talrijk en schoon oeuvre, het Probleem der Opvoeding gesteld: ons doel(en), grenzen, factoren, wijzen-waarop, getoond. Is zijn vorig werk

1) Bij J. M. Meulenhoff, Amsterdam, 1940.

al in grote mate opvoedend, deze roman is bovendien opvoedkundig.¹⁾

Als in alle didactisch werk is het lerende, het analyserende en het redenerende een gevaar voor het artistieke; hier voor de roman, die immers levensvolheid en onmiddellijkheid is. „Man fühlt die Absicht, und ist verstimmt” en aan de combinatie onderricht: belangeloze genieting kunnen we ons niet geven. Vandaar dat het didactisch kunstgenre slechts weinig meesterwerken telt. De schone eenheid van les en leven is slechts bereikt in „Van den Vos Reynaerde” (de middeleeuwse dierenroman), „De Roman van de Rose” (het middeleeuwse hoofse epos) en het laatmiddeleeuwse drama „Elckerlijck”. En als we nagaan wát deze werken — het sociologische, het hoofseminne docerende, en de katechismusles — gemeen hebben, dan vinden we dat in het allegorische karakter. Op kleine schaal heeft ook de parabel dat, en, met minder didactische bedoeling, ook het sprookje. We herinneren hier aan Goethe's uitspraak: „Allegorisch ist jede Art Dichtung die vom Gedanken (Begriff) ausgeht, oder vom Gedanken beherrscht ist”, en zouden willen verklaren, dat die „Dichtung” noodzakelijk allegorisch zijn moet. De gewone roman geeft de werkelijkheid van het éne geval, de ideeroman moet het algemeen-geldige geven. Die is dus aangewezen op de versmelting van het éne in het algemene, van het algemene in het éne. Personificatie van begrippen, van krachten, kan moeilijk uitblijven, terwijl de illusie dat we mensen (en ons zelf) vóór ons zien bestendig moet aanwezig zijn. Populair gezegd: de jonge lezer en de eenvoudige van geest moeten door zó'n werk als door elke andere roman, misschien met iets van het sprookjesachtige, worden geboeid en ontroerd, — terwijl de inzichtige lezer het opvoedkundig stramien voortdurend in 't oog heeft, en tegelijk het werk als romankunst geniet.

Maar nog groter moeilijkheden rijzen er bij een roman over (op) de Opvoeding. De mens, waarop de opvoeding zich richt, is niet minder dan Mysterie, en de opvoeding moet derhalve veel mysterieus hebben. En Opvoeding in z'n ruimste zin genomen, heeft zo goed z'n onbewust als bewust-

¹⁾ De grens tussen door ervaring en studie verworven diepere menskennis en de opvoedkunde, kan op dit niveau niet meer getrokken worden. Van de eerste is de opvoedkunde een daaruit voortvloeiend 'aspect'.

werkende invloeden. Van Schendel is hiervan sterk overtuigd: hij elimineert noch simplifiëert. Om reeds hier een fijn staaltje te citeren:

„Wij hadden laatst immers gesproken over den invloed van menschen op menschen *alleen door hun aanwezigheid*¹⁾” (blz. 140).

Wat het onkenbare in en van de mens betreft, en het onzekere in de opvoeding:

„Denk je dat ik in het diepste van de harten zie? Ik heb het je zoo vaak gezegd, het zou beter gaan als ze *geen geheimen* hadden Het is altijd zoo geweest dat wij ze zagen komen en gaan voor *een gesloten gordijn*, en soms stak daar een hand uit, zoodat we even schrokken” (blz. 245); ook op blz. 21: „Er blijft altijd het onbekende, een gesloten gordijn”.

En over de macht van de (opzettelijke) opvoeding:

„Wij kunnen wel leiders zijn, *geen voortbrengers*, en zelfs als paedagogen of mentoren mogen wij niet te veel eischen, niet denken dat aan dit geslacht van volwassenen nog iets te veranderen is, daarom kunnen wij alleen voor de jongeren den besten weg zoeken voor hun groei. Ook dat is zoo moeilijk, dat we *veel meer kans hebben op falen dan op slagen*. . . . Wat weten wij van een kindergeest? Zijn *voorouders*, die wij niet kennen, sluimeren daar binnen, schimmen meer dan duizend, wijzen en onnoozelen, vromen en schavuiten, en elk daarvan kan ontwaken, Zijn ze goed van nature en luisteren ze gewillig, dan hebben we geluk en het is *niet alleen door ons beleid* dat die kindergeest mooi tot bloei komt.” (blz. 46).

Als het met het opvoeden tegenloopt, déze optimistische zin, slotzin van hoofdstuk XII (Mevrouw tot Oberon): „Je zegt dikwijls dat men het onverwachte moet verwachten.” (blz. 212).

Een belangwekkende, maar dan zuiver literaire, bijdrage zou geschreven kunnen worden over de middelen waarmee Van Schendel werkt om zijn opvoedingsideeën te romanciëren. In 't voorbijgaan sommen we even op: de allegorische personages zijn zeer menselijk, en gevarieerd (naar leeftijd, sexe, aanleg en maatschappelijke plaats), de schrijver laat ze veel

¹⁾ Cursivering — hier en elders — van de schrijver van dit artikel.

gesprekken, ernstige en licht-humoristische disputen voeren, tekent ons uitstapjes en gezellige avondjes, schetst de ontwikkeling in enige van z'n suetjes, ziet ze in een Hollandse omgeving (Den Haag eerst, buiten-Haarlem later) en gebruikt de natuur en z'n stemmingen om het menselijke achtergrond, echo en accent te geven. Al deze middelen, om zijn paedagogisch doel ermee te verbergen en eraan te demonstreren. 't Is een doorlopend tokkelen op meer snaren; met de toon horen we ook boven- en ondertonen; bijna elke zin heeft z'n reële en z'n symbolische betekenis. Een paar voorbeelden. Als Oberon en Mevrouw piekeren over het geestelijk welzijn van hun, reeds meer dan volwassen, pupillen, zegt Mevrouw:

„ . . . Maar loopt het tegen, en wordt hij aangestoken, dan moet ik een groote bescherming voor Klaartje zoeken, dat moet iets heiligs zijn. Wat is de wereld groot, wat is er veel dat wij niet weten, *hoor de kikkers met hun koraal.*” (blz. 179). Mysterie.

Een ander citaat, waarin bij „Jan” niet alleen en niet zozeer aan die ene hoofdpersoon gedacht moet worden, maar ook en meer aan de mens in 't algemeen, luidt — het is Oberon die spreekt tot Mevrouw —

„De dorst naar kennis en de dorst naar schoonheid zijn verwekt, maar geen sterveling vindt daar verzadiging en de gewone Jan wordt er gauw vermoeid van.” (blz. 170).

En dit humoristisch ironisch-symbolische:

„Hier in Haarlem komt men nog wel brave gezichten tegen langs de straat, al zijn het er weinig aan wie men zien kan dat ze naar schoonheid, kennis of vreugde streven. Maar in Amsterdam of Den Haag loopt men zich te ergeren of te vervelen, daar verwacht ik niets meer van de menschen, behalve van de muzikanten, zooals je zegt. *Misschien dat er uit de razernij voor de rijwielen nog iets groeien kan, de natuur geeft verrassingen, misschien een nieuwe soort.*” (blz. 26).

Symboliek in opvoedingszin, ook in het volgende, waarvoor de schrijver de kikker requireert:

„Die baryton, zeide mijnheer, heeft meer klank en meer tonen dan de anderen, zoo'n zanger hebben ze nooit gehad, en hem nadoen kunnen ze niet. Als hij nu een aardig wijfje tegenkomt en zich gelukkig met haar vereenigt erven misschien zijn kinderen die mooie stem, en

komen er veel zulke kinderen en kleinkinderen, dan is er bij de kikkers een nieuwe zang. Maar moet hij eenzaam blijven, dan is hij de eenige nieuwe zanger en de nieuwe soort blijft ongebooren. Laten wij hopen dat *die sprong van zijn stem wordt voortgezet*, maar dat is *niets dan speculatie*." (blz. 39).

't Is door uiterst geraffineerde mensenkennis en uitbeeldingsvermogen, dat het boek als roman een meesterwerk genoemd mag worden.

Komen we nu tot de zakelijke kern, tot de roman als paedagogische verhandeling. Welke is zijn gedachtengang, wat zijn systeem, en wat het probleem? Aan de beantwoording van deze vragen dient vooraf te gaan, dat Van Schendel uitgaat van het verlangen van Oberon en Mevrouw om betere mensen te krijgen, en daartoe zij elk er zich mee belasten een kind te zoeken waarvan zij het mentoraat zullen hebben. Hij vindt de kleine *Jan* (Morgenrood), zij het kleine *Klaartje* (Vink), normale kinderen; dus nog niet bedorven. (De lezer lette op de hoopvolle en heldere, ook Hollandse, namen!) Hoe ze tot de keus, en van dit tweetal juist, komen, kan reeds enigszins worden opgemaakt uit volgend citaat, dat de drang tot opvoeden openbaart. Mevrouw zegt tot Oberon:

„ . . . Je hebt gelijk, de dieren zijn lang niet zoo zelfzuchtig, lang niet zoo wreed en onzindelijk. En toch, met de menschen te spelen was toch meer aardigheid, begrijp jij waarom?

Hij dacht na en sprak toen langzaam:

Verwantschap is er tusschen ons allemaal, maar tusschen sommigen is het nabij, tusschen anderen ver. Tusschen Apollo en een slak is er meer verschil dan tusschen Hercules en een werkman. De menschelijke gestalte vinden wij de mooiste die geschapen is, gelijkend op die van de goden. En als er in de *vorm* verwantschap is tusschen ons (— zij zijn van griekse-goden-oorsprong!) en de menschen, is die er ook in den geest. Heel in de verte gelijken ze op laatste goden, maar alleen in de ondeugden. Wij mogen ze beschouwen als neven, achterlijk van verstand, dierlijk van aandrif, grof van manieren, maar met dat al toch nader bij ons dan de kwal.

Dat heb ik ook altijd gedacht, zei zij Je hebt gelijk, *verwantschap* geeft ook *medegevoel* Waarom zouden we ons zoo lang we leven zooveel met de mens-

schen bemoeid hebben als het niet was dat we een beetje van ze houden?" (blz. 30).

En waarom ze hollandse kinderen krijgen? Ze hebben ook in den vreemde gereisd, maar noch zij in Frankrijk, noch hij in Engeland heeft gevonden wat ze zochten. Zij zegt:

„Je ziet er veel moois, dat moet ik zeggen En toch had ik het gevoel dat ik ergens anders moest zijn, ik weet niet waarom Is het toeval? vroeg mijnheer, dat we allebei in *Den Haag* zijn geweest? en juist daar allebei iets gevonden hebben? Dezelfde straat? Dat is een merkwaardige vingerwijzing.” (blz. 49).

Waarom ze ook juist hollandse kinderen moesten vinden zegt Oberon — en de schrijver! — aldus:

In Frankrijk en Engeland „heeft de liefde al rijk gebloeid” (blz. 53), en het is voor de opvoedingsproef van beslissend belang „de dag, dat de drang die geslacht tot geslacht drijft, sterker wordt dan de andere, en die drang is afhankelijk van een geest dien wij niet begrijpen. Hij kan de kinderen welgezind zijn of niet. En zonder zijn gunst (die van Eros) is onze proef *mislukt*.” (blz. 48).

't Is op deze plaats en elders dat Van Schendel de grote geheime macht ziet van de puberteit. Vóór die tijd is het zaak „de ongeboren neigingen te onderzoeken, te schiften, heel voorzichtig, en voor de deugdelijke een goede woonplaats te bouwen. In den jongen moet daarvoor begrip zijn van maat en ruimte De geest behoort eenvoudig te blijven niet gevuld met een menigte van snuisterijen. . . . Van wat de schoolmeester den jongen leert zijn misschien de *meetkunde* en de *calligraphie* de enige dingen die behouden kunnen worden. Verder hebben we te waken over zijn *gezondheid* en zijn slaap. De moeilijkheid is er bij de opvoeding nog niet, maar begint wanneer het kind den wasdom bereikt. En wat voor het meisje het best begin is, dat weet jij (Mevrouw) wel beter.”

„Muziek, natuurlijk, harmonie, daar zal ik voor zorgen.”¹⁾ (blz. 52).

Weer mooi symbolisch is: „Laten we nu Fortuna bidden.”

„Nee, antwoordde hij, zoodra het daarvoor tijd is zullen we *Eros* bidden, want zonder die drang breng je geen twee schepselen samen.” En na een lieve humoristische schermut-

¹⁾ Zie de noot op blz. 384.

seling tussen Oberon en Mevrouw (blz. 56) zijn ze het eens: „Beginnen bij het begin, zij leeren *eerst de welvoegelijkheid*.” (blz. 57). Die de mensen, ondanks verblinding en afdwaling, heel hun leven althans éerlijk doet blijven. (blz. 214).

Thans is het echter (reeds meer dan) tijd om Oberon en zijn Gezellin te belichten. Van Schendel heeft deze godenachtige figuren die alle winters en vaak ook hele jaren in de Griekse Archipel wonen en zich alleen maar van de IJsheiligen tot Sint Maarten dikwijls buiten Haarlem in de omgeving van de Hout vestigen, heel aantrekkelijk vermenschlijkt, maar duidelijk is dat zij niet van deze wereld zijn. Ze zijn de personificatie van de drang naar een zuiver en sterk, een schoon natuurlijk leven; zich manifesterend in de liefde voor het Begrip en de Schoonheid. Geen normaal mens bij wie niet te eniger tijd — ja, op verscheidene momenten in het leven, deze drang — als een natuurlijke ‘genade’ geopenbaard wordt. De kinderen Jan en Klaartje worden er voor ’t eerst iets van gevaar als ze elk bij zich thuis er ouderen over horen spreken dat zij Oberon ‘ontmoet’ hebben. Maar bij de meesten van die reedsvolwassenen en in burgerlijk materialisme verzonken schepselen werkt die verschijning natuurlijk niets meer uit. Anders bij de nogontvankelijke kinderen, — al werkt het milieu van ouderen in andere richting, door zijn gedachteloosheid en sleur vervlakkend. Alsook, later, de strijd om het bestaan en andere zorgen.

Oberon wordt door de schrijver gesecondeerd door Mevrouw (Titania). De éne personificatie van de muzische drang wordt door de schrijver dus gesplitst: Oberon voor de jongen, Mevrouw voor het meisje. De redenen daartoe zijn een literaire en een paedagogische. „Literair”: de schrijver kan het muzische in de uitwisseling van twee verwante geesten levendiger, dramatischer doen uitkomen, bovendien geeft het semi-echtbaarlijke aanleiding tot menselijke situaties met hun dispuuten, misverstanden en humor. Aardig typeert de schrijver zelf de verhouding die er tussen de twee bestaat:

„Integendeel, behalve(!) in de liefde en de trouw, werden zij het in weinig dingen eens met elkaar zonder lang praten over en weer.” (blz. 20).

Maar ook „paedagogisch”: voor de lezer namelijk die dat muzische in al z’n uitingen moet vernemen om er een duidelijke voorstelling van te krijgen. Anders bij de man dan bij de vrouw, en om het onderscheid tussen O. en Mevrouw te

doen uitkomen, wordt enkele malen gezegd, dat „hun kalenders verschilden.” (blz. 20). Toch wordt die muzische opvatting ons pas helder doordat de schrijver voor het contrast gezorgd heeft. Tegenover (en, tegenwerkend) de drang naar het edelmenselijke staat de materialistische drang: de zelfzucht, het hebben, de eerezucht, het gemak, en deze is gepersonificeerd in het heuse, maar praktisch-gescheiden, echtpaar de Selvergedaens. Zelfbewustelingen, die er met alle 'fatsoenlijke' middelen 'gekomen' zijn, die de geziene en getapte lui willen zijn, die zich bij alles wat enigszins van hun 'stand' is op en indringen. Die om hun eerezucht te bevredigen, anderen bevelien en beweldoen. Domme slimmelingen die geen hoger levensdoel kennen dan het ik en daarvoor veroveringen te maken. Ook zij interesseren zich voor Jan en Klaar en beider familie en kennissen. 't Zijn de Oberons en de Selvergedaens die in het leven van de mens een onverbidde strijd voeren, — althans in dié levens die voor het Oberonse (nog) ontvankelijk zijn. In Jan en klaar overheersen ze beurtelings, en de 'ander' is dan vergeten.

Weer mooi van symboliek is een passage als deze:

(Jan ziet O. weer) . . . „Ja, uw naam heb ik weleens gehoord, maar ik weet niet wanneer. En het is me ook of 'k U al eens gezien heb. (Waarop O. :) Ja, zulke dingen komen voor. Je wandelt ergens, je ziet een landschap en je denkt: hé, dat ken ik, al ben je er nooit geweest. Misschien heb je er eens van gedroomd, misschien heeft je grootvader het gezien, wie weet? Ik verwacht je morgen vroeg.” (blz. 104).

