



**Paedagogische studiën 1946 : 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/1874/205219>

Ts. oct. 6441

# 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  
Dr W. VAN DEN ENT  
Prof. Dr J. H. GUNNING W<sup>zn</sup>  
Prof. Dr I. C. VAN HOUTE  
L. F. KLEITERP  
TH. LANCÉE  
Prof. Dr M. J. LANGEVELD  
Dr T. S. G. MOELIA  
P. POST  
Dr K. J. RIEMENS  
Drs W. H. TEN SELDAM  
Prof. Dr H. W. F. STELLWAG  
I. VAN DER VELDE  
Dr H. NIËUWENHUIS

(tevens secretaris)

*Drie-en-twintigste  
jaargang*

BIJ J. B. WOLTERS' UITGEVERS-MAATSCHAPPIJ N.V.  
GRONINGEN — BATAVIA — 1946



## INHOUD.

	Blz.
T. Bouma, Geschiedenisdidactiek en Denkpsychologie, I . . . . .	22
T. Bouma, Geschiedenisdidactiek en Denkpsychologie, II . . . . .	50
Dr L. N. H. Bunt, Over moeilijkheden van structurele aard bij het onderwijs in de Meetkunde, I . . . . .	178
Dr L. N. H. Bunt, Over moeilijkheden van structurele aard bij het onderwijs in de Meetkunde, II . . . . .	202
J. H. van Dijk, Geschiedisonderwijs op de H. B. S. . . . .	289
D. Dijkstra, Heemkundig gericht onderwijs aan de kweekschool .	235
P. L. van Eck Jr, Van oude paedagogische tijdschriften, VIII . .	154
P. L. van Eck Jr, Van oude paedagogische tijdschriften, IX . .	245
P. L. van Eck Jr, Pestalozzi's beschouwingen van mens en mensheidsleven . . . . .	334
P. L. van Eck Jr, Pestalozzi's beschouwingen van mens en mensheidsleven . . . . .	371
Prof. Dr J. H. Gunning Wzn, Iets over de culturele en de didac- tische waarde van het spel . . . . .	353
Prof. Dr Ph. Kohnstamm, Taak en positie der Paedagogiek in de opbouw ener nieuwe Gemeenschap . . . . .	1
Prof. Dr Ph. Kohnstamm, Goed nieuws uit Indië . . . . .	33
Prof. Dr Ph. Kohnstamm, Existentialisme, Personalisme en Paedagogiek . . . . .	257
Prof. Dr M. J. Langeveld, De leraarsopleiding als nationale eis	321
Dr H. Nieuwenhuis, Onderwijsvernieuwing en democratie . .	85
P. Overeem, Een belangrijk boek (Dr M. J. Langeveld, Beknopte Theoretische Paedagogiek) . . . . .	347
Prof. Dr H. Plesner, Over de infantiliserende invloed van de moderne maatschappij op de jeugd . . . . .	193
P. Post, Onderwijs in de Japanse interneringskampen . . . . .	307
Dr D. H. Prins, Onderwijshervorming, I . . . . .	65
I. van der Velde, Het Moedertaalonderwijs op de „Public Ele- mentary School” in Engeland . . . . .	34
I. van der Velde, Het Groninger Onderwijscongres . . . . .	112
I. van der Velde, Het Moedertaalonderwijs op de „Ecoles pri- maires élémentaires” in Frankrijk . . . . .	161
H. Venema, Een vergelijkend onderzoek betreffende het deter- minerend vermogen van den onderwijzer en andere wijzen van intelligentiebepaling . . . . .	215
Dr J. G. Vogel, Psychologische analyse van het chemische denken op de middelbare school . . . . .	129
C. J. J. Wiedhaup, Taak en karakter van het Schriftelijk onder- wijs . . . . .	275
Drs M. H. Jac. Zeijen, Muziekonderricht op de Middelbare School . . . . .	97

## KLEINE MEDEDELINGEN.

Prof. Dr I. C. van Houte's ambtsaanvaarding . . . . .	34
M. J. Langeveld, Bericht uit Duitsland . . . . .	351
J. A. Meijers, Herdenking Dr C. A. Steenbergen . . . . .	285
J. de Vries, Practica voor „Heemkunde”? . . . . .	317

## BOEKBEOORDELINGEN.

Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte en Psychologie	352
Dr R. F. Beerling, Protestantisme en Kapitalisme. Max Weber in de Critiek . . . . .	352
J. Combrink, A. Groen, De theorie van de Handenarbeid . . . . .	159
P. A. Diels en J. Nauta, Fundamenteel Rekenen. Voorloper . . . . .	95
P. L. van Eck Jr, Pestalozzi in 1946 (I) . . . . .	123
P. L. van Eck Jr, Pestalozzi in 1946 (II) . . . . .	189
P. L. van Eck Jr, Pestalozzi in 1946 (III) . . . . .	286
Enquête, gehouden door de studiecmissie, ingesteld door de Bond van Scholen voor Neutraal Bijzonder Onderwijs in Nederland	288
F. Evers en R. Kuitert, Van kindertaal tot moedertaal, Ond. boekje 4e leerjaar . . . . .	192
F. Evers, R. Kuitert en I. van der Velde, Van kindertaal tot moedertaal . . . . .	252
F. Evers en R. Kuitert, Van kindertaal tot moedertaal, Guus en Ans . . . . .	252
Dr A. Günthart, Einführung in die Vererbungslehre . . . . .	288
Dr Ph. M. van der Heyden, De cultureele beteekenis der psychotechniek . . . . .	192
Drs L. van Klinken, Noodzakelijke voorwaarden van School- hervorming en Onderwijsvernieuwing. (Lager Onderwijs) . . . . .	319
R. Kuitert en A. van der Wijden, Taalvorming . . . . .	253
M. J. Langeveld, Boekenschouw over de laatste vijf jaren . . . . .	90
D. Q. R. Mulock Houwer, Gezinsverpleging . . . . .	126
Naar een Nieuwe didactiek, bezorgd door L. Welling. Algemene Inleiding . . . . .	159
Rapport van de Studiecommissie ingesteld door de Bond van Scholen voor Neutraal Bijzonder Onderwijs in Nederland inzake de betekenis van de leidraad der Derde Hoofdinspectie voor de Neutraal Bijzondere School . . . . .	255
Serie: „Tat und Gedanke”, I, II, IV . . . . .	126

## TIJDSCHRIFTEN.

P. L. van Eck Jr, Die neue Schulpraxis . . . . .	96
--	----

## AAN DEN LEZER,

Wij verheugen ons het eerste nummer van ons tijdschrift wederom aan onze lezers te kunnen aanbieden. „Paedagogische Studiën” zal zijn taak op den ouden voet hervatten, maar niet alle leden der Redactie keren terug. De Fouw, De Paeuw, Varossieau zijn heengegaan; wij brengen een woord van eerbiedigen dank aan hun nagedachtenis. Van enkele anderen kregen wij bericht, dat zij om andere werkzaamheden en de moeilijkheid redactievergaderingen bij te wonen, niet meer tot de redactie gerekend wilden worden. Om deze reden zal de lezer de namen van Dr Bolkestein, Prof. Casimir, Van de Hulst en Van Veen onder de redactieleden missen. Wij zeggen hun hartelijk dank voor hun adviezen en bijdragen. Van Post hebben wij nog geen bericht ontvangen. Het verheugt ons Dr I. C. van Houte in de kring onzer redactie welkom te mogen heten.

Meer dan ooit verdienen de vragen der opvoeding aller aandacht, heeft ons onderwijs verfrissing en vernieuwing nodig. Moge ons blad een weinig kunnen medewerken, aan die moeilijke, maar mooie taak.

*De Redactie en de Uitgever.*

# TAAK EN POSITIE DER PAEDAGOGIEK IN DE OPBOUW ENER NIEUWE GEMEENSCHAP<sup>1)</sup>

DOOR

Prof. Dr Ph. KOHNSTAMM.

(Mededeling No. 38 van het Nutsseminarium voor  
Paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam.)

Ik mag wel aannemen, dat ik Uw zo talrijke tegenwoordigheid op dit uur mag toeschrijven aan het feit, dat Gij evenals ik vervuld zijt van het besef, dat er dringende behoefte is in ons land en in ons volk aan doordachte en doelbewuste opvoeding. Inderdaad, ons land, verarmd en uitgeplunderd, beroofd van die talrijke hulpmiddelen, waardoor welvaart en zelfs velerlei comfort in ons land mogelijk was, ons land heeft allereerst nodig het overdenken van al die problemen, wier oplossing kan medewerken om te komen tot materiële herbouw. De problemen van nijverheid en landbouw, van handel en verkeer, zij vragen de volle aandacht; zij vragen ook de volle aandacht van hen, die verantwoordelijk zijn voor onderwijs en opvoeding.

Maar toch veel groter nog dan die behoefte aan materiële herbouw is de noodzaak om de geestelijk-zedelijke ontwrichting te bestrijden. En de eerste scriptie, die mij ter hand werd gesteld, nadat ik mijn werkzaamheden hier mocht hervatten, had dan ook tot onderwerp „Onze verdoolde Jeugd”. Zeker, daar is veel aan te doen, al is het gelukkig ook zo, dat er hoopvolle tekenen zijn, dat er krachtig en nieuw leven op allerlei punten te constateren valt. Maar tal van problemen staren ons aan met een ernstig, soms ook met een dreigend uiterlijk. En wanneer wij dan zo in de toekomst zien, dan dringt zich nog veel nijpender aan ons op die vraag: Wat kan opvoeding hier doen, wat moet opvoedkunde ons hier leren?

Het spreekt vanzelf, dat wij daarbij geen ogenblik uit het oog verliezen de grenzen, die aan alle opvoeding zijn gesteld. Tussen twee uiterste standpunten moeten wij een middenpositie innemen. Enerzijds zien wij Kant met de optimistische

<sup>1)</sup> Omwerking, en gedeeltelijke nadere uitwerking van het stenogram der rede, gehouden ter heropening van de lessen van het Nutsseminarium op Woensdag 10 October 1945, in de aula der Universiteit van Amsterdam.

gedachte der 18e eeuw van de perfectibiliteit van het menselijk geslacht door de opvoeding. En met een herinnering aan al, wat wij juist in de laatste jaren hebben beleefd, doet ons dat glimlachen met een trek van pijn. Maar anderzijds verwerpen wij toch ook het pessimistische slot van Heymans Inleiding tot de Ethiek, waar hij betoogt, dat opvoeding eigenlijk nooit iets aan het wezenlijke van den mens kan veranderen, en verbetering van het menselijk geslacht toch alleen te wachten is van de eugenetiek, van een verbeterde teeltkeuze. In het licht der „biologische Weltanschauung” beseffen wij eerst al het gevaar, dat in die oplossing schuilt.

Met de bescheidenheid, die ons past, nu wij meer dan ooit beseffen, hoe weinig wij theoretisch weten en practisch vermogen, zullen wij ons standpunt tussen die twee uitersten moeten bepalen, ons moeten bezinnen in gemeenschappelijk streven op wat gedaan *kan* worden en *dus* moet worden gedaan. In dit collegeuur kan ik maar heel schetsmatig iets van die veelheid van problemen overzien, U maar een klein deel tonen van de overdenkingen, die mij in de laatste jaren en maanden hebben vervuld.

En dan denk ik in de eerste plaats aan onze taak bij den overgang uit de economische periode, die achter ons ligt, naar de toekomst, die wij in economisch opzicht tegemoet gaan. Voor zeer velen begint duidelijk te worden, wat vóór den oorlog nog slechts weinigen begrepen, dat nl. de nieuwe wereldperiode van economische ordening een andere geestelijke gesteldheid vraagt, en daarom ook andere namen en woorden, dan de periode die achter ons ligt: die gekenmerkt was door de terminologie van individualistisch kapitalisme en klassenstrijd. En als nieuwe aanduiding van de politieke opvoeding, die ons volk behoeft, dient zich nu aan de term van „personalistisch socialisme”. Gij zult wel begrijpen, dat ik niet veel bezwaar heb tegen het bijvoegelijk naamwoord, dat het socialisme der toekomst tracht af te grenzen tegen dat van den Marxistischen klassenstrijd, al zou ik zelf vermoedelijk — zo ik mee had moeten beslissen bij zijn introductie — geaarzeld hebben, of hij wel geschikt is om gehanteerd te worden in het gesprek van den dag. Maar nu dit woord eenmaal uit de studeerkamer gebracht is op de markt van het leven, zullen wij samen ons best moeten doen, opdat het ook voor het grote publiek een nauwkeurig en goed omschreven inhoud krijgt, en de grote massa, die men er mee wil bereiken, duid-



delijk kan aanvoelen, waarheen het leidt en welke verantwoordelijkheid men er mede aanvaardt. Dit is een groot probleem en ik mag er niet lang bij stilstaan. Een heel klein onderdeelje wil ik daarom slechts even noemen, omdat het actueel is in verband met de geldzuiveringsweek, die juist achter ons ligt. En dan werp ik de vraag op: eist de overgang van betaling door kasgeld van hand tot hand, naar giraal verkeer, niet te veel van de geschooldheid van de grote massa in haar huidige staat? Wordt hier didactisch niet te hoog gegrepen? Heeft men althans, uit sociaal-paedagogisch oogpunt, wel voldoende voorlichting gegeven, om de grote menigte voor te bereiden op het ingewikkelder en veel meer abstracte betalings-systeem, in het girale verkeer ondersteld?

Maar veel centraler en benauwender is in dezen samenhang het probleem van werkeloosheid en vrije tijd. Het is niet nieuw voor ons; wij hebben er vóór de oorlog reeds veel over gesproken, maar het staat thans dreigender dan ooit voor de deur. En wij zijn allerminst gereed, als het weer zal aankloppen. Ernstige en nauwkeurige studie alleen kan ons wegen wijzen om inhoud te geven aan een leven, waarin de gedwongen arbeid om den brode niet meer de plaats inneemt, die de klassieke economie en haar mens-beschouwing er aan had toegekend.

Naast de economische problemen staan de staatkundige. Wat zijn er voor de vorming van den staatsburger der toekomst niet een reeks van nieuwe vragen, die op ons aandringen! Kerk en staat bijv. zijn wat hun onderlinge verhouding betreft, in een nieuwe periode getreden. Wij kunnen niet meer terug naar dat langs elkaar heen leven van die twee, zoals het zich in de liberale periode der neutraliteit ontwikkelde had. Dat de kerken gezamenlijk weer zijn gaan spreken tot de machthebbers in de staat, en dat zelfs nationaal-socialistische machthebbers gedwongen zijn geweest aandacht te geven aan die aanklagende stem, is wellicht een van de zegeningen voor de toekomst, die toch voortgekomen zijn uit de beleefde ellende. Maar ons volk zal heel wat oude vooroordelen moeten afleggen en een nieuw begrip moeten krijgen van het gewicht en de structuur van geestelijke dingen, vóórdát een nieuwe, betere verhouding ten volle zal worden verstaan.

Ook het vraagstuk van de internationale anarchie vraagt

onze aandacht. Want met de wapenstilstand is de vrede nog allerminst gewonnen. En wat er verder dreigt achter die ontzaglijke macht van natuurbeheersing, die wij door de kernsplittingsbom huiverend hebben leren begrijpen, laat zich op 't ogenblik natuurlijk niet overzien. Slechts één ding is hier zeker. Gelukt het de opvoeding der toekomst niet om de agressieve instincten, die sluimeren in elken mens, om te buigen tot vruchtbare samenwerking in gemeenschappelijke strijd tegen onpersoonlijke en dus benedenmenselijke vijanden, dan is het einde der mensheid in een niet verre toekomst te wachten.

Maar die agressieve instincten uiten zich niet alleen in de internationale politiek. De haat en de wraaklust nemen ook een grote plaats in binnen onze eigen grenzen. De juiste afbakening tussen het handhaven van gerechtigheid en het uitoefenen van wraak is moeilijk te vinden. Ons volk zal nog veel moeten leren, voordat het die grote kunst verstaat. Wat zal ons onderwijs, de publieke voorlichting, kunnen doen om mede te werken ten goede? Hoe zullen wij, actueel, het geweldige probleem aanpakken van de heropvoeding der duizende, wellicht tienduizende kinderen, die met de nationaal-socialistische agressie-verheerlijking zijn vergiftigd?

En welk een ontzaglijke sociaal-paedagogische taak ligt er opgesloten in de hernieuwde vorming van ons leger. Dat het stelsel van het vroegere beroepsleger die taak niet heeft begrepen, valt moeilijk te betwisten. En het wordt ook ingezien door hen, die vorm hebben te geven aan een nieuwe opzet. Maar vandaar tot de verwezenlijking van een beter verantwoord stelsel is nog een lange weg.

Opvoedingsvragen dus te over, ook als wij de vragen van gezin en school zouden laten rusten. Maar kan de wetenschappelijke doordenking der opvoedingsvragen, de studie van paedagogiek en didaktiek, ons daarbij wel van nut zijn? Is dat alles niet dorre studeerkamergeleerdheid, zonder betekenis voor de practijk? Zo zou men 25 jaar geleden zeker gevraagd hebben. Inderdaad, het is niet veel meer dan een kwart eeuw geleden, dat zelfs niemand minder dan een J. H. Gunning nog worstelde met de vraag, of er eigenlijk wel zo iets bestaan kon als een echte wetenschap van de opvoeding.

Ik meen, dat wij mogen zeggen: dat probleem behoeft ons niet meer te verontrusten. Niemand in deze Aula kan sterker

doordrongen zijn van de vele leemten en tekortkomingen, die paedagogiek en didaktiek in hun huidige toestand vertonen; niemand — zo durf ik te zeggen — beseft beter dan ik, hoeveel er herzien en veranderd moet worden, ook in wat in deze kwart eeuw werd veroverd. Maar ondanks al die tekortkomingen mogen wij zeggen, dat het pleit is beslist, dat er thans een wetenschap van paedagogiek en didaktiek onmiskenbaar bestaat, dat zij in de dienst van onderwijs en opvoeding kan helpen de wegen te wijzen, en dat ook zij, die de verantwoordelijkheid dragen voor onderwijs en opvoeding van het Nederlandse volk, dat in feite erkennen. Slechts hier en daar, nu en dan, horen wij nog het oude geluid van hen, die op dit gebied niets nieuws hebben geleerd, en niets van het oude hebben vergeten.

Ik mag mij dus ontslagen achten van de taak U opnieuw te doen horen een pleidooi voor Paedagogiek als Wetenschap. Slechts een enkel woord over haar indeling, waarop wij aanstonds bij twee concrete toepassingen moeten terugkomen.

Gewoonlijk wordt de indeling der paedagogiek tweeledig genomen als de leer van de doelstelling en van de middelen. In dat eerste deel gaat het er dan om, samenhang en consequentie te brengen in de verschillende opvattingen over de doelstelling der opvoeding, een wetenschappelijke taak bij uitstek. Let wel, ik zeg: samenhang en consequentie te brengen in de verschillende opvattingen over de doelstelling, is een taak bij uitstek van de zuivere theorie. Want dat is iets geheel anders dan een keuze te doen tussen die van elkaar verschillende en met elkaar onverenigbare opvattingen. Die keuze is niet een zaak van wetenschap, zij is niet allereerst betrokken op het theoretische inzicht; zij is wat men thans gaarne met een woord, aan Kierkegaard ontleend, aanduidt als een existentiële beslissing. Zulke beslissingen heeft de man van wetenschap als zodanig niet te nemen; het is de diepste overtuiging omtrent de zin van deze wereld en onze plaats erin, die zulke beslissingen doet nemen. Zij zijn daarom supra-theoretisch gefundeerd. Maar wat de wetenschap als zodanig wel tot haar taak kan en moet rekenen, dat is de ontwikkeling van den stelselmatigen samenhang, die deze doelstelling verbindt met al de consequenties, waartoe zij leidt. En juist deze consequenties werken weer terug op een gefundeerde en verantwoorde beslissing omtrent de keuze.



Maar als voor een bepaald beoefenaar der paedagogiek nu die keuze beslist is, als hij duidelijk voor zich ziet, hoe hij het doel der opvoeding wil omschrijven, dan rijst de vraag naar de keuze der juiste middelen om dat doel te bereiken. Terwijl echter die eerste keuze supra-theoretisch, existentieel was en dus niet door betoog en demonstratie aan een ander, die haar niet beaamt, kan worden opgedrongen, is de laatste een quaestie van inzicht, die beslist kan worden door empirisch onderzoek, en daardoor alleen. Blijkt het, bijv. bij de godsdienstige of de lichamelijke opvoeding, door empirisch onderzoek, dat een bepaald doel langs een bepaalde weg niet kan worden bereikt, dan zal juist degene, die prijs stelt op het bereiken van dat doel een andere weg moeten kiezen. En over de keuze van die andere weg zal hij het eens kunnen worden, op zuiver wetenschappelijke gronden, met een ander beoefenaar der paedagogische wetenschap, die wellicht het zo gestelde doel geenszins begeerlijk acht. Wij zullen zo aanstonds zien, dat voor de toepassing in de practijk, bijv. van de school, aldus overeenstemming tot stand kan komen in anders onontwarbaar strijdige aanspraken en eisen.

Nu heeft echter het empirisch onderzoek nog een verdere functie. Het leert niet alleen de middelen kennen, die dienstig zijn om een bepaald vooropgesteld doel te bereiken, maar er zal ook een terugwerking plaats moeten hebben van de middelenleer op de doelstelling. Immers mocht het blijken, dat een bepaald vooropgezet doel niet alleen niet bereikbaar, maar zelfs niet benaderbaar moet worden genoemd, dan wordt de doelstelling zelf niet houdbaar; zij zal moeten worden opgegeven en moeten worden vervangen door een andere, die in de werkelijkheid, waarin wij nu eenmaal geplaatst zijn en onze bestemming moeten najagen, althans zinvol en met kans op benadering kan worden nagestreefd. Terwijl dus de keuze der doelstelling het karakter draagt van normatieve, existentiële beslissing, en veeleer een zaak van wil en levenskeuze is dan van inzicht, en daarentegen de keuze der middelen het karakter heeft van een zuiver wetenschappelijke beslissing, een zaak is allereerst van inzicht, dat aan anderskiezenden toch overtuigend kan worden gedemonstreerd, hebben wij in dit derde deel der paedagogiek te maken met de wijzigingen, die het nauwkeurige empirische onderzoek noodzakelijk maakt in de formuleringen omtrent de doelstelling, die met een nog onvoldoende kennis der werke

lijkheid en, zo men dus wil, voorbarig waren opgesteld. Toch mag dit woord „voorbarig” hier slechts met grote behoedzaamheid worden gebruikt, want het zijn juist deze, gelijk eerst later blijken kan, „voorbarige” beslissingen, die richting en doel kunnen aangeven voor het empirisch onderzoek. In de voortgang van de beoefening der wetenschappelijke studie der paedagogiek moeten wij hier dus spreken van een noodzakelijke en onmisbare voorbarigheid.

Wat nu de huidige stand der middelenleer betreft, wil ik vandaag niet spreken over die onderdelen, die tot nu toe eigenlijk in het centrum van de belangstelling van ons Nutsseminarium hebben gestaan: de vorming van het intellect en van het karakter in engere, morele zin. Reeds een 7tal jaren geleden, in mijn Scientia-artikel, heb ik er op gewezen, dat deze beide delen, die men ook die van didaktiek en paedagogiek in engere zin mag noemen, de meest uitgewerkte en best gefundeerde van de gehele paedagogische wetenschap moeten worden genoemd. Zeer begrijpelijk, omdat het eerste deel zijn wetenschappelijke grondslag vindt in de uitkomsten der denkpsychologie, het tweede deel in die van karakterologie en dieptepsychologie, de onderdelen van de empirisch-wijsgerige leer van den mens, de anthropologie, die verreweg het beste en het meest exact zijn ontwikkeld. Maar juist daarom wil ik heden, nu het mij voor de laatste maal ver Gund zal zijn als studie-leider een M. A.-cursus van het Nutsseminarium te openen, niet spreken over die delen, die tot nu toe het meest naar voren gekomen zijn in ons werk. Want het was niet, omdat wij niet evenzeer grote belangstelling hadden in andere, weinig of niet bestudeerde onderwerpen, dat wij ze nog niet in ons werk betrokken, maar slechts omdat ons de hulpmiddelen er toe ontbraken, ten dele ook, omdat wij — naar ik nog meen terecht — het werk, dat wij ondernemen moesten, zagen als onmisbare voorarbeid ook voor de bewerking dier nog minder ontgonnen terreinen. Juist omdat men het werk van het Nutsseminarium wel eens gekritiseerd heeft als te eenzijdig gericht op het „leren denken”, op de intellektuele taak der school, stel ik er prijs op, heden daarop opzettelijk en met nadruk te wijzen. Laat mij U dus thans nog wat mogen berichten van wat mij in de laatste jaren en maanden juist op die schijnbaar door ons veronachtzaamde gebieden, heeft bezig gehouden.

Helaas moet ik dan echter dadelijk beginnen met te zeggen, dat die gebieden, die ik op het oog heb, veel verder van exact-wetenschappelijke exploitatie en bewerking afliggen dan die van de vorming van intellect en karakter in engere zin.

Daar is in de eerste plaats de *sociale paedagogiek*, d.w.z. die tak der paedagogiek, die zich speciaal richt op de opvoeding van den mens met het oog op zijn taak in staat en maatschappij. Het is wel duidelijk, dat alle sociale paedagogiek uiteindelijk behoort te berusten op een grondslag van sociale psychologie. Maar met die tak der psychologie is het helaas nog weinig bevredigend gesteld. Slaat ge de boeken op, die zich met deze titel aandienen, dan wacht U teleurstelling. Een in menig opzicht belangrijk boek als dat van Mennicke behandelt toch eigenlijk maar een enkel hoofdstuk van dit uitermate omvangrijke gebied, een boek als dat van Ellwood over *De Psychologie van de Menselijke Samenleving*, dat in de inleiding tot de Nederlandse uitgave ons wordt aangekondigd als een der belangrijkste Amerikaanse geschriften op dit gebied, bevat voor dengene, die aan exact-empirisch onderzoek is gewend, weinig substantiële gegevens.

Blijkbaar had ook Steinmetz, toen hij zijn bekende V. U. B. boekje als *Inleiding tot de Sociologie* schreef, geen gunstiger indruk ontvangen. Want na een eerbiedige buiging voor de *Sociale Psychologie* te hebben gemaakt, met de uitspraak dat als ideaal der Sociologie zou kunnen worden gesteld de terugvoering van alle sociale verschijnselen tot psychologische, geeft hij ons te verstaan, dat de verwerkelijking van dit ideaal nog wel in een uitermate ver verwijderd en nevelachtig verschieft ligt verborgen.

Merkwaardig is het ook, dat wat men zou mogen noemen de sociale psychopathologie, in tegenstelling met de studie van de normale verhoudingen in het leven der gemeenschap, tot nu toe nog het meest de aandacht heeft getrokken. Voor velen omvat de sociale psychologie eigenlijk in hoofdzaak de massa-psychologie, het gedrag van een massa van mensen in paniek, bij een revolutie of soortgelijke uitzonderlijke omstandigheid. Begrijpelijk is de voorliefde voor die studie natuurlijk wel; zoals ook de studie van psychiatrie en psychopathologie als universitair leervak aanmerkelijk ouder is dan die der normale psychologie. Begrijpelijk is ook, dat de sociale psychologie een zeer grote achterstand in haar ont-

wikkeling vertoont in vergelijking met de meeste andere takken der psychologie. Want zij moet de beste bronnen van kennis van deze missen, het experiment en de klinische, rustige, geregelde waarneming. In de sociale psychologie blijven wij aangewezen op wat de historie ons meedeelt, en dat wordt meestal overgeleverd door weinig geschoolde en sterk geemotioneerde waarnemers.

Maar al is dan het tekort begrijpelijk, dat neemt niet weg, dat er tal van sociaal-paedagogische vragen voor hun oplossing, althans betere behandeling, wachten op dieper sociaal-psychologisch inzicht. Neem het voorbeeld van de arbeidsvreugde en de arbeidsverhoudingen in het bedrijfsleven. Tot een beter inzicht kunnen wij hier alleen komen wanneer een groot aantal wetenschappelijk voor deze taak geschoolde werkers ons uit de praktijk van het arbeidsleven exacte gegevens verschaft hebben over de weerstanden, die arbeidsvreugde en goede onderlinge arbeidsverhoudingen in de weg staan. En alleen langs die weg kan de sociale paedagogiek haar taak vervullen om die weerstanden uit de weg te ruimen, waar en voor zover ze bestaan.

Mede om deze redenen neemt ons Nutsseminarium dan ook in de cursus, die heden opent, een nieuwe proef. Hun, die het programma van dit jaar vergeleken hebben met dat van vroegere jaren, zal het opgevallen zijn, dat er belangrijke verandering is gekomen in den inhoud; voor het eerst biedt dat programma ons het beeld van een ontmoeting van paedagogen en psychologen met sociologen, die naar Steinmetz' verwachting eerst in een verre toekomst nuttig effect zou kunnen opleveren.

Inderdaad, voorshands zullen de vragen aanmerkelijk talrijker zijn dan de oplossingen. Maar ieder die wetenschap beoefent weet, dat de juiste formulering van een vraag, die nauwkeurige gegevens van het te onderzoeken gebied onderstelt, reeds een zeer grote stap is naar de oplossing, die gezocht wordt. Daarom acht ik deze uitbreiding van ons werk, van de school naar het bedrijfsleven, zowel practisch als wetenschappelijk van groot gewicht. En wanneer ik dat zeg, dan spreekt het wel vanzelf, dat ik even Uw aandacht moet vestigen op den man, die zoveel jaren met mij in de leiding van ons Seminarium heeft gestaan, op Van Veen, die, met mijn instemming, maar in ander opzicht toch ook tot mijn leedwezen, zó getrokken werd door het wel moeilijke maar ook

zo mooie en belangrijke werk, dat hem daar in de provincie van zijn herkomst wachtte, dat het hem ten slotte niet mogelijk bleek om nog dit ene jaar aan mijn zijde te blijven staan in de leiding van ons Seminarium. Hij toch is het geweest, die telkens en telkens geweest heeft op de belangrijkheid van sociaal-paedagogisch werk en de noodzaak van zijn verzorging.

Gelukkig breekt dat inzicht thans zich op vele punten baan. Juist overmorgen zal hier in onze goede stad Amsterdam het Nationaal Instituut geopend worden door den Minister van Onderwijs, het Nationaal Instituut, dat opgericht werd juist voor een hoogst belangrijk deel der sociaal-paedagogische vorming van ons volk: de vraag hoe het krachtige nationale bewustzijn, dat in bezettingstijd is gewekt en gegroeid, verder kan worden behouden en versterkt. Want wij mogen er onze ogen niet voor sluiten, dat het vóór den oorlog in onze scholen in dit opzicht, evenzeer als in de buitenschoolse opvoeding, vrij droevig was gesteld. Enerzijds cosmopolitisme, anderzijds zij het in kleine en niet invloedrijke groepen, een eng nationalisme of chauvinisme, belemmerden de groei van een gezond, bezonnen en toch krachtig nationaal bewustzijn. Ik stel mij voor, dat samenwerking van ons Seminarium met het Paedagogisch Bureau van het Nationaal Instituut voor beide lichamen vruchtbaar zal kunnen zijn. Zoveel dan voor heden over vragen van Sociale Paedagogiek.

Ook de Lichamelijke Opvoeding is een gebied, waarop m. i. intensiever en meer stelselmatige samenwerking gewenst is. Wij bezitten hier in Amsterdam de Academie voor Lichamelijke Opvoeding, wier eerste Rector Dr G. J. Nieuwenhuis is geweest, wiens te vroege heengaan ik bij de opening van onzen cursus in 1931 heb moeten herdenken. Nadat ik dezen zomer weer mijn bewegingsvrijheid had herkrege, heb ik de eerste stappen gedaan om weer een nauwer band te leggen tussen die instelling en de onze. Want de lichamelijke opvoeding is niet alleen zaak van den specialist in dat onderdeel der paedagogiek. Velen van U zullen zich, terwijl ik dit zeg, waarschijnlijk herinneren hoe Gunning dit indertijd betoogde, toen de quaestie van Van Wijks „meerderheidsjongen”, diens slordigheid en slungelachtigheid aan de orde kwam. Gunning wees er toen op, dat alleen een behoorlijke studie van de betekenis van „houding” en „maintien” voor de karakter



vorming de weg zal kunnen banen om deze ongewenste eigenschappen te elimineren.

Maar veel breder nog is het terrein, dat hier op onderzoek wacht. De studie van de motoriek en van haar gebreken, van de verzorging en opvoeding van de handvaardigheid op allerlei gebied, staat nog pas in de kinderschoenen. Wij beschikken over de studie van Van Houte over Leren Doen en enkele andere onderzoekingen. In de laatste jaren zijn in Zwitserland door Carrard en de zijnen hoogst merkwaardige proefnemingen op dit gebied gedaan, waarvan ik op 't oogenblik alleen nog door mondelinge mededelingen van Ir E. Heymans op de hoogte ben. De analyse van de beweging door middel van de vertraagde film, en in het bijzonder de foutenanalyse, het duidelijk voor ogen stellen van aard en betekenis van foutieve handgrepen, blijkt een methode op te leveren om binnen enkele weken tot verbeteringen te komen, die op de oude wijze van routine en ongecontroleerde empirie wellicht jaren zouden kosten of nooit zouden worden bereikt.

Wanneer ik hier de film even noem, dan sluit zich onmiddellijk daarbij voor mij aan zijn betekenis voor de aesthetische opvoeding, zowel als voor de didaktiek. Als lid van de ministeriële commissie voor de onderwijsfilm in Nederland heb ik mij met die beide, duidelijk onderscheiden vraagstukken in de laatste maanden wekelijks en bij tijd en wijle dagelijks moeten bezighouden. En het heeft mij getroffen hoe ver de opvattingen en dientengevolge de eisen, aan de film te stellen, uiteenlopen tussen filmkunstenaar en onderwijzman.

Ik heb bv. kennis genomen van een rapport nog uit den illegalen tijd over de regeling van filmzaken na de bevrijding. Daarin werd voorgesteld een „filmraad” met uitgebreide bevoegdheden, die zou bestaan uit een viertal filmkunstenaars en een viertal bioscoopmannen, benevens nog een zevental andere functionarissen. In dat zevental mocht dan, bij de gratie der ontwerpers, ook wel één onderwijzman zitting nemen. Ik weet niet, of wellicht een filmraad op deze voet nog zal tot stand komen, en nog veel minder of degene, die dan als onderwijzman in deze raad zou mogen zitting nemen, daaromtrent mijn advies zal vragen. Maar ik wil dat advies hier wel ongevraagd geven: Doe dat vooral

niet! Want de verhouding tussen film en onderwijs is een andere en een belangrijker, dan dat ze geregeld zou kunnen worden in een lichaam, dat voor  $\frac{1}{15}$  part uit kenners van het onderwijs en van didactische vragen zou bestaan.