Kenmerkend voor O. is natuurlijk de eerbied voor de menselijke persoonlijkheid, die bij S. even natuurlijk afwezig is. S. die nota bene tegen O. bekend bij een van de drie keren dat hij contact met O. zoekt, dat „schaamte” een fictie is. O. mijdt natuurlijk Selv.; hij noemt die naam zelfs nergens, spreekt van „de heer S.”, of „meneer Dinges”. Even natuurlijk is, dat Selv. O. opzoekt; de kracht van het slechte is juist de geste van aan het goede z'n kans te geven, en aldus het te perverseren, terwijl het goede genoodzaakt is alle omgang te vermijden. In een helder ogenblik zegt een der oudere meisjes, S. tekenend: „dat men om dien mijnheer wel lachen kon, maar dat er in dien mijnheer iets verkeerd zat in de dingen die hij zeide, zij wist niet wat. (Zo eens n. a. v. een fijn kanten kraagje en een odeurflacon met gouden stop, waarbij hij zei:)

„Een fijn kantje, kind om je geheimen mee te bedekken en een heerlijke geur om een mannenverstand mee te be-nevelen.” (blz. 120).

En een der andere meisjes:

„Zie je niet wat voor cadeautjes hij altijd geeft? Een sjaalte, een fleschje odeur, een toiletdoos, alles voor de opschik. En hoor je niet dat hij altijd vleit? Wij zijn de mooisten van de stad, en als je hem gelooft hebben wij niets beters te doen *dan de mannen te behagen*. De raad die hij aan de jongens geeft, om alleen maar te zorgen dat ze *er komen*, vind ik gewoon slecht en ik ben bang dat sommigen er naar luisteren ook.”

Wel een buitengewone prestatie van de mensenkenner en beeldende kunstenaar Van Schendel is het, dat hij de Selvergedaens — mijnheer nog minutieuzer dan mevrouw, die vleiende jaloerse roddelaar — zo tot in de uiterste consequenties van het materialistische type getekend heeft. En zo schijnbaar terloops: hier lezen we van zijn altijd geparfumeerd zijn, daar van zijn deftig in het zwart, elders van zijn minachting voor boeken; toch, een caricatuur wordt hij niet, deze heer die „een *goudtientje* in de kerkebus” deed, en zo'n mooi en „zeldzaam horloge, met brillantjes en pareltjes bezet en aan den binnenkant een kroontje gegraveerd bezat. Het had aan een *prins* gehoord”, en deze heer die woonde in de nieuwe villa, met „boven de deur in *gekrulde gouden* letters: Houtrust”. Met die ‘man’ tot in de details te typeren heeft Van Schendel evenzeer het literaire als het psychologische — die hier beiden innig een zijn — gediend. Want deze ‘helpt’ van het boek is er levenswaar door. Hoe vreemd het op het eerste gezicht klinken moge: Oberon en Selvergedaen *lijken* op elkaar. Niet voor ons die deze personages buiten ons in alle objectiviteit kunnen waarnemen, maar voor de velen die geen gerijpte mensen zijn, zowel in de roman als daarbuiten in het maatschappelijk leven. Niet zonder reden laat de auteur O. en S. naast-elkaar wonen, O. in Houtrust, S. in Houtrust, en bij enig nadenken is het volstrekt niet zonderling dat Jan en Klaartje de Oberons en de Selvergedaens met elkaar verwarren (blz. 40, 70, 74, 79, 104). Selv. zegt tot enige jongens waaronder (de 14-jarige) Jan: „Natuurlijk moet je altijd braaf blijven, de geboden houden *en zoo meer*. Daar niet van. Maar als je hooger op wil, als je je doel wil bereiken en iets staat je in den

weg, dan moet je het opruimen, dat hebben alle groote mannen gedaan" (blz. 72). De symboliek hiervan is: dat schijn bedriegt, dat de uitersten, het hoge en het lage menschelijke niet alleen elkaar 'ontmoeten' (zoals in de roman ook O. en S.), maar zó elkaar gelijken dat ze identiek schijnen. Nergens kan het zo duidelijk gemaakt worden als in een, (in dit) kunstwerk, dat de kennis van goed en kwaad weinig baat, maar dat eerst met het zo moeilijk onderkennen in de omgang met onze medemens, aan de voorwaarde tot streven naar een schoon leven, voldaan is. Het Selvergedaene zit — en in onszelf en in de evenmens — onder schoon vernis. Van woorden, gebaren en daden. Wat is klatergoud, wat zuiver goud? De werkelijkheid is licht verward van samengesteldheid, en die nog onherkenbaar vermomd. Hoe jammerlijk moet een paedagogisch verhoog over het onderscheiden van goed en kwaad in de byouterie-etalage van het leven achterblijven bij de aanschouwelijke, levendige, dus suggestieve uitbeelding ervan in de wereld van de roman! Van hoe grote waarde kan zulk een boek zijn voor de jongemens op de overgang uit de besloten-vertrouwde omgeving naar de maatschappij. Men waarschuwt wel voor 'verleiders', zieleverders en stelt deze voor als bewust-kwaadwillenden. Hoe anders is de werkelijkheid, waarin deze typen even zeldzaam als doorzichtig zijn. De Selvergedaens zijn dan ook slechts goeie, joviale mensen, die niet anders kunnen zijn, maar voos en leeg voor wie ze enige tijd kent. Zij zijn de mensen van de geest van je tijd, van het niet zo nauw met 'excentrieke' eisen nemen, de wijzaards die weten wat er in de wereld te koop is, je aansen tracht er maar niet naar de wereld te verbeteren (zij hebben het aan den lijve ondervonden dat het niets dan ergernis en nadeel voor jezelf geeft), die een 'gepast' schepvreugde-in-het-leven verkondigen.

Wē zeiden reeds: de Oberons en de Selvergedaens zijn gepersonifiëerde menschelijke krachten. De roman is in zijn grond een psychomachie; alleen verholder, uitvoeriger, verwickelder en fijner dan die van Prudentius b.v. en, van de volksplaten die de godsdienstige bevolking ten platten lande, onze grootvaders in hun huiskamer hadden hangen: met die brede vrolijke weg, met rozen en kermis naar de afgrond der hel, en die nauwe geaccidenteerde en doornige ten hemel. De psychomachieën zijn thans onnodig?

uit de tijd? voor verlichte mensen te simpel? Alsof niet het levendig besef ervan, allereerst in elke jonge mens, noodzakelijk ter opgang is. We moeten er daarom Van Schendel dankbaar voor zijn dat hij zijn zeer levenswijze en schone psychomachie in zó'n vorm die 'modern' is, geschreven heeft.

De lezer kan ons tegenwerpen, dat de strijd toch tot het natuurlijk-menselijke beperkt is, dat van godsdienst en door deze bezielde moraal geen sprake is. Deze opmerking is juist: Van Schendel als buiten een positieve religie staande — schoon katholiek van origine — heeft een groot en diep deel van eigen muzisch wezen in de allegorische, toch zo menselijke, figuur van Oberon gegeven. Waarmede zijn innerlijkheid echter niet is uitgeput. Reeds op blz. 22 van zijn roman geeft hij blijk het nog diepere waardevolle te kennen en te voorvoelen, als hij Oberon laat zeggen:

„Hoor je ooit iemand over ons praten? De besten, maar dat zijn er niet veel, vertrouwen alleen op *God, groot gelijk*, en als ze voldaan zijn met hun deel hebben ze ons niet nodig, *dat geef ik toe*. Maar het overgrootste deel zijn heidenen of minder, al loopen ze ook op Zondag met handschoenen en hoogen hoed. Ze *gelooven niets* of ze hebben het raarste *bijgeloof*, aan hun beurs en hun bank, aan hun stand en hun krant, aan hun eervolle beroepen die ze carrières of baantjes noemen”

En dit klinkt krachtiger door in de laatste hoofdstukken van de roman. Als Jan en Klaar dan op jaren zijn, en Oberons verwachtingen niét verwerkelijkt hebben, laat de schrijver de zeventigjarige — heel het boek door beminnelijke meid Dina aan het woord komen. Uit de brief aan haar oude patrones Mevr. Oberon:

„. . . . Alles wat u en mijnheer voor deze menschen hebt gedaan is *maar kinderspel* bij de werking eerst door de *rampen*, dan door de *genade*, dat hebben zij nu ondervonden en „onverwachts het grootste geluk gekregen hebben.” (blz. 240).

Oberon erkent het zelf, een bladzijde verder, na weer een symbolische passage over het mysterie van „vijf glimvliegen”, waarvan „de lichtjes snel uit en aan gaan”:

„Jan en Klaartje? O ja, zeker is dat het beste voor die menschen, dat heb ik je altijd gezegd, als ze aan God gelooven hebben ze *ons niet nodig*, en als ze dat gedaan hadden toen ze nog klein waren hadden ze geen halve

eeuw verspeeld. Het doel waarvan Dina spreekt, dat zal wel zijn wat het zijn zal."

Op blz. 238 heeft ze geschreven deze nederige en ontroerende passage:

„Het is lang geleden, mevrouw, dat ik met u over het geloof sprak, en ook met mijnheer, maar dat was niet veel, omdat hij een wonderlijk schepsel is, die gelukkig kan zijn en verzekerd van de toekomst, zonder een greintje geloof, waarvoor zijn hart gesloten blijft. Tenminste het geloof dat ik bedoel. Maar u zal nog wel weten dat wij het er over hadden hoe onbegrijpelijk de wegen des Heeren zijn. Den een, die Hem zoekt, zal Hij verborgen blijven, den ander verschijnt Hij voor men er op bedacht is. Ik kon met u niet verder komen omdat ik het niet zeggen kan zooals ik zou willen. En kijk, mevrouw Morgenrood (d.i. Klaartje) zag door de duisternis van mijn woorden ineens de waarheid. Toch waren het mijn woorden niet, dat zal u wel begrijpen, maar dat waarvan ik sprak." (alleen medium).

Men zegge dus niet, dat Van Schendel de Opvoeding eenzijdig of fragmenteel heeft beschouwd. Al is hijzelf de schoonnatuurlijk-menselijke en muzische Oberon, en om wille van de objectiviteit — niet zo vermenselijkt als de andere personages, hij is toch ook Dina. Maar Dina heeft haar positief-religieuze opvoeding van huis-uit gekregen en de genade ontvangen. Die ook Jan en Klaar geschonken wordt, dank zij de rampen en het leed. Waarmee Van Schendel ook deze — misschien wel grootste — factor in de Opvoeding in ruimste zin heeft ingevoerd.

We hebben met geheel het voorgaande nog slechts enkele grepen gedaan uit het werk als eenheid van Opvoedkunde en Roman. Zouden we er verder op ingaan, dan ware het noodzakelijk de om-en-nabij twintig personages in hun functie tot het geheel te beschouwen, en heel de levensgang van Jan en Klaartje (van 7 tot ± 60 jaar) in al z'n fasen te behandelen. We zouden eindeloos moeten aanhalen, en zelf daarbij slechts weinig zeggen, daar we ons in breedte en diepte van inzicht en in heldere bondigheid en uitdrukkingsvermogen, de mindere van Van Schendel moeten achten. Dit opstel moge dan een inleiding tot en eerste zicht op het werk geven. Er is zo veel in dat voor de opvoeder het overwegen waard is! Uit die veelheid stippen we aan:

de fijn=*kinderpsychologische* bladzijden over Jan en Klaartje: hun observeren en redeneren; eerst dat van Jan onder de tafel, later van ze=samen in het houthok onder de keuken=*aanrecht*;

de geringe betekenis van de factor *school* voor hun vorming en opvoeding, en de prachtige vonnissende *karakteristiek van de leraar* in Nederlandse Taal, mijnheer Ombelet (blz. 83, 173, 197), die we als het niet de klassiek=*evenwichtige* en verzoenend=*wijze* Arthur van Schendel was die het geschreven heeft, een caricatuur hadden genoemd;

de bladzijden over *liefde* en *poëzie* (48—51, 89—91, en 108), ook om en in hun betrekking tot de puberteit;

het hoofdstuk XI, waarin, na Jans eindexamen, hij en z'n vriend Abram, met Oberon over het vraagstuk van de *be=roepskeuze* spreken;

het hoofdstuk XIII, Jan en Klaar in hun *adolescentie*, en daar getekend in een heel groepje jongelui, waarin reeds duidelijk tweeërlei levensrichting aan het licht komt. (Bij de 'hopelozen' als het vriendje Adriaan Boel is reeds fixatie ingetreden);

en zo zijn er meer onderwerpen, van matrimoniale en van paternale aard, uit het leven van Jan en Klaar die scherp van zicht zijn en met wijsheid beschouwd worden. Is dit niet zeer juist opgemerkt, wat O. tot de nu=*50=jarige* Jan zegt: „Het doet me genoeg, dat je mondig begint te worden” (blz. 215), en wat door Jan=*zelf* wordt bevestigd (blz. 224) als hij tot O. zegt:

„Wij wenschen zelf ons lot in handen te hebben, onge=*hinderd* door anderen.”

Tot slot mag de schrijver over een kunstwerk van het gehalte van deze paedagogische roman, niet nalaten er de aandacht van de onderwijzersopleiding voor te vragen. Zulk 'n werk moet op het program van deze scholen komen om door de opvoedkunde=*of literatuur=leeraar* met de hoogste klasse gelezen, indringend gelezen te worden, om er de schoonheid en wijsheid van te tonen. Als kunstwerk: zo helder van compositie, eenvoudig van taal, en van een rust en schijnbare koelheid, die bij fijner luisteren diep=*innerlijke* ontroerdheid laten waarnemen. Dan, het door en door Hollandse van dit werk: in karakter en landschap, en zijn altijd wijsgerige speelse humor. — Maar voor ons doel staat bovenaan, dat zo'n boek een ruimer en menselijker kijk op

het 'leervak' Opvoeding en Onderwijs vermag te geven; er daardoor veel kan toe bijdragen om bij de aspirant onderwijzer (= hoofdonderwijzer) de goede stemming, de warme gezindheid, het *ethos* voor z'n ambt te wekken, te versterken. Een waarde en een onderwerp dat de Nestor onze Paedagogiek, prof. J. H. Gunning Wz., niet te gering achtte om er een inaugurale rede aan te wijden! En waarover de echte schoolmeester Dielszaliger zich zo vurig ontboezemd heeft. Dat *ethos*, ook nog in deze tijd ruimschoots opwegend tegen de vakkennis; geen onderwijzeropvoeder die de hogere bekwaamheid bereiken kan bij gemis van deze morele gezindheid.

De Opleiding, de Vorming van de opvoeders kan deze goudmijn niet onontgonnen laten. Eindigen we met nog aan te halen de laatste zin van het boek, waar Mevrouw zegt:

„Oberon, al waren deze twee onverstandig, wij hebben ze nog altijd lief en daarom moeten we weer beginnen met een nieuwgeboren paar.”

en het vers uit Paulus Brief aan de Colossensen, I, 9, bij de overweging van deze roman, in ons opgekomen:

„Houden we dan ook niet op voor u te bidden en te smeken, dat ge, in het bezit van alle wijsheid en geestelijk inzicht tot de volledige kennis van Zijn wil moogt geraken.”

VAN OUDE PAEDAGOGISCHE TIJDSCHRIFTEN.

III.

We willen nu overgaan tot *De Schoolbode*, „Tijdschrift voor volksopvoeding en volksonderwijs”, zoals de ondertitel van de 1e jaargang luidde. Met de 2e werd 't voorvoegsel „volks” van beide woorden weggelaten. Aanvankelijk bestond de redactie uit Dr. M. Salverda en H. Bouman, met de 2e jrg. was de eerstgenoemde „hoofdredacteur”, bijgestaan door 'n zestal redacteurs, waaronder ook H. Bouman. 't Tijdschrift kwam uit bij J. B. Wolters te Groningen; de eerste jrg. verscheen in 1869, in 't geheel zijn 12 jaargangen verschenen.

In „Ons programma” begint de redactie te vragen, om 'n „bescheiden plaatsje” naast de bestaande onderwijstijdschriften. „Minstens éénmaal in de veertien dagen” zal 't blad verschijnen. Hoe dit klopt met de administratieve meedeling aan de kop, dat men zich verbindt voor 'n deel van 20 nummers, begrijp ik niet. De redactie wil, in 't algemeen gesproken, iets bijdragen tot de intellectuele verheffing van de onderwijzerstand; maar ook de huiselijke opvoeding zal ze niet vergeten.

De volgende rubrieken stelt ze zich voor te behandelen: 1. de lagere school; inrichting, onderwijs, wetenschappelijke grondslagen van opvoeding en onderwijs; 2. de lagere school in verband met de huiselijke opvoeding; 3. schoolwet, statistiek; 4. l. o. in 't buitenland, geschiedenis van 't l. o.; 5. binnen- en buitenlandse pedagogische lektuur; 6. mededelingen en berichten; 7. schoolnieuws. Over al deze rubrieken biedt deze 1e jaargang stof.

Ook de tweede begint met „Ons programma”. De redakteuren van „De Schoolbode” en van „Pestalozzi” hebben nu de handen ineengeslagen.¹⁾ Men zal nu maandelijks verschijnen. Mochten er berichten komen die haast hebben, „dan ontvangen de inteekenaren een „vliegend blaadje” gratis per post”. De rubrieken zijn dezelfde gebleven als van de 1e jrg.

'n Typerend stuk voor die tijd schreef de bekende A. M. Kollewijn Nz. in deze 2e jrg., onder de titel „Eene herleving.” Er was, volgens hem, 'n nieuw tijdperk in de pedagogiek aangebroken; 'n „nieuwe zon” was opgegaan, n.l. de zon der natuurkundige wetenschap. De eenheid van ziel en lichaam staat nu vast, waaruit volgt „dat de Paedagogiek moet aanvangen met de kennis van het lichaam, in zooverre zijne verrichtingen in verband staan met die verschijnselen, welke men het zieleleven en het leven des geestes pleegt te noemen. Vervolgens gaat men over tot Zielkunde, die de wetten van het denken, gevoelen en willen behandelt, en dan eerst is men voorbereid, om den tempel der Paedagogiek in te treden”. Dit nu noemt hij 'n herleving in de studie der pedagogiek. Na te hebben nagegaan wat z. i. van de fysiologie van de mens en van dierkunde in dit verband moet worden onderwezen aan de a.s. onderwezen, oefent Kollewijn achtereenvolgens kritiek op de zielkundeboeken van Prinsen, Beneke, en Karel Schmidt, vooral van de laatste. Voor de onderwijzers, zo eindigt hij z'n artikel is de hoofdzaak: „eene op feiten steunende voorstelling van de ontwikkeling der ziel, die, als zij ter wereld komt, geene enkele voorstelling medebrengt, en het in betrekkelijk korten tijd zoo ver kan brengen in denken, gevoelen en willen.” En hij besluit: „'t Is te hopen, dat de zielkunde, wier noodzakelijkheid voor den onderwijzer in de laatste algemeene vergadering van het N. O. G. bij acclamatie werd erkend, meer en meer onder ons moge worden opgebouwd, op de haar onontbeerlijke grondslagen: de Physiologie van den mensch.”

In de 3e jrg. treft 'n zeer uitvoerig en m. i. zeer juist opstel van L. Leopold; 'n opstel dat ook voor onze dagen, meen ik, nog zeer gepast zou zijn; helaas! „Eene algemeen bekende stijloefening, en wat er mee in verband staat.” Hier volgt 't geestige begin: „Mijne eerste „stijloefening” bestond in het overbrengen van Camphuysens „Maysche Morgenstondt” in zoogenaamd proza. 'k Wist niet wat proza was; maar nadat mij en mijnen kameraden de bekende bloemlezing van Dr. Gleuns onder den neus geduwd was en we Meester een poosjen aangekeken hadden met oogen, die ervan getuigden, dat onze geest „wat groots zou bezoeken”,

¹⁾ De eerste jrg. van *Pestalozzi* verscheen, zoals we zagen, in 1876, en hier wordt al in 1870 van 'n tijdschrift van die naam gesproken. Hoe dat zit, heb ik niet kunnen ontdekken.

maar ook dat we er niets van begrepen, werd ons gezegd, dat niets eenvoudiger was: we behoefden het rijm slechts weg te werken (ik zou nu graag zeggen: wegmoffelen), en klaar was de zaak. We deden alzoo en vonden niet weinig behagen in ons kunstprodukt. Niets was eenvoudiger." Met z'n opstel nu beoogt de schr. aantetonen „dat „het overbrengen van poëzie in proza" ongeoorloofd, onuitvoerbaar en schadelijk is"; terwijl hij tevens als voorbeeld 'n andere behandeling van 'n gedicht geeft, die dat *parafrazeren*, zoals 't in onze dagen heet, zou kunnen vervangen.

In 1872 kwamen de berichten, mededelingen, en 't schoolnieuws, verenigd met 'n hoofdartikelje afzonderlijk uit in 'n Bijblad; in 1873 bevatte dit meer korte bijzonderheden op pedagogisch en onderwijsgebied.

Ik wil hier eens enkele onderwerpen de revue laten passeren, om aantetonen dat De Schoolbode vooral ook de praktisch-didaktische problemen van zijn tijd besprak. In de jaren 1873 en 1874 kwamen o. a. de volgende onderwerpen aan de orde: schoolboeken, schoolhygiëne, de opleiding van de onderwijzer, schooltoezicht, vergelijkende eksamens, m. u. l. o. en m. o., enz. Over de artikelen betreffende leer- vakken, methode, tucht, e. d. spreek ik hier niet.

'n Artikel, 'n zeer uitvoerig, door „de Schrijfster van „Gelijk recht voor allen"”, verdeeld over deze beide jaargangen, moet ik hier in 't bijzonder vermelden: „Geroepen, doch niet vaardig." 't Is 'n pleidooi voor beroepsopleiding van 't meisje, die haar bekwaam moet maken tot de arbeid, „opdat ze naar hare bestemming den man kunne volgen in elke sfeer, opdat ze alom zijn gelijke, zijne wederhelft zij”.

In aansluiting hieraan wil ik wijzen op 'n stuk van R. R. Rijkens in de jrg. van 1877, waarin hij antwoord geeft op de vraag: „Wat leert de ervaring aangaande de geschiktheid van de vrouw voor het schoolonderwijs?" Die ervaring zal nog moeten spreken, want 't is nog maar kort geleden „dat het meisje in de plaats van een' hulponderwijzer optrad!" 'n Meisje kwekeling, lijkt nog vreemd. Maar op grond van enkele bespiegelingen komt de schr. tot de konklusie, dat men gerust 'n proef kan wagen „zonder al te groot nadeel voor de school". En hij wijst daarbij ook op Zweden en de Verenigde Staten van Amerika, waar ongeveer evenveel vrouwen als mannen in de school werkzaam waren.

Door dezelfde schr. werd in de jrg. 1875 weer eens gepleit voor de noodzakelijkheid voor de onderwijzer van de studie der zielkunde. Hij deed dit in de hoop, dat denkbeeld wat meer ingang te doen vinden; want daarnaast was hij ervan overtuigd dat „de voornaamste impulsie tot die studie moet komen van de akten-examens”.

In 1876 begint A. W. Stellwagen met 'n publikatie van „Gedachten over opvoeding en onderwijs, bijeenverzameld uit de geschriften van Dr. H. J. Naussau"; die later in boekvorm zouden verschijnen.

Van niemand minder dan Victor de Stuers bevat deze jrg. 'n artikel over „Kunstzin bij het lageronderwijs". „Kunstzin, gevoel voor en behoefte aan het schoone, zijn tegenwoordig in ons land noch algemeen, noch sterk ontwikkeld"; aldus vangt 't aan. Dat was in vroeger eeuwen anders — wat wordt aangetoond. De kiem van schoonheids- en van kunstzin, die de mens van nature bezit, wordt in z'n ontwikkeling

belet door „gebrek aan kennis”. Verbetering hierin kan door goed onderwijs worden gebracht; „natuurlijk in de eerste plaats (door) het lageronderwijs”. Dit kan 'n goede basis voor verdere ontwikkeling geven. De schr. gaat dan na wat door dit onderwijs gedaan wordt, en wat erdoor behoorde gedaan te worden, om aan de jeugd de zin voor en de kennis van 't schone te geven. Wat 't eerste betreft, meent de schr. dat, behoudens enkele uitzonderingen, de lagere school zich daarmee niet bemoeit; terwijl er daar integendeel omstandigheden zijn, die 't aankweken van kunstzin beletten. Tweeërlei moet nu ondernomen worden: „de oefening van den geest, en de oefening van het oog.” Schr. betoogt dit uitvoerig; en dat daarbij 't tekenonderwijs de grootste plaats inneemt, is licht te begrijpen.

„De plaats van den onderwijzer in onze maatschappij” is de titel van 'n artikel van J. A. Bientjes in de jrg. 1878. 't Is zeer uitvoerig. In 't eerste gedeelte pleit de schr. in scherpe bewoordingen voor 'n behoorlijke bezoldiging: hij noemt 'n minimum van f1000. In 't tweede gedeelte polemiseert hij, niet minder scherp, tegen de *Open brief aan alle ouders in Nederland, die belang stellen in opvoeding en onderwijs* van Mr. P. N. Tutein Nolthenius, waarin de plaats die de onderwijzer in de maatschappij verdiende intenenen, nu juist niet bijster hoog werd aangeslagen. Uit de inleiding tot z'n stuk, laat ik hier 'n passage volgen. Na op de schoolstrijd gewezen te hebben, verklaart de schrijver, dat 't hem niet lustte, zich daarin te mengen: „Er zijn belangrijker zaken te verrichten! Geen schoolkwestie behoeft te worden beslecht, maar eene reeks van onderwijsvraagstukken moet tot meer bevredigende oplossing worden gebracht.” En dan noemt hij de volgende punten. „We moeten een meer geconcentreerd, een meer doeltreffend, een meer paedagogisch onderwijsstelsel zien te organiseeren; het onderwijs moet praktisch en dus aantrekkelijk worden gemaakt; de onderwijzersstand (als er iets bestaat, hetgeen men zoo noemen kan!) moet worden gereleveerd, dus beter bezoldigd; het toezicht op het onderwijs moet in handen van geschikte personen worden gebracht, liefst van de verdienstelijkst en bekwaamst gebleken onderwijzers; het schoolverzuim moet door verschillende middelen tot een minimum worden herleid. Dit zijn praktische vraagstukken, met welker oplossing, al is die dan ook slechts benaderend, wij wat winnen.”

In de volgende jrg. staan o. a. enige belangrijke bladzijden afgedrukt uit de partikuliere katalogus van Blaupot ten Cate, inspekteur van 't l. o. in de provincie Groningen. 't Zijn de bladzijden, waarop 'n aantal min of meer zeldzame school- en leerboeken uit „de oude school” staan vermeld — waaronder ook 'n plak van ongeveer 1740, met bijgeschreven devies:

Lieve Plak!
Maak mij mak!
Maak mij vroom,
Dat ik in den hemel koom!

In de laatste jrg. (1880) wordt door K. van der Veen gepleit voor openbare speeltuinen, n. a. v. de opening te Amsterdam door de bemoeiingen van de Maatschappij tot veredeling van volksvermaken van de 1e („De maatschappij heeft den moed gehad, dezen tuin No. 1 te doopen”)

van dien aard. 't Gemeentebestuur had voor dit doel 4000 cA „duren grond kosteloos” afgestaan. Niet 't minst ook ter bestrijding van de baldadigheid der straat- en schooljeugd, valt dit initiatief toe te juichen. Maar „voor een 500-tal kinderen is de tuin berekend en meer dan 10 maal 500 kunnen even gegronde aanspraken doen gelden, om aan stok of touw hunne krachten of deze aan hunne frissche krachten te beproeven”.

Op grond van 't hier meegedeelde, enkele grepen, mogen we zeggen: „De Schoolbode” heeft z'n tijd gehad, en die nuttig en goed besteed.

(Wordt vervolgd.)

P. L. VAN ECK Jr.

BOEKBEOORDELINGEN.

P. A. Diels en J. Nauta, *Fundamenteel rekenen*. Nieuwe Uitgave, bezorgd door J. Nauta en R. H. Zandvoort. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1940.

Van de oorspronkelijke uitgave van de methode „Fundamenteel Rekenen,” door P. A. Diels en J. Nauta werd in de beoordeling, voorkomende in P. St. XVII, pg. 255, gezegd: „Een methode, die er mag zijn, en die haar weg wel zal vinden”.

Dat dit niet te veel gezegd was, tonen de opeenvolgende drukken der oorspronkelijke uitgave en ook de Nieuwe Uitgave, die thans in haar geheel voor ons ligt en onze aandacht vraagt.

Het blijkt, dat de bewerkers, J. Nauta en R. H. Zandvoort niet alleen wijzigingen in de bestaande methode hebben aangebracht, maar bovendien een uitbreiding daaraan hebben gegeven.

Een uitbreiding echter, die niet hierin bestaat, dat de oefenstof eenvoudig vermeerderd is en dus de deeltjes alleen maar dikker geworden zijn, en die ook niet verkregen is, doordat aan de methode een deeltje met moeilijker leerstof is toegevoegd, maar die „aangepast is aan de nieuwe inzichten, die voor de didactiek en de methodiek van het rekenonderwijs zich baan breken.” En in dit geval betekent dit, dat de bewerkers rekening gehouden hebben met de individuele verschillen in de capaciteiten der leerlingen en met hun bestemming.

Waren er in de oorspronkelijke uitgave 11 deeltjes voor alle leerlingen, plus een 12e voor hen die toelatingsexamen wilden doen voor het M. O., thans treedt na het 7e deeltje een splitsing in de leerstof op.

De deeltjes I t/m XI blijven gehandhaafd voor de Volksschool, maar worden gecompleteerd door het XIIe en XIIIe deeltje voor het 7e en eventueel 8e leerjaar en bevatten „een uitgebreide verzameling vraagstukjes en opgaven, die op het *practische leven* zijn ingesteld” (Beknopte Handleiding bij de Nieuwe Uitgave, pg. 49). Voor de leerlingen, die het M. O. zullen gaan volgen, blijven de deeltjes I t/m VII der oorspr. uitgave, waarna 4 deeltjes volgen met zwaardere oefenstof, dan in de overeenkomstige deeltjes der oorspr. uitgave.

Belangrijk hierbij lijkt me vooral dit, dat voor beide „reeksen” der

Nieuwe Uitgave, de grondprincipes dezelfde zijn en bovendien de ordening der leerstof, zodat in de corresponderende deeltjes, voor Volksschool en Opleidingsschool, in een bepaalde paragraaf steeds dezelfde „moeilijkheid” of hetzelfde „geval” aan de orde komt. Hierdoor wordt het mogelijk beide „reeksen” in één klas naast elkaar te gebruiken; een groot voordeel voor de vele scholen, waarvan slechts enkele leerlingen middelbaar onderwijs zullen ontvangen.

Voegt men daarbij dan nog de 5 deeltjes „Individuele Rekenstof” voor vlugge en begaafde leerlingen, maar die niet een speciale examenopleiding nodig hebben, dan kan men in het gewone klasseverband een grote mate van differentiatie in het onderwijs aanbrenge. Bovendien weet elke onderwijzer, dat het in de hogere leerjaren steeds mogelijk is, de werkelijk goede leerlingen — en die toch alleen verdienen het M. O. te gaan volgen — met behulp van een kleine vingerwijzing een „nieuwe moeilijkheid” te laten verwerken, zodat zij gewoonlijk in eigen persoonlijk tempo kunnen doorwerken. Voegt men nu deze differentiatie toe aan de reeds genoemde, dan kan men in zijn klas elke gewenste individualisering — gewenst met het oog op de individuele verschillen der leerlingen — van het rekenonderwijs in praktijk brengen. H. N.

Vier kinderprenten, geredigeerd door David Tomkins. Uitg.: Van Gorcum en Comp., Assen. Prijs: f 0,10 per stuk.

De bedoeling van deze uitgave is „ouderwetse kinderprenten in een nieuwe, frisse gedaante te doen herleven”.
De plaatjes zijn inderdaad fris en het meerendeel der versjes zal bij de kinderen wel in de smaak vallen. H. N.

Van Kindertaal tot Moedertaal, door F. Evers, R. Kuitert en I. van der Velde. Onderwijzersboekje voor het vijfde, zesde en zevende leerjaar. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1940.

Dit deeltje geeft een overzicht van de samenstelling der gehele methode voor zover zij „eigenlijk” taalmethode is (voor het aanvankelijk leesonderwijs en het schrijven verwijzen de schrijvers naar de „Handleiding bij het Eerste Gedeelte der methode”) en bespreekt tamelijk uitvoerig waarom de methode werd samengesteld zoals de schrijvers dit deden. De uitspraak: *taalonderwijs moet bijdragen tot vorming der gehele persoonlijkheid* (pg. 9), krijgt hierdoor een zeer concrete en rijke inhoud, welke den lezer en eventuelen a.s. gebruiker der methode ongetwijfeld de overtuiging zal geven dat dit werk op een deugdelijk fundament met prima materiaal door vakmensen is opgebouwd. H. N.