We hebben hier te doen met een zeer duidelijk verschil in waardering van de film als onderwijs-hulpmiddel en als middel van aesthetische vorming. Nu hebben wij in ons land in de laatste jaren over het eerstgenoemde, de betekenis van de film voor de school, in 't bijzonder de L. S., een macht van hoogst belangrijke gegevens gekregen. Daardoor hebben wij, op de grondslag van de nieuwere didactiek, een scherp verschil leren maken tussen de „leerfilm” in engere zin, die tracht allerlei speciale details duidelijk te doen uitkomen en de eigenlijke „onderwijsfilm” voor de L. S., die beoogt voortgang te maken in de lijn van het werk van Ligthart, van het brengen van „het volle leven” in de L. S., van het leren kennen bijv. van streken, bezigheden en bedrijven aan die kinderen, die door plaatselijke en sociale omstandigheden alleen langs de weg van de film enigermate met dat leven in contact kunnen komen. Dat is dus een heel andere bestemming die de „onderwijsfilm” heeft dan de zoëven genoemde „leerfilm”, maar ook dan de propaganda-, de ontspanningsfilm en de film ten dienste der aesthetische opvoeding. En we krijgen hier het gevaar van een twist over de hierarchie van verschillende waardegebieden, een twist die dreigt tot onoplosbare strijd te voeren. Want wie zal in redelijkheid uitmaken, wat nu „belangrijker” eisen zijn, die van den aestheticus of van den didacticus, als zij met elkaar nauwelijks of niet verenigbaar blijken.

Juist zulk een conflict had ik boven op het oog, toen ik sprak over de rol, die empirisch onderzoek als bemiddelaar en scheidsrechter kan spelen, bij een vreedzame oplossing van zulk een botsing van waardegebieden en hun representanten. Ik meen, dat de empirische studie van het kind in de schoolleeftijd hier de beslissing zal dienen te brengen. Zeker zal men niet mogen vasthouden aan de mening, dat men — omdat aesthetische opvoeding zo belangrijk is — kinderen van 8—12 jaar zal moeten behandelen als adolescenten en volwassenen. En evenmin zal men de onderwijsfilm uit de school mogen weren — ik heb film-enthousiasten die leer horen verkondigen — omdat door het te vroegtijdig zien van films, of doordat het niet de ware kunstfilms zijn, die de

onderwijzers in de klas kunnen gebruiken, de kinderen later dan niet meer tot het echt-aesthetische zien van de film zouden komen.

Om te beginnen lijkt het me hoogst dubieus, dat het zien van goed vervaardigde en goed gekozen films door 8—12-jarigen, voor hun toekomstige aesthetische ontwikkeling zulke funeste gevolgen zou hebben. En hoogst waarschijnlijk zal behoorlijk empirisch onderzoek de aldus gekoesterde angst kunnen doen verminderen, zoal niet doen verdwijnen.

Maar tevens zullen wij mogen verwachten, dat behoorlijk geleid empirisch onderzoek op dit gebied ons, veel duidelijker dan tot nu toe wordt beseft, het verschil zal doen kennen van wat aesthetisch beleefd kan worden en verwerkt door het gemiddelde L.S. kind, en door den volwassene, in het bijzonder den aesthetisch gevormde en gevoelige.

En anderzijds zal het ook alleen door empirisch onderzoek kunnen worden uitgemaakt of niet ook op het gebied van de film-montage de regel geldt, — die we door het werk der school van Lindworsky hebben leren formuleren, — dat het onderwijs er tegen moet waken door overmatige veelheid van aanschouwing aan het kind de weg naar de abstractie te versperren, althans te belemmeren. Ik kan binnen het bestek van dit college-uur dit belangrijke punt van film-didaktiek natuurlijk niet voor U ontwikkelen. Wellicht zullen wij over niet te lange tijd de film-didaktiek in onze beschouwingen moeten opnemen. Maar zeker acht ik het reeds thans vast te staan, dat abstractie en aanschouwing beide onmisbaar zijn in onze didaktiek, en dat het er om gaat hun juiste maat en verhouding te bepalen, maar nooit om de abstractie te *vervangen* door aanschouwing. Zo wordt het toch beproefd door de film-enthousiasten, die bijv. het bewijs voor de stelling van Pythagoras of de leer der congruentie van drie-hoeken willen leveren door een mooie film.

En nu, tot slot van dit deel van mijn uiteenzetting, nog een enkel woord — maar het zal door tijdsgebrek vrees ik te kort moeten zijn — over het meest centrale deel van alle opvoeding: de godsdienstige opvoeding.

Ik ben nl. overtuigd, dat ook op dit gebied, dat toch meer dan enig ander volstrekt afhankelijk is van existentiële beslissingen, in het geloof te nemen, niettemin onbevangen empirisch onderzoek van betekenis kan zijn om vragen op te helderen,



die op geen andere wijze tot een beslissing kunnen worden gebracht. Laat mij door een voorbeeld mogen verduidelijken, wat ik bedoel.

Een jaar of acht geleden kwam ik te staan voor de belangrijke vraag, of de gangbare overtuiging wel juist is, die het essentiële verschil tussen Rooms-Katholieke en Reformatorische Christenen acht te liggen in verschil in dogmatische formulering met name ten opzichte van het leerstuk van de rechtvaardiging van den mens voor God door het geloof alleen, dan wel mede door de verdienste der werken. Ik ben toen ondeugend genoeg geweest om de volgende proef te nemen. In een bijeenkomst van een tiental vooraanstaande Rooms-Katholieken en een tiental niet minder bekende Reformatorische Christenen, waar ik over dit onderwerp een voordracht moest houden, heb ik als stillestuk een citaat voorgelegd over de kern van de zaak, waarom het ging, met het verzoek om te willen mededelen uit welke kring dit citaat afkomstig werd geacht. Het resultaat was, dat *al* de aanwezigen — in overgrote meerderheid bekende theologen — het uit den eigen kring afkomstig achtten; de R. Katholieken hadden gelijk, het stuk was ontleend aan een bekend boek van Holzner over den apostel Paulus.

Ik achtte dat toen, en acht het nog een belangrijk godsdienstpsychologisch resultaat. Want het ging, gelijk ik reeds heb gezegd, niet over een of ander betrekkelijk perifeer vraagstuk, maar over dat, wat sedert Luthers tijd als het centrale verschilpunt pleegt te worden aangewezen. Hoe was het dan mogelijk, dat niet alleen de helft der aanwezigen de ware herkomst niet had vermoed, maar dat bovendien niemand van de andere helft ook maar getwijfeld had aan de juistheid van zijn antwoord?

Ik heb voor mijzelf geen andere oplossing kunnen vinden dan deze: Blijkbaar ligt dan het onmiskenbare en diepgewortelde verschil niet daar, waar het gewoonlijk wordt gezocht, op het gebied der dogmatische formulering omtrent dit geloofspunt. Maar dit negatieve antwoord doet natuurlijk aanstonds de verdere vraag rijzen: waar ligt het dan? In mijn boekje over Gezag en Vrijheid in het Christelijk leven, dat in '42 nog verschijnen kon, heb ik daar een voorlopig antwoord op gegeven in deze zin: het grootste verschil ligt in de rangorde van het Gezag dat aan Schrift en Kerk door beide confessies wordt toegekend. Voor den Rooms Katholiek komt het primaat toe aan de Kerk; voor den Reformatorischen

Christen daarentegen aan de Schrift. Maar bij dit voorlopige antwoord kunnen wij toch niet blijven staan. Want opnieuw komt de vraag: waar ligt dan dit verschil in opvatting in verankerd? Hoe komt het, dat voor het ene deel der Kerk van Christus dit gezagsprimaat anders ligt dan voor het andere? Let wel, ik spreek van het ene en het andere deel der Kerk. Het gaat hier slechts in een zeer kleine minderheid der gevallen om een volstrekt *persoonlijke* keuze. De Kerk, waarin men geboren wordt, in wier traditie men opgroeit, blijft voor de overgrote meerderheid de Kerk, waarin zij leven en sterven. En wanneer zij ervan vervreemden, er uit treden, is het een betrekkelijk zeldzame uitzondering, dat hun geloof niet wegkwijnt, maar tot nieuw leven ontwaakt in het andere deel. Zelfs een man als Bavinck, dien niemand ervan verdenken zal, het verschil tussen Rooms Katholieke en Calvinistische overtuiging te willen relativieren, wijst er op — ik heb het in het genoemde boekje aangehaald<sup>1)</sup> — hoe zeer bekeerungen zeldzaam zijn en het geboren worden in een godsdiensstige sfeer meestal voor het verdere leven beslissend is.

Maar dat neemt natuurlijk de verdere vraag niet weg: hoe komt het, dat de Reformatie in Europa eigenlijk alleen in het Noorden vasten voet heeft gekregen? Waarom is het Zuiden overwegend R. Katholiek gebleven? En waarom vertoont de Kerk in Oost-Europa weer zulk een andere gestalte? Terwijl toch in de meest beslissende belijdenis, de erkenning van Jezus Christus als Hoofd en Heer der Kerk, allen overeenstemmen! Ik heb, in die jaren van betrekkelijke eenzaamheid en stilte, die volgden op het verschijnen van het genoemde boekje, in de jaren toen het mij verboden was om Ermelo te verlaten, terwijl ik bewaard bleef voor het lot van zo veel tienduizenden om mij heen, veel nagedacht en gelezen over dit probleem, het probleem dat men theologisch zou moeten formuleren: Waar ligt in den mens het „aanknopingspunt” voor de verkondiging? Is dat voor alle mensen hetzelfde? Of is er in dat opzicht wellicht verschil?

En nu durf ik natuurlijk in de beantwoording van deze vragen, die zwaar van inhoud zijn, niet anders dan met schroom te spreken. Maar ik durf althans de mogelijkheid te opperen, dat hier inderdaad van een verschil moet worden gesproken, en wel in de sacramentele beleving en een daar

<sup>1)</sup> t. a. p. 43.

mede nauw samenhangend verschil in de wijze, waarop liturgie en cultus inwerken op den mens. Al is er geen deel der Kerk, dat uitsluitend het Woord, of uitsluitend het Sacrament zou kennen, er is zeer vergaand verschil in de rol, die Woord en Sacrament en dus ook abstracte en zintuigelijke aanschouwing in de ene en de andere groep spelen.

Ik kan op deze zeer diepgaande dingen thans niet verder ingaan. Slechts dit moet nog gezegd worden, opdat gij begrijpt, waarom ik ze juist hier te berde breng: Met de beantwoording van dit vragencomplex zijn zeer fundamentele beslissingen in de godsdienstige opvoeding gemoeid. Het zou wel eens kunnen zijn, dat de ontkerstening der moderne cultuur, die — gelijk ook de buitenstaander meer en meer gaat erkennen — zulk een geweldig probleem oplevert voor de toekomst der mensheid, ik zeg niet uitsluitend, maar toch voor een belangrijk gedeelte er mede samenhang, dat in vrijwel ieder deel der Kerk van Christus het evenwicht tussen die beide dragers der verkondiging, Woord en Sacrament, werd verbroken, en het ene deel eenzijdig het altijd min of meer abstracte Woord, het andere niet minder eenzijdig de zintuigelijke aanschouwing, die de grondslag is van Sacrament, Liturgie en Lied, tot drager der Verkondiging heeft gemaakt. Wie zich enigszins in dezen gedachtengang indenkt, zal beseffen, welke verstrekkende gevolgen voor de godsdienstige opvoeding — waartoe in wijderen zin ook Zending en Missie behoren — en voor de gehele Oecumenische Beweging hieruit voortvloeien. En — dat is de reden, waarom ik dit punt juist hier ter sprake breng — terwijl alleen de supra-theoretische, existentiële beslissing van de belijdenis de basis legt, waarop deze vragen kunnen worden gesteld, vermag desondanks slechts een zoveel mogelijk objectief, zuiver wetenschappelijk gevoerd empirisch onderzoek de onmisbare gegevens voor een juiste beantwoording te verschaffen.

Tot zover dan over de *taak* van wetenschappelijk paedagogisch onderzoek in den opbouw der nieuwe gemeenschap, die komende is. Maar hoe is het nu in ons land gesteld met de mogelijkheid om aan die taak vruchtbaar te arbeiden? Wat is de *positie* der Paedagogiek in de Nederlandse wetenschappelijke wereld? Laat mij trachten een kort antwoord daarop — want de wijzers van de klok manen tot spoed — te geven in aansluiting aan het artikel, dat ik twee maanden geleden

in het Parool plaatste onder den titel Universiteit en Volk. Ik trachtte daar als een goede vriend, die juist om der wille dier vriendschap niet schroomt over feilen te spreken, de ernstige tekorten in ons huidige universitaire stelsel aan te wijzen.

En dan noem ik in de eerste plaats het feit, dat nog altijd een verplichte paedagogisch=didaktische studie voor den aanstaanden leraar ontbreekt. Het is nu bijna een halve eeuw geleden, dat het eerste rapport hierover verscheen. Het noemde deze opleiding een dringend=urgente zaak, die geen uitstel duldde. Sedert zijn vele rapporten over hetzelfde onderwerp verschenen; ik zelf heb, meen ik, aan een tiental ervan medegewerkt, maar ik ben de tel langzamerhand wat kwijt geraakt. En al is er althans in zoverre aanzienlijke verbetering gekomen, dat zij die dat wensen, leiding bij deze studie kunnen ontvangen, het minimum zelfs van verplichte opleiding ontbreekt nog steeds.

Terwijl er dus tal van studenten zijn, die de te hunner beschikking staande opleiding voor het leraarsberoep, dat hen wacht, niet de minste aandacht schenken, zijn er andere groepen, die gaarne toelating tot universitaire examens en graden zouden verkrijgen, maar door onze huidige wetgeving daarvan worden uitgesloten, hoewel zij er wetenschappelijk volkomen bekwaam toe zijn. Ik zie een viertal van deze groepen, die ik maar kort zal opnoemen, zonder op aard en omvang hunner behoeften verder in te gaan.

Daar zijn in de eerste plaats zij, die, voortgekomen uit het L. O., behoefte zijn gaan voelen aan wetenschappelijke studie voor hun vak, dat zelfs in onze huidige wetgeving nauwelijks een vakopleiding kent. In de jaren die nu al zo ver achter ons liggen, de jaren vóór den oorlog en de eerste bezettingsjaren hebben de gezamenlijke vertegenwoordigers der Paedagogiek aan de Nederlandse Universiteiten, samenwerkende in de zogenaamde M. Akte=vereniging, althans ten dele in hun behoeften kunnen voorzien door de instelling der officieuze Middelbare Akte. Maar een officiële akte ontbreekt nog steeds, en daarmede de bevoegdheidseis voor leraar in dit vak aan onze Kweekscholen. A fortiori ontbreekt de gelegenheid een academische graad te verwerven, terwijl toch het peil van deze M. A.=examens voor dat van universitaire examens niet onderdoet.

Daar zijn in de tweede plaats de jeugdleiders, zij die hun

taak vinden in de buitenschoolse vorming onzer adolescenten; slechts zelden zijn zij in de gelegenheid tot universitaire studie. En voor zover ze dat zijn, biedt die studie hun niet, wat zij juist als jeugdleiders behoeven.

In de derde plaats noem ik de „heilpaedagogen”, hen die zich bezig houden met de problemen der afwijkende, criminele, verwaarloosde en(of) psychopathische jeugd. Vergeef mij het lelijke germanisme; mij staat helaas geen goed Nederlands woord ten dienste, dat deze groep in haar geheel kan aanduiden. Ook deze beide groepen zijn thans nog aangewezen op de leergang voor de M.A.-studie, al is deze eigenlijk niet voor hen bestemd en al geeft zij niet alles, wat zij nodig hebben en anderzijds ook voor hen niet onontbeerlijke zaken.

In de vierde plaats zijn er de sociale werkers en werksters, zij die door hun positie in het bedrijfsleven de behoefte hebben voelen opkomen aan wetenschappelijke studie van sociaalpaedagogische vragen. Ik heb reeds eerder in dit uur op hun behoeften gewezen, en hoe wij in deze cursus voor het eerst in die behoeften trachten te voorzien door onze nieuwe bedrijfspaedagogische leergang, die evenals de M.A.-cursus weliswaar op universitair peil, maar nog steeds buiten eigenlijk universitair verband staat.

En dan is er nog een zeer belangrijke groep, die ten dele wel en ten dele niet naar de huidige bepalingen tot de Universiteit is toegelaten, maar wier leden, ook al is dat wel het geval, voor de overgrote meerderheid aan de Universiteit geen leergang vinden, die waarlijk in hun behoeften voorziet en met het oog daarop is samengesteld. Ik bedoel onze meisjesstudenten, die toch niet minder dan omstreeks een kwart van het geheel der volingeschreven studenten uitmaken. Maar zij vinden aan de Universiteit nog steeds niet anders in volle erkenning dan die studierichtingen die indertijd met het oog op mannelijke behoeften zijn in 't leven geroepen. Leergangen, die werkelijk rekening houden met den eigen aard der vrouwelijke psyche, die toch op zo menig punt andere eisen stelt dan de mannelijke, zijn in het Academisch Statuut van heden nauwelijks te vinden, en nog minder in de uitwerking, die in de praktijk aan dat Statuut wordt gegeven. Het onloochenbare feit, dat de overgrote meerderheid der meisjesstudenten haar toekomstige taak in de gemeenschap allereerst zal vinden

als vrouw, moeder en opvoedster, en niet in een beroep van onpersoonlijken aard, dat haar diepste aspiraties niet bevredigen kan, wordt èn door de H. O. wet èn door de praktijk, die er op berust, nog volkomen miskend. En toch hebben wij voor de heropvoeding van ons volk, na de verwildering en ontwrichting door de bezetting gebracht, meer dan ooit behoefte aan vrouwen, die voor die taak, in gezins- en wijder verband, op wetenschappelijke wijze zijn voorbereid. Moge op andere punten werkeloosheid dreigen, hier is een veld, waar nog gedurende generaties de hulp van tienduizenden van geschoolde krachten smartelijk zal worden ontbeerd.

Interne wijziging, gepaard met bredere toelating tot de Universiteit is dus een dringende eis van deze tijd. Want zelfs de nooddeur, die art. 133 zesde lid voor de meer dan 30-jarigen betekent, staat slechts op een kier, en heel zelden gaat de sluitketting open, en wetswijziging voor al deze gevallen, zal, naar ik vrees, slechts tot stand komen na een diepgaande reconstructie van ons gehele wetgevende apparaat. Daarom is het voor de toekomst der Paedagogiek in ons land van grote betekenis, dat het plan is geopperd en door den Senaat dezer Universiteit in studie genomen, om te komen tot een nieuwe faculteit voor Politieke en Sociale wetenschappen, langs de weg van een simpele gemeenteverordening, zoals indertijd ook de Economische faculteit is ontstaan. Trouwens ook de Vrije Universiteit en de Economische Hogeschool van Rotterdam hebben een kwarteeuw gefunctioneerd zonder wettelijke grondslag. Laat ons hopen, dat aldus althans een groot deel der zoëven genoemde groepen in de afdeling voor Sociale Paedagogiek van deze nieuwe faculteit een universitair onderdak zullen vinden.

Maar voor de toekomstige ontwikkeling van ons onderwijs- en opvoedingsstelsel is natuurlijk — dat is immers de kern van mijn ganse betoog — de verzorging van het wetenschappelijk onderzoek ten minste zo belangrijk als de regeling van opleidings- en examenvragen. Tot nu toe hebben wij ons in Nederland met uiterst geringe middelen moeten vergenoegen. Wanneer voor de paedagogiek in geheel Nederland door het Rijk in de laatste vijftien jaren vóór de bezetting zoveel hulpmiddelen ter beschikking waren gesteld als één physisch of chemisch laboratorium per jaar pleegt te kosten, dan zouden



wij — dat durf ik wel te verzekeren — een heel eind verder zijn dan nu.

Ik durf ook niet te zeggen, dat hierin binnenkort verandering zal komen; maar zonder dat ik gerechtigd ben, daarover veel meer te zeggen, mag ik toch dankbaar vermelden, dat er mij toeschijnt een beetje schemering aan den horizon te komen. Nu het werk van technische en economische wederopbouw — terecht — tientallen millioenen per jaar voor wetenschappelijk onderzoek zal gaan opeisen, zal het wellicht niet onmogelijk blijken voor de wetenschappelijke bouw op cultureel gebied enkele procenten van die bedragen te vinden. En — wij paedagogen en didactici zijn altijd, althans in geldelijk opzicht, bescheiden geweest — met die bescheiden bedragen zullen onze mogelijkheden van onderzoek en daardoor onze inzichten en methoden in hoge mate verrijkt en verdiept kunnen worden.

En dan is er nog een hoopvol teken. Althans wanneer ik mij niet zeer vergis, dan zal onze onderwijsinspectie in de jaren die komen haar bijkans uitsluitend administratieve en controlerende taak verwisselen voor een meer stimulerende en leidinggevende functie. Natuurlijk niet leiding gevend in die zin, dat er een nieuwe schoolstrijd in het gezicht zou komen door het schrikbeeld van Staatspaedagogiek, het ingrijpen in de richting en doelstelling van de onderwijstakken, maar wel leiding gevend juist in die didactische vragen der middelenleer, waaromtrent ons onderwijs in al zijn geledingen zo dringend om vernieuwing vraagt. En nu mag ik met dankbaarheid uitspreken, wat ik in deze maanden sinds de bevrijding heb mogen waarnemen, dat nl. en bij vooraanstaande figuren der Rijksinspectie en bij de gemeentelijke inspecties van belangrijke gemeenten de volle belangstelling voor deze overschakeling van functie ontwaakt is. Ja, het is zelfs niet uitgesloten, dat men zelfs tot een intensivering van het researchwerk bij de Inspectie zal kunnen komen, opmerkelijk genoeg zonder verhoging van uitgaven. Ik denk aan een plan, door een der Rijksinspecteurs mij voorgelegd om advies, dat in strekking overeen bleek te komen met wat Ballard mij reeds ruim 20 jaar geleden in Londen vertelde, toen ik daar was voor de eerste studie van Daltonscholen. Hij was toen inspecteur van het onderwijs, en wel — bedriegt mijn geheugen mij na zoveel jaren niet — inspecteur vanwege den „local board”, dus wat wij zouden vergelijken met gemeentelijk

inspecteur. „Maar wij hebben hier eigenlijk nooit een dubbele inspectie”; — zo deelde hij mij mede — „waar het werk van de localboardinspectie blijkt in betrouwbare handen te zijn, trekt de centrale inspectie zich terug. Wij wensen geen doublure van werk, en niet twee kapiteins op één schip. De centrale inspectie, die uitgaat van de voor het gehele land ingestelde Board of Education bepaalt zich dus daar, waar de Local Board over eigen inspectie beschikt, tot het nemen van steekproeven en collegiaal contact.” Het plan, dat mij voorgelegd werd, kwam wat de vermindering van overtollig werk betreft, op hetzelfde neer. Laat de Rijksinspectie — zo betoogde mij iemand met grote ervaring juist op dit gebied — niet het werk van de gemeentelijke inspectie nog eens verichten, alsof het niet gedaan werd. Laat zij daarom dat deel van haar tijd, dat aldus vrij komt — een *deel* van haar tijd, omdat de gemeentelijke inspecteurs alleen met de gemeentescholen te maken hebben — mogen besteden aan werk van onderzoek, of laat men, door een op deze wijze mogelijk geworden hergroepering der inspectie-districten enkele inspecteurs vrij maken voor de functie van inspecteur in algemene dienst, die belast zijn met research-werk en de daarop gebaseerde uitgave van Leidraden en andere publicaties ten dienste van de verfrissing en vernieuwing van het onderwijs.

Zo kom ik dan tot mijn slotconclusie, die niet somber behoeft te zijn gestemd. Wel is waar staat de wetenschappelijke Paedagogiek in ons land nog niet op de plaats, waar zij in het belang van ons volk, onze jeugd vooral, behoort te staan, maar de vooruitzichten mag ik heden toch aanzienlijk gunstiger noemen dan nu bijkans vijf jaar geleden, toen ik gedwongen was heen te gaan.

Ik ben dankbaar, dat ik, de cursus 1945/6 van het Nutsseminarium openende, mag eindigen met het uitspreken der verwachting, dat door onderwijssmannen en vrouwen van practijk en theorie, in krachtige samenwerking, medegearbeid zal worden aan de grote taak van de opbouw ener nieuwe en betere gemeenschap.

---



## GESCHIEDENIS-DIDACTIEK EN DENKPSYCHOLOGIE

(Een voorlopig onderzoek naar de mogelijkheid van een  
paedagogische beïnvloeding van kinderlijke  
leerwijzen en leerprestaties)

DOOR

T. BOUMA.

### I

#### § 1. ENKELE THEORIEOPMERKINGEN. LITERATUUR.

Het heeft geen nut, ons onderzoek betreffende de toepassing van denk- en leerpsychologie bij de didactiek van *Vaderlandse Geschiedenis* op de lagere school in te leiden, door een uitvoerig overzicht te geven van de leerpsychologie-literatuur. Wij kunnen volstaan met de omschrijving van een enkel begrip; zullen enige desbetreffende experimenten noemen en verwijzen overigens — voor zover nodig — naar het studiemateriaal. In zijn „Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbare schoolleeftijd” (J. B. Wolters, Groningen 1937) geeft Prof. Dr M. J. Langeveld uitstekende, critische resumés dier proefnemingen en o.m. na de hoofdstukken XII en X uitvoerige literatuuroverzichten. Bovendien noemen wij het belangwekkende proefschrift van Dr H. Nieuwenhuis: „Een onderzoek naar de betekenis der denkpsychologische opvattingen voor de didactiek der lagere school” (J. B. Wolters, Groningen 1940, 2de druk) en wijzen nog op de Mededelingen v. h. Nutssem. v. Paed. (Prof. Kohnstamm).

De onderzoekingen aangaande de opvoedbaarheid van denken, het vormen van begrippen, het definiëren en de leerwijzen van kinderen, over de invloed der opmerkzaamheid steunen alle op een zeer bepaald begrip van intelligentie, zoals Prof. O. Selz<sup>1)</sup> het omschreven heeft, n.l. als „eine Struktur oder ein System von spezifischen psychischen Verhaltensweisen mit der Funktion Einsichten zu gewinnen und handelnd als Mittel zu verwerten”. Dan is intelligentievorming — boven de rijping van de aangeboren constante aanleg uit — de opbouw van een dergelijk systeem van „einsichtigen” gedragswijzen.

<sup>1)</sup> Versuche zur Hebung des Intelligenzniveaus (Ein Beitrag zur Theorie der Intelligenz und ihrer erziehlicher Beeinflussung). Ztschr. f. Ps. 134 (1935), blz. 236—301.

Leerlingen van Prof. Selz gaven uitvoerige verslagen van hun psychologische analyses der intelligente werkmethode en bewezen proefondervindelijk de mogelijkheid, prestaties van leerlingen aanzienlijk te doen stijgen, door hen de helder bewust gemaakte denkwijzen van anderen te laten overnemen. Bauer<sup>1)</sup>, Sand<sup>2)</sup> en Andrae<sup>3)</sup> laten de kinderen op een dergelijke wijze tot resultaatverbetering komen; klassikale (en individuele) nabespreking van werkmethode en fouten verbeterden de aanpak, verhogen het *intelligentiepeil*.

Baumann<sup>4)</sup> ging na, welke invloed de aantrekkelijkheid van de leerstof op het studeren heeft, terwijl Herrmann<sup>5)</sup> de geschiktheid tot zelfstandig leren van 14-jarigen en hun verschillende leermethode in zijn experiment betrok. Vermelden wij ten slotte het Nederlandse onderzoek van Prins<sup>6)</sup>, die een antwoord zocht op de vraag: „Hoe ver kan, naar het voorbeeld van de proefnemingen ter verhoging van het intelligentieniveau (zie hierboven, T. B.), ook de leergeschiktheid door de analyse en de overdracht van de door goede leerlingen toegepaste methodische gedragwijzen verhoogd worden?” Uit die publicatie blijkt, dat bij het aardrijkskunde-onderwijs een paedagogische beïnvloeding van het *lernniveau* mogelijk is. Als conclusie stelt de schrijver: De methode der analyse en van het aan het licht brengen van geestelijke gedragwijzen, die het leerresultaat bepalen, moet in het onderwijssysteem worden opgenomen.

Dat het ontbreken van een volledige historische inleiding geenszins een onderschatting inhoudt van de waarde der theorie en der onderzoekingen, blijkt den lezer wel uit opzet en uitwerking van deze proef.

<sup>1)</sup> G. Bauer, Synthetische Definitionsversuche. Ein Beitrag z. Frage der Erziehbarkeit von Intelligenzleistungen. Archiv f. d. ges. Ps., Deel 62 (1928), blz. 1 vlg.

<sup>2)</sup> G. Sand, Über die Erziehbarkeit von Intelligenzleistungen bei schwachbegabten Kindern. Idem, deel 76 (1933), blz. 387—464.

<sup>3)</sup> Versuche von Jakob Andrae, mitgeteilt von O. Selz (zie noot 1, blz. 1).

<sup>4)</sup> A. Baumann, Über die Abhängigkeitsbeziehungen zwischen Lernlust und Lernerfolg (Aus einer Untersuchung von A. Baumann, mitgeteilt von O. Selz). Ztschr. f. Ps., deel 109 (1929), blz. 191—209.

<sup>5)</sup> A. Herrmann, Über die Fähigkeit zu selbständigem Lernen und die natürlichen Lernweisen zur Zeit der Volksschulreife. Ztschr. f. Ps., deel 109 (1929), blz. 116—190.

<sup>6)</sup> F. W. Prins, De opvoedbaarheid van leerprestaties volgens den psychol. methode. Paed. Studiën, 1 Juni 1941, blz. 118—148. Losse Paed. Studiën (Wolters, Gron.).

## § 2. DOEL VAN HET ONDERZOEK.

Terecht wijst Prins er in zijn interessante studie op, dat er nog enige vragen onderzocht dienen te worden; voordat er sprake van kan zijn, de kwestie te behandelen, of er door toepassing van de aangeduide methode een *algemene* verhoging van de leergeschiktheid bereikt wordt, moeten wij zeker eerst trachten na te gaan, of de methode van de opvoedbaarheid der leerprestatie ook geldt voor andere vakken!

In overleg met Prof. Langeveld kozen wij een gebied, dat naar ons weten nog niet op deze wijze onderzocht is, en wel dat der *vaderlandse geschiedenis*. Op deze plaats wensden wij den heer F. W. Prins voor zijn waardevolle aanwijzingen onze erkentelijkheid te betuigen, niet minder aan de onderwijzers, die bij het voor-experiment hun hulp verleenden (zie beneden), eventueel meewerkten bij de eigenlijke proefneming.

De *vraagstelling* wordt dus: Is het mogelijk, door klassikale en individuele bespreking van het geanalyseerde leerproces der vaderlandse geschiedenisles en door de leerlingen goede werkwijzen van anderen te laten overnemen, de oorspronkelijke leermethoden en het leerresultaat gunstig te beïnvloeden?<sup>1)</sup>

## § 3. INRICHTING VAN HET ONDERZOEK.

a. *Noodzaak en doel van het voor-experiment. Het lesmateriaal.*

Voor het op blz. 2 genoemde onderzoek nam Prins vier zesde klassen van lagere scholen. Als leerstof werd gekozen: Noord-Amerika, Zuid-Amerika, de Verenigde Staten van N.A. en Australië. De eerste les in elke klas werd besteed aan 't lezen en bespreken der lesstof; de tweede en derde aan 't leren van de les en o.m. 't beantwoorden van schriftelijke vragen.

Om de verschillende graad van moeilijkheid der leerstof uit te schakelen, werden bij de beide eerste proeven de lessen verwisseld: twee klassen kregen eerst Zuid-, daarna Noord-Amerika te bestuderen; de twee andere Noord-, vervolgens Zuid-Amerika. (Bij de derde proef werd alle vier klassen de

<sup>1)</sup> Andere pogingen ter verbetering van ons geschiedenisonderwijs, door activering van de kinderlijke geest, door intensieve zelfwerkzaamheid der leerlingen, ook het z.g. „groepswerk” blijven in dit opstel buiten beschouwing. Wel werkten onze proefpersonen samen bij het elkander overhoren en werden in een klassikale bespreking (leergesprek) ook de methoden van medeleerlingen kritisch bekeken, maar van een collectieve leerprestatie — zoals in de onderzoekingen van Palland, Boersma e. a. — was geen sprake.

Verenigde Staten, bij de laatste Australië aangeboden.) Aldus kon ook van de moeilijkste les een door de verbetermethode verhoogde prestatie aangetoond worden.

Doch de volgorde van geschiedenislessen wijzigen ging bezwaarlijk: geschiedenisstof is o. i. uitsluitend in *chronologische* orde goed te onderwijzen. Daarom verdiende het aanbeveling, een vooronderzoek in te stellen, om de graad van moeilijkheid der lessen te meten.

Teneinde de beschikking te krijgen over enige lessen, die zoveel mogelijk in moeilijkheidsgraad overeen zouden komen, begonnen wij met zelf een viertal lessen samen te stellen. Hoewel de ons bekende schoolboeken dergelijke lessen niet bevatten, konden wij materiaal ontlenen aan een leerboek<sup>1)</sup>.

De lessen werden gelijk van omvang (bijna 2 kwartoblads zijden getypt), bevatten evenveel — 14 — jaartallen en een ongeveer gelijk aantal namen. De eenvoudig en zakelijk gestelde stof werd onderverdeeld in een aantal genummerde alinea's ter wille van de overzichtelijkheid; hoofdzaken stonden onderstreept; de tekst was dus zoveel mogelijk in overeenstemming met een leerboekje<sup>2)</sup>. Voor een continue tijdsorde lieten wij de vier lessen aaneensluiten. De onderwerpen luiden:

- I. Van den Stadhouders-Koning en Willem IV.
- II. Stadhouders Willem V.
- III. De Franse Tijd.
- IV. Uit de 19e eeuw.