PROF. DR. EDUARD CLAPARÈDE

24 MAART 1873—29 SEPTEMBER 1940

DOOR

C. PHILIPPI—SIEWERTSZ VAN REESEMA.

Het bericht van den dood van Claparède zal degenen die zich bewegen in de wereld der Psychologie of Kinderpsychologie diep treffen.

Immers: het wordt stil in de wereld der pioniers van de Kinderpsychologie.

Decroly, Stern en thans Claparède.....

De ouderen zullen zich bezorgd afvragen of een jonger geslacht hen zal evenaren.

„Il mourut sereinément après quelques semaines de maladie” luidde het bericht.

Eén zijner oudleerlingen schrijft over hem in het Journal de Genève: „Claparède fut une âme exceptionnelle” en verder: „Allen die hem benaderden, op welk oogenblik van zijn leven ook, voelden zich tot hem aangetrokken door de verhevenheid van zijn karakter, zijn grootmoedigheid en de oprechtheid van zijn meeningen. Met vele oudleerlingen bleef hij verbonden door trouwe, werkelijke vriendschapsbanden en de talrijke brieven tijdens zijn ziekte, getuigen daarvan en moeten hem gesterkt hebben. De Universiteit van Genève verliest in hem een zijner meest bekende en geliefde hoogleraren.”

Ed. Claparède behoorde tot een oud Fransch Hugenootengeslacht, dat na het Edict van Nantes Nîmes verliet, eerst naar Brandenburg trok en zich vervolgens te Genève vestigde. In 1724 werden de leden dezer familie „burgers van Genève”. Onder zijn voorouders behooren vele professoren, rechters, predikanten en gezanten. De bekende Zwitsersche bioloog Prof. René Edouard Claparède was zijn oom en heeft in zijn jeugd veel invloed op hem gehad.

1) Ik ontving het bericht van zijn dood 14 Nov. '40 van mevrouw Decroly, als sterfdatum meldde zij 29 Oct. Ik plaatste een kort berichtje in het Vaderland over hem. Eenige dagen later kreeg ik het bericht uit Genève en bleek mij dat de juiste datum van zijn dood reeds 29 Sept. '40 is.

Zijn vader was predikant en historicus; het protestantisme heeft hem steeds met eerbied vervuld en hij is er nauw mee verbonden gebleven, hoewel hij niet tot een kerkgenootschap behoorde. Over zijn moeder is mij weinig bekend¹⁾.

Claparède was gehuwd met Helène Spir, dochter van den Russischen filosoof A. Spir, den intiemen vriend van Tolstoi. Hij had twee kinderen: zijn eenige zoon, Jean Louis, laatste manlijke afstammeling van zijn geslacht, overleed na langdurige en ernstige ziekte in April 1937, 35 jaar oud.

Ed. Claparède werd geboren te Genève, ontving er zijn opvoeding en studeerde in de medicijnen aan de Universiteit aldaar. Hij specialiseerde zich in de psychiatrie en ging daarvoor eerst naar Leipzig en daarna naar Parijs, waar hij werkte in de Salpêtrière.

Teruggekeerd te Genève, begon hij zich onder invloed van Prof. Th. Flournoy te interesseeren voor de experimenteele psychologie en zijn proefschrift „Le sens musculaire” (1897) geeft de richting aan van zijn toekomstig werk. Het waren psychologische onderzoekingen die hem zouden vervullen. Van 1899—1908 was hij hoofd van het psychologisch laboratorium van Flournoy en privaatsdocent aan de Universiteit. In 1908 werd hij buitengewoon professor in de experimenteele psychologie en in 1915 gewoon hoogleeraar aan de Universiteit van Genève.

In 1901 begon hij met Flournoy de uitgave der *Archives de Psychologie*, van welk tijdschrift hij tot zijn dood hoofdredacteur was.

Dit tijdschrift was bedoeld als een Zwitsersch orgaan en verscheen van 1901—1902 onder den naam van „*Archives de Psychologie de la Suisse Romande*”. Maar reeds dadelijk bleek de belangstelling er voor zich ver over de grenzen van Zwitserland uit te strekken en er werden artikelen van alle landen ingezonden. Daarom werd besloten het tijdschrift uit te breiden en het kortweg „*Archives de Psychologie*” te noemen. Behalve „*L'année psychologique*” van Binet, dat slechts éénmaal per jaar verscheen en veel beperkter van inhoud was, was er geen Fransch psychologisch tijdschrift zooals dat b.v. wèl in Duitschland (*Zeitschrift für Psychologie*) en in Ame-

¹⁾ Mijn correspondentie over Claparède is nog loopende, maar ik heb de gegevens voor dit artikel niet meer op tijd binnen gekregen.

rika (*The American Journal of Psychology*) bestond. Hoewel minder uitgebreid dan deze beiden en over geringer geldsmiddelen beschikkend, is dit tijdschrift steeds een der besten op dit gebied gebleven gedurende de 39 jaren van zijn bestaan en het is dan ook in alle groote internationale bibliotheken aanwezig. In de eerste aflevering (1902) schrijft Claparède: „La science n'admet pas de séparations nationales ou géographiques, et il n'existe point de raison de refuser l'accès de notre revue aux collaborateurs du dehors.”

Intusschen had Claparède zich een wereldreputatie verworven op zijn gebied en hij werd tot permanent secretaris van de Internationale Psychologencongressen benoemd. Op al deze congressen was hij een der hoofdpersonen en maakte steeds uitstekende verslagen. Bovendien vindt men in de „Comptes rendus” dezer congressen steeds origineele bijdragen van hem. Wie zijn voordrachten op congressen en in de debatten hoorde was steeds onder den indruk van zijn fijne heldere en geestige betoogen. Maar ook andere congressen bezocht hij geregeld, zooals de jaarlijksche Duitsche psychologische congressen, de internationale congressen voor psychiatrie, de filosofische congressen, de psychotechnische congressen en vele anderen. Men vindt daarvan korte verslagen in de „Archives”.

Hij was corresponderend lid van het „*Institut de France*”, eere lid van „*The British Psychological Society*”, dokter honoris causa van diverse buitenlandsche universiteiten en bestuurslid van vele Zwitsersche wetenschappelijke vereenigingen.

Met zijn collega's en assistenten richtte hij een soort volksuniversiteit op (*University Extension*); ook maakte hij deel uit van de commissie voor de studiebeurzen aan de Universiteit van Genève.

De studie der Psychologie bracht hem tot het gebied der Psychologische Paedagogiek en in 1913 richtte hij met Prof. *Pierre Bovet* het „*Institut des sciences de l'Education*” op, meer bekend onder den naam van „*Institut Jean Jacques Rousseau*”. Deze inrichting wordt door talrijke buitenlanders bezocht, die in hun eigen land de propagandisten werden voor Kinderstudie en verbeterd onderwijs. Bij dit Instituut behooren de beide experimenteerschooltjes „*la Maison des Petits*” en „*la Maison des Grands*”.

Het na den wereldoorlog mede door hem opgerichte *Bureau International d'Education*, werd een centrum voor internationale onderwijsdocumentatie. De congressen der *Ligue Internationale pour l'Education nouvelle* bezocht hij geregeld.

Buitenlandsche congressen en reizen in Amerika en Europa stelden hem in staat zich op de hoogte te stellen van buitenlandsche onderwijstoestanden.

Het Ministerie van Onderwijs in Egypte verzocht hem een onderzoek te leiden naar het onderwijs in dat land en een advies voor verbetering uit te brengen. Hij vertoefde daarvoor een winter in Egypte. Zijn rapport verscheen in 1929 onder den titel „*Rapport général présenté au Ministère de l'Instruction de l'Egypte sur la réforme du régime scolaire en Egypte*” (uitgegeven te Cairo en vertaald in het Arabisch).

Nederland heeft hij herhaaldelijk bezocht. Hij adviseerde bij de oprichting der Stichting voor Kinderstudie in 1912, zoo wel als bij de inrichting van den Montessoriopleidingscursus te 's-Gravenhage. Hij hield er voordrachten over het „Institut J. J. Rousseau” (1913), over „l'Intérêt de l'Enfant” (1912), over „l'Education fonctionnelle et l'influence du milieu” (1932) en over „Vingt années de Psychologie de l'Enfant” (1932) bij het 20-jarig bestaan der Stichting voor Kinderstudie.

Ook in Amsterdam en Groningen hield hij lezingen.

Aan Claparède denkende, vergelijk ik hem onwillekeurig met zijn collega en grooten vriend, Decroly. Beide waren medici, psychiaters en psychologen en tevens kinderpsychologen. Hun beider bescheidenheid was algemeen bekend.

Claparède heeft nooit de medische praktijk uitgeoefend. Decroly was de geboren medicus-kinderpsychiater en tevens opvoeder.

Claparède was echter meer theoreticus en wijsgeer en ook de algemeene psychiatrie heeft hem nooit geheel losgelaten, getuige verschillende publicaties op dit gebied. Decroly's werk bepaalde zich tot het kind.

Claparède kon zeer terneergeslagen zijn, tijdelijk zóó gedrukt, dat hij tot niets kon komen en slechts enkelen hem vermochten op te wekken. De omgang met zijn leerlingen en hun jonge enthousiasme, gaven hem dan weer moed voor de toekomst van zijn werk.

Decroly kon zijn zorgen in practisch werk omzetten; in den grooten oorlog organiseerde hij verschillende instituten, die zijn blijven bestaan. Zijn publicaties waren bijna allen het

resultaat van eigen onderzoek, waaraan hij een historische inleiding toevoegde. Tot een samenvattend werk is hij echter nooit gekomen.

Claparède daarentegen schreef reeds in 1905 zijn „*Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale*”, een samenvattend werk, zooals er vóór dien tijd géén bestond op het gebied der Kinderpsychologie. Voorzoover mij bekend bestaan er 8 drukken van, waarvan eenige een sterke uitbreiding ondergingen. Het boek is in 10 talen vertaald. Op de betekenis er van in de geschiedenis der Kinderpsychologie hoop ik elders terug te komen.

Ook zijn „*Education fonctionnelle*” (1913) kan als een samenvattend werk op psychologisch-paedagogisch gebied beschouwd worden.

Het is niet mogelijk in de enkele bladzijden die mij zijn toegestaan over zijn omvangrijke publicaties te schrijven. Ik moet mij dus tot enkele opmerkingen er over beperken.

De catalogus van de Universiteitsbibliotheek te Genève bevat 351 titels van zijn hand, meldt men mij. Ik heb er hier nog slechts 70 à 80 gevonden, waarvan ik aan het eind van dit artikel een overzicht geef.

Men ziet er uit, dat hij een breed veld van belangstelling had.

Zeer veel zijner artikelen zijn gepubliceerd in de *Archives de Psychologie*, waaronder eenige zéér uitvoerige en beroemde studies.

Op enkele onderwerpen komt hij steeds weer terug, zij houden hem als 't ware vast, en hij stuwt het onderzoek voort. Op psychologisch gebied heeft hij het probleem der intelligentie en de *ontwikkeling van het denken*, op velerlei wijze onderzocht. Daarmede in verband heeft ook het *spel* altijd weer zijn aandacht getrokken. In zijn *Psychologie de l'Enfant* behandelt hij het uitvoerig en in 1934 gaf hij in de *Archives* een zeer interessante kritiek op het boek van Prof. Buytendijk „Het spel van mensch en dier”. Ook de dierpsychologie is voor zijn studies onontbeerlijk. Hij schreef een inleiding voor de vertaling van Buytendijks boek „*Psychologie des Animaux*” (Payot, Paris 1928). Een zeer belangrijk artikel van 155 blz. is ook „*La genèse de l'hypothèse*”. Het verscheen in de *Archives* van 1933. Uit het voorwoord blijkt dat hij vanaf 1916 aan dit onderwerp heeft gewerkt. Telkens vat hij het weer op, omdat hij nog niet bevredigd is. Daar de assistenten

die met hem werkten, naar elders vertrokken, was hij genoodzaakt het onderzoek tenslotte alleen te beëindigen.

Eenige kleinere publicaties over dit onderwerp verschenen reeds in 1932, o. a. in *Le Journal de Psychologie*: „*La découverte de l'hypothèse.*” Het artikel in de *Archives* getiteld „*La genèse de l'Hypothèse*” begint met een historisch overzicht van studies op dit gebied. Dan volgt een bespreking van de onderzoekingen van Selz, Lindworsky, Rüger, Heidebreder, de Gestaltpsychologen en anderen. Tenslotte komt hij tot zijn eigen onderzoekingen met een dertigtal studenten, assistenten en professoren. Uit de aangehaalde literatuur volgt de nauwkeurigheid en ernst, waarmee hij het probleem gedurende zooveel jaren heeft bestudeerd. Maar hoe uitvoerig en belangrijk deze studie ook is, zij bevredigt hem nog niet en hij geeft het probleem over aan Prof. Jean Piaget, die hem na zijn aftreden eenige jaren geleden, opvolgde als hoogleeraar en als directeur van het Institut Jean Jacques Rousseau. Hij volgde met groote belangstelling de onderzoekingen met kinderen over de ontwikkeling van het denken door Piaget.

Plaatsruimte belet mij helaas op dit boeiende onderwerp nader in te gaan.

De gevoelspsychologie had niet minder zijn aandacht, maar hij schuwde oppervlakkig werk en publiceerde er niet veel over. Men vindt er eenige kleine artikelen over en een bijdrage in het symposium „*Feelings and Emotions*”¹⁾.

Zooals iedere wetenschap, eischt ook de psychologie internationale samenwerking. De verbreking ervan vervulde hem met groote zorg. In verband daarmee hield hij op het laatste psychologencongres te Parijs in 1937²⁾ een voordracht getiteld: „*La Psychologie de la compréhension internationale,*” waarin hij op objectieve wijze dit onderwerp bespreekt.

Tot de middelen, die de internationale samenwerking kunnen bevorderen, rekent hij de opvoeding. Hij was echter te veel bioloog en psychiater om daarvan alles te verwachten. Ja, hij kon vaak wanhopen aan haar betekenis. Maar toch twijfelt hij telkens en geeft in zijn hart den moed niet op, dat

1) The Wittenberg Symposium. Worcester Clark University Press, 1928.

2) Onzième congrès international de Psychologie. Rapports et comptes rendus. 25—31 Juli 1937. Blz. 203, Imprimerie Moderne, 1938.

de opvoeding op den duur meer ten goede zal kunnen gaan werken. Hij beëindigt deze voordracht als volgt:

„Dans cette éducation nouvelle, la collaboration, la coopération seront au premier plan. On apprendra à l'enfant à être maître de lui-même, afin que, selon la magnifique formule de Vinet, il soit mieux le serviteur de tous. Il se convaincra ainsi que la vraie grandeur réside moins dans l'affirmation brutale de soi-même que dans le sacrifice librement consenti.”

BIBLIOGRAFIE.

1897. Le sens musculaire. (Proefschrift).
 1901. Les animaux sont ils conscients?
 1902. Experiences sur la vitesse du soulèvement des poids de volumes différents. Arch. de Psych.
 1902. l'Obsession de la rougeur, à propos d'un cas d'érentophobie. Arch. de Psych.
 1902. Comptes rendus du Congrès de Soc. et Biol. Paris.
 1902. Essai d'une nouvelle classification des associations d'idées. Arch. de Psych.
 1902. Influence du tabac sur l'association des idées.
 1904. La psychologie, est elle une science explicative? Congrès Internationale de Philosophie, Genève.
 1904. Le rapport du mental et du physique. Arch. de Psych.
 1904. Esquisse d'une théorie biologique du sommeil. Arch. de Psych. (Voordracht gehouden op het Psychologencongres te Giessen).
 1905. La Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Kündig, Genève. 1e druk.
 1905. La psychologie comparée est elle légitime? Arch. de Psych.
 1906. The Value of biological interpretation for abnormal psychol. Journal of abnormal Psychologie.
 1906. Vision entoptique des vaisseaux rétiniens le matin au reveil. Arch. de Psych.
 1906. Plan d'expérience collective sur le dessin des enfants. Arch. de Psych.
 1907. A propos de la définition de l'hystérie. Arch. de Psych. VII.
 1908. Uber Thierpsychologie. Leipzig.
 1908. Quelques notes sur la définition de l'hystérie. (Rede gehouden op het Congres voor Psychiatrie, 1908, Amsterdam).
 1908. Classification et plan de methodes psychologiques. Arch. de Psych.
 1908. Exemple de perception synchrétique chez un enfant.
 1909. La psychologie animale.
 1909. Recherches expérimentale sur quelques processus psychologique simples dans un cas d'hypnose. Arch. de Psych.
 1909. Défaut du sens de retour chez un chat. Arch. de Psych.
 1910. Remarques sur le contrôle des médiums. Arch. de Psych.