Bij elke les ontwierpen wij 30, op losse bladen getypte, vragen, die onderscheiden waren in

5 *begripsvragen*, uit welke beantwoording moest blijken, of de pp. een in de les gegeven zinsamenhang hadden begrepen;

5 *denkvragen*, waarop 't antwoord uit lesgegevens door zelfstandige denkbeid gevonden kon worden;

10 *jaartalvragen*, te beantwoorden met één of meer in de tekst gegeven jaartallen en

10 *naamvragen*, waarvan beneden voorbeelden volgen<sup>3)</sup>.

<sup>1)</sup> J. W. de Jongh en J. Otte, Lesstof voor het geschiedenis-onderwijs op de lagere school, II.

<sup>2)</sup> Ter wille van de beknoptheid beperken wij ons tot het doen afdrukken van één der vier lessen met de serie vragen, als bijlage aan 't eind van dit artikel.

<sup>3)</sup> Dat niet alle geschiedenisstof afvraagbaar is door middel van aldus onderscheiden contrôlevragen, ligt voor de hand.

Terwijl in de laatste twee groepen de geheugenfactor domineert, wordt in denks- en begripsvragen in het bijzonder het denken geactiveerd. Duidelijkheidshalve geven wij hier enkele voorbeelden.

*Begripsvragen:*

Waardoor waren Stadhouders Willem III en Amsterdam 't vaak over oorlogverklaren en vredesluitingen niet eens? — Waardoor brachten Hollandse kooplieden ons land in oorlog met Engeland? — (Vgl. vraag 9, 14, 26 met de les op blz. 23 e.v.).

*Denkvragen:*

Waarom kunnen we 't jaar 1747 met 1672 vergelijken? — De Batavieren vergeleken hun strijd tegen .... met die van de vroegere Batavieren tegen de Romeinen. — Welke familie was Koning Willem I van Koning Willem III? (Zie o.m. vraag 7, 11, 13 en de tekst van de derde les).

*Jaartalvragen:*

De strijd met Engeland, Munster en Keulen duurde van 1672 tot .... — Van welk jaar tot welk jaar regeerde Koning Willem III?

*Naamvragen:*

Hoe heette het bestuur van een stad? — Naar welk land vluchtten toen duizenden Patriotten? — Welke kanalen werden aangelegd tijdens 't bestuur van Koning Willem III?

Nadat enkele leerlingen met bevredigend resultaat — wat het lesverschil betreft — al het materiaal doorgewerkt hadden, verschaften we twee medewerkers een schriftelijke en mondelinge instructie met het verzoek, in hun zesde klassen (A en B) de vier lessen op de „gewone” manier te willen onderwijzen. Bekort geven wij hier iets van de *instructie* weer:

a. De papieren met les I uitreiken, lezen, *bespreken* met de klas en eventuele moeilijkheden verklaren, b.v. op Maandag van 9.45—10.30 (maximaal 45 minuten).

b. Donderdag d. a. v., 9.45—10.30: les I laten *leren*. Leerlingen vrij laten in wijze van leren. Vooraf bekend maken, dat zal volgen:

c. Na 15 minuten pauze de schriftelijke *beantwoording van 30 vragen*, zonder raadplegen van de tekst. Geen bepaalde tijd vastgesteld.

Les II, III en IV idem, althans met dezelfde tussenpozen tussen de onder a, b en c genoemde werkzaamheden als bij les I en op onderling gelijke uren.

Klas B deed de vier proeven enkele weken na A, waardoor wij in de gelegenheid waren, de tijdens het onderzoek van klas A gebleken onjuistheden te herstellen bij klas B.

Klasse A omvatte 16 jongens en 15 meisjes; de gemiddelde leeftijd was bij 't begin van het onderzoek 11.10 jaar; klas B 11 jongens en 8 m., gemiddeld 12.1 jaar oud.

Evenals de klasse-samenstelling en de leeftijden der pp. was het sociale milieu en het schooltype van A en B niet volkomen gelijk, doch deze omstandigheden verminderden de waarde van ons vooronderzoek niet; immers was het doel, uitsluitend 't leerresultaat der vier *lessen van elke klas afzonderlijk* te vergelijken.

Wat de *beoordeling* van het leerlingenwerk betreft, zakelijk= goede antwoorden werden met 1 punt gewaardeerd; taal= en stijlfouten niet gerekend. Weglatingen en zonder twijfel totaal onjuiste antwoorden kregen een nul. Moest op een vraag met meer dan één naam of jaartal geantwoord worden, dan gold ongeveer de helft goed voor  $\frac{1}{2}$  punt; dezelfde beoordeling gaven wij, als er in de reactie iets goeds ontdekt kon worden. Was de weergave slordig, maar waarschijnlijk juist gedacht (b.v. bij jaartallen het eeuwcijfer foutief geschreven), dan onderzochten we mondeling, of er een vergissing in 't spel geweest was, òf dat het een kwestie van onvermogen was. Ook deden we hoofdelijk navraag, wanneer het antwoord aan duidelijkheid te wensen overliet. De waardering werd dan mede afhankelijk gesteld van deze mondelinge reactie van den proefpersoon.

Verscheidene malen gaven kinderen een niet door ons bedoeld antwoord, dat toch als goed gewaardeerd moest worden; men leze het onderstaande lesfragment en de bijbehorende suggestieve vraag: Nederlands=Indië kreeg zijn wekelijkse bootdienst (S. M. „Nederland” en „Rotterdamse Lloyd”). Ook werd in deze jaren de Holland=Amerika=lijn geopend. — Vraag 27: De boten der Maatschappij „Nederland” varen naar . . . ., die van de „Rotterdamse Lloyd” naar . . . . (naam= vraag).

Terwijl wij de reactie Indië—Indië bedoelden, en velen foutief antwoordden met Amerika—Indië, kwam ook voor: Genua—Marseille, dat wij half goed rekenden: de boten varen



via deze havens naar Indië. Onverwacht was het antwoord: Amsterdam—Rotterdam, dat o.i. ook goed gerekend moest worden.

Na de correctie van het leerlingenwerk beseft men pas ten volle, dat moeilijk te voldoen is aan een exacte, ondubbelzinnige, volledige wijze van uitdrukken!

De correctie bij het vooronderzoek — en later ook bij de eigenlijke proef — geschiedde èn door den proefleider èn door den onderwijzer van de betrokken klas, waarop na overleg een eindwaardering vastgesteld werd.

Tabel 1 geeft de gemiddelde leerresultaten van de genoemde klassen per les. De pp. van klas A beantwoordden van les I gemiddeld 16.98 vragen goed = 57% van het totale vragen-aantal (30). Zie verder de tabel.

Tabel 1.

Gemiddelde resultaten van het voorexperiment.

	Les I	II	III	IV
Klas A	57 %	62 %	41 %	60 %
Klas B	81 %	81 %	74 %	78 %

De overeenkomst tussen les I, II en IV vonden we, ook van klas A, *voldoende*; men zie de cijfergemiddelden in de tabel. — Van de vragen bij les III was bij klas A het resultaat slechts 41%! Deze vragen waren dus niet geheel geschikt, of wel: de les was niet geschikt. We moesten de grote verschillen wegnemen.

De eenvoudigste, toch nog verantwoorde wijze, die zo weinig tijd vergde, dat het voorexperiment bij klas B normale voortgang kon hebben, was deze: wij gingen nauwkeurig na, welke vragen 't moeilijkst gevonden waren, vereenvoedigden deze van inhoud of vorm, òf stelden gemakkelijker vragen in de plaats. Wij wijzigden er in totaal een tiental. Onzuiver vonden we het, klas A — met of zonder tweede bestudering — het nieuwe stel vragen te laten beantwoorden: veranderde leeromstandigheden zouden het vergelijken van *déze* leerprestatie met alle andere resultaten onmogelijk maken. Klas B werden uitsluitend de *gewijzigde* vragen opgegeven; het resultaat leze men van tabel 1 af.

Het doel van het voorexperiment, proefondervindelijk het

geringe verschil in moeilijkheden aantonen, was bereikt. Door dit lesverschil tot een minimum te beperken, zouden wij de critiek ontgaan, dat het eventuele stijgen van het leerresultaat te danken zou zijn aan een *dalende* moeilijkheidsgraad.

Evenmin is het leerniveau beïnvloed door een toenemende getraindheid in het verwerken van deze soort stof, hetgeen wij het duidelijkst kunnen aantonen bij het eigenlijke onderzoek, wanneer de leerresultaten van de paedagogisch beïnvloede en niet-beïnvloede leerlingen vergeleken worden.

*b. Het eigenlijke onderzoek.*

Wij werden in de gelegenheid gesteld, twee zesde klassen in de proef te betrekken: één voor *contrôle* en een klas, om er de leergesprekken te voeren. Zie verder

Tabel 2.

Klassensamenstelling bij het eigenlijke onderzoek.

Klas	aantal jongens	aantal meisjes	minimum leeftijd	maximum leeftijd	gemiddeld
C	18	9	11.11	14.5	12.8 jaar
D	15	14	11.9	14.1	12.5 jaar

De *werkwijze* werd als volgt: (vgl. blz. 5)

a. Maandag 9.45—10.30 (maximaal 45 minuten). In klas C les I samen lezen, *bespreken* en verklaren. — Dinsdag d. a. v. idem in klas D.

b. Donderdag d. a. v. 9.45—10.30. *Leren* van les I; iedere pp. was vrij in de wijze van leren.

c. Na 15 minuten pauze schriftelijke beantwoording van de vragen bij les I (max. 30 minuten) en 't schrijven van een *verslagopstelletje*: „Hoe ik mijn les leerde.” Vrijdag id. (b en c) in klas D.

Daar wij behalve de eventuele verbetering der *denkprestaties* ook die van het *geheugenwerk* wilden nagaan, lieten wij onze pp. de vragen beantwoorden, zonder dat zij daarbij de lestekst konden raadplegen.

Een verrassing hierbij was de vrij grote voorsprong van C (ruim 23 van de 30 vragen goed = 78%) op D (bijna 17 vr. = 56%). Onze opzet was, na te gaan of het mogelijk was, het prestatieniveau van de zwakste klas (D) te verhogen door



d. uitsluitend met deze klas D, enkele dagen na 't beantwoorden der vragen van les I, een *leergesprek* te voeren. De klas D werd dus proefklas; C deed dienst als contrôleklas.

Les II, III en IV werd op dezelfde wijze door de pp. verwerkt als de eerste les; driemaal hielden wij daarbij in de proefklas een leergesprek, resp. na les I, II en III.

Onjuist zou het geweest zijn, een klas van 't voorexperiment als contrôleklas bij het eigenlijke onderzoek aan te wenden. Daarvoor was de kans op *verschillende* leeromstandigheden bij voorexperiment en proef te groot: men denke aan de vertelling, de proeftoelichting en het toezicht tijdens het leren der kinderen.

#### § 4. HET TRADITIONELE LEREN. OBSERVATIE EN LEEROPSTEL.

„Enkele dagen geleden vertelde 'k jullie een geschiedenisverhaal, dat we nu gaan leren van deze papieren op een manier, die je zelf de beste vindt. Je mag er drie kwartier over doen. Lever het blad in, zodra je alles goed meent te kennen. Na 't speelkwartier krijg je dertig fijne vragen te beantwoorden.”

Duidelijkheidshalve geven wij nog dit werkschema:

Klas C (contrôleklas):	Klas D (proefklas):
Les I bespr., leren, vragen beantw. en opstel over 't leren van les I.	Les I bespr., lezen, vragen beantw. en opstel over 't leren van les I. Leergesprek over 't leren van les I.
Les II leren, enz.	Les II leren, enz. Leergesprek les II.
Les III leren, enz.	Les III leren, enz. Leergesprek les III.
Les IV leren, enz.	Les IV leren, enz.

Tijdens het leren der pp. trachtten wij hun *leergedrag* te observeren; wij namen proef- en contrôleklas vier maal waar gedurende 45 minuten, steeds met een week tussentijd. In de eerste observatieperiode, tijdens het leren van les I, beschouwden wij het *traditionele leren* in de klas, waarbij wij een ant

woord poogden te vinden op de volgende vooraf opgestelde vragen:

Hoe is het leerbegin? Wordt eerst het geheel ééns of meermalen gelezen of begint men met het lezen van één of meer alinea's? Is dit leren woordelijk in gedachten opzeggen of met éigen woorden reproduceren?

Controleren de leerlingen, of zij de leerstof beheersen? Zo ja, is dit zelfcontriôle of werken de kinderen hierbij samen? Op welke wijze(n)?

Gebruiken zij de volle leertijd?

Leren ze zelfstandig? Of is beïnvloeding van het leergedrag door medeleerlingen merkbaar? Gunstig of ongunstig?

Is er belangstelling voor deze wijze van werken?

Aan het leren van les II was een leergesprek voorafgegaan; wij besteedden onze aandacht in de tweede observatieperiode daarom aan de eventueel opgetreden *wijzigingen* in het leergedrag der pp.

De namen der leerlingen met volgnummers plaatsten wij op een plattegrond van de klas; in een aantekencahier werden achter die nummers gedragsuitingen genoteerd. Daarna gingen wij de inhoud der *leeropstelletjes* verifiëren met onze notities en resumeerden het belangrijkste in 't volgende overzicht, waaruit de leermanieren van onze pp. mogen blijken.

Voor zover (bij les I) op te merken was, komen *goede methoden bij uitzondering* voor; slechts enkelen besteden extra aandacht en tijd aan moeilijke punten, aan de jaartallen, de slotgedeelten en de vragen. Evenmin weet onze twaalfjarige van systematische repetitie en volhardende zelfcontriôle.

Of T. H., een der pp., de les kent of niet, zij besluit het verslag van haar leerwijze aldus: „En toen zei ik: Nu nog twee keer overlezen en dan lever ik het in.” Met eigen woorden de inhoud in gedachten navertellen, komt slechts bij uitzondering voor. Dat 72% der leerl. begint met het geheel te lezen, zegt minder dan de methode, die er op volgt, nl. uitsluitend overlezen, daarna vaak (bij 31%) gevolgd door letterlijk opzeggen. „En dan nog duizend keer die les overlezen. 't Begon me zo te vervelen. Steeds hetzelfde liedje. Achter elkaar door.”

*Dit alles wijst er al heel duidelijk op, dat onze school stelselmatig een betere leerhabitus moet kweken dan het uithet=hoofd=leren zonder meer.*

Velen laten zich, ook ongunstig, beïnvloeden door 't leer-

gedrag van kameraden. L. K. levert na 11 minuten het papier in; nog geen kwartier later hebben een tiental anderen zijn voorbeeld gevolgd, enkelen met  $\frac{2}{3}$  deel van de antwoorden foutief. Bij uitzondering lezen wij: „Er waren er al een paar klaar (wat de proefleider betwijfelt). Maar daar bemoeide ik me niet mee, als ik het maar kende.” — Elkander mondeling vragen stellen nemen velen over, maar: „De meeste keren gaven we een verkeerd antwoord. Zodoende keek Bep stiekem van het papier af en ging ik hetzelfde doen.” Of men formeert zijn vragen ter zelfcontrôle aan de gemakkelijke kant. Hiervan korthedshalve één voorbeeld: een positieve mededeling uit de les wordt vragenderwijs overgeschreven. Een lesfragment luidde: „Ook werden de belastingpachters door de bevolking gehaat, die...” enz. Vraag op een aantekeningpapier: „Werden de belastingpachters gehaat?” Antwoord: „Ja” e. d.<sup>1)</sup>

Elke pp. moest, na de beantwoording der 30 schr. vragen, op 't papier noteren, hoeveel antwoorden hij *dacht*, goed te hebben. Het schatten van eigen prestaties is toch een *vorm van zelfcritiek*, die zeker de moeite van onderzoek waard is. Op één na schatten allen hun werk te hoog, tot 175% bóven de waardering van den proefleider! — De leerstof was voor sommigen niet gemakkelijk. C. P. oordeelt: „Ik zou wel willen, maar ik kan het niet.” En toch... zal hij ten slotte (les IV) 95% méér goede antwoorden bereiken dan bij 't begin en dus zijn prestatieniveau bijna verdubbelen!

(Wordt vervolgd.)

<sup>1)</sup> Vergelijken we deze feitenbeschouwing met het proefverslag van Herrmann (zie blz. 2), dan merken wij bij zijn — veertienjarige! — volksschoolleerlingen deze verschillen met onze uitkomsten: 86% zijner leerlingen had reeds in hoge mate vaste leergewoonten en was zich van dit feit bewust: de proefpersonen gaven dezelfde leermethoden aan als de proefleider protocollerde. Vrije weergave van de leerstof, overlezen van moeilijke passages en individuele stofbehandeling merkte Herrmann veelvuldig op.

## GOED NIEUWS UIT INDIË.

Ter begeleiding van ons vorig nummer schreven Redactie en Uitgever o. a.: „Van Post hebben wij nog geen bericht ontvangen.” Thans mag ik daar tot mijn grote blijdschap aan toevoegen, dat er goede tijding van hem en Mevrouw Post is binnengekomen. Tijding, die niet alleen om persoonlijke, maar ook om zakelijke redenen de belangstelling onzer lezers in hoge mate zal wekken. Immers Post schrijft mij in een brief, gedateerd Bandoeng, 26 Januari 1946, o. a. het volgende:

„Toen ik 5 October het kamp (Tjimahi) uit kon, ben ik aan de wederopbouw van het onderwijs in Bandoeng begonnen en kreeg veel hardwerkende helpers. We hebben nu 50 scholen voor L. O. en M. O., een onderwijzersopleiding, met  $\pm 400$  leerkrachten en  $\pm 10.000$  kinderen (Hollandse, Ambonse, Chinese en enkele Indonesische).

We tobben erg met leermiddelen, maar de scholen draaien en het is opmerkelijk, hoe de vroeger nogal indolente Indische jeugd thans met groot plezier ter school gaat en, op natuurlijk enkele uitzonderingen na, werkt zó hard en zó met begrip, dat het voor de meeste leerkrachten een openbaring is. Dit vergoedt veel van wat de school nu missen moet, misschien zijn wij er toch wel rijker door.

Gedurende de kampjaren hebben we — Scheffer, Jonkman, Brouwer en ik en vele anderen, U onbekend, mensen uit handel, bankwezen en bedrijf — gesproken over onderwijsvernieuwing — avonden, eigenlijk jaren, achtereen. Een onderwerp, het meest in trek bij de vaders, die aan hun kinderen, waarvan ze gescheiden waren, dachten. Deze besprekingen, lezingen, waren verboden, sommigen van ons, betrap, zijn middeleeuws gemarteld. Ik schreef over de meest centrale onderwerpen opstellen en noemde het geheel „Parate Viam” en hoop dit te publiceren. U zoudt het een vervolg op „Volks onderwijs” (Mededeling 21), geschreven met meer ervaring en bezinning, kunnen noemen en het tracht het komende geslacht opvoeders te inspireren tot een taak in Indië, die er, de moeilijkheden van nu ten spijt, naar mijn diep gewortelde overtuiging blijven zal. Wij, Hollanders, hebben meer moeilijkheden in onze historie doorgemaakt en zetten — overtuigd van recht en beziel door roeping en plicht door, door tot het uiterste, want dan zijn er weer nieuwe Hollanders, die het werk overnemen.”

PH. KOHNSTAMM.

## KLEINE MEDEDELING.

Prof. Dr I. C. van Houte, opvolger van Prof. Dr Ph. Kohnstamm als Bijzonder Hoogleraar in de Paedagogiek vanwege de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen en Directeur van het Nutseminarium voor Paedagogiek aan de Gemeentelijke Universiteit te Amsterdam, zal zijn ambt aanvaarden met het uitspreken van een inaugurale rede op Maandag 25 Febr. 's middags om 4.15 uur precies in de Aula der Gemeentelijke Universiteit te Amsterdam.

## HET MOEDERTAALONDERWIJS OP DE „PUBLIC ELEMENTARY SCHOOL” IN ENGELAND

DOOR

I. VAN DER VELDE.

Zowel in Engeland als in Frankrijk valt van overheidswege een zeer rechtstreekse en soms zelfs zeer nadrukkelijke bemoeiing met vragen van methodiek en didactiek te constateren. Het woord „rechtstreeks” heeft betrekking op beide landen, het woord „nadrukkelijk” vooral op Frankrijk. Vanwege de „Board of Education” verscheen in 1937 een nieuwe editie van het „Handbook of Suggestions for Teachers”, een boek van 600 pagina's. In het eerste deel (p. 6—64) vindt men een „General Introduction”; in het tweede (p. 65—156) beschouwingen over de drie geledingen van het Engelse onderwijs tot  $\pm$  15 jaar: I. de Nursery and Infant School Stage, kinderen van 3—7 jaar, II. de Junior School Stage, kinderen van 7—11 jaar, III. de Senior School Stage, kinderen van 11—15 jaar; in het derde deel (p. 157—564) uitvoerige, toch ook zeer grondige beschouwingen over de methodiek en didactiek der afzonderlijke leervakken: Health and physical training, Music, Art and Craft, Needlework, Housecraft, Gardening and other rural activities, English Language and Literature, History, Geography, Nature Study and Science, Mathematics, met als slot (p. 565—600) een aanhangsel over de Volkenbond. Het is verleidelijk deze lijst van leervakken en vooral de volgorde waarin zij geplaatst zijn te vergelijken met Art. 2, eerste lid van onze L. O. Wet 1920. Engeland is modern in de zin van de moderne vernieuwingsbeweging: veel ruimte voor de motorisch-aesthetische vakken en onder de verstandelijke leervakken het moedertaalonderwijs voorop; wij denken nog als in 1806 en 1857.

Het is geenszins de bedoeling van de Board of Education bindende voorschriften te geven: suggesties bevat dit „Handbook” en niet meer dan dat. Geen dwang — slechts voorlichting en keuze naar eigen inzicht. Evenmin streven naar landelijke uniformiteit. Ieder onderwijzer dient het hem gebodene te overdenken, en een methode uit te werken, die het best bij zijn aanleg past en bij de specifieke behoeften van de school waaraan hij werkzaam is. Engeland laat zijn onderwijzers grote vrijheid in didactisch opzicht, maar aan de grote vrijheid bindt het grote verantwoordelijkheid: „But freedom implies a corresponding responsibility in its use”.

Uit de lijst der leervakken blijkt dat Engeland Lezen en Schrijven niet als aparte vakken beschouwt, doch zeer terecht als onderdelen van het onderwijs in de moedertaal, volkomen conform moderne inzichten.

Het vak: English Language and Literature (Handbook p. 350—400) wordt als volgt behandeld:

- I. General Considerations.
- II. English in the Infant School.
  - A. Understanding.
  - B. Expression.
    1. Training in speech.
    2. Training in writing.
- III. English in the Junior School.  
Onderverdeling als bij II.
- IV. English in the Senior School.  
Onderverdeling als bij II.
- V. Contact with a wider environment.
- VI. Conclusion.

Een gedetailleerd overzicht van de stof per leerjaar zoekt men tevergeefs, we krijgen in hoofdzaak algemene beginselen en aanwijzingen.

Wat treft in bovenstaand overzicht, is het juiste taalpsychologisch en taaldidactisch inzicht. Taalpsychologisch gaat Understanding (verstaan van taal) voor Expression (zich uitdrukken (hier) in taal), het passieve taalbezit gaat voor het actieve. Maar taaldidactisch en ook taalpsychologisch is het juist, Training in speech te plaatsen voor Training in writing.



Het kind spreekt toch voor het schrijft en het zich uitdrukken in geschreven taal zal meer profiteren van het zich uitdrukken in gesproken taal dan omgekeerd. Het inzicht dat het mondelinge taalgebruik in de school, zeker in de L. S., de prioriteit heeft, is modern en ten volle verantwoord.

Tot zover de Inleiding.

### I. General Considerations.

Het gaat er in het algemeen om een intellectuele en emotionele gevoeligheid aan te kweken voor het ganse leven dat in en door taal en literatuur wordt uitgedrukt. Bij de expressie dus niet uitsluitend om de techniek van het spreken en schrijven, maar vooral om de adaequatie van woord en gedachte en de ordening der denkbeelden. Duidelijk is, hoezeer het Engelse moedertaalonderwijs, ook reeds dat van de Elementary School, over de techniek en de stof heen grijpt naar de vormende krachten die in het moedertaalonderwijs schuilen. Moedertaalonderwijs in dienst van de vorming van den mens en den staatsburger, dat is de eigenlijke doelstelling. Bij het verlaten der school, dus op 15-jarige leeftijd, worden de volgende eisen gesteld:

1. Het kind moet in staat zijn „verstandig” over eenvoudige onderwerpen in heldere, kernachtige taal te spreken.
2. Het moet een reeks gedachten over onderwerpen die het bestudeerd heeft, schriftelijk op ordelijke wijze kunnen weergeven.
3. Het moet de gesproken en geschreven taal van anderen begrijpen.
4. Het moet gevoelig zijn voor de schoonheid van geschikt proza en geschikte poëzie.
5. Het moet belangstelling gevoelen voor den mens, zijn motieven en zijn handelingen.
6. Het moet met onderscheidingsvermogen zijn omgeving weten te waarden.
7. Het moet tot op zekere hoogte vertrouwd zijn met de gedragswijzen, de grote idealen en de geloofsovertuigingen, die geest en leven geven aan de maatschappij waarin het verkeert.

Mens en staatsburger!

De punten 1 t/m 3 hebben direct betrekking op de intellectuele en logische aspecten van de taalbeheersing, punt 4

stelt aesthetisch=emotionele eisen, in de punten 5 t/m 7 komen sociale en nationale elementen naar voren. Er is een bewust, gesloten streven om door middel van de school, en geconcentreerd in het moedertaalonderwijs, nationale en culturele tradities te handhaven tegen de vervlakking van het moderne leven in. Het karakteristiek Engelse dient behouden te blijven.

Nu de uitwerking.

## II. English in the Infant School.

### A. Understanding.

Een hoofdstukje dat direct karakteristiek is voor het Engelse schoolleven en voor het Engelse moedertaalonderwijs. De plaats van dit laatste is „pre=eminent”. Het grootste gedeelte van het onderwijs is taalonderwijs, dat zich in den beginne vooral richt op het verstaan van anderen, i. c. de onderwijzeres. Het middel daartoe is het spreken. Dit spreken dient niet beperkt te blijven tot de enkele z.g. conversation=lessons, een groot gedeelte van de schooluren wordt steeds aan het vrije gesprek tussen onderwijzers en leerlingen. Stof te over: de kinderen kunnen praten over zich zelf, over hun thuis en de school, over hun bezigheden. Er zijn platen en prentenboeken, boekjes met kinderversjes, met sprookjes en liedjes, er is de folklore. De taal waarvan de onderwijzeres zich bedient, behoort wat zinsbouw, woordenkeus, klankvorming en melodie betreft, onberispelijk te zijn.

In deze periode valt ook het lezen leren. De verschillende begaafdheid der kinderen brengt mee, dat er in de vorderingen spoedig een sterke spreiding ontstaat. Deze spreiding wordt als een natuurlijk verschijnsel aanvaard en als motief om over te gaan tot splitsing van de klas in „sections”, in groepen van kinderen met ongeveer gelijke vorderingen. De vlugste leerlingen werken spoedig vrijwel zelfstandig of helpen elkaar. Feitelijk leren ze zich zelf lezen.

Van het begin af worden de kinderen aangemoedigd te vragen wat zij niet begrijpen.

### B. Expression.

Grote zorg wordt besteed aan de techniek van het spreken. Vier kenmerken behoort de mondelinge taal van het kind te hebben; zijn taal moet zijn: alive — clear — expressive —

en zij moet een element van schoonheid bezitten. Spontaneïteit moet de taal levendig en expressief maken en haar het element van schoonheid bezorgen. Maar die spontane taal moet tevens logisch verantwoord zijn, de gedachten moeten goed worden verwoord en continuïteit in het denken is noodzakelijk, ook reeds op deze eerste trap.

Dit goede spreken moet op natuurlijke wijze groeien uit het milieu. „.... the most vital thing of all is that the young child should move in an environment of easy, pleasant and continuous speech.”

Een van de belangrijkste momenten voor het verwerven van passieve en actieve taalbeheersing is voor den Engelsman de „dramatic activity”. In alle leerjaren en in velerlei vorm wordt het kind op speelse wijze geoefend in zeggen en uitbeelden. De eenvoudigste vorm is het navertellen van een verhaaltje, het opzeggen van een versje, waarmee reeds op de leeftijd van 5, 6 jaar wordt begonnen. Aanvankelijk nemen de kinderen de voordracht van de onderwijzeres over, maar al spoedig wordt het gewaardeerd, als de expressie meer individueel wordt. Nog voor de kinderen naar de Junior School gaan, dus voor zij 8 jaar zijn, moeten zij meermalen zijn „opgetreden” in geschikte klassesoneelstukjes. Aan het opvoeren gaat een „leren der rollen” en het bespreken van de wijze van uitbeelding vooraf. Gebrek aan stof behoeft er niet te bestaan. De inhoud van goede leeslesjes, van goede verhaaltjes uit vertelselboeken is meestal in hoge mate dramatisch van aard, vol actie en handeling, veelal voerend naar een in spanning verbeid en morele bevrediging schenkend slot. Voor de onderwijzeres ligt in het bewerken van dergelijke lesjes en verhaaltjes tot kleine toneelstukjes een aantrekkelijke arbeid, waarbij zij natuurlijk zich niet gebonden behoeft te achten door het aanwezige woord, maar eigen fantasie doorvlechten kan.

Voor schriftelijke expressie mogelijk is, dient het schrijven geleerd te worden. Evenmin als bij het lezen vinden we bij het schrijven klassikale uniformiteit. Noch wat de lettervormen, noch wat de lettergrootte, noch wat het schrijfmateriaal betreft. Het psychofysisch mechanisme van het kind bepaalt het schrift. Ieder kind heeft dus van het begin af zijn eigen individuele handschrift, wat natuurlijk niet betekent, dat er geen taak voor de onderwijzeres blijft. Het kind is ook vrij in de keuze van het materiaal, potlood of pen, en gebruikt

deze ook afwisselend. Volwassenen doen immers hetzelfde.

De Infant School is niet de geëigende plaats voor het „opstel”, al vinden een groot aantal kinderen het reeds op deze leeftijd prettig eenvoudige gedachten op schrift te stellen. „Natuurlijk” behoren zij ten deze te worden aangemoedigd. Ook hier weer die weldoende liberaliteit in de school. Nimmer maatregelen, die de spontane activiteit remmen en beperken, steeds een behoedzaam streven naar evenwicht tussen individuele vrijheid en schoolse discipline. Door de gehele school heen.

Van de doelstelling zoals we die boven schilderden, komen op de Infant School de vier eerste punten naar voren: taalbeheersing in engere zin met daarnaast verzorging van het aesthetische element.

### III. English in the Junior School.

#### A. Understanding.

Het speelse leren heeft een eind, het meer systematisch onderwijs begint. Aan het eind van deze periode behoren de kinderen het technisch lezen voldoende te beheersen om de inhoud van een niet te moeilijk boek te begrijpen en over de gedachten die het bevat, te kunnen discussiëren. Zij moeten kunnen spreken in vlotte levendige taal, kunnen deelnemen aan eenvoudige klasse-opvoeringen, een goede voordracht bezitten.

Ten aanzien van de Infant School geen principiële uitbreiding dus; de sociale en culturele aspecten blijven bewaard voor de Senior School. Het spreekt vanzelf dat naar verhouding het mondeling taalonderwijs een geringer aandeel gaat krijgen; maar toch: „the emphasis will be on the oral aspects of language in the widest sense of the term.”

Het lezen wordt zeer uitvoerig behandeld. Nederlandse taalhervormers vinden hier nagenoeg al hun idealen verwezenlijkt. Dit Engelse leesonderwijs lijkt in vrijwel geen enkel opzicht op het onze. Voor ons is leesonderwijs en klassikale leesles vrijwel synoniem. De Board of Education veroordeelt het oude type leesles in scherpe bewoordingen: „It is also to be hoped that the type of lesson will now at length disappear which consists solely of setting child after child, often in a large class, to read aloud a few lines in turn

without previous preparation, while the rest of the class are required to follow word by word."

Men vergelijkte dit vonnis met een Nederlandse „waardering" (Onderwijsverslag 1942). De Inspecteur van het L. O. in Amsterdam schrijft:

„Op vele scholen is de leesles de meest vervelende van alle lessen. Iedere leerling krijgt een stukje hardop te lezen en in het gunstigste geval vraagt men naar de betekenis van enkele uitdrukkingen. Slechts uiterst zelden wordt onderzocht of het lezen werkelijk denkend lezen is geweest, of de strekking van het geheel is begrepen, of er inzicht is in de bouw van de les, of de verbanden zijn doorzien."

Het Engelse leesonderwijs is vol afwisseling van velerlei techniek: voordracht — stil lezen — tekststudie — memoriseren van proza en poëzie — speuren naar literair schoon.

De Junior School zet aanvankelijk de methoden van de Infant School voort. D. w. z. de indeling in „sections" bij het lezen vindt ook in de Junior School toepassing, wordt gemotiveerd met de opmerking dat de grootte der klassen in veel scholen het moeilijk maakt, ieder kind afzonderlijk voldoende gelegenheid tot praktische oefening te geven. Het stillezen, oorspronkelijk uitsluitend voor de beste groepen ingevoerd, reeds op de Infant School, wint aan betekenis, het klassikale luid lezen verdwijnt meer en meer. Wat rest is nooit het luid lezen dat in de citaten hierboven geheeld wordt, dat automatisch verloopt naar de beurten die de onderwijzer schenkt, zonder inspanning, zonder reflectie, zonder bewogenheid. „Reading aloud" betekent allereerst zorgvuldige keuze, daarna zorgvuldige bestudering, vervolgens juiste voordracht en tenslotte klasse-discussie en critiek. Uitsluitend belangrijke of mooie passages en gedichten komen voor „reading aloud" in aanmerking. Het klassikale lezen is dus in feite tot aesthetisch lezen geworden. Maar even belangrijk is toch het lezen om de inhoud. Dit laatste vindt niet alleen toepassing in het stillezen, evenzeer in de zeer intensieve lessen die we het best „tekststudie" kunnen noemen, waartoe korte, niet te moeilijke stukken Engels proza worden genomen. De betekenis van het gehele stuk wordt nagegaan en weergegeven, daarna worden de details onderzocht, woorden, uitdrukkingen, zinnen bestudeerd, met toenemende exactheid. Het gaat hier vooral om „glimpses of the way in which people live, think and behave." Een inleiding tot „burger-

kunde" dus tegelijk, en als zodanig een overgang naar de punten 5 t/m 7 van de algemene doelstelling, die een zekere staatsburgerlijke vorming beogen. In dit opzicht is de slotzin van deze paragraaf van veelzeggende betekenis, een verkwikking voor hen die in de school een instrument zien, waarin het jonge kind moet leren denken en zelfstandig oordelen. *Er dient te worden voorkomen, dat de kinderen slaafs de autoriteit van het gedrukte woord aanvaarden.*

Aesthetische en verstandelijk lezen wisselen elkaar af. Aan het lezen van poëzie hecht men grote waarde. Klaarblijkelijk bedoelt men de poëzie te laten dienen als compensatie tegenover de intellectualistische instelling van de jeugd tussen 7 en 11 jaar. Poëzie behoort in deze jaren te zijn „a source of genuine enjoyment". „A joy for ever!" Er is een overvloed van goede verzen zowel van oudere als van contemporaine dichters, verzen die de realiteit van het jongens- en meisjesleven geven, maar ook met een humoristisch en zelfs met een romantisch karakter.