1910. L'unification et la fixation de la terminologie psychologique. Arch. de Psych.
1911. Conception fonctionnelle de l'Education. Bulletin de Soc. enfant. Nov.
1911. Die Bedeutung der Tierpsychologie für die Pädagogik. Zeitschrift für Psychologie.
1911. La question de la mémoire affective.
1912. Un Institut des sciences de l'Education et les besoins auxquels il répond. Genève. (Apart verschenen bij Kundig, Genève, 1912).
1912. Point de vue physico-chimique et point de vue psychologique. Scientia.
1912. Les chevaux savants d'Elberfeld. Genève, Kundig, 1912, en Arch. de Psych., 1912.
1913. La protection des dégénérés et l'eugénétique. Genève.
1913. Existe-il des images verbo-motrices? Arch. de Psych.
1913. Les notes scolaires ont-elles une valeur pédotechnique? (Revue de Pédot. L).
1913. Encore les chevaux d'Elberfeld. Arch. de Psych.
1914. Tests de développement et tests d'aptitude. Arch. de Psych. XLV.
1915. Les types psychologiques et l'interprétation des données statistiques. Intermédiaire des Educateurs, Jan.
1915. Expériences sur la mémoire des associations spontanées. Arch. de Psych.
1916. Profils Psychologiques. Arch. de Psych.
1917. La psychologie de l'Intelligence. Scientia.
1923. Theodor Flournoy, sa vie et son oeuvre. Arch. de Psych.
1924. Comment diagnostiser les aptitudes chez les écoliers? Paris, Flammarion.
1925. Notes sur la localisation du moi. Arch. de Psych.
1925. Le temps de réaction et la psychologie appliquée. Arch. de Psych.
1925. L'orientation professionnelle, ses problèmes et ses méthodes. Arch. de Psych.
1925. Sur la perception synchrétique. Intermédiaires des Educateurs.
1926. Die Psychologie als Princip der Organische Entwicklung. Arch. Suisse de Neurol. et de Psychiatrie.
1927. Définition de la Volonté. Arch. de Psych.
1927. L'éducabilité et la valeur pronostique des tests. (In de Comptes rendus de la 4e conférence internationale de Psychotechnique. Paris, Alcan).
1927. La grandeur de Pestalozzi et son évaluation numérique. Comptes rendus des séances de la Soc. de Physique et de l'histoire naturelle de Genève.
1927. L'expérimentation psychologique comme moyen d'apprendre aux élèves à se connaître eux mêmes. Intermédiaire des éducateurs.
1928. Opinions et travaux divers relatifs à la théorie biologique du sommeil et de l'hypnose. Arch. de Psych.
1928. Feelings and Emotions. The Wittenberg Symposium. Worcester Clark University, Press.
1928. Préface du livre de Prof. Buytendijk „Psychologie des animaux”. Paris, Payot.

1928. La Psychologie affective et l'esprit international. Bureau Int. de L'éducation, Genève.
1929. La mesure en Education. The Journal of Modern Education, Caïro.
1929. Rapport général présenté au Ministère de l'Instruction publique de l'Égypte sur la réforme du régime scolaire en Égypte. Le Caïro. (Vertaling in Arabisch).
1929. Le sommeil et la veille. Journal de Psych. Paris.
1929. Esquisse historique des congrès internat. de Psych. Séance d'ouverture du 9e Congrès Int. de Psych. New Have, U. S. A.
1930. L'écolier paresseux. L'éducation. April.
1930. Autobiografie. A History of Psychology in Autobiografie. Worcester, Clark University.
1930. L'histoire de la psychologie expérimentale. Arch. de Psych.
1930. L'émotion pure. Arch. de Psych.
1931. L'éducation fonctionnelle. Delachaux et Niestlé, Neuchatel. (Vertaald in 6 talen).
1931. Point de vue de la psychologie et point de vue du sujet. Arch. de Psych.
1931. La contrainte sociale devant la psychologie. Revue Int. de Sociologie.
1932. Vingt ans après. Interméd. des éducateurs.
1932. La pensée loyale et son éducation. Congrès Intern. d'éducation nouvelle. Nice.
1932. La découverte de l'hypothèse. Soc. de Psych. de Paris. Journal de Psychologie.
1932. La mensonge et ses antinomies. Soc. française de philosophie. Paris.
1933. La Genèse de l'hypothèse. Arch. de Psych. XXLV, p. 1—155.
1933. Ovide Decroly, in „Hommage au Dr. Decroly”.
1933. Ovide Decroly, in Arch. de Psych.
1933. Causeries psychologiques. Genève.
1934. Interprétation psychologique et interprétation physiologique Soc. Suisse de Neurologie. Arch. Suisses de Neurologie et de Psychologie. Bern.
1934. Sur la nature et la fonction du jeu, à propos du récent livre du Prof. Buytendijk. Arch. de Psych.
1934. Le sommeil et la veille. Paris, Alcan.
1934. Préface au livre de A. Weigall: Survivances paiennes dans le monde chrétien. Paris, Payot.
1934. Préface au livre de M. Kacsynska: Succès scolaire et intelligence. Neuchatel. Delachaux et Niestlé.
1934. Sur la nature et la fonction du jeu. Arch. de Psych.
1935. La psychologie fonctionnelle, in Acta Psychologica. Nijhoff. Den Haag.
1935. Causeries psychologiques, 2e serie. Kündig, Genève.
1935. Préface au livre de Marg. Loosli—Usteri: Les enfants difficiles et leur milieu familial. Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
1935. Controverses sur l'instinct. Problèmes de Biologie et de Médecine. Vol jubilaire Lina Stern. Moscou.
1936. Stabilité des synopsis à de longs intervalles. Arch. de Psych.
1937. Causeries psychologiques. 3e serie. Genève, Naville.

1937. Some Major laws of Conduct. Golden Jubilee Volume of the American Journal of Psychologie.
1938. Sur une difficulté de la représentation somatestétique de la giration du corps. Arch. de Psych.
1938. Contribution typologique à l'étude de l'ergographie. Arch. de Psych.
1938. A propos d'un cas de perception syncrétique. Arch. de Psych.

PIAGET'S CONCEPTIE VAN KINDERSPEL EN SPELREGELS IN ZIJN VOORBEREIDENDE ANALYSE VAN DE KINDERLIJKE MORALITEIT

Kritiek en Opbouw

DOOR

M. J. LANGEVELD.

Inleiding.

In de 11de aflevering van de 19de jaargang (Januari 1939) van Paedagogische Studiën heb ik het gewaagd enige bedenkingen bijeen te plaatsen, welke m. i. ingebracht mochten worden tegen de resultaten en conclusies van *Piaget* en zijn medewerkers. Ik heb in dat artikel ook een ruime hoeveelheid experimentele bevindingen van verscheiden herkomst samengevat.

Hoewel in het onderstaande mijn kritiek op *Piaget's* conceptie van de kinderlijke geest wordt voortgezet, zal ik ter verlichting van het betoog het apparaat van namen, noten en verwijzingen tot het uiterste beperken. Daarmee gaat noodzakelijkerwijs een stilliger trant van spreken gepaard. De lezer moge deze niet misverstaan, noch wijten aan een gebrek aan respect voor *Piaget's* of anderer kunde, toewijding en incidentele resultaten. Dat ik hier reeds van „incidentele” resultaten spreken moet, zal men weten te billijken, wanneer men mijn kritiek aanvaarden of althans ten dele onderschrijven mocht.

De algemene gezichtspunten dier kritiek zijn reeds zeer beknopt ontwikkeld in mijn bovengenoemd artikel. Ik kom daarop thans niet terug, doch kies als aanknopingspunt van enkele beschouwingen *Le jugement moral chez l'enfant* (Parijs, Alcan 1932), het vijfde deel van *Piaget's* serie, dat zich door

zijn onderwerp ten duidelijkste onderscheidt van de overige delen, weshalve het onderhavig artikel als op zichzelf staande gelezen kan worden.

I. *Overzicht van Piaget's opzet en uitkomsten.*

Laat mij beginnen met heel beknopt de hoofdinhoud van het genoemde boek weer te geven, althans van die gedachten daaruit, die voor het hier volgende van het meeste belang zijn.

Het doel van het in dit boek beschreven onderzoek is, na te gaan hoe de kinderlijke *moraal* zich ontwikkelt. Als definitie van „moraal” gaat Piaget daarbij uit van een omschrijving, die blijkbaar naar zijn mening onaanvechtbaar is. „Elke moraal bestaat uit een systeem van regels, en het wezen der zedelijkheid (moralité) is gelegen in de eerbied, die het individu voor deze regels krijgt” (t. a. p. p. 1).

Nu worden echter de regels, die de gangbare moraal constitueren, door de volwassenen aan de kinderen kant en klaar opgelegd. Daarentegen zijn de spelregels regels, die althans ten dele uit de kinderwereld zelf komen. Het doet er naar Piaget's mening weinig toe, dat hun inhoud voor volwassenen niet een „zedelijke” inhoud is. Immers hij wil niet de volwassenen's moraliteit onderzoeken, maar dat, wat voor het kind als „bindende regel” geldt. De regels van een sociaal kinderspel, het knikkeren¹⁾ bijv., worden van geslacht op geslacht overgeleverd en blijven gehandhaafd uitsluitend door de eerbied, die de individuen er voor hebben. Dus zal men het wezen van de kinderlijke moraal kunnen onderzoeken door na te gaan op welke wijze het „gezag” der regels van het knikkeren door de kinderen aanvaard en beoordeeld wordt.

Het onderzoek heeft nu plaats volgens de bekende onderzoekingsmethode van Piaget. De proefleider (resp. een van zijn vier medewerksters of drie medewerkers) zegt ongeveer tot het kind (er worden omstreeks 20 jongens tussen 4 en 13 jaar onderzocht): „Vroeger kon ik goed knikkeren, maar nu ben ik alles vergeten. Teeken hier op tafel de lijnen van het

¹⁾ N. B. Piaget kiest het knikkerspel. Dit is een sociaal spel en wel een zeer bijzonder sociaal spel, n.l. een verlies- en winstspel. Men stelle zich klaar voor den geest, dat spelregels geen betrekking *behoeven* te hebben op verlies- of winstkansen. Ook dit heeft Piaget zich niet gerealiseerd, het is een van de vele redenen, waarom hij het kinderspel misverstaat.

spel, vertel me de regels en laten we een spelletje doen." Dan gaat men spelen, er daarbij zorg voor dragende dat men allerlei fouten maakt, zodat de proefpersoon er telkens toe komt op de overtreding van de regels te wijzen. Zo ontwikkelt zich dan het gesprek over de geldigheidsgrond der spelregels. Dan komt de proefleider in het tweede deel van het onderzoek er toe, de vraag te stellen of men ook nieuwe regels naar eigen willekeur zou kunnen invoeren. Het doel is daarbij, na te gaan of men op wettige wijze de regels veranderen kan en of een regel geldt, omdat hij met de algemene gewoonte overeenkomt, of omdat zijn inhoud een innerlijke en eeuwige waarde heeft.

In dit verband stelt de proefleider dan de volgende vragen: Heeft men altijd zoo gespeeld als tegenwoordig? Hebben je ouders, je grootouders, de kinderen uit den tijd van Wilhelm Tell, van Noach, ook al zoo gespeeld? En hoe komt men aan die regels: zijn ze bedacht door de kinderen of door hun ouders of de volwassenen?

Op grond nu van de antwoorden, bij dat onderzoek verkregen, onderscheidt Piaget vier stadia van het zich ontwikkelend regelbewustzijn.

Het eerste noemt hij het zuiver motorische en individuele; hier gelden nog geen gemeenschappelijke regels.

Het tweede stadium heet het egocentrale; het loopt van ongeveer 2 tot 5 jaar. Het begint als het kind iets van regels gaat begrijpen, maar ze nog niet in een *gemeenschappelijk* spel toepast. M. a. w. in dit stadium speelt ieder kind nog voor zichzelf, zodat iedereen kan „winnen”. En van nauwkeurige vastlegging van de regel is nog geen sprake.

Met 7 of 8 jaar treedt het kind een nieuwe fase in, die van de groeiende samenwerking; de wedstrijdgedachte komt op, maar de toepassing van de spelregels is nog zeer onvast. Zo kunnen kinderen van 8 of 9 jaar uit eenzelfde klasse, die voortdurend samen spelen, zeer verschillende en soms lijnrecht tegenstrijdige inlichtingen geven over de regels van het knikkerspel, als ze daarover ondervraagd worden.

Eindelijk, tegen 11 à 12 jaar breekt de vierde fase aan, die van de codificatie der regels. Niet alleen wordt in de praktijk van het spel thans strikt de hand gehouden aan de regels, maar de kinderen van deze leeftijd geven in 't algemeen overeenstemmende antwoorden als men ze ondervraagt over de spelregels en de mogelijke variaties daarvan.

Tot zover het referaat over Piaget's bedoeling, methode en uitkomsten. Ik kom er thans toe mijn ernstige bedenkingen tegen deze gehele opzet te formuleren. De bespreking daarvan splits ik in tweeën.

II. Piaget's opvatting over aard en zin der spelregels.

Al aanstonds treft het in de gegeven uiteenzetting, dat Piaget zonder enige argumentatie vooronderstelt een zeer bepaalde en wel conventionalistische opvatting van de moraal. De regels worden door het kind aanvaard, omdat ze „voorgeschreven” worden, hetzij door oudere kinderen of ook wel door volwassenen. Maar het blijft geheel in het duister, waaraan dit „systeem” van spelregels zijn *eenheid* dankt en zijn *geldigheid* ontleent. Men kan immers de geldigheid van een zedelijke „regel” niet verklaren door te zeggen, dat zij nu eenmaal geldt en niet niet-geldt. Uit het simpele feit, dat een bepaalde „regel” nu eenmaal toegepast wordt, valt geen criterium af te leiden, aan de hand waarvan het zedelijk oordeel onderscheiden zou kunnen worden van de gedragsgewoonte zelf. Dát men pleegt zus of zo te handelen, houdt niets in omtrent de gewenstheid dier handeling.

Bij het licht van Piaget's theorieën valt dus geen onderscheid te maken tussen moraliteit en gewoonte.

Wij stelden ook de vraag naar de herkomst der eenheid van het „systeem van regels”. Het kind treft die regels nu eenmaal zo en niet anders aan als voorgeschreven door de volwassenen, meent Piaget, en voor het overige stelt hij zich de vraag niet, waarom een incoherent mengsel van gedragsgewoonten niet hetzelfde is als moraliteit. Piaget's overstappen op het sociale kinderspel als een „Reinkultur” van morele regels, welke uit het kinderleven zelf zijn opgekomen, wettigt de verdenking, dat hij het vraagstuk van de fundering der eenheid van de moraal niet gezien heeft. In die overgang voltrekt zich trouwens nog aanzienlijk meer dan alleen de „verduistering” van een probleemstelling. Immers, is het wel zeker, dat de spelregels argumentele waarde hebben voor de psychologie der moraliteit?

„Spelregels” tonen toch allereerst het typische verschijnsel, dat zij de gedragsvrijheid beperken onder vrijlating van de speldrang. Ware dit niet zo, dan zou de aanwezigheid van regels het spelkarakter buitensluiten. Behendigheit, snelheit, slimheit, functionele spanning en ontspanning kunnen binnen

de grenzen der spelregels tot hun recht komen, het gevoel van lichamelijke fitheid en vaardigheid kan aldus opgewekt en versterkt, het zelfgevoel, de geldingsdrang, de wedijver bevredigd en geprikkeld worden.

Wat te denken evenwel van de behendigheid en slimheid, waarmede men binnen de grenzen van morele regels met zijn gedrag weet te schipperen? Juist het feit, dat de morele „regels” niet geschonden worden, kan betekenen, dat ze uitgehold zijn en louter uiterlijk in stand gehouden worden, zodat hun veruiterlijking slechts dient tot dekmantel van een moreel gedrag.

De spelkans kan men, zonder in conflict te komen met de spelregels, uitbuiten en dat nog weer op moreel-zuivere (vulgo: „sportieve”) en moreel-onzuivere wijze. Dit feit zelf bewijst dat Piaget's onderzoek van de spelregels tot misvattingen moet leiden inzake de moraliteit van het kind.

Men kan zich in het kinderspel op grond van de spelregels, altijd beveiligen tegen zekere spelrisico's. Er is altijd een „honk”, een plaats waar men niet getikt mag worden, een refugium. Hoezeer het kind hieraan in het spel behoefte heeft, blijkt uit de talloze kreten, die men beluistert, van het type: „Ik doe niet meer mee”, „Doodloeren mag niet”, „Eénloeren mag niet”. Piaget voert zelf vele voorbeelden aan van dergelijke bezweringsformules in het knikkerspel.

Wat evenwel is moreel bedenkelijker dan het doen alsof ergens in het morele leven een plaats bestaat, waar geen moraal geldt, alsof er een dag was, waarop men kon opstaan en zeggen: „Vandaag is er nu eens geen weer?”