Er zijn in deze periode reeds kinderen, die trachten hun eigen vers te dichten. Vermoedelijk leidt deze vorm van zelfwerkzaamheid het meest tot waardering van poëzie in het algemeen, zoals een geslaagd stuk handenarbeid de liefde voor dit vak vergroot. Het spreekt vanzelf, dat aan het eind van de Junior School de kinderen een aantal goede gedichten en prozafragmenten hebben gememoriseerd.

## B. Expression.

### 1. *Training in speech.*

Het ideaal blijft een „clear and pleasant speech", en dit ideaal wordt het snelst verwekelijkt als de onderwijzer weer zorgt voor het juiste milieu. De belangrijkste component in dit milieu is hij zelf, als voorbeeld in zijn eigen spreken, als schepster van gelegenheden, waarin het kind sprekend kan optreden, als corrector van de materie waarvan het kind zich bedient en de vorm waarin het zich uitdrukt. Zijn werk blijft zonder vrucht, als het hem niet gelukt een atmosfeer te scheppen van „sensible, friendly and co-operative discussion".

Hij geve daartoe „spreekbeurten" van langere duur, waarin het kind kan vertellen van wat het heeft gedaan, beleefd, geleerd. Steeds heeft hij oor voor vragen die rijzen. Steeds



late hij argumentatie en contraargumentatie toe. Nietwaar, een „vriendschappelijke” discussie kan alleen ontstaan, waar het kind in zijn opvattingen ernstig wordt genomen.

Weer komt de „dramatic activity” naar voren. „Dramatic activity” is niet alleen een uitstekende methode om de vlotheid en de helderheid van het spreken te bevorderen, het leert ook evenwichtig, gedisciplineerd spreken, het geeft zelfvertrouwen. Het kan, door een goede keuze, een introductie worden tot een meer opzettelijke literatuurstudie en is ten slotte ook te beschouwen als een natuurlijk uitdrukkingmiddel van kinderlijke kunstzinnigheid.

Alle kinderen behoren successievelijk op te treden, niet alleen de specifiek begaafden. Het stuk en de opvoering beide leveren stof tot klassecritiek.

Nieuw voor ons is het advies, de kinderen zelf toneelstukjes te laten maken uit korte epische gedichten, bekende verhalen, balladen. Men kan beamen dat hier een uitstekende oefening in taalhantering kan liggen, al rijst ook twijfel omtrent de uitvoerbaarheid<sup>1)</sup>.

Van tijd tot tijd behoort de Engelse onderwijzer opvoeringen te geven die van grotere betekenis zijn dan het simpele spel voor de klas. Tal van onze scholen kennen deze „grote” uitvoeringen ook, zo bij het heengaan van de hoogste klasse, bij St. Nicolaasfeesten of andere hoogtijdagen van het schoolleven. Van den Engelsen onderwijzer, die deze zware, maar rijklonende taak op zich neemt, wordt verwacht dat hij zich opwerkt tot een kundig dilettantregisseur, hij dient iets te weten van „producing, staging and lighting”.

## 2. *Training in writing.*

„Training in writing” betreft vooral het geschreven opstel. We raken hier een vraagstuk, dat sinds jaar en dag in ons land een strijdvraag is. Persoonlijk voelen we er alles voor, om redenen die wij o. a. uiteenzetten in: „Stellen en spellen in

---

1) Het enige geval van eigen dramatische productie dat we ons uit onze praktijk herinneren, betrof een twaalfjarig meisje uit de VI klasse van een Amsterdamse volksschool, dat ons op zekere dag verraste met de aanbieding van een „toneelstuk”, met een omvang van ± anderhalf schoolcahier. Het „stuk” bleek volkomen speelbaar, verschaftte bij opvoering de klasse en de school enige genotvolle middagen, de schrijfster grote roem.

de laagste klassen der L.S."<sup>1)</sup> vroeg te beginnen, zeker in de II klas.

Een aanduiding van de Engelse opvattingen vonden we bij de bespreking van het moedertaalonderwijs op de Infant School. Vast staat dat een aantal kinderen reeds op zevenjarige leeftijd gedrongen wordt tot schriftelijke gedachtenuiting. Toch wordt er gewaarschuwd tegen overhaasting: „written composition is generally begun too soon and practised too often”. Een leeftijd waarop het regelmatig stellen een aanvang kan nemen, wordt echter niet genoemd. Misschien mogen wij uit de eis, dat de kinderen het schrijven in technische zin behoorlijk dienen te beheersen, afleiden, dat de leeftijd gesteld wordt op 8 à 9 jaar, wat overeenkomt met onze II of III klasse.

Voor de fundering en de ontwikkeling van de opzettelijke schriftelijke gedachtenuiting beschikt de onderwijzer over een aantal mogelijkheden. Hij kan eenvoudige vragen over lees- en leerstof schriftelijk laten beantwoorden; hij kan laten reageren op een gelezen of bestudeerde passage; een „standpunt” laten bezargumenteren; dialogen uit een verhaal laten copiëren e. a. Voor onze Hollandse begrippen zijn deze opgaven over het algemeen te zwaar. Maar — bij ons staat het stellen voor jonge kinderen nog aan het allereerste begin van ontwikkeling. Meer dan een schroomvallig, soms zelfs angstvallig wagen is het vaak niet. In Engeland schijnt het traditie te zijn. En deze traditie zou zich nimmer hebben gevormd, indien de resultaten deze traditie niet rechtvaardigden.

Het moedertaalonderwijs in Engeland wordt in de Infant School en de laagste klassen der Junior School klaarblijkelijk beheerst door twee machtige, stimulerende factoren, die wij tot op heden negeren of opzettelijk verwerpen: het menigvuldige vrije spreken en het vele individuele lezen.

Vrij spreken en vrije lectuur zijn niet alleen stimulantia tot stellen, zij zijn tegelijk vormende krachten. En de derde factor die ginds veroorlooft, voor ons wellicht overdreven eisen te stellen, is het principe dat we bij het lezenleren ontmoetten, de splitsing in „sections”, die er „of course” moet zijn. Dan wordt er nimmer te veel of te weinig gevraagd.

Weer de besliste breuk met het volstrekt klassikale, de aanpassing van de leerstof aan de gegroepeerde leerlingen.

<sup>1)</sup> Paedagogische Studiën Mei 1939.

Onderdeel van het stellen is het spellen. De paragraaf aan het spellen gewijd, bevat een aantal uitstekende gedachten, die ook bij ons langzamerhand gemeengoed worden. Speciaal spellingonderwijs is op de Junior School waarschijnlijk noodzakelijk, maar dit spellingonderwijs behoort zoveel mogelijk individueel te zijn. Het is tijdverspilling goede „spellers” woorden te laten schrijven, waarin zij vermoedelijk geen fouten zullen maken. Het is de taak van den onderwijzer de wegen te vinden ieder afzonderlijk kind te helpen bij het overwinnen van zijn eigen moeilijkheden. Uit de schriftelijke oefeningen die het kind gemaakt heeft, selecteert hij daartoe de oefenstof. Voorts moeten de kinderen er reeds vroeg aan gewend worden de spelling van de woorden die zij gebruiken, te controleren.

Spelling wordt derhalve gekoppeld aan „composition”, „composition” aan lezen. Inderdaad behoren deze onderdelen van de totaliteit taal een hechte drie-eenheid te vormen. Het spellen scheiden van de individuele uiting betekent gedeeltelijke ontworteling van dit in de regel toch al schrale vruchten dragend plantje, „composition” scheiden van het lezen is onthouden van de krachtigste voedingsbron. Een van de verdienstelijkste eigenschappen van de Engelse taaldidactiek is wel de hechte, weloverwogen doorvlochtenheid harer onderdelen.

Over dictees en grammatica wordt weinig gezegd. Ze worden duidelijk van weinig belang geacht. Dictees hebben hoogstens waarde voor het controleren der spelling van reeds bekende oefenstof; afzonderlijke spraakkunstlessen zijn op de Junior School overbodig. Evenmin is er behoefte aan schriftelijke spraakkunstoefeningen. Men kan zich beperken tot het aanleren van de eenvoudigste grammaticale termen.

#### IV. English in the Senior School.

##### A. Understanding.

Het spreekt vanzelf, dat beschouwingen over de principes, die het Engelse moedertaalonderwijs beheersen, thans achterwege blijven en ook kunnen blijven. Er is een aantal principes, dat van de Infant School tot het eind der Senior School zijn kracht behoudt, al zijn er natuurlijk gradaties in intensiteit der toepassing en wijzigingen in de structuur, al naar gelang gewijzigde detaildoelstellingen.

Het moedertaalonderwijs werd tot de Senior School vooral

beheerst door de eerste vier punten der doelstelling. De laatste drie krijgen op de Senior School betekenis, die welke beogen de vorming van den mens en den staatsburger. Het blijkt onmiddellijk in de paragrafen gewijd aan het Lezen op de Senior School. Het verstandelijk lezen, „reading for information”, en het genietend lezen van goede lectuur, „the enjoyment of what is well written”, blijven voornamen punten op het programma, maar wie „staatsburgers” kweken wil, moet treden buiten individueel genoegen. De literatuur geeft uitdrukking aan het geheel der menselijke ervaring; de leerling der Senior School zal via de literatuur deze menselijke ervaring moeten naderen. Deze doelstelling, die de verantwoordelijkheid voor de zedelijke en maatschappelijke vorming voor een overwegend gedeelte legt op den taalleraar, eist een zeer zorgvuldige selectie van de te gebruiken boeken.

De basis voor het leren verstaan van taal blijft de „discussion-lesson.” „Discussion” sluit in, dat de stof niet te gemakkelijk mag zijn. Inderdaad gaat men ook van dit standpunt uit. De stof moet liggen binnen het kinderlijk begrip, maar behoeft niet speciaal voor hem geschreven te zijn, „not written down to him”.

In dit stadium moet de leerling leren beseffen, dat boeken nuttig kunnen zijn in verschillende omstandigheden van het practische leven. Hij dient derhalve een grote verscheidenheid van boeken te leren kennen, ook boeken die bedoeld zijn voor volwassenen. Klassebibliotheken behoren aanwezig te zijn die, rekening houdend met de in deze levensperiode naar voren tredende voorkeur, boeken behoren te bevatten over planten en dieren, schepen en vliegtuigen, spoorwegen, automobielen en machinerieën, draadloze telegrafie, fotografie, architectuur, schilderkunst, spelen, jongens- en meisjesleven enz. Daarnaast naslagwerken: een encyclopaedie, goede almanakken, een „first-rate” woordenboek, kranten en tijdschriften. Uit deze opsomming volgt, dat het stillezen zijn prominente plaats behoudt. Maar om de leerlingen in te leiden in menselijke ervaring, zoals die in de literatuur tot ons komt, dient meer gedaan te worden. Na de school wordt weinig anders dan romans gelezen en het is dus van grote waarde, romans te leren lezen. „Prose-fiction” dient het centrum van de „discussion-lesson” te worden. Dan beweegt zich de discussie rond de vele facetten van de menselijke ervaring, beschrijft en onderzoekt, weegt en waardeert wijzen van menselijk ge-

drag, legt intimiteiten van menselijk karakter open. Aldus vergroot men de waarschijnlijkheid, dat het boek aan waarde wint en een boek waarde krijgt.

## B. Expression.

### 1. *Training in speech.*

Enkele opmerkingen in de geest van de reeds gegeven suggesties sluiten dit gedeelte af. De gesproken taal dient zoveel mogelijk vervolmaakt te worden. Vervolmaking betekent een voortgezet intensief streven naar kernachtigheid en gespierdheid. Ieder woord moet inhoud hebben. De taal die de 15-jarige leerling gebruikt, behoort zakelijk, ad rem, scherp omschrijvend te zijn.

Bij het spreken wordt gewaarschuwd tegen de neiging om slap en slordig, onsamenhangend te spreken, een neiging die in deze periode vooral bij jongens schijnt op te treden. Hel-dere articulatie blijft eis.

De „dramatic activity” wordt „vigorously continued”. Dramatiseren van langere en meer gecompliceerde balladen, klassediscussie en klassecritiek, opvoeringen in de klas en voor de gehele school blijven punten van het programma. Nu wordt ook gegrepen naar de klassieke toneelliteratuur. Voor de Senior School zijn klassiek tal van fragmenten uit de spelen van Shakespeare, uit de *Midsummer Night's Dream*, *The Merchant of Venice*, *Macbeth*, *Julius Caesar*.

Opmerkelijk blijft derhalve door de gehele school heen het streven, de leerlingen goede en schone taal actief te laten gebruiken, zich in onderlinge discussie te oefenen in het snel begrijpen van anderer mening en in het nauwkeurig weergeven van de eigen gedachten. Zeer terecht zegt het Handbook, dat slechts op deze grondslag een gezonde taalontwikkeling verkregen kan worden.

### 2. *Training in writing.*

Ook hier blijven de beginselen dezelfde: slechts de eisen worden strenger. Thans kan van de leerlingen gevraagd worden, dat zij opzettelijk streven naar een juiste woordkeuze, naar verscheidenheid in zinsbouw, naar een indeling in periodes in overeenstemming met de inhoud.

Behalve het opstel komen voor schriftelijke uitdrukking in

aanmerking het maken van aantekeningen bij discussies, het weergeven van inhouden door het resumeren der perioden, al blijft deze laatste zware arbeid wellicht beperkt tot de meest intelligente leerlingen. Natuurlijk behoren zij zich te oefenen in het schrijven van brieven, passend bij de eenvoudigste situaties, waarin het leven hen kan plaatsnemen. De realia, aardrijkskunde, geschiedenis, natuurkunde leveren uitermate geschikte stof voor het kort en nauwkeurig beantwoorden van vragen. In het algemeen zal trouwens de „teacher of English” zich op de hoogte dienen te stellen van de werkzaamheden der leerlingen bij zijn collega's, en dan niet alleen van die welke de humaniora onderwijzen, ook van de docenten in de exacte vakken.

Technische beheersing heeft waarde, techniek zonder moraal is gevaarlijk. Het voornaamste criterium, waarnaar de productie beoordeeld wordt, is waarheid. De leerling dient waar te zijn tegenover zich zelf en tegenover zijn stof. Hij heeft slechts een mening: zijn eigen. Hij denkt zoals hij denkt en niet zoals hij zich verbeeldt dat van hem verwacht wordt. Aldus betracht hij een eerlijkheid, die evenzeer den nederigsten scribent siert als den grootsten kunstenaar.

De plaats, aan de spraakkunst toebedeeld, blijft beperkt. Oefeningen in de toepassing van zg. grammaticale regels hebben voor de feitelijke taalbeheersing weinig betekenis. Occasioneel kan enig spraakkunstonderwijs worden gegeven. De taal wordt geleerd door imitatie van goede voorbeelden en door voortdurend gebruik.

### *Dialect en „slang”.*

De positie en de betekenis van het dialect worden besproken zowel bij de Junior School als bij de Senior School. Duidelijkheidshalve combineren we beide passages en koppelen er tegelijkertijd de opmerkingen over „slang” aan vast.

Zoals wij hier op de L.S. ons „Algemeen Beschaafd” trachten te onderwijzen, streeft de Engelse onderwijzer naar beheersing van het „Standard-English”. De taal die de kinderen spreken na de leerplichtige leeftijd, behoort in ieder gedeelte van het land verstaanbaar en begrijpelijk te zijn, en wat de uitspraak betreft, te naderen tot de uitspraak van „educated persons”. Maar het begrip „Standard-English” mag niet beperkt — en pedant — worden geïnterpreteerd. Nuances en variaties moeten worden getolereerd.



Sommige dialecten staan hoog in aanzien, andere worden minderwaardig geacht. Geen onderwijzer mag zich echter geroepen achten, een krachtig levend plaatselijk of regionaal dialect dood te verklaren. Voor optreden in het openbaar is een zekere conformiteit t. a. v. het „Standard-English” noodzakelijk, maar overigens kan een zekere tweetaligheid door ieder onderwijzer met een gerust geweten worden aanvaard, voor de Senior School zelfs bevorderd.

Van tijd tot tijd mogen deze oudere kinderen zich in hun dialect uiten, versjes in dialect reciteren, stukjes in dialect opvoeren. De onderwijzer vindt hen warm-belangstellend wanneer hij het dialect met het „Standard-English” gaat vergelijken. In dit geval is het niet moeilijk hen te interesseren voor „klankleer” en idioom. Maar van meer waarde is het dat zij thans leren begrijpen dat taal variëert met het doel waarvoor zij gebruikt wordt. Er is verschil tussen „colloquial speech” en „more formal speech” en ieder heeft zijn gebruikssfeer.

Voorzichtigheid moet betracht worden bij de bestrijding van dialect-eigenaardigheden bij jonge kinderen. Het dialect is hun eigenlijke moedertaal en te veelvuldige of te nadrukkelijke correctie zal op hun onbeschroomdheid, hun onbenvangenheid en durf tot spreken verlamdend werken. In de Infant School en in de laagste klassen van de Junior School behoren zij te worden aangemoedigd, hun dialect „freely and boldly” te gebruiken.

Moeilijker is het positie te bepalen tegenover „slang”. Men kan het niet negeren: taal is nu eenmaal een schepping van de massa, niet van enkelingen en taalveranderingen breken zich baan los van voorschriften of tegen alle voorschriften in. Maar „slang” is toch „slang”. Het gebruik officieel goedkeuren is te veel gevraagd; het radicaal verbieden gaat tegen Engelse opvattingen van tolerantie en tegen het gezonde taalgevoel in. Derhalve schrijft men: Het is vrijwel onmogelijk in deze bepaalde aanwijzingen te geven.

## V. Contact with a wider environment.

## VI. Conclusion.

De beide laatste hoofdstukjes kunnen we gecombineerd weergeven.

De taak van den onderwijzer en speciaal van hem die in

de Senior School met het onderwijs in het Engels is belast, is niet gemakkelijk. Hij moet een man van ruime en veelzijdige belangstelling zijn, een belangstelling die de grenzen van gespecialiseerde vakkennis verre overschrijdt. Voor het slagen van zijn onderwijs is het van vitaal belang dat hij de omgeving van het kind grondig kent. Hij kan het kind de maatschappij niet binnenleiden, als hij verzuimt zich op de hoogte te stellen van de aanwezigheid van instituten, die hem bij zijn arbeid kunnen steunen, van bronnen van vormende bezigheid en vormend vermaak, die de vrije tijd van zijn vroegere leerlingen kunnen vullen. Hij behoort dus iets te weten van de bibliotheken en musea die voor het kind gemakkelijk te bereiken zijn, van de geschiedenis en de folklore van zijn landstreek, van bioscoop, film en radio. Zijn belangstelling voor het kind, voor het woord en voor de wereld zal zijn onderwijs doortrekken en tot leven wekken. Gespecialiseerde vakkennis zonder gevoel voor en begrip van het wijde geestelijk en maatschappelijk leven begraaft de wetensgrage geest van het kind onder een stapel dorre feiten.

Zo komen we tot het slot.

De taak van den „teacher of English” in de Senior School wordt als volgt omschreven:

„the training of a young citizen who can speak clearly and sensibly, who can write with order and expressiveness, who can find what he wants in books, who is alive to the fullness of words, and who confronts his environment with enjoyment, with self-reliance, and with an openness to new ideas and new experiences.”

Bij deze schets van het Engelse moedertaalonderwijs op de L. S. hebben wij officiële suggesties gevolgd. Geven deze nu een beeld van de feitelijke toestand bij het onderwijs? Geven de Engelse onderwijzers het moedertaalonderwijs zoals als in deze Suggestions wordt geschilderd, dan zouden we hun onze bewondering niet gaarne willen onthouden.

Maar: officiële suggesties kunnen een gevaarlijke basis zijn voor een oordeel. Zij hebben nu eenmaal een bepaalde taak: zij moeten stimuleren, aansporen tot grotere, in ieder geval tot betere prestaties. En hoe groter het corps is dat beïnvloed moet worden, hoe krachtiger aandrang uitgeoefend wordt en hoe krachtiger middelen worden aangewend.

Wij zeggen derhalve niet: Ziehier nu een beeld van het

Engelse moedertaalonderwijs. Wij zijn voorzichtig en zeggen slechts: Hier ligt een schildering van een moedertaalonderwijs die meer is dan een stimulans. Hier ligt een ideaal. En niet alleen voor Engelse onderwijzers. Ook voor ons! Zo hoog hebben wij in de „Leidraad” niet gegrepen.

Is de greep te hoog? De Engelse afkeer van onzakelijkheid, van jacht naar effect, van aanbidding van het schone woord waarborgen ons, dat hier een bereikbaar of ongeveer bereikbaar ideaal gesteld wordt.

Het Engelse moedertaalonderwijs, zoals het in deze Suggestions geschilderd wordt, maakt de indruk van een voltooid gebouw, klaar en overzichtelijk van structuur. Grote lijnen karakteriseren het. Zij die het ontwierpen, schiepen het naar beginselen, door practijk en wetenschap als juist erkend. Het wortelt in het leven, het wordt bevrucht door de geest van het volk dat het dient. Kinderpsychologie en taaldidactiek hebben zij in hun dienst gesteld, en zij hebben dit materiaal wèl gehanteerd. Er is een punt in de ontwikkeling van het moedertaalonderwijs bereikt, waarop het geoorloofd is te rusten.

---

## GESCHIEDENIS-DIDACTIEK EN DENKPSYCHOLOGIE

(Een voorlopig onderzoek naar de mogelijkheid van een  
paedagogische beïnvloeding van kinderlijke  
leerwijzen en leerprestaties)

DOOR

T. BOUMA.

### II.

#### § 5. DE LEERGESPREKKEN EN HUN INVLOED OP DE LEER- WIJZEN DER KINDEREN.

Onder een leergesprek wordt verstaan: een klassikale bespreking van geanalyseerde leermethoden der kinderen, teneinde hun leerniveau gunstig te beïnvloeden. Ter karakterisering van de gehouden gesprekken geven wij hier een fragment van alle drie (a, b en c), gaan de verbetering van

de leermethoden der pp. na en in de volgende paragraaf het verband tussen deze en de prestatieverhoging.

a. Uit het eerste leergesprek, betreffende het leren van les I (Zie § 4):

Proefleider: Hoe jullie 't gemaakt hebben? Zeer verschillend.  
J. M. werkte uitstekend. Jan, vertel ons eens, hoe je werkte!

J. M.: Eerst heb ik het helemaal doorgelezen.

P.l.: Waarom?

J. M.: Dan wist ik meteen de moeilijke stukken. — En toen punt-voor-punt. (= elke alinea afzonderlijk). Anders vergeet je 't direct weer.

P.l.: Een goed begin. Je had er 27<sup>1/2</sup> antwoorden goed en hebt maar 20 minuten geleerd. — Vlak na Jan hielden velen van jullie ook op met leren. Waarom zo ineens?

J. v. d. W.: Ik dacht, dat ik het „kon”.

P.l.: Jij was het eerst met het beantwoorden der vragen „klaar”, maar had slechts 15 antwoorden goed, 10 foutief en 5 niet-ingeuld. Hoe had J. v. d. W. beter kunnen doen?

J. v. d. W.: 'k Had niet zo gauw moeten ophouden.

N. W.: Hij had de drie kwartier kunnen werken.

M. H.: Vóór het inleveren van de vragen had hij nog eens moeten denken.

R. R.: Zelf vragen bedenken en als je foute antwoorden geeft, dan weer overlezen.

P.l.: Dat kan goed zijn, mits je niet te gemakkelijke vragen bedenkt.

C. P.: Dan is het nog niet goed. Je moet goed nadenken over wat er in de les staat; niet overkijken.

C. F.: Niet weer zo lacherig en zo haastig; om een ander met je eigen werk ophouden, is stom! —

### *Leermethoden van les II.*

Het volgende werd door ons geobserveerd tijdens het leren van les II of overgenomen uit de desbetreffende leeropstellingen: Letterlijk regel voor regel memoriseren komt evenals bij les I voor. Na de enkelingen, die elkander bij de vorige proef overhoorden, gaan nu vele tweetallen samenwerken.

Verschillenden begrijpen nog niet, kunnen er althans moeilijk naar handelen, dat er ernstige geestelijke inspanning gevegd wordt. Er is nog spelend leren: „het ging machtig!” (fijn). Elkaar niet hinderen is een voorwaarde, waaraan moeilijk voor allèn te voldoen is. Een enkeling schrijft: „De les was niet moeilijk, maar ze deden het overhard en dat hinderde me zo.” Sommigen gaan andere leerlingen overhoren, terwijl zij zelf de stof nog niet beheersen! Dat daarbij een pp. klaagt over onduidelijk vragen stellen van zijn medeleerling, pleit voor zijn inzicht in de leerstofmoeilijkheden. Over 't algemeen gaat het leren en controleren te langzaam; overhoren van de gehele les is daardoor zeldzaam. Slechts één jongen schrijft over — is zich bewust van — tijdsindeling.

Ook is er een belangrijke gedragsvooruitgang te bespeuren: zelfbedrog, zoals het afkijken tijdens de mondelinge beantwoording aan een buurman, neemt af. De leerstof wordt meer dan in de eerste proef naar haar aard behandeld: een moeilijk „punt” (alinea) wordt bij 't studeren in tweeën gedeeld; er wordt langer tijd aan besteed, ook weer na 't controleren.

't Goede voorbeeld kan in ons klassikale systeem gelegenheid krijgen, nagevolgd te worden. „Ik vond, dat Netty het beter kende dan ik. Daarom ging 'k het ook goed leren.” „Punt 7 was puur(!) moeilijk, maar we gingen samen dapper aan de slag. En toen vonden we het niet meer zo moeilijk.”

Op een vijftal na besteden allen bij de tweede proef de volle leertijd. Dat nu al, tengevolge van ons eerste leergesprek, het oordeel over eigen werk heel wat zuiverder geworden is, wordt later nader besproken.

b. *Het tweede leergesprek.* (Bespreking der leermethoden van les II.) De proefleider begint met het meedelen der prestaties van les II met de waardering van de pp. zelf. Met de kinderen critiseren wij aan de hand van passages uit de verslagopstellen ondoelmatige werkmethoden en zijn het eens over de volgende taakverdeling:

- P.l.: Waaraan moeten we dus eerst denken?  
 R. R.: Op tijd beginnen en flink opschieten.  
 G. V.: Niet de les van buiten leren, maar de inhoud in je opnemen.  
 H. v. d. L.: En dan is ook een grote fout geweest, dat we het papier te gauw inleverden.  
 P.l.: Dat is dan het eerste deel. Hoe wordt nu het tweede „bedrijf”?

- J. R.: Niet eerder met overhoren beginnen, dan dat je de les goed meent te kennen.
- P.l.: Hoe kun je jezelf overhoren?
- N. W.: Je hand op 't papier leggen en proberen te vertellen, wat er volgt in de les.
- A. S.: Ook kun je het papier omdraaien, als je een stuk navertelt.
- L. K.: Of de jaartallen op een papiertje schrijven en dan de inhoud er achter denken of zonder les-papier erbij opschrijven.
- H. R.: Elkander overhoren kan ook.
- P.l.: Wat moet je bij al deze werkwijzen goed onthouden?
- N. W.: Precies nalezen, om te zien, of je 't stuk kende!
- P.l.: Ja; hoe moet dus steeds alle lezen eindigen?
- M. o. d. H.: Gedeelten, die je nog niet helemaal kent, goed overleren.
- C. P.: Maar dan moet je weten, wanneer een derde deel (een kwartier) voorbij is!
- P.l.: Juist; de volgende maal hangen we een klok op en leggen aantekeningpapier klaar voor hen, die zelf vinden, dat zij het nodig hebben.

### *Observatie van leergedragingen tijdens het leren van les III.*

Na het bespreken van de stof gaat de klas, weer met animo, aan de studie van de volgende (derde) les. 't Duidelijkst valt ons weer op, dat men nog klassegenootjes navolgt, zonder te bedenken, of men er *zelf* baat van zal ondervinden. Aantekeningen maken en bestuderen, elkaar overhoren, wat bij de vorige methode-analyse voor een medeleerling een goed leer- en contrôlemiddel bleek te zijn, wordt als een gebod opgevat. R. R. meldt: „Ik zou verder geweest zijn, als ik C. P. niet moest overhoren!” Op een viertal leerlingen na maakten allen aantekeningen, doch over 't algemeen te uitvoerig; te vaak nemen bijzaken er een te grote plaats in en krijgt de eerste leshelft te veel aandacht. Soms worden gehele zinnen letterlijk overgenomen. Er was ook goed aantekeningwerk, doch werd dit wel voldoende bestudeerd!? Velen blijken de laatste tien minuten nog met aantekenen en overhoren bezig te zijn, waardoor hun de driedeling leren — controleren — repeteren uit de gedachten raakt. Van les-repeteren en aantekeningen memoriseren is bijna geen sprake. Hierdoor ook is zeker



't resultaat van de moeilijke leerstof III ongunstig beïnvloed. Merkwaardig, hoe onrustig een leerlinge zich gedraagt gedurende enkele minuten observatie: een woord schrijven, punt 1 laten overhoren, de achterste bladzij overlezen... Een drietal schrijft nog bij het einde van de les!

Blijkens de opstellen *begint* men een verantwoorde keuze uit de leermogelijkheden te doen: niet zelfcontroleren of elkander overhoren, omdat de ander het doet, maar omdat een methode de pp. zelf het beste ligt. „Ik heb het aantekening-papiertje onbeschreven gelaten; ik zag het nut er niet van in.” De leerbelangstelling groeit met enig inzicht in de leermethode! 't Is op twee na de oudste (13.8), die 't hardnekkigste doorzet: „Ik wilde meer goed hebben dan 26 vragen, minstens 28. Ik zit met spanning te wachten, of mijn wens vervuld zal worden.” Zijn resultaat van de vier lessen is:  $21\frac{1}{2}$  — 26 —  $26\frac{1}{2}$  — 27 goed.

c. *Het laatste (derde) leergesprek*, brengt de toegepaste leerwijzen van les III in discussie. Blijkens het volgende fragment zijn de pp. zich talrijke leerfouten bewust geworden:

- P.l.: Nu heb ik al 16 aanwijzingen van jullie, hoe we wèl en hoe we nièt moeten leren. Wie noemt nog eens enkele?
- D. J.: Beginnen met rustig overlezen. Niet zo vluchtig weer.
- A. S.: Aandachtig leren.
- M. o. d. H.: Je aantekeningen niet te lang maken; anders houd je geen tijd over voor overhoren.
- G. v. V.: Dat overhoren moet zo weinig tijd kosten, dat je daarna nog iets kunt overleren.
- N. W.: Ik had veel te gemakkelijke vragen bedacht. —

Kinderen dusdanig te leren leren, dat zij hun geestelijke vermogens zo doeltreffend mogelijk vormen, is van groot schoolpractisch nut allereerst: stelselmatig geleerd hebben, een tekst te lezen, zelfstandig te doordenken, de kern ervan in te prenten bevordert de zelfwerkzaamheid, doet het zelfvertrouwen groeien. De taalbeheersing, 't verstandelijke lezen, de leerstofbeklijving bij de zaakvakken kunnen er gunstig door beïnvloed worden. Hieruit blijkt al, van hoe groot belang het voor onze leerlingen is, dat zij tot deze inzichten komen. Voor ons voortgezet lager onderwijs geldt het zeker niet minder dan voor de toekomstige U. L. O. en M. O.-leerlingen.

Hoe de *laatste* les geleerd is, worden wij gewaar uit de desbetreffende leeropstellen der pp. en uit onze observaties. Als slot geven wij dit overzichtje van de gebruikte werkmethoden: Enkelen verzuimen, de gehele les door te lezen; zij hebben dus geen kennis van de moeilijke gedeelten en belemmeren daardoor een efficiënte tijdverdeling. Van de 29 leerlingen gaat na het inleidende lezen de helft *voor* punt 2 à 5 maal les IV doorwerken en controleren, de andere helft eerst de gehele les bestuderen. — 62% gebruikt daarbij een aantekeningpapier, om de korte inhoud, jaartallen of bij leercontrole gebleken moeilijkheden te noteren, of om eigen vragen in gedachten te beantwoorden. — De controle is bij 59% zelfcontrole: met eigen woorden opzeggen, daarna met de les vergelijken en eventueel overleren; voor de rest elkander overhoren. Allen benutten de volledige of bijna volledige leertijd. De belangstelling voor dit werk, de werkwil is gedurende het gehele onderzoek op peil gebleven.

Vergelijken we dit verslag met de beschrijving der leer gewoonten in § 4, *dan blijkt, dat het mogelijk is, vele leerlingen hun eigen leergewoonten te doen verbeteren.*

Doelmatiger wordt de leertijd verdeeld, scherper de leercontrole door eigen (zelfgevonden of met inzicht van medeleerlingen overgenomen) methoden of anderer medewerking van allerlei aard. Nauwkeuriger eigen prestatiewaardering en groter zelfcritiek blijken eveneens het gevolg van onze werkwijze te zijn. Het energie- en tijdverspillende ondoelmatige bezigzijn neemt af.

De gunstige ontwikkeling van het vermogen, eigen prestaties te beoordelen, geven wij weer in tabel 3 (blz. 56). De bovenste horizontale cijferkolom geeft aan, hoeveel antwoorden de pp. méér dachten goed te hebben dan zij bij onze correctie bleken te hebben. Deze *overschatting* varieerde van 1 tot 15 vragen. De nul (0)kolom (verticaal) geeft de juiste schatting: bij les I, II, III en IV schatten resp. 0, 2, 4 en 5 leerlingen hun werk zeer nauwkeurig. Resp. 5, 1, 4, 2 pp. hadden één antwoord hoger geschat dan de correctie van den p.l. aangaf. Enz.

Uit de onderste helft van de tabel kan men de *onderschatting* aflezen; de mate van de afwijking liep van 0 tot 8 vragen. In de rechtse verticale kolom ten slotte noteerden wij het aantal p.p., resp. 29, 28, 28, 29, bij de verschillende lessen; vergelijk bij les I  $28 + 1 = 29$  leerl. Beschouwt men de

linkse vier verticale kolommen (maximale afwijking 3 van de 30 vragen), dan kan men daaruit afleiden, dat *driekwart onzer leerlingen aan het einde der proef in staat was, zijn eigen prestaties te schatten tot op 10% nauwkeurig.* — Van een algemene overschatting is dan geen sprake meer.

Tabel 3.

Ontwikkeling van het oordeel over eigen werk onder invloed van de leergesprekken.

Les	Aantal overschatte antwoorden															tot aant. pp.	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		15
I	0	5	3	3	1	1	5	1	2	1	2		3		1		28
II	2	1	6	2	1		2	1	1	1							17
III	4	4	2	3	1	2	2			1						1	20
IV	5	2	3	2	1	1				1		1					16

Aantal onderschatte antwoorden

Les	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
I				1														
II	3	1	1	1	2	1	1	1									(1 ziek)	11
III	3	3		2													(1 ziek)	8
IV	2	4	3	1	2	1												13

#### § 6. SPECIFICATIE DER RESULTAATVERBETERING. CONCLUSIE.

Bespreken wij eerst (tabel 4, blz. 57) het totaalresultaat van de contrôleklas C, dan verwondert ons 81.0% goede vragen van les II niet na de 77.6% van les I: de 48 leerlingen, die deze lessen van 't voorexperiment beantwoordden, gingen — gemiddeld — relatief evenveel vooruit. Daar naar ons oordeel de belangstelling bij les II op peil bleef en ook de leermanier bij alle lessen weinig variaties vertoonde, verklaren we dit prestatieverschil uit de ongelijkheid der vragen — en/of der teksten — van de resp. lessen.

Klas C was buiten ons toedoen de onjuiste mededeling gedaan, dat met klas D een wedstrijd gaande was, wie 't beste werk zou leveren. Om de werkomstandigheden gelijk te laten blijven met die van de proefklas, welke pp. niet eens bekend waren met 't feit, dat ook C haar lessen bestudeerde, ont-

Tabel 4.

Overzicht van de gemiddelde resultaten in %.

Klas C (contrôleklas):			
Les	totaal goed	foutief	niet beantwoord
I	77.6 %	15.7 %	6.7 %
II	81.0 %	15.0 %	4.0 %
III	67.0 %	23.8 %	9.2 %
IV	67.8 %	22.8 %	9.4 %
Klas D (proefklas):			
I	55.9 %	28.5 %	15.6 %
II	64.6 %	26.9 %	8.5 %
III	62.5 %	31.7 %	5.8 %
IV	67.0 %	26.4 %	6.6 %

kenden wij 't bestaan van „de wedstrijd”. — Waarschijnlijk heeft de uitschakeling van dit element de leerinteresse *enigszins* ongunstig beïnvloed en veroorzaakt, dat 't resultaat van les III wat meer daalde dan bij B. (De lezer, die ons betoog gevolgd heeft, ziet in, dat deze klas B de enige is, waarmee in dit geval enige vergelijking mogelijk is. Zuiver is de vergelijking van leerresultaten tussen een klas van het eigenlijke onderzoek en van 't voorexperiment niet, zoals wij op blz. 30 opmerkten.)

Les IV was zeker iets eenvoudiger dan III, vermoedelijk ook veroorzaakt door 't betrekkelijk grote aantal vreemde woorden in de derde les, die zoveel energie vergden, dat 't resultaat van de rest minder goed werd. (Zie tabel 1 en 4.) Toch was bij C 't eindresultaat slechts weinig beter dan van les III. Deden de feestdagen, die in 't vooruitzicht waren, het concentratievermogen afnemen? De behandeling van les IV dan maar uit te stellen tot na de vrije dagen, waardoor niet alleen het leertempo gewijzigd zou worden, maar ook afgenomen leermoeheid het proefresultaat zou kunnen beïnvloeden, leek ons niet zuiver.

Des te merkwaardiger is het leergedrag van klas D, die les IV slechts één dag eerder dan de contrôleklas bestudeerde! *De resultaatverbetering dezer proefklas is aanmerkelijk groter dan van de andere klassen.* Men vergelijkte les II van D bij die van C; verder als gevolg van twee leergesprekken les III,

die zich bijna handhaaft op het peil van de vorige les, in tegenstelling met het werk aller andere leerlingen, waarvan nog geen 3% les III beter beantwoordt dan I en II (van de proefklas 14%).

Ten slotte les IV: 67% goed; D weet een even hoog resultaat te bereiken als C, wier beginprestatie veel hoger was dan die van D! De vraag, of het oefenen invloed gehad heeft op de leerprestaties, kunnen wij hier beantwoorden. Vergelijkt men nl. de totaalresultaten van de niet-beïnvloede (d. i. niet-speciaal-beïnvloede!) klas C met die van de proefklas, wat tabel 4 aangeeft, dan concluderen wij uit de daling van de prestaties van C tegen een oefeningseffect.

Uit tabel 4 wordt ook duidelijk, dat het zelfvertrouwen der pp. vergroot is: 't aantal positieve reacties nam belangrijk toe. De kinderen zijn meer vragen gaan beantwoorden: vgl. bij les I en IV de blanco-antwoorden; doch 't foutenaantal heeft zich niet uitgebreid!

Van elken leerling afzonderlijk is het vragenpercentage, dat goed beantwoord werd, per les aangegeven. (Tabel 5 op de volgende pag.). 23 van de 29 leerlingen presteerden bij de laatste les meer dan bij les I. Neemt men alle pp. samen, die bij 't begin van ons onderzoek beneden 60% bleven, en gaat men dezelfde pp. na, het resultaat van de laatste proef beschouwend, dan is de verbetering van deze groep 29% van de oorspronkelijke prestaties. Vergelijken wij allen, die oorspronkelijk 60% en méér goede antwoorden gaven, dan is van hen de gemiddelde verbetering 11%. — De achteruitgang van de enkelingen bedroeg slechts 4 tot 10%.

Dit is een naar ons oordeel bevredigend resultaat ten gevolge van drie maal 45 minuten paedagogische beïnvloeding door middel van leergesprekken. Zelf bij het studeren de waarde van (spontaan gevonden of door medeleerlingen aangeprezen) werkmethode onderzoeken maakt voor hen, die volkomen vreemd tegenover dit werk stonden, langer leertijd noodzakelijk dan ons onderzoek gaf. Waarschijnlijk kan men door de invoeging van meer leergesprekken en uitbreiding van het aantal lessen het leerniveau van allen verhogen, resp. meer verhogen.

Om de eventuele verschillen in denken en in speciaal geheugen te kunnen nagaan, gingen wij de 30 vragen onderverdelen, zoals op blz. 25 aangegeven werd, in begrips-, denk-, jaartal- en naamvragen.

Tabel 5.

Overzicht van de resultaten van de leerlingen der proefklas (in %).

Proefpers.	Geslacht m = meisje	Les I	II	III	IV
D. J.	j.	47	73	68	52
G. K.	j.	47	60	63	68
D. K.	j.	42	35	50	52
L. K.	j.	50	83	78	72
H. v. d. L.	j.	37	70	70	70
C. P.	j.	37	50	65	72
R. R.	j.	57	58	70	75
J. R.	j.	42	37	23	45
J. v. d. W.	j.	50	70	62	82
B. D.	m.	52	45	40	48
T. H.	m.	58	67	48	53
T. K.	m.	53	67	67	70
H. K.	m.	27	60	48	37
T. v. d. L.	m.	22	55	37	30
A. S.	m.	55	60	52	60
G. v. V.	m.	50	63	42	62
N. W.	m.	55	70	85	62
M. v. d. H.	j.	80	90	77	90
A. H.	j.	62	33	25	58
J. v. H.	j.	68	83	67	90
D. d. J.	j.	72	87	88	90
J. M.	j.	92	93	87	100
F. d. W.	j.	60	72	68	85
N. B.	m.	60	55	73	80
C. F.	m.	67	65	90	72
H. H.	m.	73	82	70	67
B. H.	m.	68	z.	z.	72
M. H.	m.	70	70	75	67
N. S.	m.	70	57	62	63

Van nevenstaande tabel kan men aflezen, hoeveel procenten er van de vier vragensoorten per klas goed beantwoord werden. En van de denkopdrachten en van de geheugenprestaties geldt bij elke les (één uitzondering bij les IV), wat wij hierboven opmerkten over de totaalresultaten van de proefklas: *in vergelijking met de contrôleklas stijgt D, waar de C-leerlingen of minder vooruitgaan of dalen.*



Het prestatievermogen van D is vooral bij de *j*-vragen aanmerkelijk lager dan van C. Dat valt ook op bij de *d*-vragen. In inprenting en begrip is C dus D voor. Waarschijnlijk is C intelligenter. (Wij kunnen buiten beschouwing laten, of de leerlingen uit gunstiger milieu komen dan die dan klas D. Er wordt nog opgemerkt, dat het verschil vergroot werd door het leeftijdsverschil van drie maanden (tabel 2) en door de klasbezetting! Blijkens onze proef bereiken de jongens nl., die groter belangstelling bezitten voor geschiedenisstof, bij alle lessen meer dan de meisjes).

*Belangrijk is, dat D dit veel hogere prestatievermogen van C weet te benaderen.* C. verbetert zich niet, gaat in *j*-, *n*- en begripsvragen achteruit en levert in de *d*-vragen niets bijzonders op.

Tabel 6.

Overzicht der, naar de vragensoort gerubriceerde, leerresultaten.

Klas C (contrôleklas):				
Les	begripsvr.	denkvr.	jaartalvr.	naamvr.
I	72.6 %	65.4 %	78.1 %	85.6 %
II	66.2 %	76.4 %	78.0 %	93.5 %
III	62.8 %	48.0 %	72.9 %	72.5 %
IV	57.4 %	74.0 %	63.7 %	73.9 %
Klas D (proefklas):				
I	62.2 %	40.0 %	47.9 %	68.6 %
II	58.2 %	52.2 %	53.7 %	85.0 %
III	64.6 %	42.8 %	54.3 %	79.5 %
IV	57.0 %	60.0 %	63.6 %	78.8 %

Wat de verhouding in moeilijkheden der vragensoorten onderling betreft, bij alle lessen blijken de naamvragen het hoogste niveau te bereiken; over 't algemeen prent het geheugen gemakkelijker eigennamen en soortnamen van personen, plaatsen enz. in dan getallen: jaartallen (zie de *j*-vragen) worden met meer moeite gereproduceerd. Vragen over in de les beschreven causale samenhangen van gebeurtenissen (vgl. de begripsvragen) zijn eenvoudiger dan denkvragen. Deze laatste, waarbij een beroep gedaan wordt op denkinitiatief en abstractievermogen, zijn het moeilijkst van alle vragensoorten.

Voor een enkel cijfer van tabel 6 zochten wij een verklaring. Van de door klas D beantwoorde *begripsvragen* valt op: 58.2% goed bij les II en 57% bij les IV. Wij gingen van beide lessen na, welke vragen 't slechtst beantwoord werden en zijn van oordeel, dat onze pp. — ondanks de toelichtende vertelling — helder begrip van de lesstof ontbroken zal hebben bij de beantwoording der vragen. Verbalisme speelde hun parten; het voorstellingsbeeld na het leren van de desbetreffende tekstfragmenten, waarvan wij hier enkele aanehalen, bleef te vaag: „Zij (de Patriotten) vonden namelijk, dat het in 't belang van het Vaderland was, dat ook 't volk iets te zeggen kreeg in de regering.” „(Koning) Willem II liet 't zover niet komen en gaf in hetzelfde jaar (1848) opdracht, een nieuwe grondwet samen te stellen, waarin bepaald werd, dat de ministers voor hun regeeringsdaden ter verantwoording geroepen konden worden (door de leden van de Eerste en Tweede Kamer).” De leerstof is hier waarschijnlijk te moeilijk geweest.

Wat de moeilijkheidsgraad der *denkvragen van les III* betreft, wij betwijfelen, of de slechte beantwoording dézer vragen veroorzaakt werd door de inhoud of de redactie van les of vragen. Vergelijkt men de denkvragen van alle lessen, dan is de beantwoording van enkele dezer vragen — bij de derde les het sterkst! — ongunstig beïnvloed door de omstandigheid, dat de pp. niet over de tekst beschikten bij het beantwoorden der vragen. — Om de invloed van geheugenfactoren uit te schakelen, kan overwogen worden, bij een volgend onderzoek de pp. begrips- en denkvragen te laten beantwoorden met raadplegen van de tekst.

Ook valt het resultaat op van de *naamvragen bij les II*, die zeker iets te gemakkelijk waren. Wij gingen de desbetreffende vragen van de vier lessen na; bij de tweede les zal het beantwoorden vergemakkelijkt zijn, doordat daarvan enkele bekende namen uit vroegere geschiedenisverhalen paraat gebleven zijn. Bij andere vragen werd de juiste reproductie bevorderd, doordat de gevraagde namen betrekkelijk vaak in de tekst voorkwamen. Het totale resultaat der 10 naamvragen werd ook nog verhoogd door de beantwoording der vragen betreffende een emotioneel lesdeel.

Ten slotte komen wij, aansluitend bij de resultaatbeschrijving van blz. 57/58, tot de volgende *conclusie*:

*Uit dit onderzoek is de mogelijkheid gebleken, het kinder-*

lijke leren te vormen en het leerresultaat op te voeren, door de leerlingen inzicht te geven in eigen leermethoden en deze te doen verbeteren, zo nodig door de hun passende van medeleerlingen te laten overnemen.

## BIJLAGE.

## LES 3.

*Ons land in de Franse tijd.*

1. 1795: De Stadhouder weg; de plaatsen der Regenten door Patriotten ingenomen. Met behulp van Frankrijk kregen dezen de macht in handen. In 'tzelfde jaar sloot onze *Bataafse Republiek* een verbond met Frankrijk, maar moest Staats-Limburg en Staats-Vlaanderen afstaan, f100 millioen oorlogskosten betalen en een Frans leger van 25000 man kleden en voeden, voor wie dan later weer uitgehongerden en have-lozen in de plaats kwamen! Door dat bondgenootschap kwam ons land ook in oorlog met Engeland, waardoor onze zeehandel stil kwam te liggen, koopvaardij-schepen en koloniën verloren gingen en de visserij op de Noordzee zo goed als onmogelijk werd. Fabriekssteden als Leiden en Haarlem vervielen; de molens in de Zaanstreek stonden stil. In de Oostzeelanden bouwde men zelf houtzaagmolens.

2. In de plaats van de Staten-Generaal kwam een *Nationale Vergadering* bijeen (1796), waar belangrijke veranderingen tot stand kwamen, naar 'tvoorbeeld van Franse hervormingen, zoals vrijheid van openbare godsdienst-oefening; de staats-betrekkingen vrij voor alle burgers. Gelijkheid van belastingen in alle gewesten; één staatsschuld; zo spoedig mogelijk (het werd 1809) gelijkheid van maten en gewichten. Alle voorrechten van den edelman vervielen; allen heetten burger of burgeres en waren voor de wet gelijk.

3. In 1799 was in Frankrijk generaal *Napoleon Bonaparte* aan 'thoofd van de Staat gekomen, die voor 'toorlogvoeren met Engeland, Pruisen, Oostenrijk en Spanje steeds veel geld nodig had. Toen 't Bestuur van onze Bataafse Republiek hem deze grote geldsommen niet wilde verschaffen, zette hij dit Bestuur af (1801) en benoemde een ander. 'tNederlandse volk leed in die jaren zo onder de oorlog met Engeland, dat de Republiek meer dan f1000 millioen schuld had. Er was geen geld, om de rente van de staatsschuld te betalen; toen besloot Napoleon, dat voortaan slechts  $\frac{1}{3}$  van die rente betaald zou worden! Daar hij uit ons land niet genoeg geld, schepen en zeelui kreeg voor een landing in Engeland, besloot Napoleon — sinds 1804 Keizer der Fransen — dat aan 'thoofd van onze regering werd benoemd de Raadpensionaris *Rutger Jan Schimmelpenninck*. Deze heeft veel goeds tot stand gebracht: rechtvaardiger werden de belastingen over rijk en arm verdeeld, en de volksschool werd ingericht voor ieder kind. Jammer, dat Napoleon hem na één jaar (in 1806) al tot aftreden dwong, onder voorwendsel, dat de Raadpensionaris slechte ogen had. De reden was, dat de Keizer een *Koninkrijk Holland* wilde vormen.

4. Onze regering werd gedwongen, den broer van den Keizer, n.l. *Lodewijk Napoleon* als koning te nemen: 't Koninkrijk *Holland* ontstond (1806—1810). Tegen de bedoeling van den Keizer in probeerde Lodewijk Napoleon nog rekening te houden met de belangen van ons land ook, wat moeilijk ging: Om Engeland te benadelen, verbood N. aan 'thele Vasteland van Europa de handel met Engeland. Dit verbod heette het *Continentaal Stelsel* (continent = vasteland). Veel kustbewoners dreven toch handel (smokkelhandel) met Engeland, hoewel 't verboden was. Ofschoon Napoleon eiste, dat Koning Lodewijk streng hierop toezicht hield, belette de Koning de smokkelhandel niet genoeg (opdat de Hollanders nog enige verdienste zouden hebben). — Ook weigerde Lodewijk de rentevermindering (tiërcering) in te voeren, om tal van renteniers niet arm te maken. En ten derde wilde hij de *conscriptie*, d.i. dienstplicht met loting, niet invoeren.

5. Ten slotte moest hij afstand doen van de regering van ons land; Napoleon wenste een *inlijving* van 't Koninkrijk Holland bij Frankrijk: ons land werd verdeeld in 9 departementen met andere namen dan de vroegere provincies (b.v. Département du Zuiderzee voor Noord-Holland). Gouverneur-Generaal werd de Fransman *Lebrun*. 't *Continentaalstelsel* werd nu streng toegepast: douanen doorzochten de winkels, om Engelse fabrieksgoederen en koloniale waren op te sporen en te verbranden. Toen ontstonden hier, door 't ontbreken van buitenlandse goederen, beetwortelsuiker en katoenfabrieken! — Ook voerde Napoleon hier onmiddellijk de tiërcering en de conscriptie in. En overal verscheen de Franse taal: in de kranten, op de scholen. Gelukkig was het, dat door de inlijving bij 't Keizerrijk de onderlinge strijd tussen de Gewesten eindigde. Goede maatregelen van Napoleon waren: 't inrichten van een Bevolkingsregister en van een kadaster.

6. In 1812 probeerde Napoleon Rusland, dat 't *Continentaalstelsel* niet voldoende toepaste, te onderwerpen met een half millioen soldaten, waaronder ook enige duizenden Hollanders. Toen de Tsaar Moskou in brand liet steken, konden de Fransen er niet overwinteren, en door kou en honger werd de terugtocht een vreselijke ramp. Vrijwel alle soldaten kwamen om... Napoleon kwam weer in Frankrijk, vormde een nieuw leger, maar verloor de strijd tegen de Duitsers en de Russen bij Leipzig (1813). Tot in Frankrijk werd hij achtervolgd; hij moest zich overgeven en werd verbannen naar het eilandje Elba.

7. Weg was de Franse heerschappij. Ook uit ons land vluchtten de Franse ambtenaren. Enkele aanzienlijke burgers, o. a. Van Hogendorp, kwamen in opstand tegen de Franse regering en vormden zelf een voorlopig bestuur. De 30ste Augustus 1813 landde Prins Willem VI, de zoon van den laatsten stadhouder, uit Engeland te Scheveningen; hij aanvaardde als *Souvereine Vorst* van het vrije Nederland de regering. (Souverein = hij, die de hoogste macht uitoefent). In 1814 kwam de nieuwe Grondwet tot stand, waarin 't bestuur van het land, de gewesten en de gemeenten werd vastgesteld; het Koningschap werd erfelijk; met den Vorst mee zou de Staten-Generaal de nieuwe wetten maken. Hij werd als Willem I Koning der Nederlanden nu (tot 1840).

## Vragen over les 3:

*Ons land in de Franse tijd.*

1. De Bataafse Republiek bestond van .... tot ....
  2. Welke gebieden moest ons land in 1795 aan Frankrijk afstaan?
  3. Ned. kwam als bondgenoot van Frankrijk in oorlog met....
  4. Welke verliezen en andere nadelige gevolgen bracht deze zeeoorlog mee?
  5. In welk jaar kwam de Nationale Vergadering bijeen?
  6. In alle gewesten kwamen nu gelijke.... en gelijke....
  7. Wie gingen erop achteruit, toen alle burgers voor de wet gelijk werden?
  8. In welk jaar kwam Napoleon aan 't Hoofd van de Franse Staat?
  9. Waarom zette Nap. 't Bestuur van de Bataafse Republiek af in 1801?
  10. Wat kon onze Republiek niet meer betalen, toen ze grote schulden had?
  11. Welk deel van de rente kregen de renteniers voortaan **minder** uitbetaald?
  12. In 't jaar.... werd Napoleon „Keizer der Fransen”.
  13. Schimmelpenninck werd Raadpensionaris in het jaar....
  14. Om welke werkelijke reden werd hij na korte tijd door Nap. ontslagen?
  15. In welk jaar werd Lodewijk Napoleon Koning over ons land?
  16. Welke naam kreeg ons land in 1806?
  17. Waarom verbood de Keizer alle handel met Engeland?
  18. Hoe heette dit verbod?
  19. Hoe trachtten de kustbewoners eraan te ontkomen?
  20. Welke beambten zorgden voor strenge toepassing v. h. Cont. Stelsel?
  21. Welke 3 maatregelen heeft Lodewijk hier niet willen invoeren?
  22. Nadat Lodewijk afstand had gedaan, werd ons land bij Frankrijk ingelijfd. (in het jaar....).
  23. Wanneer voerde Napoleon in ons land o. a. de conscriptie in?
  24. Was Frankrijk zelf verdeeld in departementen of in provincies?
  25. In welk jaar ondernam Napoleon de tocht naar Rusland?
  26. Waarom wilde hij Rusland onderwerpen?
  27. Door wie werd hij bij Leipzig verslagen?
  28. Willem I regeerde van .... tot....
  29. In welk jaar was zijn vader, Stadhouder Willem V, naar Engeland gevlucht?
  30. In welk jaar ontstond de nieuwe Grondwet?
-

ONDERWIJSHERVORMING<sup>1)</sup>

DOOR

Dr D. H. PRINS.

## I. Het M. en V. H. O.

Het Nederlandse volk staat na deze gruwelijke oorlog voor een uiterst zware taak. Er is zoveel vernield en verloren gegaan, dat het ondanks alle inspanning wel jaren zal duren, voordat hersteld is, wat hersteld kan worden. De materiële noden en behoeften, zo vreest hij, die ook in deze tijd nog aan de prioriteit van de geest vasthoudt, zullen zo zeer beslag leggen op de aandacht, dat de ideële tekort zullen komen.

Zal het vraagstuk der onderwijshervorming, reeds zo lang urgent, dat, zonder van materiële betekenis te zijn ontbloot, toch in hoofdzaak in de ideële sfeer valt, nader tot zijn oplossing worden gebracht of zal opnieuw uitgesteld worden, wat al zo vaak niet aan bod kon komen? De eerste geluiden van het Ministerie van Herstel en Vernieuwing zijn bemoeïdigend. Niet enkel herstel staat op het programma en het onderwijs in zijn volle omvang wordt met name genoemd.

Het wordt tijd! De laatste zeventig jaren heeft de onderwijswetgever zich nagenoeg alleen met de door de schoolstrijd opgeworpen problemen bezig gehouden. Vraagstukken

<sup>1)</sup> De in dit artikel verdedigde denkbeelden zijn de uitkomst van talrijke besprekingen gedurende de jaren 1943 tot 1945 gehouden in een werkgroep, die als volgt was samengesteld:

Dr H. A. C. Denier van der Gon (gefusilleerd 8 Maart 1945), leraar in de natuurkunde a. d. Dalton H. B. S. te 's-Gravenhage.

W. A. Deurman, leraar in de Nederlandse taal a. d. 1e Chr. H. B. S. te 's-Gravenhage.

Prof. Dr W. J. H. van Dijck, buitengewoon hoogleraar a. d. T. H. te Delft.

Drs A. D. de Groot, psycholoog te Utrecht.

Dr C. Jansen S. J., directeur van de afd. H. B. S. van het Aloysius College te 's-Gravenhage.

Drs E. Pelosi S. J., destijds conrector van de afd. Gymn. van het Aloysius College, tevens leraar in de klassieke talen.

Dr A. J. Portengen, lerares in de Ned. taal, geschiedenis en aardrijkskunde a. h. 2e Gem. Lyc. te 's-Gravenhage.

Drs E. B. J. Postma, leraar in de klassieke talen a. h. 1e Gem. Lyc. te 's-Gravenhage.

Dr D. H. Prins, conrector aan het 1e Gem. Lyc. te 's-Gravenhage, tevens leraar in de wiskunde.



van schoolorganisatorische aard, die met de zich snel voltrekkende veranderingen in de samenleving een oplossing vroegen, bleven op de achtergrond. Aan gegronde klachten herhaaldelijk geuit, werd weinig of geen aandacht geschonken. Een nieuw schooltype, in de praktijk ontstaan en bruikbaar gebleken, moest zich handhaven in een stelsel, waarin het niet past. De wetgever had hier leiding behoren te geven, althans moeten bevestigen, wat zich bestaansrecht had verworven.

### *De grieven.*

Vele zijn de bezwaren, tegen de bestaande toestand ingebracht, die reeds daarom aller aandacht waard zijn, wijl zij evenzovele aanwijzingen zijn in welke richting naar nieuwe mogelijkheden moet worden gezocht.

Een opsomming van de voornaamste ga dus vooraf.

1. De H. B. S., Thorbecke's maatschappijsschool, moest haar leerlingen de algemene ontwikkeling bijbrengen, die onmisbaar werd geacht voor hen, die de belangrijkeren posten in de samenleving zouden gaan betrekken. Inmiddels heeft zij een tweede taak gekregen, voorbereiding tot zekere richtingen van hoger onderwijs te geven. Zo kreeg zij een tweeslachtig karakter. Geen der twee categorieën van leerlingen, waarvoor zij nu is bestemd, krijgt het volle pond. Verscheidene klachten over de H. B. S. hangen samen met deze tweeslachtigheid.

2. Een wettelijke regeling van het nieuwe schooltype, het Lyceum, laat nog steeds op zich wachten.

3. Het H. B. S.-programma is overladen, dat van het  $\beta$ -Gymnasium ook. Rustig en zelfstandig werken, in plaats van haastig en lijdzaam opnemen, wat aan kennis wordt ingegoten, is zo vrijwel onmogelijk. Het aantal lessen is te groot, terwijl toch de vakken, die niet in de eerste plaats de intellectuele vorming beogen, nog te kort komen.

4. De resultaten van het onderwijs laten veel te wensen over. Menige oudleerling kan zijn eigen taal niet eens behoorlijk hanteren. Een goed sluitend betoog of een gedegen rapport samenstellen, eigen belangen in een overtuigende vorm voordragen, in leesbaar Nederlands een zakelijke brief schrijven, ziedaar een en ander, waarin hij slechts weinig bedreven is.

Hoogleraren klagen over gebrek aan begrip bij hun studenten

ten, over een tekort aan kennen en aan kunnen. Leidende figuren in het maatschappelijk leven laten ten aanzien van de oud-H. B. S. ser een dergelijk geluid horen.

Dat de school weinig of niets vermag op het stuk der karaktervorming vindt men blijkbaar zo natuurlijk, dat er ternauwernood over geklaagd wordt.

5. Het M. en V. H. O. is te duur. Hoeveel minder zou het kosten, als het doubleren van een klasse uitzondering, het geheel aflopen van de school of van dat gedeelte ervan, dat voorbereidt tot vakonderwijs, regel was.

De school selecteert, dat behoort tot haar taak, maar zij doet dat meestal slechts in negatieve zin, zij spreekt het zo gemakkelijke oordeel ongeschikt uit, zonder daar aan toe te voegen, waar de betrokkene wel bruikbaar voor is.

6. Het vraagstuk van een doelmatige schifting bij de toelating is nog steeds niet opgelost, dat van de keuze ener studierichting in overeenstemming met de capaciteiten der leerlingen evenmin.

7. Het Lyceum, dat de richtingskeuze uitstelt, een voordeel, heeft een te onevenwichtig programma. In het derde en vierde leerjaar worden veel te veel uren aan de klassieke talen gewijd, wat tot gevolg heeft, dat er een oververzadiging optreedt, die de belangstelling doodt (hoevele leerlingen kiezen aan het eind van het vierde leerjaar de  $\beta$ -afdeling alleen uit aversie tegen de oude talen?), terwijl alle andere vakken in het gedrang komen.

### *Grondbeginselen der voorgestelde reorganisatie.*

1. Aan de selectie der leerlingen, die aanwijzend in plaats van afwijzend behoort te zijn, worde zowel bij de toelating als in een later stadium, de grootst mogelijke zorg besteed. Behalve aan de zuiver intellectuele eigenschappen moet daarbij aandacht worden geschonken aan het karakter en aan al de qualiteiten, die van belang zijn om uit te kunnen maken welk soort betrekking den betrokkene het best past.

2. De school behoort zo te worden ingericht, dat, als van een leerling eenmaal vaststaat voor welke studierichting hij geschikt is, hij lange tijd achtereen in die richting voort kan gaan, opdat alle voor zijn toekomstige arbeid noodzakelijke hoedanigheden een volledige kans op ontplooiing krijgen.

3. Voorbereiding tot het volgen van hoger onderwijs stelt andere eisen, zowel aan de leerstof als aan de wijze, waarop

die wordt verwerkt, dan de propaedeuse voor betrekkingen, die geen universitaire opleiding vereisen.

Een nieuwe wijze van toelaten en van het verdelen der leerlingen over de verschillende schooltypen is de consequentie van het eerste beginsel. Het tweede eist een differentiatie in een vroeg stadium. Ten slotte brengt het aanvaarden van het derde beginsel een scheiding tussen M. en V.H.O. mee, wat zeer wel doorvoerbaar is binnen de muren van één schoolgebouw. Men bewaart op die manier de aanraking tussen twee groepen van leerlingen, die een verschillende opleiding krijgen en die ook later verschillende posten in de maatschappij zullen betrekken, een van de voordelen van het Lyceum.

### *De toelating.*

Leerlingen van de L.S., die het hoofd *niet ongeschikt* acht voor het volgen van voortgezet theoretisch onderwijs kunnen worden toegelaten tot de eerste, de brugklasse, van het Lyceum.

Het onderwijs in deze klasse wordt dienstbaar gemaakt aan een doorlopend geschiktheidsonderzoek, dat uitsluitsel zal moeten geven omtrent die eigenschappen, welke nodig of gewenst zijn voor het verder gaan in een of meer van de richtingen, die, in aansluiting bij dit eerste jaar, gevolgd kunnen worden.

Dit onderzoek moet een gefundeerd oordeel mogelijk maken over b.v.:

het concentratievermogen, de aanleg voor de verschillende leervakken, de richting van de belangstelling (is deze variabel, is zij gemakkelijk te beïnvloeden door den docent, ja of neen?), het vermogen een kleine hoeveelheid leerstof zelfstandig op te nemen, de mate, waarin op eigen inzicht wordt vertrouwd, de neiging om op het geheugen te steunen, de vaardigheid in het uitdrukken van de gedachten, enz.

Vragen als:

Heeft de leerling zich een goede manier van werken weten aan te wennen?

Belemmeren zijn psychische eigenaardigheden zijn prestaties of bevorderen ze die?

Gaat er van het huiselijk milieu een positieve dan wel een negatieve invloed op zijn schoolwerk uit?

Is hij eerlijk?

Is hij aarzelend of doortastend?

Weet hij door te zetten, ook als tegenslagen hem overvallen of verliest hij gauw de moed?

Heeft hij in enig opzicht overwicht op zijn klasseggenoten?

Kan hij samenwerken met anderen in een groter verband? enz.

moeten kunnen worden beantwoord.

Aan het onderwijs in dit leerjaar wordt dus de eis gesteld, dat veel van wat gewoonlijk slechts occasioneel wordt opgemerkt, stelselmatig onderzocht en geregistreerd wordt.

Verder is een herhaald psychologisch onderzoek, dat aansluit bij het schoolwerk, nodig en zal in bepaalde gevallen medisch advies gewenst blijken. Samenwerking tussen een wetenschappelijk geschoold psycholoog en de docenten zal slechts vruchtdragend zijn, indien wederzijds begrip voor elkaars taak aanwezig is, zij onderstelt inzicht in schoolzaken bij den psycholoog en psychologisch besef bij de docenten. Het stellen van de laatste eis demonstreert een keer te meer de noodzaak ener wetenschappelijke leraarsopleiding, zonder welke een ingrijpende hervorming van het onderwijs slechts gedeeltelijk effect kan hebben.

Aan het eind van dit jaar worden de gegevens, die de docenten onafhankelijk van elkaar hebben verzameld met die van den psycholoog, eventueel met die van den medicus, geëcoördineerd tot een eindoordeel. Op grond daarvan wordt den leerling toegang verleend tot een of meer van de verschillende schooltypen.

### *De differentiatie-mogelijkheden.*

Drie afdelingen van V.H.O. (in het vervolg ook met de term gymnasiaal onderwijs aangeduid), zo ingericht, dat zij gelijkwaardige opleidingen geven, een klassieke, een natuurwetenschappelijke, een moderne, en een afdeling voor A.V.M.O. (algemeen vormend middelbaar onderwijs), waarbinnen door een veranderlijke combinatie van vakken ook verschillende mogelijkheden bestaan, vormen samen een Lyceum. De eerste zijn zes-, de tweede is vijfjarig (bij het tellen der klassen wordt de brugklasse meegeteld).