Vervolgens moeten wij de vraag stellen, of de ernstvorm, welke men in het spel van het kind aantreft, dezelfde is als de ernstvorm buiten het spel, i.c. in het morele gedrag en de morele beoordeling. Men zegt wel: „Voor het kind is zijn spel *ernst*.” En toch is die ernst van anderen aard dan de ernst, waarmede een kind een opdracht uitvoert, een arbeidsprestatie levert. In de spelsfeer bestaat de ernst in de specifieke gerichtheid op de prettige emoties, welke ons toevloeien uit de spelhandeling of de spelprestatie. Zij dragen o. a. bij tot de vorming van ons emotionele leven en vooral het leren-verliezen is een zeer belangrijk stuk emotionele opvoeding. Wie echter *al* te goed kan verliezen, mist de mogelijkheid het spel te spelen: het kan hem „niet meer schelen”.

Waarmede gezegd is, dat het spel¹⁾ wel degelijk gespeeld wordt om de grote bevrediging van de wedijver en het winnen, resp. om de bevrediging uit incidentele winstmomenten voortvloeiende. Winstmomenten zijn slechts mogelijk bij een geleed spel, de geleiding is in het spel slechts bestaanbaar dankzij de aanwezigheid van spelregels. Het vervolmaken en compliceren der spelregels heeft dan ook niets uitstaande met Piaget's nergens door feiten ondersteunde bewering, dat de kinderen „alle mogelijkheden willen voorzien” en daarin „een speciaal genoeg vinden”. In het voorbijgaan zij even herinnerd aan de analogieën, die deze opvatting met zich mede zou brengen op het gebied der moraliteit!

Piaget gaat nog verder, wanneer hij het heeft over het vervolmaken en steeds ingewikkelder maken van de spelregels in de 4e fase: het kind speelt nu om de regels en niet om het spel, „c'est évidemment qu'il recherche la règle pour la règle”.

Niets is minder juist. Zelfbeschermingsbehoeften nemen in het spel met de leeftijd inderdaad af, maar ook het spel der volwassenen kent nog het „ik pas” en dergelijke. Geheel verdwijnt deze tendens niet. En wij zeiden: het spel wordt wel degelijk gespeeld om het genoeg van de wedijver en de overwinning, zij het slechts om de aangename emotie der incidentele winsten („dat valt op een gansje”, „hij gooit 3 en 5 en mag dus op 53 gaan staan”); de incidentele pech (de Dood, de Put enz. op het Ganzenbord) is de voorwaarde voor de winst der medespelers: men kan een spel niet winnen, als het niet verloren kan worden, en over deze soort spelen loopt Piaget's betoog. Alweer: men stelle zich voor den geest tot welke gevolgen het leidt, wanneer men het verlies en winstspel aanziet voor een vindplaats van indicaties voor en analogieën met het morele gedrag!

Het sociale spel, dat géén wedijver kent of dat verlies noch winst toestaat, verdwijnt met de leeftijd. Wij verstaan de toenemende kennis der spelregels, hun preciesering en complicering, behalve uit de vorderingen der intellectuele ontwikkeling, uit de in het voorgaande reeds aangeduide samenhang van spelregel — spelgeleding — winstmoment. Het wekt dan ook niet alleen geen verwondering maar bevestigt geheel onze

¹⁾ Ik herinner den lezer nog even aan de inhoud van de vorige noot: het gaat hier om verlies en winstspelen.

opvatting, wanneer Piaget's periode der codificatie, waarin het heet dat het kind „het spel speelt om de regels”, samenvalt met een ontwikkelingsphase van sterk verhoogde geldingsdrang: de puerale periode. Het kind speelt het spel niet om de regels, de regels scheppen en versterken de prikkels van het spel en worden gezocht om hun „prikkel-versterkende” werking.

III. *Het spel en de spelregels in de door Piaget onderscheiden ontwikkelingsfasen.*

Speelt — zo meent Piaget — het kind in de egocentrale phase (d.i. de tweede phase) voor zichzelf, naast anderen, alleen steeds zoveel mogelijk quasi-conform aan het spel van den imaginairen „groten jongen”, tegen het 7de à 8ste jaar komt steeds meer *het* kenmerk van de derde phase op: „le besoin d'entente”, de behoefte aan wederkerig beaamde overeenstemming in gedrag. In dit verband beweert Piaget, dat geen enkel kind — ook niet de oudste! — een grote betekenis toekent aan het feit, dat hij een of twee knikkers meer vers-overt dan zijn tegenstanders. Neen, vóór alles streeft het kind er naar, met zijn speelgenoten te wedijveren *onder inachtneming der gemeenschappelijke regels*. Wie kinderspel wel eens heeft gadeslagen, weet dat men voornamelijk bij den *ander* de spelregels in het oog houdt.

Het speciale genoegen van het spel — zo gaat Piaget voort — is nu niet langer egocentraal, maar wordt sociaal.

Allereerst: de zaak wordt hier verkeerd gesteld, niet de *spelregels* maken het spel sociaal. Doordat het onderzoek zich te eenzijdig met de spelregels bezighoudt — en met die spelregels nog weer in een atomistische verafzonderlijking — verliest Piaget niet alleen uit het oog, dat niet de regels maar *het* spel gespeeld wordt, maar ook maakt hij van de spelregels oorzaken, terwijl ze actualisaties zijn van de sociale drang in spelvorm. Deze laatste fout is dus van tweeërlei aard tegelijk: zij berust op de verwarring van oorzaak en gevolg, en op de verwarring van de causale relatie met die van potentie en actualiteit. En tenslotte: reeds lang vóór de sociale *handelingseenheid* — zoals wij die o. a. in het sociale spel voor ons zien — is er *emotionele* socialiteit mogelijk. De sociale handelingseenheid immers veronderstelt, behalve een gevorderde intellectuele ontwikkeling, vooral een veelzijdige sociale ervaring, welke het aanvoelen van motieven, het medebeleven

van spanning en ontspanning, mogelijk maakt. De handelings-eenheid van het sociale spel is — noodzakelijkerwijs — geled. Hoe minder geled, hoe diffuser en hoe minder geordend. De orde van het spel, de orde van de verloopsgestalt is primair, die van de daaruit afgeleide en in abstracto afzonderlijk te stellen spelregels is secundair. De geleiding maakt het spel mogelijk, voor het spelen is zij niet essentieel. Het spelen van het spel is het actualiseren van de spelgestalt en secundair dus van de spelregels. Het ongelede spel staat nog zeer dicht bij de activiteit van het spelen zelf en biedt weinig anders dan de „Funktionslust”, waarvan *Karl Bühler* sprak, en van het plezier van het geslaagde, waarvan *Janet* gewaagt. Het gelede spel schept tal van nieuwe belevingsmogelijkheden. Het mag dan ook wel in strijd met alle kinderpsychologische ervaring genoemd worden, wanneer *Piaget* (op blz. 49 a. w.) in ernst de stelling poneert en verdedigt, dat het kind, hetwelk in het eerste stadium (onspecifiek manipuleren) voor het eerst van zijn leven in aanraking komt met knikkers, er al van te voren van overtuigd zou zijn, dat ten opzichte van deze nieuwe voorwerpen zekere regels zouden gelden!

In het tweede stadium, zo zegt *Piaget*, „imiteert het kind de regels van anderen en beschouwt ze als heilig en onaantastbaar” (blz. 50—51).

Ook hier moeten we weer opmerken, dat het kind niet de regels nadoet maar het spel. Geen wonder dan, dat het kind, het spel als geheel nadoende, ieder kenmerk daarvan tracht vast te houden en iedere wijziging opvat als een inbreuk op hetgeen zó behoort. Zodra het kind het spel analytisch beschouwend, in momenten niet slechts geled maar zelfs ontleed, kan spelen, zijn we in een geheel nieuwe ontwikkelingsphase en is er geen sprake meer van een spel, dat bij de gratie der imitatie ontstaat. Dan immers zou het kind het arbitraire karakter van spelmomenten moeten kunnen zien. In ernst imiteren kan men echter slechts wat geldt als zinvol en als „maatstaf”. Wordt de speleenheid ingezet in de spelhandeling dan is er reeds geanticipeerd op het verloop en de willekeurige, incidentele variatie veronderstelt een meesterschap, dat in het 2de stadium (imitatie der „regels”, welke als „heilig” beschouwd worden) niet te verwachten is¹⁾.

¹⁾ Over de eenheid in de tijd en haar onverbreekelijkheid, vgl. *Erwin Straus*: „Vom Sinn der Sinne”. Bln. 1935, blz. 63 vlg.

Wanneer het kind in het 3de stadium het arbitraire karakter van de spelregels kent, maar niettemin de regels zeer streng codificeert, wordt het kind dus steeds meer *meester* van zijn spel. Het spel speelt niet meer met hem dan in de mate waarin hij zelf van te voren zich bindt. In de spelregels beperkt het kind zijn eigen vrijheid, zijn kans om nieuwe dynamische mogelijkheden aan spelobject en spelsituatie te ontlokken. De spelregels geleden — zo zeiden wij reeds — het spel: zij scheppen begin en einde, vorm en verloop en geven aan het spel de afsluiting, welke het *spelen* van nature niet eigen is¹⁾. Het spel kan opnieuw beginnen; men kan er fouten in maken; men kan het afbreken. En dit beginnen, deze fouten, dit einde berusten niet op vitale aandrang of behoefte aan rust, zoals het zweeptollen of het onge~~regel~~de balspel maar~~voort~~gaan en in zich ongelede processen zijn. Het ge~~regel~~de spel is boven dit niveau uit, het is niet meer eindeloos, het werkt op een doel of op doelmomenten aan en vindt zijn afsluiting in de tijd, hetzij door het bereiken van het doel (Ganzenborden) of door het bereiken van een tijdgrens via doelmomenten (b.v. bij het voetbalspel).

In de spelregels vindt men niet slechts een intellectuali~~sering~~ van de speldrang en een ordening hiervan, maar ook een beperking der vitale eigenschappen van het jeugdige: het onevenwichtige, de prikkelhonger, het mateloze vinden er grenzen.

Zo zien wij, dat de spelgeleding door spelregels wel een bij uitstek belangrijk *menselijk* kenmerk is en dat de zelf~~beperking~~ in de aanvaarding van spelregels, wisselende be~~tekening~~ heeft naar gelang van het ontwikkelingsstadium: eerst speelt men aldus het spel „zoals het hoort”, conformatief gericht ten opzichte van de „grote” kinderen, c.q. de vol~~wassenen~~, en zo bepaalt dan het spel het spelende kind, later speelt men het spel weer „zoals het hoort” — maar er is een *eigen* oordeel, een *eigen* besturen en variëren, een zelf *be~~palen~~* van het spel. Dit karakter van het zelf~~bepalen~~ komt praegnant tot uiting in het door Piaget zeer juist geconsta~~teerde~~, maar geheel onjuist geïnterpreteerde feit der codificatie.

1) Vgl. Buytendijk: Het spel van mensch en dier. A'dam 1932, en van dez.: Grondproblemen van het dierlijk leven. Nijmegen — Utrecht 1938, blz. 103 vlg.: Het spel der dieren.

Tenslotte: inzien, dat alles wat je doet ook anders kan, maar intussen niet in vertwijfeling neerzinken „par l'embarras du choix”, dat toont toch wel duidelijk aan, dat de beschouwende verhouding tot de spelregels een geheel andere houding is dan de volwassen theoretische. En dit feit zelf pleit er niet voor, de vragen van Piaget over het arbitraire karakter der spelregels te beschouwen als voor kinderen adequate motieven van beantwoording, welke beantwoording het „echte” kinderlijke denken zou openbaren. Aldus blijkt desnoods dat waartoe het kind desgevraagd in staat is, niet het denken, dat het kind aan zichzelf overgelaten, denkt.

Het pleit tegen nog iets, n.l. tegen de stelling, dat het kind dat het arbitraire karakter der regels *kan* zien, nu ook zou spelen *om* de regels — al hebben die regels een waarde, welke wij bepaald hebben.

Wie de regels tot in de puntjes kent, perfectionneert, vastlegt en handhaaft, maakt *zeker* niet de indruk, dat het arbitraire karakter dier regels voor hem een rol speelt. De conclusie uit dit al zal moeten zijn, dat Piaget op alle manieren buiten de realiteit van het kinderspel en de kinderpsyche is geraakt. De gevolgen voor de psychologie der kinderlijke moraliteit kan men vermoeden.

HET EERSTE NEDERLANDSE BOEK OVER DE FONETIEK

DOOR

J. A. MEIJERS.

Bij het doorlezen van het artikel over „Sprak” in deel XIV van het „Woordenboek der Nederlandsche Taal” werd mijn aandacht getrokken door de volgende passage:

De sprak is de stem, die tot betekenende stof der talen gebruikt wordt.

Deze uitspraak trof mij. Ik hield mij juist bezig met de kwestie Taal-Sprak, en had er de Saussure, Jespersen, Gerlach Royen en vele andere auteurs op nagelezen. Men kent wel de formelering van Gerlach Royen:

De taal is het samenhangend complex van fonemen, woorden, woordvormen en woordverbindingen, zoals dat ideëel in de menselijke psyche aanwezig is.

De spraak is de concretisering en verbijzondering van die abstracte elementen door den sprekenden mens.¹⁾

De Saussure onderscheidde in het algemeen verschijnsel der taal, door hem „langage” genoemd, twee elementen, nl. la langue, un produit social de la faculté du langage, un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus, en een ander element: la parole, un acte individuel de volonté et d'intelligence.²⁾

Afgezien van enkele nuances in de formulering stemmen de Saussure en Gerlach Royen vrijwel overeen.³⁾ En nu komt daar onze tot dusver nog niet genoemde auteur, die zegt, dat de taal slechts een virtueel bestaan heeft en eerst in de spraak tot betekenende stof, concrete werkelijkheid wordt.

Onder de vele definities en formuleringen, die met kleinere of grotere verschillen ten slotte toch allemaal hetzelfde zeggen, trok deze de aandacht door haar bondigheid. Dit mag nu een verkwikking zijn, wanneer men zich door een aantal, dikwijls al te breedvoerige betogen heeft moeten heenworstelen, op zichzelf rechtvaardigt dit echter nog niet, dat ik er hier melding van maak. Er waren evenwel enkele bijzonderheden, die mijn aandacht vasthielden. Ik heb het citaat in onze tegenwoordige spelling overgebracht, teneinde niet onmiddellijk alles duidelijk te maken, en den lezer van dit opstel een oogenblik te intrigeren. In het Woordenboek leest men echter:

De Sprac is de Stem, die tot betekenende stof der Talen gebruickt wort.

met als bronvermelding: Montanus, Spreekonst.

Montanus — vage herinneringen doken op — Montanus, is dat niet — ja, natuurlijk, de verlatijnste naam doet het reeds

1) Prof. Dr. Gerlach Royen O. F. M., *Spraak en taal*; mededelingen der Kon. Academie van Wetenschappen, afd. Letterkunde, deel 75A=5, A'dam 1933.

2) F. de Saussure, *Cours de linguistique générale*, 3e éd., Paris 1931, pag. 25—32.

3) De critiek geldt vooral het bovenpersoonlijk karakter, dat de Saussure, als aanhanger van de sociologische school van Durkheim, aan de taal toekende.

vermoeden: de 17de eeuw. Een nader onderzoek kon niet uitblijven. Gelukkig vond ik in onze onvolprezen en nooit genoeg te waarden Amsterdamse universiteitsbibliotheek zijn boek, dat gedrukt bleek in 1635 „tot Delff, by Ian Pietersz. Waalpot.

Een gezellig ouderwets titelblad, met een toepasselijk vignetje versierd:

Bericht
van een nieuwe konst,
genaemt
De Spreekonst:
ontdekt ende beschreeven door
Petrus Montanus van Delft,
bedienaer van Goots Woort inden Niewen Hoorn.¹⁾

De titel is zo reeds rijkelijk lang, doch het titelblad vermeldt nog tal van bijzonderheden en noemt het werkje „zeer nut ende dienstich voor..." ja, eigenlijk voor de hele mensheid, maar dan toch vooral voor „alle gemeene Schoolmeesters, Taalmeesters en die Talen leeren". Ook kunnen er van profiteren „Dichters, die inde Logica en Physica lust hebben", evenals „Geneesmeesters", en ten slotte worden ook de ouders niet vergeten.

Met een beminnelijke onbescheidenheid prijst Petrus Montanus, Pieter Berch, zijn werk aan, waarvoor hij het treffelijk motto vond:

Gelukkig is de man of 't wijf
Die d'oorzaec weet van al 't bedrijf.

Beminnelijke onbescheidenheid: voordat men aan de inhoud beginnen kan, heeft men reeds driemaal de lof van Berch horen verkondigen. Op het titelblad heet het reeds:

Letter op wat vreemde vruchten
Deez' gedelvdn²⁾ Berch hier geeft.