### *Het V.H.O., Eerste afdeling.*

Van de drie hier voorgestelde afdelingen heeft de eerste, die nagenoeg niet van het huidige  $\alpha$ -Gymnasium verschilt, het

minst behoefte aan een verdedigende toelichting. De oude talen en de klassieke cultuur staan er in het middelpunt der aandacht, de moderne talen en de geschiedenis komen in de tweede plaats. Daar het onderwijs in de oude talen reeds voldoende gelegenheid biedt tot het scherp en het verstand en tot het aankweken van intellectuele zelftucht, is het niet nodig de wiskunde als eindexamenvak te behouden. Men kan volstaan met er zoveel van te doceren, dat de leerling inzicht krijgt in de aard van dit vak en dat hij de kennis vergadert, nodig voor het volgen van de natuurkundelessen. De natuurwetenschappen kunnen ook op deze afdeling niet worden gemist. De plaats, die zij in de samenleving innemen, is een belangrijke, haar methode is dermate voorbeeldig, dat geen academisch gevormde vreemd tegenover deze materie mag staan. De keuze van de leerstof behoort bepaald te worden door de overweging, dat de leerling begrip moet hebben van de experimentele methode, aan welk onderdeel der leerstof dit ontwikkeld wordt is minder belangrijk, en door de wenselijkheid, dat de leerling enige kennis krijgt van de technisch belangrijke onderdelen.

*Het V. H. O., Tweede afdeling.*

Op het natuurwetenschappelijk Gymnasium zijn de exacte vakken centraal. Het onderwijs in de wiskunde, de natuur- en scheikunde en de biologie is hier het middel tot training van het denkvermogen. De docenten in de moderne talen verzorgen er de culturele vorming der leerlingen, een klein, maar geenszins onbelangrijk deel van deze taak valt de leraren in de experimentele vakken toe.

Dat het wiskunde-onderwijs volop gelegenheid geeft tot scholing van de geest, behoeft geen betoog.

Van de eerste les af wordt den leerling bijgebracht, dat woorden uit de spreektaal in de wiskunde een eigen, scherp omlinjende betekenis krijgen en ervaart hij, dat verwarring met de zo veel vagere, die hen in de omgangstaal toekomt, slechts kan worden voorkomen door bij het gebruik van die termen zich steeds bewust te maken, welke hun in de definitie vastgelegde betekenis is, want alleen, indien hij dit doet kan hij de vragen en vraagstukken aan, waarin deze termen een rol spelen. Aldus krijgt hij oog voor de noodzaak van heldere begrippen.

Als hij, onder leiding, van hem uit de aanschouwing reeds



bekende figuren een goede definitie tracht te geven of hun vermoede eigenschappen poogt te formuleren, zich oefent dus in het nauwkeurig zeggen van wat hij meent te weten, zal hij bemerken, dat deze onderstelde kennis niet zijn werkelijk eigendom is en dat het onder woorden brengen van wat hij weet een uitstekend middel is, om er achter te komen of zijn kennis wel zo gaaf is, als zij lijkt.

Gewoonlijk ziet men de vormende waarde van het wiskunde-onderwijs in het vertrouwd raken met de zekerheid der mathesis, haar bewijsmethode. De fragmentarische voorafgaande opmerkingen tonen voldoende, hoe eenzijdig deze opvatting is.

Natuurkunde, scheikunde en biologie behoren, zo menen velen, allereerst om hun praktische betekenis onderwezen te worden. Toegegeven moet worden, dat, wie niet geheel vreemd tegenover het leven wil staan, enig begrip moet hebben van de wetenschappen aan welker toepassing wij de moderne techniek, de huidige geneeskunde en de vele maatregelen van hygiëne en sociale voorzorg danken. Toch, ook het onderwijs in deze vakken behoort in de eerste plaats dienstbaar gemaakt te worden aan de geestelijke vorming.

Dat de lessen in de experimentele vakken hiertoe een andere bijdrage leveren dan die in de wiskunde, wordt direct duidelijk, als men zich rekenschap geeft van het fundamentele onderscheid tussen de wiskunde en de natuurwetenschappen. De wiskundige schept de begrippen, waarmee hij werkt, construeert zelf de axiomata, die zijn gedachtegebouw funderen. Gebonden is hij slechts door de eis, dat hij geen strijdige elementen in zijn theorie leggen zal. De natuurkundige daarentegen moet een hem gegeven stof verwerken, waaraan hij geen tittel of iota kan veranderen. Hij moet zich van de eigenaardigheden van die stof precies op de hoogte stellen, wat van hem een strikt objectieve houding tegenover de werkelijkheid eist. Niet wat hij verwacht, hoopt of wenst waar te nemen, maar wat zich daar voor hem werkelijk afspeelt, behoort hij te registreren.

Het leren experimenteren kweekt de onpersoonlijke, dus zuiver zakelijke houding aan, die voor den a.s. student onmisbaar is.

De leerlingen van deze afdelingen zal dus de gelegenheid moeten worden gegeven tot zelf proeven nemen, tot eigen



observatie. Dit kan hun een leerschool zijn in nauwkeurigheid, in geduldig doorzetten tegen onverwachte moeilijkheden in. Daar zij steeds het wezenlijke in het oog moeten houden, het bijkomstige hen dus niet mag afleiden, ontwikkelen zij bij deze arbeid het concentratievermogen. Grote vormende waarde heeft ook bij het mislukken van een proef het stelselmatig zoeken naar de oorzaak. De zin voor constructieve critiek wordt gewekt en de vindingrijkheid krijgt, indien aanwezig, gelegenheid tot uiting te komen, als de leerlingen alleen of in gemeenschap trachten na te gaan door welke wijziging in de proefinrichting het optreden van zulk een fout kan worden vermeden.

De physicus, de chemicus en de bioloog doen nog iets meer dan waarnemen, zij ordenen het verzamelde materiaal. De laatste classificeert door vergelijking, de beide anderen vatten het gevondene samen door het opstellen van betrekkingen tussen onderling afhankelijke grootheden en in een verder stadium door het construeren van geaxiomatiseerde theorieën. De docent, die zijn leerlingen in de hoogste klassen van deze gymnasiale afdeling een goed begrip weet bij te brengen van deze vorm van wetenschappelijke arbeid, bereidt hen op waarlijk voortreffelijke wijze voor op hun latere studie.

Wat kan nu het onderwijs in deze vakken bijdragen tot de culturele ontwikkeling der leerlingen? Deze vraag moge door enige voorbeelden worden beantwoord.

1. De geschiedenis der natuurwetenschappen kent dramatische momenten, die voor haar ontwikkeling van groot belang zijn geweest en welker gevolgen zich op alle terreinen des levens deden gevoelen. De omwenteling in de natuurbeschouwing, die verbonden is aan de namen van Copernicus, Keppler, Galileï en Newton werkt door ver buiten het gebied der wetenschap, terwijl ook haar oorzaken daar buiten vallen.

Op de geschiedenis, zowel als op de literatuurles komen de leerlingen in aanraking met deze oorzaken en met de gevolgen. Het is de taak van den natuurkundedocent om op het geschiktste ogenblik het volle licht op deze geestelijke revolutie te laten vallen. Belangstelling hiervoor zal des te meer aanwezig zijn, naarmate de leerling meer in staat is de vraagstukken te begrijpen, die toen de geesten gevangen hielden. Wie niet zelf de verandering in de natuurwetenschap

pelijke begripsvorming, welke zich in deze periode voltrekt, meebelevan kan, zal nimmer het juiste inzicht in deze ook cultureel=belangrijke ommekeer verwerven.

2. Het geestelijk leven in de tweede helft van de negentiende eeuw wordt voor een deel beheerst door de tegenstelling tussen godsdienst en wetenschap, een situatie mede ontstaan door de snelle ontwikkeling van physica en chemie. De twintigste eeuw is getuige van een kentering. Aan dit verschijnsel zal men op de literatuurles niet voorbij gaan. Wederom kan men zich afvragen of voorafgaande voorlichting door den natuur- en scheikunde=docent niet zeer gewenst is.

3. Een voorbeeld, dat wij alleen noemen betreft de invloed van de ontwikkeling der techniek op de geestelijke atmosfeer, waarin wij leven.

Er is nog een psychologisch motief op zich zelf reeds voldoende om aan de docenten in de experimentele vakken dit aandeel in de culturele opvoeding op te dragen. Op onze scholen bevindt zich een groeiend aantal leerlingen, wier belangstelling zich met uitsluiting van bijna al het andere op de techniek en de natuurwetenschappen richt. Wil er van hun culturele opvoeding nog iets terecht komen, dan zal men die, voorzover mogelijk moeten toevertrouwen aan de leraren in de vakken van hun voorkeur. Die zullen er misschien in slagen hun een gebied binnen te leiden, waar zij anders zeker buiten zouden blijven.

Zware eisen stelt dit onderwijs aan de docenten (er zou ook in dit verband aanleiding zijn voor een betere leraarsopleiding te pleiten), eisen, waaraan nu op school niet voldaan kan worden. Het natuurwetenschappelijk Gymnasium zal in dit opzicht in een betere positie verkeren, omdat:

de brugklasse doelmatig schiften zal en er dus minder onbruikbare leerlingen de goede gang van zaken zullen belemmeren,

een zes-jarige cursus rustige concentratie op de hoofdvakken mogelijk maakt en men zich didactisch geheel naar de behoeften van het V.H.O. kan richten.

Het Nederlands, de moderne talen, de geschiedenis en de aardrijkskunde komen op de tweede plaats, zijn desondanks belangrijk genoeg op deze afdeling, omdat van het onderwijs

in deze vakken toch voor een goed deel de culturele ontwikkeling van de leerlingen zal afhangen.

Het is wellicht nuttig dit pleidooi voor een natuurwetenschappelijk Gymnasium te besluiten met de opmerking, dat deze inrichting met de tegenwoordige H. B. S. B een oppervlakkige en dus gemakkelijk misleidende gelijkenis vertoont.

Misleidend, want het negentiende-eeuwse ideaal der algemene ontwikkeling is zonder voorbehoud afgezworen, alle onderwijs dient er de vorming van de geest; het aantal vakken is verminderd; tijd en aandacht wordt besteed aan het zelf experimenteren; het zelfstandig bewerken van daartoe geschikte stof wordt aangemoedigd; het alleen maar opnemen en reproducieren wordt daardoor teruggedrongen; de culturele opvoeding sluit nauw aan bij de vakken, voor welke de belangstelling het grootst is, o. a. door het historisch element meer naar voren te brengen; de kans op verwaarlozing van het literair-historisch deel der opvoeding of op het ontstaan van een anti-complex wordt aldus aanzienlijk kleiner.

#### *Het V. H. O., Derde afdeling.*

De derde afdeling, het moderne Gymnasium, wordt voorgesteld om tegemoet te komen aan de wens een school voor V. H. O. te bezitten, waar de eigen Westeuropese cultuur, in de eerste plaats de Nederlandse, het onderwerp is van de voornaamste lessen. De Nederlandse taal en letteren, de vaderlandse historie (ook die van onze zeden en gewoonten, onze cultuur en onze staatsinstellingen), de koloniale geschiedenis in diezelfde ruime zin, de algemene geschiedenis, inzonderheid die van West-Europa en de moderne talen met de bijbehorende literatuur zijn hier de centrale vakken.

Daar het onderwijs in deze vakken minder gelegenheid biedt tot training van het denken dan dat in de kernvakken der andere afdelingen, daar bovendien begrip van de moderne cultuur enig inzicht in de klassieke vereist, wordt aan het bovenstaande een der oude talen toegevoegd en wel in dezelfde omvang, als waarin die aan het klassieke Gymnasium gegeven wordt.

De keus van een oude taal valt gewoonlijk in het voordeel van het Latijn uit, een keus, die behalve door de traditie, ook gerechtvaardigd wordt door de overweging, dat de studie van

deze taal, meer nog dan die van het Grieks gelegenheid geeft tot het scherpen van het verstand.

Echter de bakermat van onze cultuur ligt in Hellas, uit dit oogpunt is het Grieks meer aan te bevelen.

Indien het Latijn gekozen wordt, moet bovendien gezorgd worden voor voldoende kennis van de Helleense beschaving en een niet te oppervlakkige aanraking met enkele meesterwerken uit de Griekse literatuur en uit de wijsbegeerte door middel van goede vertalingen.

Ook de leraar in het Nederlands beschikt over vele mogelijkheden ter vorming van het denkvermogen. Dit kan na de publicaties van het Nutsseminarium over het „stillezen” en aanverwante onderwerpen moeilijk worden betwist (men vergelijk ook het rapport van de Commissie Van den Ent).

Nauwkeurig lezen en in een verzorgde vorm blijk geven, dat men het gelezene begrepen heeft, dat men dus zoowel tot de inhoud van de tekst als tot haar gevoels sfeer is door gedrongen; het maken van een goed geredigeerd verslag (van de werkzaamheden ener schoolclub, van een excursie of iets dergelijks); het samenstellen van een door deugdelijke argumenten gedragen pleidooi; het construeren van een behoorlijk sluitend betoog, dit zijn evenzovele oefeningen in ordelijk denken en intellectuele zelftucht.

Wat het onderwijs in de geschiedenis betreft, dat in deze afdeling de historie van ons eigen land en volk zo op de voorgrond treedt, betekent niet, dat een (veelal kunstmatig) nationalisme, hetwelk geneigd is internationale betrekkingen te verwaarlozen, zou moeten worden aangekweekt, integendeel. Onze cultuur wordt er gezien in het verband der West-europese en telkens zal er dus gelegenheid zijn te wijzen op het echt-Nederlandse vermogen om wat van buiten komt en de geest vermag te bevruchten in zich op te nemen.

Dat een bij uitstek Nederlandse school veel aandacht schenkt aan de delen van het rijk in Oost en West, spreekt vanzelf. Het is te meer gewenst, omdat de meeste a.s. Oostindische ambtenaren op deze inrichting tot hun academische studiën zullen worden voorbereid.

Hoewel de aardrijkskunde en de staathuishoudkunde op het moderne Gymnasium niet tot de hoofdvakken behoren, nemen zij er toch een belangrijke plaats in. Aan de kennis

van land en volk in Nederland en in de overzeese gewesten zal heel wat tijd gegeven moeten worden. Ook de docent in de economie zal de behandeling van de algemene verschijnselen moeten laten volgen door die van de typisch-Nederlandse, al weer zonder zelfverheffende eenzijdigheid.

De wiskunde, de natuur- en scheikunde verkeren hier in dezelfde positie als op het klassieke gymnasium. Het zou intussen aanbeveling verdienen, dat op een school als deze, die de moderne mens en zijn levensmilieu centraal ziet, meer dan de gebruikelijke tijd besteed wordt aan de behandeling van den mens uit biologisch oogpunt gezien.

#### *Algemene opmerkingen.*

Lichamelijke opvoeding, handtekenen en kunstgeschiedenis behoren op alle gymnasiale afdelingen de ruime plaats in te nemen, die hen toekomt. De opvatting, dat de a.s. intellectueel zijn tijd eigenlijk wel beter gebruiken kan, is niet te verdedigen. De lessen in deze vakken mogen dan weinig bijdragen tot de training van het denken, zij brengen andere hoedanigheden tot ontwikkeling, die, hoe belangrijk voor deze groep jongelieden, een eenzijdig intellectuele levenshouding kunnen voorkomen. Bovendien geven de lessen in het eerste vak gelegenheid tot het observeren en het aankweken van karaktereigenschappen, die voor de beoordeling van den leerling in verband met zijn toekomstige positie in de maatschappij van betekenis zijn.

#### *Het A. V. M. O.*

Bevrijdt men de tegenwoordige H. B. S. van alles, wat haar belast uit hoofde van haar tweede functie, opleidingsinstituut te zijn voor enige richtingen van hoger onderwijs, dan krijgt men een goede voorstelling van de school voor A. V. M. O., zoals die door ons is gezien.

Dit wil allereerst zeggen programmavereenvoudiging. Het aantal vakken is te groot, zij zijn bovendien te uiteenlopend van aard. De leerstof is voor menig vak in de laatste veertig jaar sterk uitgedijd (men vergelijk eens het aantal pagina's van een scheikunde- of van een economie-leerboek van vroeger met een van nu). Wel is het aantal eindexamenvakken verminderd in diezelfde periode, maar deze beperking maakt de genoemde uitzetting niet goed. Programmavereenvoudiging

betekent dus niet veel meer dan een eind maken aan de huidige overlading.

Zet men aan de leerlingen niet langer te veel voor, dan kan men aan de verwerking van het gebodene strengere eisen stellen, wat dringend nodig is. Immers te vaak moet nu genoegen worden genomen met werk, dat de toets van zelfs een milde critiek niet kan doorstaan, terwijl het zowel voor de vorming van het karakter als om mensen te maken, die in de praktijk van het leven bruikbaar zijn, gewenst is de leerlingen er aan te gewennen geen werk af te leveren, dat niet in alle opzichten af is.

Een tweede eis, die men stellen moet en die nu dikwijls niet tot haar recht komt is deze, dat de leerlingen met de kennis, die zij zich hebben eigen gemaakt zelf iets moeten kunnen doen: geen huiswerk dus, dat slechts een dociele reproductie is van wat uit den treure is voorgedaan. Bij mondelinge prestaties eise men duidelijke en volledige antwoorden op de gestelde vragen. In geen geval neme men genoegen met het bekende halve antwoord, waarbij de docent welwillend vermoeden mag, dat de leerling het wel zo ongeveer weet, terwijl bij doorvragen zo dikwijls de voosheid van deze antwoorden aan het licht treedt.

De nieuwe H. B. S. zal dus eenvoudiger zijn dan de bestaande, omdat zij haar leerlingen niet meer stelt voor een te omvangrijke taak, moeilijker echter daar zij aan de vervulling van die taak zwaardere eisen stelt.

Het wordt een schooltype, waar aan de leerlingen de gelegenheid gegeven wordt een ander soort begaafdheid tot ontplooiing te brengen, dan die welke op een der Gymnasia tot haar volle recht kan komen. Men zij echter voorzichtig met de typering van deze inrichting als een „gemakkelijke” school.

Het programma van het tweede en derde leerjaar is gedacht als dat van de H. B. S., behalve dat de scheikunde en de handelswetenschappen komen te vervallen en dat de staatsinrichting op de geschiedenisles aan de orde komt.

Na het derde leerjaar begint de differentiatie door de leerlingen te laten kiezen uit zekere vakkencombinaties, die bestaan uit een aan alle gemene kern en een telkens wisselende aanvulling. Blijft de keus der combinatie aan de ouders, de



samenstelling ervan berust bij de schoolleiding. Het is gewenst deze zaak zo te regelen, dat bij gebleken behoefte een nieuwe combinatie kan worden geschapen. De gemeenschappelijke kern zou naast het handtekenen en de lichamelijke opvoeding, het Nederlands en de moderne talen, deze laatste met een minimumprogramma, moeten omvatten. Indien zulks uitvoerbaar zou zijn, zou men ook de geschiedenis en aardrijkskunde op deze wijze tot kernvak kunnen maken.

Drie vakkencombinaties liggen voor de hand:

A. Als aanvullingsvakken treden de handelswetenschappen, de economie, de studie van de correspondentie in het Nederlands en in de moderne talen, enig extra onderwijs in de literatuur, en de economische aardrijkskunde en geschiedenis op.

B. De aanvulling bestaat uit de wiskunde, de natuurkunde, de chemie en de biologie.

C. Hier wordt aan de kern toegevoegd: aanvullend onderwijs in de Nederlandse taal en letteren in vrij aanzienlijke omvang, ook in de literatuur der moderne talen, in de geschiedenis en aardrijkskunde, in de biologie, met name die van den mens, en in zeer beperkte omvang in de natuur- en scheikunde.

Voorzover de schoolorganisatie het toelaat moet elk van deze combinaties kunnen worden uitgebreid met onverplichte vakken als kunstgeschiedenis, cosmografie, handwerken, handarbeid, enz., een en ander naar keus van den leerling.

Ten slotte zal men de schoolleiding de bevoegdheid moeten geven een bepaalde combinatie niet toe te laten, als er zo weinig vraag naar is, dat de uitvoering op financiële of schoolorganisatorische moeilijkheden zou stuiten.

Bij het samenstellen van deze drie combinaties is eensdeels gestreefd naar homogeniteit in de leerstof, anderdeels is overwogen, dat een zekere aansluiting tot het voortgezet vakonderwijs tot stand moet komen.

Zo zal de A-combinatie het beste zijn voor wie voortgezet handelsonderwijs genieten gaat, voor de a.s. leerlingen van een textielschool, voor de opleiding tot consul of die tot notaris, voor diverse a.s. ambtenaren ook.

De B-combinatie is de aangewezen voor a.s. technici, voor hen die een betrekking bij de zee- of luchtvaart ambiëren, voor

toekomstige laboranten, tekenaars bij het kadaster, officieren.

De C-combinatie is ontworpen met het oog op het huis-houdonderwijs, de opleiding tot onderwijzer, de scholen voor maatschappelijk werk, voor zekere richtingen van de consulaire opleiding en voor het landbouwonderwijs, ofschoon de B-combinatie voor dit laatste zeker ook in aanmerking komt.

*Algemene opmerkingen, die betrekking hebben op het V.H. en M.O.*

Om het hier voorgestelde te preciseren zou een ontwerp-urentabel moeten worden toegevoegd. Ten einde de aandacht niet van de hoofdzaken van dit betoog af te leiden laten wij die achterwege. Enkele algemene opmerkingen op die tabel betrekking hebbende volgen hier echter nog.

Het normale aantal lesuren wordt op hoogstens dertig per week gesteld, waardoor het mogelijk wordt om:

1. de lessen te geven in zes ochtendschooltijden, elk van vijf lesuren,
2. op de middagen lessen te geven in onverplichte vakken, die de leerling volgt, als hij tijd beschikbaar heeft en belangstelling toont,
3. de meisjes enige typisch-vrouwelijke arbeid te laten verrichten gedurende de middaguren,
4. de nog te bespreken maatregelen ter correctie van de selectiefouten te nemen.

Verder zij hier nog de wenselijkheid uitgesproken elk vak, waarin les gegeven wordt minstens twee lesuren toe te kennen.

#### *Herstel van selectiefouten.*

Het is onwaarschijnlijk, dat de selectie in de brugklasse feilloos verloopt. Om nu herstel van dergelijke fouten mogelijk te maken zal men:

1. de programma's van de verschillende afdelingen zoveel gemeenschappelijks laten bevatten, als hun doel toelaat (deze regel gelde voor het tweede en het derde leerjaar, men mag van een deugdelijke selectie verwachten, dat eventuele fouten eerst na geruime tijd aan het licht zullen treden),
2. gedurende de tweede helft van het derde leerjaar in de middaguren de gelegenheid openen om met het oog op de overgang naar een andere afdeling te worden bijgewerkt.

Natuurlijk zal niet elke overgang zonder tijdverlies mogelijk blijken. Zo zal het wel niet gelukken een leerling van

de derde klasse H. B. S. naar de vierde van het klassieke Gymnasium te loodsen zonder dat hij een jaar verliest, terwijl een dergelijke overgang naar een van de andere gymnasiale afdelingen minder moeilijkheden geven zal.

#### *Het einddiploma V. H. O.*

De drie gymnasiale afdelingen zijn weliswaar geen congruente, maar wel gelijkwaardige scholen. Dat brengt mee, dat aan hun einddiploma's hetzelfde recht verbonden moet worden n.l. dat om aan een universiteit te studeren in alle faculteiten.

Het zou kunnen gebeuren, dat iemand van dit recht gebruik ging maken dōor een studierichting te kiezen, waarvoor het hem aan volstrekt noodzakelijke voorkennis mangelt. Zo zal het voorkomen, dat een oudleerling van het klassieke gymnasium medicijnen gaat studeren. De faculteit zal dan een aanvullingsexamen kunnen eisen. Dit dient dan echter beperkt te blijven tot een onderzoek naar het werkelijk onmisbare, geen examen dus, dat een copie is van dat in de exacte vakken op het natuurwetenschappelijk gymnasium. Men zal in dit geval de wiskunde dus met rust kunnen laten, de natuurwetenschappen slechts nader bezien, voorzover het de leerstof betreft, die het eigendom van den student moet zijn, wil hij de medische colleges kunnen volgen<sup>1)</sup>.

Het blijve ter beoordeling van de faculteit in welke gevallen een aanvullingsonderzoek overbodig is.

Het ligt intussen voor de hand het klassieke gymnasium te zien als de aangewezen voorbereiding tot theologische, literaire en juridische, het natuurwetenschappelijke als die tot de natuurphilosophische en de medische, het moderne als die tot sommige richtingen van literaire en juridische studie. Abituriënten van de tweede afdeling behoren langs een of andere weg Delft of Wageningen te kunnen bereiken, die van de derde Rotterdam of Tilburg.

#### *Het einddiploma A. V. M. O.*

Ook voor de nieuwe H. B. S. is eenheid in de af te geven einddiploma's gewenst. Er worden nu twee getuigschriften

<sup>1)</sup> In de zesde klassen zou een deel van de middag besteed kunnen worden aan de voorbereiding tot zulk een aanvullend onderzoek. Op deze wijze zou voor vele a.s. medici het klassieke gymnasium tot een aanvaardbare, ja aantrekkelijke vooropleiding worden.

uitgereikt, die zeer in waarde verschillen, dat van de A-afdeling staat ver ten achter in dit opzicht bij dat van de B-afdeling. Dit werkt weer terug op de appreciatie van deze twee inrichtingen, de A-afdeling wordt gewoonlijk beschouwd als minderwaardig vergeleken bij de „echte” H. B. S.. Daardoor kiest menige leerling aan het eind van het derde leerjaar de B-afdeling, terwijl het programma van de A-afdeling veel meer in overeenstemming is met zijn aanleg.

Een van de middelen om een eind te maken aan deze ongewenste toestand is het vervangen van de tegenwoordige H. B. S. door het natuurwetenschappelijk Gymnasium en de nieuwe H. B. S.-B. Een tweede stap in de goede richting is het instellen van één eindexamen, dat aan de geslaagde leerlingen wordt uitgereikt ongeacht de vakkencombinatie, waarin zij zijn geëxamineerd. Slechts uit het bijbehorende cijferlijstje kan opgemaakt worden in welke vakken de betrokkene onderzocht is.

#### *De inrichting van het eindexamen.*

Het eindexamen mag geen ongunstige invloed uitoefenen op het onderwijs in de hogere leerjaren, zoals dat nu zo dikwijls het geval is.

Het V. H. O. b.v. beoogt voor alles de vorming van de geest, het bijbrengen van kennis slechts in zoverre als dit voor het bereiken van het hoofddoel volstrekt noodzakelijk is. Dan mag het a.s. eindexamen ook geen oorzaak ervan zijn, dat leraren en leerlingen het inpompen van feitenkennis en het africhten op het maken van examenopgaven tot de hoofdschotel op de dis van het laatste leerjaar maken. De vraag zal onder de ogen moeten worden gezien op welke wijze men dit kan voorkomen, natuurlijk zonder dat de waarde der eindexamen daalt door de manier, waarop de examens worden afgenomen.

#### *De aansluiting bij het vakonderwijs.*

De behoefte aan deugdelijk vakonderwijs, dat op de hoogte van de tijd blijft, neemt voortdurend toe. In het bijzonder geldt dit voor de opleiding tot de technische beroepen.

Een reorganisatie van het technisch onderwijs is nodig om deze maatschappelijk zo belangrijke groep kwalitatief en kwantitatief op peil te houden.

De T. H. in Delft neemt jaarlijks een groot aantal nieuwe

studenten aan, van wie op dat ogenblik nog helemaal niet vaststaat of zij technisch begaafd zijn en of zij voldoende aanleg hebben voor de theoretische studie, welke op die inrichting bedreven wordt. Dat de goede gang van zaken hierdoor wordt belemmerd, blijkt afdoende uit het grote aantal mislukkingen.

Een belangrijke verbetering zou het reeds zijn, indien het middelbaar technisch onderwijs ingeschakeld kon worden als selectieapparaat. De M. T. S. zou dan een tweevoudige taak te vervullen krijgen, zij zou dus haar tegenwoordige vorm niet kunnen behouden.

Ook uit anderen hoofde is reorganisatie zeer gewenst. Daar de moderne samenleving grote behoefte heeft aan goed geschoolde technici, zullen vele jonge mensen de toegang tot de M. T. S. moeten kunnen vinden. Derhalve dient die te worden opengesteld voor leerlingen van nijverheidsscholen, van scholen voor U. L. O., van H. B. S. en van de natuurwetenschappelijke gymnasia.

Aan de zo uiteenlopende behoeften van deze vier categorieën van aspiranttechnici kan de M. T. S. slechts voldoen door een vergaande differentiatie.

De van de ambachtsschool afkomstige leerlingen hebben reeds een zekere vaardigheid in praktisch werk verworven en getoond, dat zij voldoende zuiver technische begaafdheid bezitten. Zij hebben nu allereerst behoefte aan de algemene kennis, die zij later nodig zullen hebben en aan de theoretische grondslagen voor hun verdere studie. In een drietal jaren voorafgaand aan het voortgezet vakonderwijs krijgen zij, wat hun in dit opzicht toekomt.

Van de leerlingen, afkomstig van de scholen voor U. L. O. moet eerst uitgemaakt worden of zij technisch voldoende begaafd zijn. Zij beginnen dus met een jaar technische voorbereiding om daarna, als zij geschikt zijn gebleken twee jaar algemene theoretische propaedeuse mee te maken. Zij zijn dan even ver als de vertegenwoordigers van de vorige groep na hun drie jaar.

De bezitters van een einddiploma H. B. S. beginnen eveneens met het jaar technische voorbereiding en krijgen daarna nog een jaar algemeen theoretisch onderwijs.

Zo kunnen nu de jongens uit deze drie groepen samen

komen in de bovenbouw van de M. T. S., welke bestaat uit een jaar op school van gemengd praktisch en theoretisch onderwijs, een jaar werken buiten de school en het afsluitende laatste leerjaar op school.

De vierde groep, in hoofdzaak van het natuurwetenschappelijk gymnasium afkomstig wordt enigszins anders behandeld, omdat hieruit het grootste deel van de bevolking der T. H. voortkomt.

Ook voor hen is er eerst het jaar van technische voorbereiding. Zijn zij geschikt bevonden, dan volgt voor hen twee jaar onderwijs, dat geheel parallel is met dat in de eerste twee jaar van de bovenbouw der M. T. S.. Op een afzonderlijke school, die in Delft is gedacht, de T.(echnische S.(chool), worden deze jongelieden bijeengebracht. Na het tweede jaar jaar vindt nu een selectie plaats. Het daartoe bekwame deel van hen gaat naar de T. H., de anderen krijgen afsluitend technisch onderwijs als op de M. T. S.

Om het praktijkjaar geheel tot zijn recht te doen komen, zou men het moeten laten samenvallen met het jaar van de dienstplichtvervulling. De mechanisering van de strijdkrachten te land, ter zee en in de lucht is zo ver voortgeschreden, dat deze combinatie zeer wel uitvoerbaar is. Zij biedt de volgende voordelen:

1. Er zou een eind komen aan de ongewenste toestand, dat de volontairs in de bedrijven, waarin zij dat jaar werken weinig gewaardeerd worden en dat aan hun technische vorming hoogstens occasioneel aandacht wordt geschonken.

2. Zij zouden onder tucht komen te staan, wat die vorming slechts beter kan maken.

3. Er zou volop de gelegenheid zijn de betrokkenen stelselmatig te observeren, wat hun vermogen om leiding te geven en hun overwicht op hun lotgenoten aangaat, eigenschappen van belang met het oog op hun latere beroepskeuze. Aldus zou belangrijk materiaal voor de op het praktijkjaar volgende selectie verzameld kunnen worden.

Deze selectie toch zal niet alleen op de leerlingen der T. S., maar ook op die van de M. T. S. worden toegepast, zodat het daartoe geschikte deel van de bevolking van de laatstgenoemde school naar de T. H. komt in plaats van de studie op de M. T. S. te voltooien.



Het einddiploma M. T. S. zal recht geven op het voeren van de titel Ing., het geeft zijn bezitter de bevoegdheid die technische functies uit te oefenen, welke, zonder bepaald tot de hogere te behoren, toch een grondige opleiding vereisen.

De collegezalen van de T.H. zullen op deze wijze gevuld worden met een schaar minder talrijk dan de tegenwoordige, maar, dank zij de herhaalde, zorgvuldige selectie, zeker beter van samenstelling. Het aantal mislukkingen zal relatief zeer gering zijn.

De nu volgende opleiding tot het ingenieursdiploma duurt drie jaar. Een nieuwe schifting volgt. Het grootste gedeelte verlaat de T.H. om, de titel Ir voerend, de maatschappij in te gaan. De overblijvenden zijn zij, die getoond hebben, dat zij een bijzondere aanleg bezitten voor wetenschappelijke arbeid. Zij zullen straks de leidende figuren worden in de grote bedrijven, of de stuwende, inventieve krachten in de laboratoria der grootste industriële ondernemingen.

In het eerste geval zal hun studie bekroond moeten worden met het verwerven van de titel Ec.(onomisch) Ir, in het laatste met die van Dr Ir.

#### *Besluit.*

Het voorafgaande beperkt zich tot de schoolinrichting. Dat betekent niet, dat de ontwerpers zich niet bewust zouden zijn, dat een hervorming van het onderwijs, die tegemoet komt aan de noden van de periode van vernieuwing aan welker aanvang wij staan, meer zal moeten omvatten dan wijzigingen van deze aard.

Zij weten, dat een poging tot verbetering alleen het volle effect kan hebben, als ook de opleiding tot het ambt van leraar goed wordt geregeld; aan de ontwikkeling der didaktiek met grote zorg wordt verder gewerkt; in de schoolopvoeding meer dan tot nu toe aandacht wordt geschonken aan de karaktervorming, aan het aankweken van het vermogen tot samenwerken in een groot verband; enz..

Het zou zeer gewenst zijn, dat er van overheidswege een centrum in het leven werd geroepen en gehouden, waar gewerkt werd aan de studie van de desbetreffende problemen. Zulk een centrum zou tevens dienstbaar kunnen worden gemaakt aan de voorbereiding tot het beroep van leraar.

## ONDERWIJSVERNIEUWING EN DEMOCRATIE

DOOR

Dr H. NIEUWENHUIS.

Het is niet gemakkelijk thans in het algemeen over onderwijsvernieuwing te schrijven, zonder iets anders te doen dan vele — althans theoretisch — openstaande deuren in te trappen. Practisch zullen er nog wel heel wat duwen en duwtjes gegeven moeten worden. Toch wil ik gaarne een aspect naar voren brengen, dat, al is het dan niet nieuw, m. i. te weinig aandacht ontvangt, doordat het niet voldoende apart belicht wordt. En eigenlijk is het, naar ik meen, veel meer dan een aspect, ja, juist het centrale probleem, waarvan vele andere problemen alleen maar verschillende aspecten vormen, n.l.: de vorming van de persoon van de leerling.

Naarmate wij er in' slagen dit centrale probleem op te lossen, en naar gelang van de wijze, waarop wij het doen, zal er sprake kunnen zijn van een meer of minder radicale onderwijshervorming.

Nieuwere psychologische inzichten omtrent het denken, gevoelen en willen van de mens, vooral van de jonge, opgroeiende mens kunnen ongetwijfeld een belangrijke stimulans zijn tot het aanbrengen van veranderingen in de didactiek, mogen het onderwijs vruchtdragender doen worden, en zelfs niet zonder invloed blijven op de zedelijke vorming van de leerling, toch zijn ze, niet alleen op zich zelf genomen, maar ook in hun gevolgen meer middel dan doel, ja, kunnen uiteraard het eigenlijke doel van de school niet stellen.

Het heeft geen zin in dit kort bestek de onderwijs- en opvoedkundige taak van de school tegenover elkaar te stellen en tegen elkaar af te wegen. Ik ga er eenvoudig van uit, dat de opvoedkundige taak in de naaste toekomst ongetwijfeld zeer belangrijk zal zijn en zeker meer dan tot nu toe het geval was, behartigd zal moeten worden. En deze taak duidde ik aan als: vorming van de persoonlijkheid, of, in een andere formulering: vorming van het individu in gemeenschap.

Hoe denken we ons die gemeenschap, waarin het individu op school zal opgroeien? Dat hangt weer af van het feit hoe we ons de grote maatschappij denken en wenschen.

Nu kan, geloof ik, hierop, in ons land en in onze tijd, nog wel een vrij kort en algemeen geldend antwoord gegeven

worden, daar wij wat deze kwestie betreft goddank nog over een communis opinio beschikken. En ik volsta dus met de bedoelde gemeenschap te omschrijven als: democratische gemeenschap, dat is een gemeenschap van individuen, die elk voor zich en allen tezamen in het volle besef van hun verantwoordelijkheid en in volledige gewetensvrijheid die gemeenschap willen dienen.

Hiermee wil geen afdoende omschrijving, laat staan zo iets als een definitie gegeven zijn, het is slechts een aanduiding van iets dat bekend verondersteld wordt.

De voornaamste vraag, die de school zich dus stellen kan is deze: Wat voor mensen maken wij van onze leerlingen?

Natuurlijk doet de school dit niet alleen: gezin, jeugdbeweging, kerk, heel het maatschappelijk leven, werken daaraan mee, maar die blijven hier buiten beschouwing.

De tweede vraag van de school wordt dan vanzelfsprekend: Hoe zullen we het gestelde doel trachten te bereiken?

Maar deze vragen brengen niets nieuws, zal men zeggen. Ze zijn ook vroeger altijd wel gesteld en als zodanig dan ook niet bijster geschikt om als grondslag voor een — nog wel radicale — hervorming van het onderwijs te dienen.

En toch geloof ik, dat dit wel het geval is, en wel om twee redenen.

In de eerste plaats viel in de achter ons liggende periode het accent voornamelijk op de vorming van het individu als zodanig, voor zover zulks mogelijk is. Want ook toen hield men het oog gericht op de latere deelname van de leerling aan de gemeenschap, maar juist deze gemeenschap was weer typisch individualistisch georiënteerd.

Onze tijd vraagt een accentverschuiving, een meer op de voorgrond treden van de sociale binding, al zal men daarbij weer moeten oppassen niet in het andere uiterste te vervallen.

Wil men echter een sterker gebonden gemeenschap, dan zal de school hiertoe moeten voorbereiden, en dit zal een ingrijpende verandering van leervorm, leerplan, leerstof, organisatievorm, verhouding leerkracht en leerling met zich brengen.

Men zou hier de vraag kunnen stellen: Kan de school de sociale vorming niet aan andere instituten overlaten. Het antwoord hierop zou m.i. ontkennend moeten zijn. Want ook hier is neutraliteit niet mogelijk en wel in deze zin, dat men door het volgen van een bepaalde methode van onderwijs of positief meewerkt aan een sociale vorming met een bepaalde

inhoud of deze tegenwerkt. Zo ben ik overtuigd dat onze tegenwoordige scholen, voor zover zij nog volgens oude richtlijnen werken, niet alleen niet meewerken aan het wekken van sociaal verantwoordelijkheidsgevoel bij hun leerlingen, maar de ontwikkeling hiervan zeer beslist tegenwerken. Men denke hier aan het verbod van wederzijdse hulp, de invloed van de magische ban die het cijfersysteem op leraar en leerling legt, en speciaal wat het middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs betreft, aan de bij het heersende systeem nauwelijks te vermijden spanning tussen leraar en leerling, aan de kanker van het spieken, ook inhaerent aan het systeem, evenals het oproepen van de moraal van: als ik er maar door kom, hoe dat hindert niet, enz.

Wanneer wij dan ook ernst willen maken met de sociale vorming van de opgroeiende generatie, dan zal de school zich hier terdege van haar taak bewust moeten worden, en middelen en vormen moeten vinden voor een positieve bijdrage tot het gestelde doel. Ongetwijfeld geen simpele opgave.

Maar er zijn nog andere en naar ik meen grotere moeilijkheden.

Het oude, meer individualistisch getinte opvoedingsideaal had langzamerhand burgerrecht verkregen, en was traditioneel verankerd. Eénzelfde opvatting doordrong maatschappij, gezin en school. Er waren vaste, algemeen erkende normen, er heersten geschreven wetten en ongeschreven zeden. Er was een gemeenschappelijke opvatting van fatsoen.

Dit alles is in de oorlogsjaren weggevaagd, althans zeer sterk verbleekt. De traditie is gebroken of geschonden. Het nieuwe ideaal daarentegen zweeft nog in de lucht en vindt nog nauwelijks een plaats „voor de holte zijns voets”. De wegebbende zondvloed laat slijk en drab achter en rotting en stank, en het zal heel wat tijd vragen eer weer grote oppervlakten bebouwbaar en bewoonbaar zijn.

Er moet een nieuwe moraal, een nieuwe traditie gevormd worden, zij het dan ook dat deze nieuwe vormen niet anders zullen zijn dan een nieuw kleed voor eeuwige, onvergankelijke waarden. En daarom klemmen de vragen: Wat voor mensen maken wij van onze leerlingen, en, hoe zullen we dat bereiken, des te meer. Want laat ons dit wel beseffen: het verantwoordelijkheidsgevoel kreeg in de oorlogsjaren een gevoelige knak, maar omdat de tradities ontbreken hebben we juist een sterker verantwoordelijkheidsbesef nodig.

Wonderlijke paradox: wij moeten een nieuwe gemeenschap bouwen, een gemeenschap met sterker sociale binding, en dat zullen we moeten doen door in de opvoeding het sociale moment meer te accentueren, maar tegelijkertijd zal van de individuele geestelijke zelfstandigheid meer gevraagd moeten worden, dan in het individualistische tijdperk dat achter ons ligt, omdat de steun der traditie ontbreekt. Want per slot van rekening kiemt het zedelijk leven in individuen, ook al worden deze individuen op hun beurt gedragen door de gemeenschap waarvan zij leden zijn.

Juist omdat het individualistische tijdperk zo'n sterke traditie gevormd had, kon de school de karaktervorming naar de achtergrond schuiven, was haar onderwijs voor die tijd voldoende karaktervormend, en kon zij zelfs in haar verstandelijke ontwikkelingsarbeid het persoonlijk initiatief van de leerlingen grotendeels op non-actief zetten.

Dit alles zal moeten veranderen, en een onderwijsvernieuwing, die niet tot deze diepte afsteekt, zal alleen een décorverandering brengen, die door haar moderne frisheid ongetwijfeld het oog een poosje zal weten te boeien en te verkwikken, maar waarbij na korte tijd toch zal blijken, dat spel en spelers dezelfde gebleven zijn.

Aan een werkelijke onderwijsvernieuwing zullen dus in hoofdzaak twee eisen gesteld moeten worden:

ten eerste zal de karaktervorming, vooral in de zin van het wekken van een sterk sociaal verantwoordelijkheidsbesef speciaal verzorgd moeten worden,

ten tweede zal ook het eigenlijke onderwijs, in de zin van verstandelijke vorming, aan de zedelijke vorming steun moeten verlenen.

We zijn er trouwens meer dan vroeger van overtuigd dat de mens een totaliteit is, en dat men onherroepelijke schade aan het geheel toebrengt, wanneer men de verschillende aspecten van de menselijke persoon kunstmatig tracht te scheiden en afzonderlijk te vormen. De wrange vruchten van een dergelijke opvatting zijn ons dan ook niet bespaard gebleven. En voor zover het Nederlandse volk in de verdrukking zedelijk standvastig is gebleven, lijkt me dit dan ook meer geschied te zijn ondanks, dan dank zij het genoten onderwijs. Hier werkten oudere en dieper gewortelde tradities. En in zoverre is misschien enig optimisme inzake de mogelijkheden tot herstel gerechtvaardigd, omdat hieruit zou kunnen

kunnen blijken, dat wel de bovenbouw is ingestort, maar dat onder het puin de oude fundamenten wel bedolven zijn geraakt, maar zelve ongeschonden zijn gebleven. Het komt er nu op aan deze fundamenten weer bloot te leggen en een nieuw gebouw op te trekken, dat aan de eisen van de moderne tijd zal kunnen voldoen.

Maar dan zullen we één ding daarbij niet moeten vergeten: de nieuwe tijd zal zwaardere eisen stellen dan de oude. In de eerste plaats omdat gebouwd moet worden in plaats van rustig te kunnen bewonen, en in de tweede plaats omdat de steeds gecompliceerder wordende samenleving steeds ingewikkelder en grootser constructies vraagt. Sedert de Middeleeuwen is onze maatschappij in allerlei opzichten: economisch, technisch, cultureel, wetenschappelijk, ontzaglijk veranderd, heeft een geweldige differentiatie ondergaan en een overeenkomstig ingewikkelde apparatuur gewrocht om zich op het bereikte niveau te kunnen handhaven, maar onze opvoeding en ons onderwijs hebben deze ontwikkeling slechts zeer vertraagd gevolgd en tonen derhalve een geweldige achterstand. Er gaapt een geweldige kloof tussen de paedagogische en didactische vormingsmiddelen, en de eisen, die de samenleving in dit opzicht moet stellen.

En laten wij wel beseffen waar het om gaat: zal onze cultuur in de vorm van een democratische samenleving zich kunnen handhaven en ontplooien, dan zullen aan de grote massa der individuen steeds zwaardere eisen gesteld worden, dan zal steeds groter persoonlijke geestelijke zelfstandigheid gevraagd worden, dan zullen steeds meerderen geroepen worden aan de culturele goederen deel te hebben, door ze in zich op te nemen en te verwerken, als ook door actief aan het handhaven en ontwikkelen mede te werken.

Hier is slechts vooruitgang of achteruitgang mogelijk. Stilstand is uitgesloten, die is alleen mogelijk in een traditioneel verstarde maatschappij. En juist de tradities ontbreken ons. Daarom zullen wij moeten bouwen aan een nieuwe cultuur, en is radicale onderwijsvernieuwing een kwestie van nauwelijks te overschatten betekenis.

---



## BOEKBEOORDELINGEN.

## BOEKENSCHOUW OVER DE LAATSTE VIJF JAREN

DOOR

M. J. LANGEVELD.

In het onderstaande heb ik een in geen enkel opzicht volledige opsomming gegeven van mij, sedert Paedagogische Studiën zijn verschijnen staakte bekend geworden literatuur op de gebieden, waarvoor de lezerskring vroeger belangstelling placht te tonen. Artikelen nam ik zelden op en wel alleen als ze moeilijk te bereiken waren. Maar dat zijn er toch maar enkele geworden. De redactie houdt zich aanbevolen voor alle soorten aanvullingen. Wat sedert de bevrijding in ons land verscheen, werd niet opgenomen. Op enkele van de werken zal ik in een kleine annotatie t.z.t. terugkomen. Uitgevers en (of) auteurs wordt verzocht zo mogelijk nog exemplaren van publicaties ter bespreking te zenden, ook van de genoemde, daar deze zelden in het bezit der redactie zijn.

- Ach*: Lehrb. d. Psychologie. 3. Band (door: Mierke, Moede, Herwig, Hische, Rupp, Scheele, Schultz): Praktische Ps. Bamberg 1944.
- Anderson, H. H.* en *Brewer, H. M.*: Studies of teachers' classroom personalities. I. Dominative and socially integrative behavior of Kindergarten Teachers. 1945. \$ 2.—
- Bach, George R.*: An exper. study of Young children's fantasies. Iowa 1944 (diss.).
- Bakker, Dr O.*: Statistiek. Een inl. t. d. statist. methode en haar toepassingen. 3e dr. Purmerend 1941—'42. 2 dln. — In 2e dl.: Culturele Stat. door M. J. Langeveld, en Criminele St. door P. J. Coffrie.
- Barker, R., Kounin, J. S.* en *Wright, H. F.*: Child behavior and development. N.-York 1943.
- Van Bemmelen, Mr J. M.*: Criminologie. Leerboek der misdaadkunde. Zwolle 1942.
- Biber, B. e. a.*: Child life in school: a study of a seven-year-old group. N.-York 1942.
- Billet, Roy O.*: Fundamentals of sec. school teaching with emphasis on the unit method. Boston 1940 (Houghton Mifflin).
- Binder*: Die uneheliche Mutterschaft. Huber, Bern 1941.
- Binswanger, L.*: Grundformen u. Erkenntnis menschlichen Seins. Zürich, Niehaus 1942.
- Board of Education*: Youth in a city. 1943.
- Bode, B. H.*: How we learn. Boston, Heath 1940. 308 blz.
- Bolton, F. E.* en *Corbally, J. E.*: Educational psychology. N.-York 1941, 632 p.
- Bonhomme, M. Bernhard*: Educational implications of the Philosophy of Henri Bergson. 1945, Cathol. Univ. o. Am. Press.
- Bossard, J. H. S.*: Marriage and the child. Philad. 1940 (Univ. Pennsylv. Pr.).
- Breckenridge, M. E.* en *Vincent, E. Lee*: Child development: physical and psychol. growth through the school years. Philad. 1943.

- Breukers, E. M. J.*: De bijdrage v. Ludwig Klages tot de algemene psychologie (diss.). Roermond 1941.
- Brown, J. F.*: The psychodynamics of abnormal behavior. N.York 1940.
- Brownell, W. A.*: The Ps. of Learning: Problem Solving. 41e Yearbook Part. II. Chicago: Nat. Soc. f. t. Study o. Ed. 1942.
- Brubacher, J. S.*: Modern philosophies of education. N.York 1939.
- Bumke, O.*: Gedanken über die Seele. Bln. 1941.
- Brunelli, Ben.*: L'Educazione in Grecia. I: L'ed. della Grecia Eroica. Il problema. Firenze (Sansoni) 1939.
- California, Members o. t. Educ. Faculty o. t. Univers. of —*: Education and Society. 1944.
- Caswell, H. L.*: Educ. in the elementary school. N.York 1942.
- Cattell, J. M. e. a.*: Leaders in educ.; a biogr. directory. 2d. ed. Lancaster 1941.
- Chorus, Dr A.*: Zuigeling en kleuter. Over de ps. en de opv. v. h. kind vanaf de geboorte t. d. schoolleeftijd. Heemstede 1942.
- dez.: Het tempo v. ongedurige kinderen. Een vergelijkend ps. onderzoek. A'dam 1940 (diss.).
- dez.: Het onderscheid tussen normaal en abn. in de kinderpsychologie. (Openbare les Nijmegen 1941).
- Cole, Luella*: Psychol. o. Adolescence. Revised ed. N.York 1942.
- Columbia Univ. Teachers Coll. Intern. Institute*: Ed. yearbook 1942: Ed. in Latin American countries. N.York 1942.
- Corredoe, Iniesta*: Edación espanola. Historia d. l. pedagogia. Madrid 1941.
- Cunningham, W. F.*: Pivotal problems of education. An introduction to the Christian philosophy of education. N.York, Macmillan 1940.
- Davidson, H. H.*: Personality and economic background. N.York 1943.
- Dearborn, W. F. en Rothney, J. W. M.*: Predicting the child's development. Cambridge, Mass. 1941.
- Decoene, A.*: Leer en leven. Antwerpen, Standaard 1941.
- Dewey, John*: Ed. today. N.York 1940.
- dez.: Freedom and Culture. N.York 1939.
- Donham, W. Br.*: Educ. for responsible living. 1944 (Harvard).
- Döpp—Vorwald, H.*: Erziehungswschart u. Philosophie d. Erziehung. Bln. 1941.
- Eby en Arrowood*: The hist. en philos. of educ. Ancient en medieval. N.York 1940.
- Eisenhart, L. P.*: The educational process. 1945 (Princeton).
- Farber, M.*: The foundation of phenomenology (Edm. Husserl.). Cambridge Mass. 1943.
- Fay, J. W.*: American psychol. before William James. Rutgers Univ. Press 1939.
- Fenton, N.*: Mental hygiene in schoolpractice. Stanford Univ. Press 1943.
- Fortmann, H. M. M.*: Aandachtig bidden. Een ps. studie over de eigenschappen, de mogelijkheden en de grenzen der gebedsconcentratie (diss.). Nijm. 1945.
- Forster, J. C. en Mattson, M. L.*: Nursery-school education, N.York 1939.
- Frampton en Rowell*: Ed. o. t. Handicapper. I History. London 1939.
- Gesell, A. L. e. a.*: Infant and child in the culture of today; the guidance of development in home and Nursery-school. N.York 1943.
- Gesell, A. L. e. a.*: The first 5 years of life; a guide to the study of the preschool child. N.York 1940.

- Gilbert, K. E. en Kuhn, H.: A history of esthetics. N.-York 1939.
- Glueck, S. & E.: Juvenile delinquents grown up. N.-York 1940 (Commonwealth).
- Goodenough, Fl. en Maurer, K. M.: The mental growth of children from 2 to 14 y. Minneapolis 1942.
- Greifzu, W.: Spiel u. Arbeit. Sozialps. Unters. an Kindern eines Dorfes. Jena 1942.
- Groenhart, P.: Enuresis nocturna. (Diss. Utr. 1943).
- Guthrie en Walsh: Aphilosophical symposium on American Catholic Educ. N.-York 1941.
- Häberlin, P.: Der Mensch. Eine philosophische Anthropologie. Zürich 1941.
- Hanselmann: Theorie der Sondererziehung. (Rotapfel 1941).
- Hartgerink, H. J. H.: De St.-Gen. en het Volksonderwijs in Ned.-Indië (1848—1918) (diss.). Gron. 1942.
- Herold: Dispositie tot ongevallen. De betekenis v. e. bedrijfsopleiding (diss.). Maastricht 1945.
- Heyster: Rechts- en linkshandigheid en verstandelijke begaafdheid (diss.). Utrecht 1942.
- Higbie, E. C.: A first course in the study of Educ. A humanistic approach. Chicago, Sanborn, 1940.
- Hildreth, Gertrude: The child mind in evolution: a study of develop- mental sequence in drawing. N.-York 1941.
- Hirn, A.: Die Leibeserz. bei Pestalozzi. Berlijn, Weidmann 1941.
- Hoffmann, Lotte: Vom schöpferischen Primitivganzen zur Gestalt. Eine Unters. des Werdeganges kindlicher Gestaltauffassung. München 1943.
- Hollingworth, Leta S.: Children above 180 I. Q. Stanford-Binet. N.-York 1942.
- Holzinger en Harman: Factor analysis: a synthesis of factorial methods. Chicago 1941.
- Husserl: Philosophical essays in memory of Edm. Husserl, ed. by Marvin Farber, Cambr., Mass. 1940.
- Instituut: Het — voor psychologie en Opvoedkunde a. d. Universiteit te Leuven (met een overzicht v. d. gesch. en het werk v. d. School voor Opvk. 1923—'44), door Prof. J. Nutin. Antw. 1945.
- Jeunehomme, L.: Pédagogie en cours. 2e éd. Luik, Desoer 1941.
- Jones, H. E.: Development in adolescence: approaches to the study of the individual. N.-York 1943.
- Joad, C. E. M.: About education. (Faber & Faber 1945).
- Kersten, O.: Praxis der Erziehungsberatung. Ein Hdb. mit Bibliographie. Stuttgart, Enke 1941.
- Kohnstamm, Ph.: Het probleem van „psychische metingen” in 't alg. en van „intelligentie-metingen” in 't bijzonder. in: Ts. v. Phil. IV.
- Koekebakker: Patronaat en gezinsvoogdij (diss.) = Kinderen onder toesicht. Purmerend 1941.
- Kriekemans, A.: Moderne Karakterologie. Nijmegen—Antw.—Brussel 1943.
- Krudewig, M.: Vom Stand der Psychologie des Gefühls u. von ihrem bleibenden Ertrag. Berlijn 1942.
- Langeveld, M. J.: Inleidende beschouwingen ... over het objekt der criminologie in: Ts. v. Phil. IV.
- dez.: Handelen en denken in de opvoeding en de opvoedkunde. Groningen, J. B. Wolters, 1942.

- dez.: Sociaalps. ontwikkelingsverschijnselen van de puberteit in: Ned. Ts. v. Ps. IX.
- dez.: Herbart en het proefondervindelijk onderzoek i. d. huidige opvk. Groningen 1941.
- dez.: Leerstof en leerling van het V. H. M. O. in: Avmo-blad 1942.
- dez.: Beschouwingen over de psychologie v. d. onderwijzer. Groningen 1942 (in: De Kweekschool, XX, 7—8).
- dez.: Nood en noodzaak der wtsch. terminologie i. d. geesteswetenschappen in het alg., in de paedagogiek in het bijzonder, in: Groot Nederland 1942.
- dez.: Comte en de naturalistische traditie in: Mndbl. v. Soc. Ec. Wtsch., Sept. '43.
- dez.: Het sociale moment in de eenheid v. opvoeding en persoon. t. z. p. 1944.
- G. v. d. Leeuw: Der Mensch u. die Religion. Anthropologischer Versuch. Bazel, Falke 1941.
- Lerner, E. en Murphy L. B.: Methods for the study of personality in young children. Monogr. Soc. Res. Ch. Devel. VI, 4.
- Lersch, Ph.: Das Problem der Vererbung des Seelischen. Lpz. 1942.
- Lewin, K. e. a.: Studies in topological and sector psychology. Vol. I. Iowa 1940.
- Lindner, J.: Heimwee. Een pathol. onderzoek (diss.). Leiden 1941.
- Litt, Th.: Das Allgemeine im Aufbau d. geisteswtschftl. Erkenntnis. Lpz., Hirzel 1941.
- dez.: Die Befreiung des geschichtlichen Bewusstseins durch J. G. Herder. Lpz., Seemann 1942.
- dez.: zie: Spranger.
- Livingstone, Sir R.: Plato and modern education. Cambridge 1944.
- Lyle, M. S.: Adult educ. for democracy in family life. 1944 (Collegiate).
- Maier, H.: Geschichte des Vereins f. wissenschaftl. Pädag. (diss. Mchn.), Lpz. Meiner 1940.
- McNemar: The revision o. t. Stanford-Binet scale. Analysis o. t. standardization data. N.-York 1942.
- Meister, W.: Volksbildung u. Volkserziehung i. d. Reformation H. Zwinglis. (Diss. Zürich), Zürich, Zwingli-Verlag, 1939.
- Metzger, W.: Psychologie. Die Entw. ihrer Grundannahmen seit der Einführung des Experiments. Dresden—Leipzig 1941.
- Miller and Dollard: Social learning and imitation. New Haven 1941.
- Monroe, P.: Founding o. t. Amer. public schoolsystem. Vol. I. N.-York 1940.
- Moore, R. W.: Education to-day en to-morrow. (Michael Joseph 1945).
- Morrison, H. C.: American schools; a critical study of our schoolsystem. Chicago 1943.
- Muller, F. P.: Mensen die niet begrepen worden. Gorcum 1942.
- Murphy, L. B. en Ladd, H.: Emotional factors in learning. 1944 (Columbia).
- National Society f. t. Study of Education: 39th Yearbook: Intelligence its nature and nature. ed. by G. M. Whipple. Bloomington 1940. II. Ps. o. learning. t. z. p. 1942.
- Niebuhr, R.: The nature and destiny of man. A christian interpretation. I: Human nature. (Gifford Lectures). N.-York, Scribner 1941. II: 1943.

- Nihard, R.*: Cours de pédagogie psychologique et expérimentale. Liège, Desoer 1942.
- Nijssen*: Leerboek d. Kinderpsychiatrie en heilopvk. behandeling. Antwerpen 1942.
- Oldewelt*: Wijsgeerige overdenkingen betr. zielkunde en opvoeding. Amsterdam 1941.
- Peelmans*: Studie over een klas van debiele tuchtlozen. Antwerpen, Sikkell z. j.
- Piaget*: La genèse du nombre chez l'enfant. Neuchatel—Paris 1941.  
dez.: Le développement des quantités chez l'enfant. t. z. p. 1941.
- Pinsent, A.*: Principles of teaching methods. 1941.
- Pintner e. a.*: The psychology of the physically handicapped. N. York, Crofts 1941.
- Plessner, H.*: Lachen u. Weinen. Eine Untersuch. n. d. Grenzen menschlichen Verhaltens. Arnheim, v. Loghum 1941.
- Prins*: Vernieuwingsvragen van onderwijs en opvoeding. Groningen 1941.
- Rapaport, D.*: Emotions and memory. Baltimore 1942.
- Reed, Anna Y.*: Guidance and personnel services in educ. 1944. (Cornell).
- Resag*: Wurzeln d. Technik im Handeln u. Schaffen des Schulkindes. Leipzig 1941. (Beiheft Zts. agw. Ps. 89).
- Révész, G.*: Inleiding t. d. muziekpsychologie. Amsterdam 1944.
- Reyers, J.*: W. E. de Perponcher. Een bijdr. t. d. kennis van zijn opvk., lit.-aesth. en maatsch. denkbeelden (diss.). Zutphen 1942.
- Richter, Werner*: Re-educating Germany. 1945, Chicago.
- Riemers, C.*: Prolegomena t. e. Luthersche Paedagogiek (diss.). 's-Gravenhage 1942.
- Rümke, H. C.*: Studies en voordrachten over psychiatrie. Amsterdam 1943.
- Rusche G. en Kirchheimer, O.*: Punishment en sociaal structure. N. York 1939.
- Sanchez, G. J.*: The development of higher educ. in Mexico. 1944.
- Schinz, A.*: Etat présent des travaux sur J. J. Rousseau. Paris 1941.
- Schmal*: Tweeërlei Staatsbeschouwing i. h. Réveil (diss.). Utr. 1943.
- Scholz, K.*: Fröbels Erziehungslehre. Tübingen 1940.
- Schonell, F. J.*: The psychology en teaching of reading. Londen.  
dez.: Backwardness in the basic subjects. Londen 1946, herz. dr.
- Schrötelers, J.*: Die Erz. i. d. Jesuiteninternaten des 16. Jhrh. Freib. Herder '40.
- Selz, O.*: Die geistige Entw. u. ihre erzieherische Beeinflussung. Ein pädagogischer Lehrkurs. (gestencild).
- Sirks*: De kwalitatieve zijde v. h. bevolkingsvraagstuk. 1942.
- Snijders—Oomen, A. W. M.*: Intelligentieonderzoek v. doofstomme kinderen. Een nieuwe testschaal. Nijm. 1943 (diss.).
- Sorokin, P. A.*: The crisis of our age; the social en cultural outlook. N. York 1941.  
dez.: Social and cultural dynamics. N. York, 1937—'41, 4 vols.
- Spranger*: Festschrift für, waarin fraai art. van Th. Litt: Die Sonderstellung des Menschen im Reich des Lebendigen. Leipzig 1942.
- Von Staabs*: Der Szeno-Test. Beitr. z. Erfassung unbewusster Probenmatik bei Ki. u. Jgdl. Hirzel, Leipzig 1943.
- Stead, H. G.*: Modern school organization. 1941.
- Stoddard*: The meaning of intelligence. N. York 1943.

- Strang, R. M. en Hatcher, O. L.*: Child development and guidance in rural schools. N.York 1943.
- Terman, L. en Mc Nemar*: Test of mental ability. Manual of directions. N.York 1942.
- Thayer, V. T. a. o.*: Reorganizing secondary education in Amer. schools; proposed objectives en methods. N.York 1943.
- Thorndike, Edw. Lee*: Man and his works. Cambridge Mass. 1943.
- Tigchelaar, J.*: Godsdienstige opvoeding i. d. puberteit. Amsterdam 1941.
- Tilquin, A.*: Le behaviorisme. Origine et développement de la psychologie de réaction en Amérique. Vrin, Parijs 1942.
- Tramer, M.*: Lehrbuch der allgemeinen Kinderpsychiatrie einschliesslich d. allg. Psychiatrie d. Pubert. u. Adoleszenz. Bazel 1942.
- Trouw, A.*: Godsdienst en opv. — Assen z j. (1942).
- Valentine, C. W.*: The difficult child and the problem of disciplin<sup>g</sup>. Am. Press.
- De Vletter, H.*: Het médaillon. Een karakterologische interpr. n. aanl. v. e. tekenopdracht. Assen 1942.
- De Vos, H. J.*: Dialogen over opv. problemen. Brussel, Manteau z. j. (1941).
- Vroom, M. G.*: Schrik, angst en vrees. Een psychiatr. en phaenom. studie (diss.). Den Helder 1942.
- Wallon, H.*: De l'acte à la pensée. Essai de psychol. compar. — Parijs 1942. dez.: L'évolution psychologique de l'enfant. Parijs 1941.
- Warden, C. J. a. o.*: Comparative psychology. N.York 1935—1940, 3 dln.
- Waterink, J.*: Puberteit. De psychol. v. d. jongen mensch i. d. rijpingsjaren. Wageningen 1942. dez.: Geschiedenis der Paedagogiek. — Dl. II, 4e Stuk der Inleiding t. d. theor. paedag. — Kok, Kampen z. j. (1942).
- Weber*: Pädagogik der Aufklärungszeit. Frauenfeld, Huber 1941.
- Wenzl, A.*: Seelisches Leben, lebendiger Geist. Stuttgart, Enke 1943.
- Winn, R. B.*: Encyclopedia of child guidance. N.York 1943.
- Witty, P. A. en Skinner, C. E.*: Mental hygiene in modern education. N.York 1939.
- Zachry, C. B. en Lighty, M.*: Emotion and conduct in adolescence. N.York 1940.
- Zeligs, R.*: Glimpses into child life: the 12-year at home en school. N.York 1942.
- Zulliger*: Der Behn-Rorschach-Test. — Arbeiten z. angewandten Psychiatrie. Bd. VI, Bern 1941.

---

P. A. Diels en J. Nauta, *Fundamenteel rekenen*. Voorloper: *Van hoeveelheid tot getal*, door J. Nauta en R. H. Zandvoort. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia.

Om gedurende de eerste maanden de leerlingen een steun te geven bij het komen van de concrete hoeveelheid tot het abstracte getal verscheen dit boekje, dat de getallen 1 tot en met 12 omvat. In het bij



behorende Onderwijzersboekje brengen de auteurs een woord van bijzondere dank aan den heer C. Jetses voor zijn illustraties. En terecht. Eigenlijk kan men niet zeggen, dat de heer Jetses dit boekje illustreerde; zijn plaatjes *zijn* het boekje; een bewonderenswaardige concretisering van de ideeën van de auteurs. Alle lof voor deze aanvulling der methode.

H. N.

## TIJDSCHRIFTEN.

*Die neue Schulpraxis.* Monatschrift für zeitgemässen Unterricht. St. Gallen. 15. Jahrgang.

Vóór de oorlog keken we bij ons onderwijs en wat daarmee samenhangt veelal, misschien te veel, naar Duitsland. Nu dit land voorlopig, ook op geestelijk gebied, is uitgeschakeld, richt men zich vooral naar 't westen. Ongetwijfeld kunnen we daarvan leren. Maar ook nu bestaat 't gevaar van eenzijdigheid. Zouden we ook niet eens kijken naar 't zuidoosten, naar 'n, zou ik willen zeggen, geestverwant land — naar Zwitserland? Die gedachte kwam bij me op bij 't doorbladeren van enige jaargangen van bovengenoemd tijdschrift. Ik doe nu enkele grepen uit de 15e. jaargang, die van 1945. Behalve de verschillende onderwijsvakken, komen daarin, en dit geldt ten slotte voor alle jaargangen, ook nog de rubrieken „Gesamtunterricht“ en „Verschiedene Beiträge“ voor. 'n Paar onderwerpen uit deze rubriek: Die Wandplastiek als Anschauungsmittel auf der Mittel- und Oberstufe; Strafen in der Schule; Disziplin; Die Korrektur des Lehrers; Unfallgefahren im Schulbetrieb. Uit 't Gesamtunterricht: Die Kartoffel; Plan für die Arbeit im Schulgarten; Der Hühnerhof; Schweizer Schieferkohle; Robinson Bauer. Uit de vakken: Auswertung von Sandkastenarbeiten im Sprachunterricht; Wir rechnen mit Lebensmittelkarten; Die Initiative, ein wichtiges Volksrecht; Rund um unser Wohnhaus; Sprachpflege in der Pflanzenkunde; Heftgestaltung; Turnlektion. Ik zal 't hierbij laten.

Maar ik wil nog iets opmerken. Dit is 'n tijdschrift enkel voor de praktijk van de lagere en de mulo-school. 't Is er een voor de doodgewone schoolmeester. Hoewel in verschillende artikelen de psychologie ongetwijfeld 'n woordje meespreekt, wordt er niet mee geschermd. Bestemd voor „zeitgemässen Unterricht“ — wat ook ten duidelijkste uit de bijdragen blijkt — is er van luidruchtig geroep om „vernieuwing“ geen sprake: in deze jaargang staat alleen in de titel 't woord *neu!* Ik meen dat nederlandse schoolmeesters er wel 't een-en-ander uit kunnen opsteken. 't Is overvloedig, en soms geestig, geïllustreerd: de aanschouwing is niet vergeten in 't land van Pestalozzi!

Ik meende goed te doen op dit tijdschrift eens de aandacht te vestigen.

P. L. VAN ECK Jr

## MUZIEKONDERRICHT OP DE MIDDELBARE SCHOOL

(Een enquête en een ideaal)

DOOR

Drs M. H. JAC. ZEIJEN.