Drie bladzijden verder lezen we, in een prachtige, grote letter (jammer, dat de drukker die niet voor het hele werk heeft gebruikt, maar dan was de omvang zeker enige malen zo groot geworden):

¹⁾ Een plaatsje bij den Briel. Montanus stierf 3 jaar na het voltooiën van zijn boek, op nog jeugdige leeftijd.

²⁾ gedelvdn = een woordspeling op Delft, de geboorteplaats van den auteur.

Tot lof vanden uitgever dezex boekx.

Soo Roomen roemt in d'opgank na haer taal
 Door wijswelsprekentheyt, die d'oppersaal
 Van haer onwinb'ren staat vaak heeft betre'en:
 't Is regt dat Holland volgt, en stof met re'en
 Op sulken **BERG**, van wiens begaafde top,
 End schrandre kruyn vliet smakelijker sop,
 Als oyt of Room, of Grieken heeft gesien.

Intussen is deze bladzijde (blz. 3 van de inleiding) een typografisch meesterstukje: ruime, evenwichtige bladspiegel, sierlijke en toch duidelijke lettervorm, in verschillende grootte weloverwogen over het blad verdeeld, een lust voor het oog.

Nog éénmaal horen we de lofzang over „den berg van steen”:

Die een bericht wil doen, hoort op geen losse gronden
 Zijn werc te bouwen: maer op eenen **BERCH VAN STEEN**.

In een open brief draagt de schrijver zijn werk op aan de Staten van Holland en West-Friesland. Hij betoogt daarin het belang, dat staat en kerk hebben bij goed onderwijs. De burgers moeten „luiden zijn die wel opgetrocken en onderwezen zijn geweest”. Hij prijst de zorg van de Staten voor het onderwijs, hun bemoeienissen met de hogeschool en met „veel laege Schoolen in alle plaatsen uwes Gebiets”, en juicht het toe, dat zij „last en ordre hebben gegeven, datter van de eerste Consten bequaeme boeken werden overzien ende gemaect, om in alle Lateinse Schoolen eenpaerichlijc gebruiet te worden”. Ten slotte komt de aap uit de mouw. Als de grootmogende heren er eens toe zouden overgaan, „orde op de Duitse Schoolen te stellen, gelijkse op de Lateinse hebben gedaen”, dan vraagt de schrijver om de gunst: een dergelijk monopolie van „eenpaerichlijc gebruik” zou hem zeer welgevallig zijn. We geloven het gaarne.

Al mogen de pogingen, die de schrijver doet, om zijn werk aan te prijzen, de lof, die hij zichzelf toezwaait, of zich door anderen laat toezwaaien, enige scherts rechtvaardigen, het werk zelf verdient beter. In deze „Spreekonst” wordt de fonetiek wetenschappelijk en systematisch beschreven. Dit is reeds geen geringe lof, want het werk is nieuw en origineel. Dr. A. Ver-

schuur, aan wiens monographie over Petrus Montanus¹⁾ ik hieronder enkele bijzonderheden ontleen, heeft de bronnen onderzocht, die Montanus zelf vermeldt, benevens de niet vermelde, die hij geraadpleegd zou kunnen hebben. Dr. Verschuur komt daarbij tot de conclusie, dat zij hem bij het schrijven van zijn boek maar van zeer geringe dienst kunnen zijn geweest. De begrijpelijke trots, waarmee Montanus in zijn inleiding zegt, „dat niemand voor my hier van beschreeven heeft”, is dus volkomen gerechtvaardigd.

In die inleiding toont M. uitvoerig aan, om welke redenen zijn „Spreekkonst” voor de door hem genoemde beroepen zo belangrijk is en legt verder rekenschap af van de „Bespaelingen” (Definitiones) en „Onderscheiding” (Divisio), die hij toegepast heeft, benevens van de door hem geschapen terminologie. Hij heeft niet eenvoudig de reeds bestaande termen uit het Latijn vertaald, maar „dicwils veel moeite gedaen, om bequame en Zinrijke te bedenken”. Hadden de toenmalige schrijvers van een „Nederduytsche Spraekkonst ofte taelbeschrijvinghe” (Ch. van Heule, 1624) of een „Grammatica” (Richard Dafforne, 1626²⁾) zich ook die moeite maar getroost, veel leed en wanbegrip zouden onderwijzers en leerlingen later bespaard zijn gebleven! Zinrijk zijn inderdaad de door hem bedachte termen, en tekenend, al missen ze alle sier: de f noemt hij een „vrijruisende lipletter”, de v heet bij hem een „vrij ruisclinkende lipletter”.

Interessant is voor ons, wat hij over de spelling te zeggen heeft. Het spreekt vanzelf, dat iemand, die zich als onze auteur heeft getraind in het observeren van klanken, zich ook rekenschap wil geven van de wijze, waarop deze klanken in schrifttekens worden weergegeven. Hij ziet drieërlei onjuiste spelling of „Stofmerking”.

- I. Overtollig, als in *wijsheidt*, waar een i en een d te veel is.
- II. Gebrekkig: in *reden* ontbreekt een e.
- III. „Vervoerd”, wanneer de letters „in andere dan haer eerste beteikenis moeten gelezen worden: als in *sout*, daer de s een z beduidt”.

¹⁾ Dr. A. Verschuur, Een Nederlandsche uitspraakleer der 17de eeuw, de Spreekkonst van Petrus Montanus (Amsterdam 1924).

Men verwarre onzen auteur niet met zijn naamgenoot Petrus Montanus, den Amersfoortse rector en humanist, die omstreeks één eeuw vroeger leefde en die in zijn satiren de erfelijke absolute monarchie te lijf ging.

²⁾ Over Richard Dafforne schreef J. C. Holtzappel in het Tijdschrift v. d. Nationale Vereniging voor Handelonderwijs, 11de jg, blz. 211 e. v.

Hij vindt deze onjuiste „Stofmerking” echter niet zo erg, mits „het maer op een eenpaerigen voet gedaen” wordt. Consequent is hij echter bij zijn eigen spelling niet: Hij schrijft soms a, e, o, u, soms ae of aa, ee, oo, uu, voor dezelfde klanken in open lettergrepen.

Nog één opmerking uit de inleiding, waaruit blijkt, hoe „modern” de schrijver wel was: Hij geeft zijn lezers de raad, de door hem gegeven voorbeelden niet alleen uit te spreken, „en daer met de ooren nauw op te letten”, zij moeten ook „met een vinger voelen inden mond, om de gestalte der Vormen beeter te verneemen”.

Na de inleiding wordt de eigenlijke stof der „Spreekkonst” in zes boeken behandeld. Het eerste boek bespreekt de „oorzaken der uitspraec” en begint met een minutieuse beschrijving van de spreekorganen: mond, keel en neus en van hun mogelijke bewegingen; de daarbij werkzame spieren worden ook vermeld. Opmerkelijk is, dat daarbij het strottenhoofd ontbreekt: Montanus kende de theorie der luchttrillingen nog niet. Na de spreekorganen komen de articulatietoestanden aan de orde.

M. onderscheidt ze naar vier grondslagen:

1. „Nae des Scheideurs Gestalte”, de afsluitplaats kan open of gesloten zijn.
2. „Nae des Scheideurs plaets of diepte”, d. i. de plaats van de afsluiting.
3. „Nae de Soorten der Stengaten”, de werking der glottisopening en der klankwijzigende afsluiting in de mondholte.
4. „Nae des Vorms Gestalte”, de vorm der mondholte, zoals die door de positie van de tong bepaald wordt.

In het tweede boek worden de verschillende klanken afzonderlijk naar de gegeven grondslagen besproken. De grondslagen worden daarbij nader omschreven en uitgewerkt. Het was onvermijdelijk, dat de schrijver hierbij verschillende fouten moest maken: hij beschikte immers niet over de nauwkeurig registrerende acoustische instrumenten van de moderne fonetische wetenschap. Dr. Verschuur, die deze fouten en onvolkomenheden in zijn monographie bespreekt, wijst er echter op, dat ook in de moderne leerboeken der fonetiek dikwijls afbeeldingen voorkomen, die elkaar tegenspreken.

Uit enkele voorbeelden kan de lezer zich een indruk vormen van Montanus' terminologie. (Zie de tabel bij Verschuur op blz. 64).

De hoofdvormen der vocalen, „vrijklinkers”, worden als volgt gedefiniëerd:

- a: vryje platte kropklinker.
- e: vryje platte voorheemeltklinker.
- i: vryje platte tantklinker.
- u: vryje hollooze lipklinker.
- o: vryje plattelooze kropklinker.

De „toedeurige” vormen worden onderscheiden in „neusvormen”, waarbij de „aesem” nog door de neus naar buiten komt, en de „smoorvormen”, waarbij ook de neusholte afgesloten is. De m is een „toedeurige lipneusvorm”, de n wordt een „toedeurige binnemont tandneusvorm” genoemd.

De k, t en p zijn smoorvormen, en wel „ruispyglade” (aphonisch, stemloos).

- k: binnemont verheemeltvorm.
- t: binnemont tantvorm.
- p: lipvorm.

Het meest opvallende karakter van deze drie klanken, zoals dat in de termen explosieven of ontploffingsletters zo duidelijk naar voren komt, blijkt uit de benaming van Montanus niet.

Het tweede boek is verreweg het omvangrijkste van het gehele werk. In de volgende boeken worden de kleinere en grotere phonetische eenheden besproken, de tijdsduur en toonhoogte van woorden, het woordaccent en het dynamisch accent in de zin. Vermeldenswaard is nog de definitie, die Montanus geeft van een „reedensnee” (Frans: groupe de soufflé). „Onder de Enkele Woorden, daer uit elke Reedensnee bestaet, isser altijd een diens geluit booven de andere uitmunt in hoochte; en zulken uitsteekende hoochte eens Woort noem ic Opperwoortlittrap” (lettergreep met hoofdklem). Als voorbeeld:

Góetheit/ en wáerheit/ zijn de wéegen/ van dien grooten Gód. Een reedensnee is dus een aantal lettergrepen, waarvan één het accent draagt. Op dezelfde wijze definieert Nyrop in zijn leerboek een „groupe de soufflé” of „groupe de force”:

un groupe naturel de mots, formant une unité au point de vue de l'accent. ¹⁾

Heeft men naar Petrus Montanus geluisterd? Neen, helaas. „Had men op het werk van Montanus voortgebouwd,” zegt dr. Verschuur in het Voorbericht van zijn werk, „dan zou de phonetica thans niet de minst uitgroeide onder de takken der taalwetenschappen zijn, en zouden wij waarschijnlijk een standaardwerk over de algemeen beschaafde uitspraak onzer Nederlandsche taal bezitten, waarvan men het gemis slechts kan betreuren”. En wij voegen daar aan toe: dan zou ook de studie der fonetiek bij de opleiding voor onderwijzers en bij de studie voor de hoofdacte minder stiefmoederlijk behandeld worden, dan thans het geval is.

Onze mooie Nederlandse taal wordt mishandeld, want zij wordt slecht uitgesproken. Door de leerlingen op onze scholen, en, helaas, soms ook door onderwijzers en leraren. Over het slappige gewauwel, dat sommige winkeljuffrouwen „gedistingeerd” en „chic” schijnen te vinden, kan men beter zwijgen. De radioomroepen kunnen soms voor een moeilijke beslissing staan: zij moeten iemand, die het volk iets belangrijks heeft te zeggen, het woord geven, ook al zou zijn uitspraak slecht zijn. Er is echter geen enkele noodzaak, op z.g. bonte avonden en in z.g. bonte treinen onze taal te verstoethaspelen, zoals maar al te vaak gebeurt.

Is er verbetering mogelijk? Zeker, maar dan moet die op de school aanvangen. Daarvoor is het niet alleen noodzakelijk, dat de onderwijzer zelf goed spreekt, want het goede voorbeeld is niet voldoende: hij moet ook weten, hoe de klanken gevormd worden, hij moet de oorzaak van een verkeerd gevormde klank kunnen aangeven. En dat kan hij alleen, wanneer hij een grondige studie heeft gemaakt van de fonetiek. Het handelsrekenen is ongetwijfeld voor onderwijzers een gewichtige zaak (ik heb er zelf geen flauwe notie van), en met de geleerde heren, die om meer wiskunde roepen, wil ik liever niet in conflict komen, maar het gaat hier om onze taal, en die is ook belangrijk.

¹⁾ Kr. Nyrop, Manuel phonétique du français parlé, 4e éd., 1923, blz. 116.

Vgl. L. P. H. Eykman, *Phonetiek v. h. Ned.* 1937, die voor de „reedensnee” de term klankgreep invoert, vgl. lettergreep bij de schrijftaal, en de klankgreep definieert als een gedeelte van de geluidsstroom, dat door twee minima van sonoriteit begrensd wordt. Het ogenblik van grootste sterkte wordt *druktop* genoemd (blz. 134—141).

BOEKBEOORDELINGEN.

Dr. T. Goedewaagen, *Nationale Opvoeding*.
Publicatie van de Stichting De Waag. 48 bl.
Uitg.: Van Dishoeck, Bussum, z. j. (1940).

Deze ons ter recensie toegezonden brochure, nr. 6 van de „Waagreks”, geschreven tijdens den oorlog, maar voordat Nederland er in gewikkeld werd, trekt natuurlijk thans door de persoonlijkheid van haar schrijver bijzonderlijk de aandacht, maar verdient die niet minder om haar inhoud en gehalte. Het is niet de eerste maal, dat de schr. met dat onderwerp voor het publiek treedt: in het door hem geredigeerde weekblad „De Waag” schreef hij in de jaren 1938 en 1939 een aantal artikelen over „De nieuwe school”, waarnaar op de laatste bladzijde der onderhavige brochure verwezen wordt en die de schr. de goedheid had mij op mijn verzoek toe te zenden. Ik heb er veel goeds in gevonden, maar niets nieuws en niets bijzonders, of het moest zijn het eigenaardig voorstel in het nummer van 4 April 1939 — door den schr. zelf een „platonisch betoog” genoemd — tot oprichting van een eigen „Hoogeschool voor nationalen opbouw”, welk artikel men in zekeren zin als voorrede voor deze brochure kan aanmerken, hoewel zij nergens daarvan gewag maakt. Veel hooger dan deze stukjes journalistiek staat in ieder geval de brochure. Wij vinden hier dezelfde denkbeelden terug, die de schr. reeds in een zeer goed geschreven artikel in het Haagsch Maandblad van October 1938 ontwikkeld had, o. d. t. *De Nationale School*; een onmisbaar fundament voor onze volkskracht. Ook deze brochure is over 't algemeen — enkele germanisten zullen wij den schr. maar ten goede houden — goed geschreven en bevat menige opmerking, die even juist als behartigenswaardig is; wij noemen slechts als voorbeelden de juiste opmerking, dat er behalve zuiver paedagogische maatstaven ook andere zijn, die bepalen, wat in de opvoeding gerechtvaardigd is of niet (bl. 24), maar dat „de opvoedkundige waarden als zoodanig van alle tijden zijn en niet veranderen” (bl. 24), het uitnemend betoog (bl. 30 v.), dat hiërarchie iets anders is en veel hooger staat dan „egaliseering” — bedoeld is de „égalité” der Fransche revolutie — en in de opvoeding onmisbaar is, in het licht waarvan men ook goeddeels kan meegaan met schrijvers pleit voor het éénhoofdig leiderschap ook op dit gebied — maar dan verbonden met Kuypers „sovereiniteit in eigen kring” — en nog meer met wat hij hier, het onderwijs in handenarbeid en in de moedertaal, van het internaat, over hersenoverlading en den fetish der „algemeene ontwikkeling”, over den organischen samenhang van de „vakken” — guillemets van den schrijver — der opvoeding — lees: van de onderwijsvakken — en zoo meer, al is niet alles nieuw, noch in Nederland ongehoord. Ook zal men den schr. moeilijk kunnen tegenspreken, als hij betoogt, dat „het geestesleven niet (meer)¹⁾ abstract en los van vaderlandschen bodem verder zwevend, maar vast gegrond in den bodem van „vaderland en volk” moet zijn” (bl. 44) en meent, dat in dit opzicht de sfeer in de Nederlandsche school wel wat te wenschen overliet (bl. 27). Ofschoon ook dit niet nieuw is en ik zou willen vragen: is er in de laatste jaren

1) door mij tusschen haakjes geplaatst.

ook hier in Nederland niet menigmaal en krachtig gepleit en geijverd voor een waarlijk nationale opvoeding, voor versterking van het gemeenschapsbesef, en dat met volledige erkenning van een achterstand in dezen? En wie is er thans nog tegen?

Natuurlijk zijn daarin echter verschillende nuances waar te nemen en het is de eigenaardige nuance, welke de schr. er aan geeft, die zijn betoog bijzondere betekenis verleent.

Laat ons opmerken, dat het standpunt van den schr. allereerst beteekent een wederopfrissing van de Duitsche zgnd. „Sozialpädagogik”, die in het laatste decennium der vorige eeuw nog al veel van zich liet spreken, maar sedert vrijwel in vergetelheid is geraakt, of beter — om een onverstaalbaren Duitschen term te gebruiken. — door een radicalere richting is „überholt”. Dit komt allerduidelijkst uit in zijn definitie van de opvoeding als „de gemeenschap als ¹⁾ beweging en voortplanting” (bl. 5) of als „de beweging, de voortplanting der gemeenschap van generatie tot generatie” (bl. 4) ¹⁾. Dat is wat Barth ²⁾ (Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre, bl. 5) korter en duidelijker aldus formuleerde: „Erziehung ist Fortpflanzung der Gesellschaft”, een definitie, die destijds veel bijval heeft gevonden, doch waarbij vergeten wordt, dat dit letterlijk genomen zou beteekenen stilstand van alle cultuur. Daarom schijnt Schleiermachers standpunt mij veel juister, die leert, dat de kinderen moeten worden opgeleid, eensdeels om zich als willige leden in te voegen in een bestaande gemeenschap, met name een bepaalden staat, anderdeels echter om daar mede geen vrede te hebben, in navolging van wien, gelijk bekend, vooral Willmann voor een *synthese* der individueele en sociale opvoeding geijverd heeft. Onze schr. daarentegen wil van een *synthese* niets weten; elke individualistische opvatting van het opvoedingsbegrip is uit den booze, is in onzen tijd nog slechts de rampzalige erfenis van het liberalistische humanisme (of humanistische liberalisme), waarvan de schr. geen kwaad genoeg weet te zeggen, maar dat nu gelukkig zijn tijd heeft gehad om plaats te maken voor het „solidarisme”, dat „als een voorjaarstorm een ongekende en ruime wereld openwaait” (bl. 6 v.). De tijd der vernieuwing, der „verjonging” (bl. 7) is nu aangebroken, maar daarin is „vernieuwing van opvoeding slechts mogelijk tegen den achtergrond eener nationale vernieuwing der geesten” (bl. 8).

Ziehier dan het eigenlijke thema der brochure. Het „nationale opvoedingsbeginsel” (titel van hoofdstuk I), het „nationale solidariteitsbeginsel” (bl. 28, 36), de „nationale idee” (bl. 46), ziedaar haar Leitmotiv, ziedaar de panacee (bl. 34, 36, 46) tegen al de naweën van het humanisme en het fundament van het geheele gebouw der opvoeding, de zuurdeesem, die alles doortrekt (bl. 40 v.). Waarin nu eigenlijk die nationale opvoeding zelve zal moeten bestaan, daaromtrent vernemen wij in Hfdst. V, „Het nationale opvoedingsgoed”, wel iets, maar niet veel,

¹⁾ cursiveering van den schrijver.

²⁾ om slechts dezen te noemen. Want natuurlijk had hij meer voorgangers, gelijk hij bl. 9 ook uitdrukkelijk erkent, te beginnen met Plato, op wien hij zich telkens beroept, schoon nog meer in Fichte, die zijn eigenlijk voorbeeld is, zie vooral bl. 37 v. Eénmaal noemt hij ook Fröbel; in zekeren zin terecht; de laatste alinea van bl. 6 had door Fröbel geschreven kunnen zijn.

en niets bepaalds en ook niets nieuws; ons althans komt het voor, dat van andere zijde, met name door ons medelid den heer Van Veen, juist in den laatsten tijd — maar onafhankelijk van den politieken toestand — hieromtrent veel meer is geleverd, dat hout snijdt en voor de practijk onmiddellijk bruikbaar is. Maar natuurlijk kan 't ons slechts aangenaam zijn, wanneer ook van andere zijde dezelfde tonen worden aangeslagen.

Wij vinden nu ook bij schr. terug, wat ik altijd voor de grondfout en het eigenlijke gevaar van de eenzijdige „Sozialpädagogik” heb gehouden, dat zodoende de opvoeding wordt gemaakt tot een zaak der gemeenschap en de opvoeder tot haar mandataris (bl. 28) — een opvatting, die c.q. noodzakelijk moet leiden tot opoffering van de persoon aan de gemeenschap — maar hier met de eigenaardige toespitsing van het begrip „gemeenschap” tot het begrip „volk”. De „volksgemeenschap is de inhoud der opvoeding” (bl. 9), de opvoeding maakt „de jongeren tot volksmannen en volksgenooten” (bl. 11 en 41). „De school is er niet voor de ouders, noch ook voor het kind, maar voor het volk en de natie” (bl. 9). Daarom is ook het eenige criterium, waarnaar in paedagogicis alles moet beoordeeld worden, dit: „Is een opvoeder, een methode, een theorie, een instituut, nationaal gerechtvaardigd of niet?” (bl. 23), waarbij uitdrukkelijk wordt verklaard: „De maatstaven voor de beoordeeling zijn in het nationalisme gegeven”.

Wat aan deze uitspraken een bijzondere beteekenis verleent, is de identificatie van „volk” en „staat”. Want wel maakt het nationaal-socialisme, waarvan de schr. een eerlijk overtuigd aanhanger is, een onderscheid tusschen beide begrippen, maar deze onderscheiding is meer van theoretischen dan van practischen aard; in de practijk is 't toch de staat, die alles aan zich trekt! Dit blijkt ook hier, want, al wordt het slechts incidenteel vermeld, het is er niet minder wezenlijk om. Immers „de volksgemeenschap kan (slechts)¹⁾ door middel van haar staatsapparaat (de gewenschte) opvoedingsorganisatie in het leven roepen” (bl. 35); „nationale opvoeding zal eerst aan de orde komen, als het Nederlandsche volk door middel van zijn staat een planopvoeding²⁾ opbouwt” en „door zijn regeering laat ten uitvoer leggen” (bl. 37 en 39). „Wat het liberalisme aan het particulier initiatief heeft overgelaten, zou in een nationale opvoeding door den staat worden overgenomen” (bl. 38). Wij verwonderen ons dan ook niet te vernemen, dat de toekomstige „nationale” school, die de huidige „wangedrochten” (bl. 37) zal moeten vervangen, een „eenheidsschool” zal zijn en begrijpen heel goed, wat dat beteekent, al wordt er ook aan toegevoegd: „maar zóó, dat de eenheidsidee, die alle volksgenooten, afgezien van hun confessie, verbindt, positief en met nadruk zal leven” (bl. 12).

De schr. is van huis uit filosoof en meer filosoof dan historicus. Aan de laatstaangehaalde passage gaat onmiddellijk vooraf dit wijze woord: „de geest des tijds werkt ten allen tijde in het streven der menschen anders dan zij verwachten en meenen. De wereldgeschiedenis

¹⁾ Dit woord is door mij ingevoegd, maar wordt m. i. niet slechts door den samenhang hier, maar door den tenor der geheele brochure, gebiedend geëischt.

²⁾ Heeft dit germanisme, dat in denzelfden samenhang op bl. 22 en op bl. 39 voorkomt, reeds burgerrecht bij ons verkregen?

is een ironicus (lees: ironica)". Wanneer wij nu in onmiddellijke aansluiting aan het vorige citaat op bl. 13 lezen: „De nationale school scheidt de confessies niet af, maar brengt ze tezamen; een van haar belangrijkste opgaven (sic!) is dit, in iederen Nederlander het bewustzijn dier verdraagzaamheid in positieven zin te verwekken", dan wil het ons voorkomen, dat de schr. zelf hier onwillekeurig en onbewust een persoonlijke illustratie op dat adagium heeft geleverd. Want hij omschrijft hier vrijwel met dezelfde woorden, schoon met geheel andere bedoelingen, wat juist het oud-liberale ideaal is geweest: de ééne school, die de geheele natie samenbindt.

Hierover kan men glimlachen, maar dat wordt moeilijker, als men ziet, hoe de schr. met historische feiten in botsing komt. Zoo, waar hij, bl. 13, zegt, dat de universiteiten „oorspronkelijk in de liberale aera" slechts uit de „betere" standen gerecruiteerd werden, hetgeen wel bewijst, dat hij niet al te best thuis is in de geschiedenis der universiteiten, waar ten allen tijde en bij alle volken de arme student inheemsch en vaak, zoo niet meestal, in de meerderheid was. Of wanneer hij op bl. 23 het aandurft, te beweren, dat „de humanistische mentaliteit alles, wat naar tucht en orde zweemde, meende te moeten verwerpen" en bl. 27, dat „de mythische (sic) gestalte van den Vader des Vaderlands in de meeste Nederlandsche huiskamers — stonden die dan alle voor den schr. open? — een vreemde deling is". Alsof niet de meesten onzer uit ervaring wisten, hoezeer Nederlandsche moeders hun kinderen tot waarachtige vaderlandsliefde weten op te voeden! Maar bepaald bedroevend wordt het, wanneer wij hem, bl. 20, hooren gewagen van „de verjoodsching der paedagogiek" als van een bekend, vaststaand historisch feit, en hij, bl. 19, zijn geheele brochure wil aangemerkt zien als „een project van opruiming der verjoodschte paedagogiek en het stellen van de opgave (sic) eener Nederlandsche opvoedingsleer¹⁾, en wij als bewijskrachtige repraesentanten dier verjoodsching, bl. 28, naast de uitheemsche psychologen Freud, Adler, Charlotte Bühler en Stern onzen Christelijken Nederlandschen paedagoog Kohnstamm vermeld vinden. Ik durf zonder grootspraak beweren, dat ik in de paedagogiek beter thuis ben dan de schr., ook in de Deutsche, die voor hem normatief is, maar zeker in de Nederlandsche, *cuius aliqua pars fui*, en waarvan de schr. klaarblijkelijk slechts zeer oppervlakkig kennis heeft genomen. En dan verklaar ik, dat mij van een verjoodschte paedagogiek nergens, ook in Duitschland niet, iets bekend is, en ik weet zeker, dat alle Nederlandsche paedagogen dit met mij eens zijn. G.

Bundel opstellen van oud-leerlingen,
aangeboden aan Prof. Dr. C. G. N. de Vooy, ter gelegenheid van zijn vijfentwintig jarig hooglaraarschap aan de Rijksuniversiteit te Utrecht.

Het is moeilijk een bundel als deze, die uitsluitend opstellen bevat op taal- en letterkundig gebied, te bespreken „vanuit paedagogisch gezichtspunt". De Commissie van Redactie maakt het evenwel den recensent gemakkelijk door de karakteristiek die zij geeft van de wijze, waarop Prof. De Vooy zijn leerlingen inleidde in het brede gebied van de Nederlandse Taal- en Letterkunde. Immers zij schrijft in het Voorwoord:

¹⁾ cursiveering van den schrijver.

„Zijn leiding was stellig, maar drong zich nooit op; opvoeding tot zelfstandig wetenschappelijk werken was zijn doel en nimmer poogde hij een „school” te vormen van leerlingen die met opoffering van eigen persoonlijkheid en belangstelling de „meester” volgen.”

Zij kenschetst in deze woorden den leermeester als den waren paedagoog, wiens taak ten allen tijde is: leiden met eerbiediging van de persoonlijkheid der geleiden. Ware dit niet het geval geweest, een bundel als deze, die van zo veelzijdige vakmanschap en zo gedegen studie getuigt, zou nooit in genegenheid en erkentelijkheid kunnen zijn ontstaan.

Veelzijdig is de arbeid der leerlingen, doch slechts parallel aan de veelzijdige arbeid des meesters. Tot deze conclusie komt men, als men de inhoud van de bundel vergelijkt met de veertig pagina's tellende bibliographie van Prof. De Vooyo, zich uitstreckende over een periode van veertig jaren, van 1900—1940, beginnende met de bekende dissertatie: „Middelnerlandse legenden en exempelen. Bijdrage tot de kennis van de prozalitteratuur en het volksgeloof der middeleeuwen”, eindigend met een bespreking van Zoethout's: „Taalonderwijshervorming in de lagere school”.

Het is goed gezien in deze bundel Prof. De Vooyo ook te huldigen als hervormer van het taalonderwijs op de lagere en middelbare school. Dr. J. van Ham te Leiden wijdt aan deze arbeid een kort, maar zeer instructief artikel: Prof. De Vooyo en het moedertaalonderwijs, waarin hij zeer terecht constateert:

„Zij, die het meest voor een moderne schoolpraktijk hebben gedaan, staan bijna allen in de een of andere relatie tot Prof. De Vooyo en De Nieuwe Taalgids.”

Met Van den Bosch: Pleidooi voor de Moedertaal (1895) en Van Ginneken: Als onze moedertaal nog ooit gezond wil worden (1917) heeft De Vooyo in zijn brochure: Over de beginselen en de praktijk van een nieuw Moedertaalonderwijs (1910) de grond gelegd voor de hervorming van ons taalonderwijs. Hij deed het als „een bekwaam en rustig pedagoog, en zakelijk geleerde: consoliderend hetgeen verworven is, kort en helder de historie schrijvend met verwijzing naar parallele verschijnselen in het buitenland, met helder begrip voor het nieuwe, dat aan de orde gesteld is.”

Hernieuwde lezing van de brochure doet ons deze karakteristiek ten volle beamen. Deze veertig pagina's mede hebben enige tientallen jaren aan ons moedertaalonderwijs richting gegeven. Zij hebben de „sleur, die dodend is voor studie en ambitie”, de „dulle taalboekjes, vervelende spellingdressuur en saaie opstellen”, die inderdaad niet bijzonder geschikt zijn „om liefde voor de moedertaal te kweken”, uit aantallen scholen verdreven. We kunnen thans, dertig jaren na het verschijnen der brochure, nog wel niet zeggen dat nieuwere opvattingen over de ganse lijn hebben gezegevierd, maar het nieuwe taalonderwijs dat De Vooyo in 1910 „in wording” zag, heeft thans in ons land toch zeer zeker een sterke positie verkregen, bij middelbaar en lager onderwijs. De Vooyo heeft in deze strijd in de voorste linies gestaan. Hij heeft

honderden leraren en onderwijzers de ogen geopend voor de levende heerlijkheid onzer moedertaal, tienduizenden leerlingen gebracht tot het juiste gebruik.

Om deze reden verdient hij ook in Paedagogische Studiën gehuldigd te worden bij zijn 25-jarig professoraat.

I. v. d. V.

Vrouwenberoepen. De weg naar de toekomst. Uitg.: N. V. Uitgeverij v.h. C. A. Mees, Santpoort, 1940. 109 pagina's. Prijs: f 0,50.

Dit boekje is bestemd voor meisjes, die haar eindexamen aan een middelbare school (gymnasium inbegrepen) hebben afgelegd en zich afvragen: Wat nu? Welke studie? Welk beroep?

Zij vinden in dit werkje een verzameling van korte schetsen van de vele beroepen, die voor hen in aanmerking komen, geschreven door vrouwen met eigen praktische ervaring.

Zowel de opleiding tot een bepaald beroep, als de latere werkkring zelve worden besproken. Een praktisch, nuttig werkje, dat zeker zijn weg wel zal vinden.

H. N.

Stil lezen en zelf doen. Stilleesboekje voor het 5e leerjaar. Proeve van een leer- gang voor het stillezen op de lagere school, op experimentele basis, samengesteld onder leiding van Prof. Dr. Ph. Kohnstamm. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia.

Ik zou voor een beoordeling van dit stilleesboekje voor het 5e leerjaar eigenlijk kunnen volstaan met een verwijzing naar wat ik schreef op pag. 292 van de XXe jaargang van Paed. Stud., over zijn voorganger voor het 4e leerjaar. Ook dit deeltje toont een consciëntieuze voorbereiding en samenstelling en zal ongetwijfeld van belang zijn voor de leerlingen. Maar niet minder voor den onderwijzer, zoals kan blijken uit de volgende aanhaling, die de samenstellers op pag. 3 van het „Onderwijzersboekje” geven. Zij is ontleend aan een rapport van een der medewerkers. „Gelijk uit het bovenstaande wel duidelijk zal zijn geworden, geven de resultaten van dergelijke proefnemingen den onderwijzer op sommige van zijn leerlingen een andere kijk dan die, welke hij reeds van zijn leerlingen had.”

Gaarne vestig ik nog even de aandacht op de „nadere uiteenzetting omtrent de bedoeling met onze stilleesboekjes”¹⁾, waarin een uitvoerige „Mededeling” wordt toegezegd na het verschijnen van de gehele serie (4 deeltjes). Deze zal talrijke gegevens bevatten, die practici door het toetsen der opgaven in eigen klas, verzamelden.

Zo kan een werkgemeenschap ontstaan op experimentele basis, die m. i. voor de opbouw van de toekomstige didactiek onmisbaar is.

H. N.

¹⁾ Zie „Onderwijzersboekje”.