In April 1944, enige dagen na de viering van het vijfde lustrumfeest van het Baarns Lyceum, heeft schrijver dezes in drie klassen van deze school een kleine enquête gehouden over muziek, en wel in een onderbouwklas (Ib met 31 leerlingen), in een middenklas (3 H. B. S. b met 24 leerlingen) en in een hogere klas (4 H. B. S. A met 15 leerlingen); totaal dus: 70 leerlingen. Aanleiding hiertoe waren gedachtewisselingen tussen rector, docenten en andere belangstellenden tijdens deze lustrumfestiviteiten over de waarde van schoolmuziek, zowel wat betreft de amusementsmuziek (jazzmuziek), als de meer degelijke en ernstige muziekbeoefening. Deze enquête streefde geen wetenschappelijk doel na, diende uitsluitend om enige gegevens te verzamelen omtrent kennis en liefhebberijen van de leerlingen op muzikaal gebied. De gestelde vragen, die terstond vraag voor vraag schriftelijk beantwoord werden, luidden als volgt:

1. Kun je jazzmuziek waarderen? <sup>1)</sup>
2. Houd je van klassieke muziek? <sup>1)</sup>
3. Waaraan geef je de voorkeur en waarom?
4. Wat is een opera? Geef een voorbeeld.
5. Noem enige belangrijke buitenlandse componisten van klassieke muziek.
6. Noem enige Nederlandse componisten van klassieke muziek.

<sup>1)</sup> De antithese «jazzklassiek» is natuurlijk onjuist. Wij hebben deze onderscheiding echter gehandhaafd, omdat zij bij de jeugd ingeburgerd is en andere termen wellicht verwarrend zouden gewerkt hebben. Immers, onder jazz verstaat „men” de moderne amusements- en dansmuziek, met haar karakteristiek syncopé-rhythme, haar voorliefde voor veel slagwerk en haar eigenaardige klankeffecten ontstaan door bijzondere speelwijzen als glissando en vibrato van koper en hout, gedempte trompetten enz. Het begrip „klassiek” omvat voor de jeugd niet uitsluitend de muziek uit de periode omstreeks 1800 (de zgn. Weense klassieken; Haydn, Mozart, Beethoven), maar heeft veeleer betrekking op iedere muziekbeoefening, die als ernstige kunstuiting bedoeld is.

7. Waarom is Willem Mengelberg zo beroemd?
8. Bespeel je één of meer instrumenten en zo ja, welk(e)?
9. Ben je abonné van „Een uur muziek”?

De antwoorden geven aanleiding tot de volgende opmerkingen.

Ad 1 en 2. — Liefde tot en belangstelling voor muziek is blijkbaar haast ieder mens aangeboren. Slechts twee leerlingen verklaarden geen interesse voor de toonkunst te hebben<sup>1)</sup>. Tot onze vreugde blijkt het aantal van hen, die *uitsluitend* jazz waarderen, kleiner te zijn dan we vermoed hadden: van de zeventig deelnemers verklaarden er elf<sup>2)</sup>, dat zij alleen dit soort muziek genieten kunnen. Degene, die een besliste antipathie tegen jazz hebben en alleen „goede” muziek kunnen beluisteren, zijn iets groter in aantal, n.l. zeventien<sup>3)</sup>. De meerderheid<sup>4)</sup> echter weet beide genres te appreciëren, zij het vaak met het wijze voorbehoud „ieder op zijn tijd”!

Ad 3. — De meeste kinderen slagen er niet in te zeggen, waarom zij aan het een of aan het andere genre de voorkeur geven<sup>5)</sup>. Opvallend is, dat de beste antwoorden van klasse 3b gekomen zijn. Voor Ib is deze vraag ook wel te moeilijk en de leerlingen van A4 zijn blijkbaar reeds op de leeftijd gekomen, dat zij zich min of meer generen om hun persoonlijke meningen en gevoelens spontaan tegenover anderen te uiten of te ontleden. Vooral de jazzmelomanen weten slecht te formuleren, waarom zij hun hart aan dit soort muziek verpand hebben. Meestal schijnt hun liefde opgewekt te zijn door het sterk rhythmische karakter van de jazz. Antwoorden als: „jazz is zo levendig en zo pittig” en „bij de klassieke muziek gaat alles zo sloom en langzaam, je valt er bij in slaap”, zijn schering en inslag. Ook blijkt jazz „gemakkelijker te begrijpen” te zijn, „minder problemen te stellen”! (Gemakzucht en oppervlakkigheid van de jeugd?). Jazz „is vrolijker”, brengt ons „in een vlotte stemming”, „mist het eentonige van klassieke muziek”. „Trouwens,” zo schrijft een leerling uit 3b, „iedereen houdt wel een beetje van jazz, want je zal op straat nooit

1) één in Ib, één in A4.

2) 4 in Ib, 7 in 3b, geen in A4.

3) 7 in Ib, 7 in 3b, 3 in A4.

4) totaal 40; 19 in Ib, 10 in 3b, 11 in A4.

5) Hetgeen ons trouwens niet behoeft te verwonderen; beredenen van eigen gevoelens is zelfs voor volwassenen geen eenvoudige zaak.

klassiek gaan fluiten (sic), maar meestal bekende nummers van een of andere band"! Een antwoord (3b), dat van nogal gezond inzicht in de betrekkelijkheid der dingen getuigt, zegt: „Mijn voorkeur hangt geheel af van de omgeving en de sfeer, waarin gemusiceerd wordt. Beethovenn ga je niet in het café „Onder de Linden” beluisteren, en jazz speel je niet in een kerk.” Van enig inzicht, hoe gering ook, in waarde en kenmerken van de jazz, geeft geen enkel antwoord blijk, wanneer wij althans de obsederende uitbuiting van het rythme buiten beschouwing laten. Want dat jazz „rythme heeft” (Ib), „veel meer rythme heeft dan klassieke muziek (sic)” (3b), „zo meeslepend is” (A4), „zo lekker afgebeten klinkt” (3b) en „de dans in je benen drijft” (A4), heeft iedere jazz-liefhebber opgemerkt.

De voorstanders van „klassieke” muziek zijn voor het merendeel negatief in hun wijze van antwoorden: „Ik voel, zo schrijft iemand uit 3b, meer voor klassieke muziek, omdat jazz meestal lawaai is, waar geen klap in zit”(!!!); een ander (3b) houdt niet van „houmpa, houmpa, vooral niet als ze allemaal zo door elkaar schetteren”; een meisje (3b) vindt jazz „te mondain; ze doet me vaak denken aan een troep vreselijk kankerende jongens; bovendien, als de mop uitgespeeld is, ben je nog niets verder gekomen”; een ander meisje (A4) vindt, dat „als je een tijd jazz gespeeld hebt, je er zo genoeg van krijgt, dat je automatisch (sic) tot klassiek overgaat”; weer een ander (A4) is van mening, dat „jazzmuziek ontzettend gauw verveelt”, terwijl „bij klassieke muziek steeds iets nieuws te ontdekken is”; klassieke muziek „heeft meer inhoud en boeit meer dan jazz” (A4) en „er zit meer kunst aan” (Ib); „jazz kan ik echt niet uitstaan”, roept een klein meisje (Ib) uit, terwijl ze er veelbetekenend aan toevoegt: „die hotmuziek maakt je zo onrustig”; kortom, „klassieke muziek is edeler en fijner dan jazz” (Ib).

Meer positief wordt het antwoord al, als iemand tot het inzicht is gekomen, dat jazzmuziek slechts een modeverschijnsel is zonder blijvend gehalte: „Jazz heeft geen waarde”, beweert een jongen uit 3b; „het is immers slechts tijdverdrijf en modezaak; over 50 jaar zal er weer een ander soort «Unterhaltungsmusik» zijn en dan zal geen mens meer aan jazz denken”.

Van dieper inzicht in het vergankelijke en decadente van de meeste jazzmuziek getuigt de volgende uiting (3b):

„Jazzmuziek is voor mij altijd slechte negermuziek. Dat geschetter en gekrijs van trompetten en saxofoons voldoet niet meer aan de twee grote eisen, die aan echte kunst gesteld moeten worden, nl. harmonie en eenvoud. De moderne jazzband is het meest typische en afschrikwekkende voorbeeld van de dekadentie van onze hedendaagse muziek”. Sommigen kunnen muziek alleen waarderen „als er melodie in zit” (I b), liefst „een aardige melodie” (3 b); „je wordt dan helemaal meegeslept” (A 4) en dan is muziek eerst „echt” (I b). Anderen genieten alleen van muziek, voorzover zij expressief en programmatisch is: „goede muziek, schrijft een meisje (3 b), is voor mij uitdrukking van gevoelens: blijdschap, haat, liefde, droefheid enz.”; „je beleeft het zieleven van den componist”, noteert een oudere jongen (3 b), daardoor blijkt gevend van een goede artistieke inslag. Een jongen (A 4), die reeds jaren muzikles heeft en niet onbedreven piano speelt, vertelt ons met fijne opmerkingsgave: „Als ik b.v. Chopin door een kunstenaar hoor spelen, moet ik vaak aan mooie landschappen, prachtige bloemen en frisse bossen denken, soms ook aan de stilte van een kerk of de wijding van een kerkhof”. Het beste en zeker het meest oorspronkelijke antwoord leek ons de volgende ontboezeming (3 b): „Natuurlijk geef ik de voorkeur aan klassieke muziek. Bij jazz denk ik aan sigaretten, dansende negerinnen, een dromedaris met een hoge hoed enz. Bovendien heb ik altijd het idee, dat jazzmuziek muf ruikt. — Bij klassieke muziek denk ik veeleer aan landschappen, mensenzielen, kortom aan mooie en verheven dingen; melodie of sfeer blijft mij nog lang na het concert bij”.

De laatste drie antwoorden zijn weliswaar in hun soort vogels van edel pluimage, maar daarom dan ook zeldzaam. De meeste kinderen maakten er zich met een Jantje van Leiden vanaf — hetzij uit schroom, hetzij uit gemakzucht, hetzij uit onvermogen —, gaven een antwoord, dat blijkbaar meer den leraar, dan hunzelf behagen moest<sup>1)</sup>, of uitten hun mening in zeer oppervlakkige, negatieve of apodictische uitspraken<sup>2)</sup>.

<sup>1)</sup> „Het staat beter van klassiek te houden”!! (3 b) en „jammer, dat Beethoven geen jazz geschreven heeft, dan zou ieder het beslist mooi vinden” (A 4).

<sup>2)</sup> „Ik houd van klassieke muziek, omdat ik jazz niet uit kan staan” (I b); „als ik in een gekke bui ben, houd ik alleen van jazz, anders van beiden” (3 b); „klassieke muziek verloopt ordelijk, jazz is altijd rommelig” (A 4) enz., enz.



Enkele uitzonderingen buiten beschouwing gelaten, gaf de overgrote meerderheid blijk hoegenaamd geen inzicht, hoe rudimentair ook, te hebben in wezen en middelen der toonkunst.

Ad 4. — Ook de antwoorden op de vragen, die enige kennis van genres, werken, personen en feiten der muziekgeschiedenis veronderstellen, waren zelden bevredigend. De leerlingen van A 4 weten meestal wel ten naaste bij, dat opera de naam is voor een in hoofdzaak gezongen en orchestraal begeleid schouwspel. Ook worden goede voorbeelden gegeven (allen zonder vermelding van componist): Barbier van Sevilla, Die Entführung aus dem Serail, Madame Butterfly, Carmen, Rigoletto, La Bohème, Martha, Tosca. Vooral de laatstgenoemde zes zijn blijkbaar zeer in zwang: invloed van de radio? Aan Wagner en de gehele operakunst na Wagner heeft niemand gedacht. Klasse 3b weet wel, wat een opera is<sup>1)</sup>, maar slechts twee kunnen een voorbeeld geven, en wel: Carmen en Rigoletto. In Ib zijn er twee, die getracht hebben te formuleren, wat men onder een opera verstaat. Een voorbeeld vonden wij in geen enkel antwoord.

Ad 5. — Een niet onbelangrijk aantal namen leverde de beantwoording op van de vraag: noem enige belangrijke buitenlandse componisten van klassieke muziek. Wij laten hier de volledige lijst volgen met vermelding van het aantal leerlingen, die hen citeerden.

1. Beethoven	52	( 7 in A 4; 22 in 3b; 23 in Ib)
2. Bach	50	(10 in A 4; 23 in 3b; 17 in Ib)
3. Mozart	42	(10 in A 4; 17 in 3b; 15 in Ib)
4. Chopin	25	( 7 in A 4; 11 in 3b; 7 in Ib)
5. Johann Strauss	18	( 2 in A 4; 11 in 3b; 5 in Ib)
6. Haydn	16	( 8 in A 4; 5 in 3b; 3 in Ib)
7. Tschaikowsky	14	( 5 in A 4; 5 in 3b; 4 in Ib)
8. Schubert	12	( 6 in A 4; 1 in 3b; 5 in Ib)
9. César Franck	11	( 3 in A 4; 1 in 3b; 7 in Ib)
10. Moskowsky	9	( 2 in A 4; 5 in 3b; 2 in Ib)
11. Mendelssohn	8	( 1 in A 4; 3 in 3b; 4 in Ib)
12. Wagner	8	(allen in 3b)
13. Händel	7	(6 in 3b; 1 in Ib)

<sup>1)</sup> Niet ongeestig is de definitie: „toneelstuk, waarin de mensen elkaar doodzingen bij vreselijk orkestlawaaï”.



14.	Liszt	7	(3 in A 4; 2 in 3 b; 2 in 1 b)
15.	Schumann	7	(2 in A 4; 4 in 3 b; 1 in 1 b)
16.	Brahms	6	(3 in A 4; 3 in 3 b)
17.	Debussy	5	(4 in A 4; 1 in 3 b)
18.	Grieg	3	(allen in 1 b)
19.	Ravel	3	(allen in A 4)
20.	Franz Léhar	3	(1 in A 4; 2 in 3 b)
21.	Gluck	2	(beide in 3 b)
22.	Verdi	2	(beide in 3 b)
23.	Puccini	2	(beide in 3 b)
24.	Rachmaninoff	2	(beide in 3 b)
25.	Telemann	1	(in A 4)
26.	Corelli	1	(in 3 b)
27.	Bocherini	1	(in 1 b)
28.	Chr. Bach	1	(in 3 b)
29.	Frederik de Grote	1	(in 3 b)
30.	Zelter	1	(in 3 b)
31.	Paganini	1	(in 3 b)
32.	Gounod	1	(in 1 b)
33.	F. von Suppé	1	(in 1 b)
34.	Millöcker	1	(in 3 b)
35.	Paul Lincke	1	(in A 4)
36.	Mahler	1	(in A 4)
37.	Bertini	1	(in A 4)
38.	Czerny	1	(in 3 b)

Ruim twee derde van de leerlingen verbindt dus aan het begrip „klassiek” instinctief de namen van Beethoven, Bach en Mozart: bij deze componisten is voor hen het Heilige der Heiligen van de Toonkunst geborgen; ook zeer vele jazz-bewonderaars noemen hen; Beethoven vooral geldt als de vaandeldrager en de heros van de muziek; zijn naam wordt steeds het eerst vermeld, op de voet gevolgd door die van Bach en meestal ook door die van Mozart. Niet zozeer kennis van leven en werken van deze componisten, als wel algemeen spraakgebruik, radioconcerten, en muzieklessen zullen aan deze frequentie debet zijn; dit moge ook blijken uit het feit, dat Chopin alleen genoemd wordt door leerlingen, die pianoles hebben. Veelzeggend is het feit, dat de uit de muziekles bekende Haydn minder populair blijkt te zijn dan de zwierige Johann Strauss. De pathetiek van Tsjaikowsky's muziek en het melodieuze van Schubert vinden een niet on-

verdienselijk aantal bewonderaars. Dat le père Franck nog door elf kinderen vermeld wordt, moet hij vermoedelijk wijten aan de omstandigheid, dat koor en orkest van de school tijdens de Paaswijding van 1944 zijn Psaume CL uitgevoerd hebben. Moskowsky dankt het aan een niet minder gelukkig toeval (uitvoering van enige van zijn dansen door het schoolorkest), dat hij meer bekend bleek te zijn dan Händel, Mendelssohn, Wagner, Liszt, Schumann of Brahms. Het meest opvallende is echter, dat er geen enkele componist geciteerd werd uit de Middeleeuwen of uit de bloeiende perioden van de Renaissance en de vroeg-Barok. De jeugd is deze onwetendheid niet euvel te duiden; immers, zelfs de meeste volwassen muziekliefhebbers zijn de onjuiste mening toegedaan, dat „de” muziek eerst begint bij Bach en dat alle muziek uit de voor-Bachse tijd wellicht nog uit muziekhistorisch oogpunt van belang kan zijn, maar den modernen mens geen schoonheidsontroering meer bieden kan.

Ad 6. — Kan men nog enige waardering koesteren voor deze lijst van buitenlandse componisten (zij het meer om de veelheid van namen dan om hun ruime bekendheid), zeer droevig is het intussen gesteld met de namenkennis van componisten van eigen erf. Drie en dertig leerlingen<sup>1)</sup>, m. a. w. schier de helft van het aantal deelnemers aan de enquête, weten geen enkele naam te bedenken! Een jongen (3b) heeft blijkbaar ooit gelezen of gehoord, dat Beethoven Vlaamse voorouders had, en aarzelt niet hem uit te roepen tot „de groot-Nederlandse componist”. Een ander is zo chauvinistisch Debussy voor onze inheemse toonkunst op te eisen! Het resultaat van de overige antwoorden was de volgende merkwaardige verzameling van namen:

1. Willem Mengelberg(!)	17	(1 in A 4; 4 in 3b; 12 in Ib)
2. Wim ter Burg(!)	12	(2 in A 4; 4 in 3b; 6 in Ib)
3. Wagenaar	4	(3 in A 4; 1 in 3b)
4. Sweelinck	2	(1 in A 4; 1 in Ib)
5. Hendrik Andriessen	2	(in Ib)
6. Badings	2	(in A 4)
7. Orlando di Lasso	1	(in 3b)
8. Zweers	1	(in A 4)
9. Diepenbrock	1	(in 3b)

<sup>1)</sup> 4 in A 4; 15 in 3b; 14 in Ib.

10.	Cath. van Renesse	1	(in A 4)
11.	Röntgen	1	(in A 4)
12.	Rudolf Mengelberg	1	(in A 4)
13.	Willem Andriessen	1	(in 1b)
14.	Cor de Groot	1	(in A 4)
15.	Hans Schouwman	1	(in 1b)
16.	Jan Koetsier	1	(in 3b)
17.	Jan Zwart	1	(in 1b)
18.	Johannes de Heer	1	(in 1b)
19.	Johan Jong	1	(in 3b)
20.	Elzas Kulman	1	(in 1b)

Het is droevig, dat bij zovelen het begrip «Nederlandse componist» de associatie «Willem Mengelberg» teweegbrengt. Dit bewijst, hoe velen het verschil tussen een herscheppend en een scheppend toonkunstenaar niet kennen. Ook wijzen hierop zonder enige twijfel namen als Willem Andriessen, Cor de Groot, Hans Schouwman en Jan Koetsier, die allen immers in eerste instantie uitvoerende musici en slechts bij uitzondering componisten zijn; evenals het feit, dat de Baarnse musicus Wim ter Burg als „eervolle tweede” op deze lijst voorkomt, wat hij te danken heeft aan het Lustrumlied van het Baarnse Lyceum, dat hij kort te voren gecomponeerd had en dat veel succes oogstte bij de jeugd. Gelukkig kent een enkeling nog Sweelinck, Orlando di Lasso, Zweers, Diepenbrock, Wagenaar, Hendrik Andriessen of Rudolf Mengelberg. Wie van hen allen zou echter het bestaan vermoeden van de gouden eeuw der Nederlandse polyphonie? Radio-artisten als Johan Jong en Elzas Kulman mogen natuurlijk niet op het appel ontbreken! De twee jongens, die Jan Zwart en Johannes de Heer noemden, onthullen ons hierdoor onge-merkt iets van de gezinssfeer, waarin zij leven.

Ad 7. — Weinig kennis en daardoor weinig waardering voor onze eigen muzikale cultuur blijkt eveneens uit de antwoorden op de vraag, waarom Mengelberg zo beroemd geworden is. Een en twintig leerlingen<sup>1)</sup> kunnen niet zeggen, waaraan Willem Mengelberg zijn renommée dankt; een en dertig<sup>2)</sup> zijn er op de hoogte van, dat het een „goed dirigent”

1) 1 in A 4; 7 in 3b; 13 in 1b.

2) 10 in A 4; 10 in 3b; 11 in 1b.

is; vier <sup>1)</sup> zijn nog precieser en schrijven, dat hij „dirigent van het Concertgebouw-orkest” is, „dat hij — naar de mening van een van hen — heeft opgericht” (sic). Twee <sup>2)</sup> vermelden hem als „dirigent van de Matthaeus-Passion”, één <sup>3)</sup> als „Beethoven-vertolker”. Natuurlijk zijn er ook enkelen <sup>4)</sup>, die, als echte Nederlanders, het begrip beroemdheid verbinden aan „veelvuldig optreden in het buitenland”. Twee <sup>5)</sup> vermelden nog eens, dat hij „een goed componist” is; een jongen uit 3b meent, dat hij de „wederopbouw van de Nederlandse muziek” tot stand gebracht heeft; een meisje (Ib) onthult ons, dat „hij veel in de schouwburg te Amsterdam componeerde”; een ander (Ib) corrigeert, „dat hij vaak in de schouwburg dirigeert”, en vanzelfsprekend is er ook iemand (Ib), die kortweg antwoordt: „door de Bolero” (van Ravel)!

Ad 8. — Twee en veertig leerlingen (13 in A 4; 13 in 3b; 16 in Ib) bespelen een (of meer) instrument(en) en wel:

piano	30	(12 in A 4; 8 in 3b; 10 in Ib)
fluit of blokfluit	8	(1 in A 4; 3 in 3b; 4 in Ib)
viol	5	(1 in A 4; 1 in 3b; 3 in Ib)
accordeon	4	(1 in A 4; 2 in 3b; 1 in Ib)
cello	2	(1 in 3b; 1 in Ib)
orgel	2	(1 in A 4; 1 in Ib)
klarinet	1	(in A 4)
trom	1	(in 3b)

We concluderen, dat zestig procent van de leerlingen, die aan de enquête deelnamen, het notenschrift kunnen lezen; bijgevolg, een basis gevormd hebben, die uitermate belangrijk is voor uitbreiding van hun praktische en theoretische muziek-kennis.

Ad 9. — Vier en dertig leerlingen <sup>6)</sup>, d.i. bijna vijftig procent, bleken abonné te zijn van de serie schoolconcerten (met toelichtingen over componist en uit te voeren werk), die enige keren per jaar (in Baarn viermaal) door de beste Nederlandse kunstenaars gegeven worden. Voor de gehele

<sup>1)</sup> 3 in 3b; 1 in Ib.

<sup>2)</sup> in 3b.

<sup>3)</sup> in A 4.

<sup>4)</sup> 1 in A 4 en 2 in Ib.

<sup>5)</sup> 1 in 3b en 1 in Ib.

<sup>6)</sup> 11 in A 4; 7 in 3b; 16 in Ib.

schoolbevolking bedraagt het percentage ruim vijf en vijftig, zoals blijkt uit de administratie van „Een uur muziek”. In ieder geval wettigen deze cijfers de conclusie, dat actieve belangstelling voor muziek bij de leerlingen niet gering is. Een serie van vier concerten per jaar kan echter onmogelijk voldoende zijn voor een verantwoorde aesthetische muzikale vorming, hoe elementair ook; zoals trouwens voldoende gebleken is uit de voorafgaande opmerkingen en aantekeningen.

Het resultaat van deze enquête wettigt o.i. volkomen, de volgende feiten vast te stellen:

1<sup>o</sup>. Onze studerende jeugd heeft ruime belangstelling voor muziek; bij ongeveer zestig procent is zelfs reeds die hogere belangstelling aanwezig, die het begin van alle liefde is.

2<sup>o</sup>. Zo goed als allen missen enig dieper inzicht in wezen en middelen van de toonkunst; ook ontbreekt het hun aan de meest elementaire kennis van de muziekgeschiedenis.

3<sup>o</sup>. „Het uur Muziek” is onvoldoende om de leerlingen dat inzicht en die kennis bij te brengen; schoolkoor- en orkest hebben een te praktische instelling (opluistering van godsdienstige en feestelijke plechtigheden) en zijn te gering in ledental om deze taak over te nemen.

Het is een gemeenplaats geworden, te beweren, dat het middelbare schoolprogramma te weinig gelegenheid biedt tot aesthetische vorming. De verstandelijke vorming, hoewel hoofdzaak, wordt te veel benadrukt. De officieel toegelaten vakken hebben ofwel materiële waarden, voor zover zij de leerling met kennis en vaardigheid verrijken, ofwel formele waarden, voor zover zij bijdragen tot ontwikkeling der kennisvermogens, ofwel praktische waarden, voor zover zij stoffelijk nut of gemak afwerpen voor het latere leven of voor het verdere onderwijs. Om de morele, de godsdienstige en aesthetische vorming der jeugd bekommert het officiële onderwijs zich ternauwernood. Deze terreinen worden aan afzonderlijke scholen en schoolgroeperingen overgelaten, en komen uiteraard zeer in het gedrang. Het zal nu, na de herrijzenis van ons vaderland, mede taak van de bevoegde instanties zijn, het accent van een uitermate intellectuele paedagogie te verleggen naar een opvoeding, die meer aandacht besteden zal aan beschaving en karaktervorming. Het vaderland staat echter voor zoveel, om een dringende oplossing vragende problemen, dat niet terstond sprake zal kunnen zijn van een zeer ingrijpende



hervorming van het onderwijs. Voorlopig zal dan ook veel overgelaten moeten worden aan het particulier initiatief.

Wat het Baarns Lyceum betreft, men kan niet zeggen, dat het een zuiver intellectualistisch instituut is. Insiders weten, dat de leiding van deze school de godsdienstige en ethische vorming der leerlingen, voor zoveel haar „neutrale” basis dit veroorlooft, in ruime mate bevordert. Zij ziet hierin haar levenstaak en met Foerster is zij van mening, dat „wie nooit zijn eigen blok leerde bewerken, wie nooit de beitel tegen zichzelf wist te voeren, .... ook nimmer het bezielde marmer van Michelangelo zal verstaan”<sup>1)</sup>. De activiteit van het lyceum op aesthetisch terrein is in het verleden steeds zeer groot geweest. Wij herinneren aan de ruim 150 schilderijen-tentoonstellingen, met zoveel liefde en zorg telkens opnieuw opgebouwd door den heer Van Winkoop; aan de goede toneeluitvoeringen, speciaal die der laatste jaren onder leiding van den acteur Fiolet; aan de muzikale omlijsting door schoolkoor en orkest van Kerst- en Paaswijdungen; aan de vele bezoeken aan musea, schouwburgen enz. onder leiding van docenten; aan de letterkundelessen in en buiten schoolverband; aan de schooluitstapjes naar heerlijke streken vol bloeiend natuurschoon; aan de „uren muziek” enz. Steeds meer brak ook hier de opvatting baan, dat muziek een integrerend deel van de schoolopvoeding behoorde te zijn. De toonkunst beantwoordt aan sterke behoeften van de jeugd en kan grote vormende kracht hebben. „Wie kan ontkennen, dat de muziek een kracht is van hoge orde in het leven van iedere mens, die enigermate in haar werd ingewijd, een kracht tot onwaardeerbare morele steun, tot troost, tot verhoging van zijn energie onder allerlei omstandigheden?”<sup>2)</sup> Het zou echter onjuist zijn te menen, dat *alleen* „uren muziek”, met een vluchtige inleiding, voldoende zijn om de leerlingen enige muzikale scholing te geven, die van blijvenden invloed zal zijn.

\*\*\*

Het doel van muziekonderwijs op de middelbare school kan als volgt omschreven worden:

- 1<sup>o</sup>. het wekken van belangstelling voor muziek in het algemeen;
- 2<sup>o</sup>. het leiding geven bij het zoeken naar en het ontdekken van schoonheid;

1) Fr. W. Foerster, „School en Karakter”, 1911, p. 15.

2) dr H. E. Becht, „Waarom muziekonderwijs?”, 1932.



- 3<sup>o</sup>. de leerlingen voor te bereiden en klaar te maken voor een passieve deelneming aan het muzikaleven;
- 4<sup>o</sup>. het verband aan te tonen tussen de kunsten onderling.

Ad 1. Het is eigenlijk zo eenvoudig. De jeugd heeft belangstelling voor muziek; weliswaar vaak belangstelling voor die vormen van muziek, die wij als onvolwaardig beschouwen, maar belangstelling voor muziek *is* er. En wanneer die belangstelling verdwenen is, dan is dat meestal de schuld van vervelende muzieklessen of van andere, buiten muzikale oorzaken (antipathie tegen een pianojuffrouw enz.). Dat onvolwaardige muziek (slechte jazz, cabaretgedoe e. d.) bij een groot deel der jeugd zo in tel is, is ook weer veelal een gevolg van het onderwijs. Zo goed als bij iedere andere kunst, moet de leerling ook hier ingeleid worden, wil de toonkunst geen terra incognita blijven. Er is geen ijzeren deur, die alleen voor muzikaal-begaafden geopend wordt. Het verblijf in Apollo's zalen is voor ieder menskind mogelijk. Daarom moet de jeugd vertrouwd gemaakt worden met de muziek. Zij moet het muzikale materiaal leren hanteren.

Ad 2. De drang naar schoonheid van den puber is bekend. In de verloren zekerheid van „l'enfant fait" kan de muziek een houvast voor hen zijn, een middel tot overbrugging van deze moeilijke levensperiode. Hierbij leiding te geven is een tere, maar schone taak.

Ad 3. Wanneer de leerlingen voldoende vertrouwd zijn met het materiaal (harmonie, rythme, instrumenten enz.), dan zal de belangstelling hen in de concertzaal, aan het radio-toestel, aan de piano of de viool brengen. Kennis van componist en tijdperk, en inzicht in compositie en tijdgeest zullen de muziek tot een levensbehoefte voor hen maken.

Ad 4. Zo enigszins mogelijk, zal steeds de wisselwerking tussen muziek en overige kunsten, in 't bijzonder tussen muziek en letterkunde aangetoond worden. Ook zal er gelegenheid te over zijn, om aardrijkskunde, geschiedenis en natuurkunde in het onderwijs te betrekken.

Volgens welke *methode* zullen deze lessen gegeven moeten worden? <sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Vgl. voor het volgende vooral het voortreffelijke boek van Willem Gehrels, „Algemeen vormend muziekonderwijs", 2e druk, Purmerend, z. j. (in het bijzonder deel I, hfd. 8 en deel II, hfd. 7), dat wij hier op de voet volgen.

Moet alleen de artistieke waarde doorslaggevend zijn?

Moeten de perioden van de muziekgeschiedenis chronologisch, vanaf de oudheid tot heden, behandeld worden?

De beste oplossing is o.i. die, waarbij de docent zoveel mogelijk rekening houdt met wat van nature de belangstelling heeft van de leerlingen in de loop van hun middelbare schooljaren. Men komt dan gemakkelijk tot de volgende indeling in drie perioden.

*Eerste periode* (eerste en tweede klassen).

Het vertrouwd maken met het materiaal (melodie, maat, rythme, harmonie enz.). Het behandelen van Japanse—Chinese muziek; de gamelan. Via de Griekse muziek met enkele reuzenschreden naar de muziek, die tegenwoordig in de concertzalen klinkt.

Behandeling van de menselijke stem en de instrumenten. Eerst zangsolì, dan instrumentale solì, vervolgens trios, kwartetten en orkestwerken.

Vanzelfsprekend zal de docent het ook over de vorm hebben, maar occasioneel, als inleiding tot de volgende periode.

*Tweede periode* (de derde en vierde klassen).

In deze periode wordt het zwaartepunt naar de muziek zelf verlegd. Gedachtig aan het principe, dat onze keus in de eerste plaats bepaald moet worden door wat in de aandachtssfeer van de leerling valt, kiest de docent werken, waarvan de inhoud onder woorden valt te brengen.

Muziek met programmatische inslag (zonder daarom noodzakelijk programmuziek te zijn).

Wij denken hierbij aan de volgende werken:

Saint—Saëns,	Danse macabre
Grieg,	Peer Gynt—suite
	Zwei elegische Melodien
Dukas,	L'apprenti sorcier
Schubert,	Balletmuziek Rosamunde
Smetana,	Die Moldau
Mozart,	Duitse dansen
Rimsky—Korsakow,	Schéhérazade
Weber,	Ouverture Freischütz
Borodin,	Eine Steppenskizze aus Mitten—Asien
Franck,	Le chasseur maudit

Tschaikowsky,	Notenkraker=suite
Bizet,	L'Arlésienne=suite
Rossini,	Ouverture Wilhelm Tell
Wagner,	Voorspel tot Lohengrin
Berlioz,	Symphonie fantastique
Ravel,	Ma mère l'oye
Beethoven,	Ouverture Egmont
	Zesde Symphonie (Pastorale)
Debussy,	Nuages enz. enz.

Bij deze en soortgelijke werken kan het onder woorden brengen steeds meer vervagen. Bij de „Danse macabre” dalen we met de Dood, die zijn viool stemt en de geesten ten dans noodt, met de 12 uur slaande kerkklok, met de kraaiende haan, nogal diep in bijzonderheden af. Bij „Nuages” zullen wij met de aanduiding van nachtelijk wolkenspel kunnen volstaan.

In elke les zal de muziek het uitgangspunt moeten zijn, van waaruit vele wegen bewandeld kunnen worden.

De docent zal in grote lijnen de vorm doen kennen. Hij spreekt over thema's, motieven; schrijft die op en laat ze soms zingen. Hij wijst op de thema-behandeling; op de doorwerking; op metrische, rhythmische en harmonische vondsten; op bijzondere klankeffecten.

*Derde periode* (de vijfde en zesde klassen).

Worden in de eerste periode de leerlingen kris en kras door de muziekletteratuur gevoerd, in de derde periode zal in grote trekken de ontwikkelingsgang van de muziek gevolgd worden. De docent past zich zoveel mogelijk aan bij hetgeen de leerlingen van de Vaderlandse en Algemene geschiedenis hebben geleerd. Begrip en kennis van de middeleeuwse muziek moeten bijdragen, het gehele beeld van de middeleeuwen te verhelderen. De Renaissance heeft ook op het gebied van de muziek een omwenteling veroorzaakt. De 18e eeuw kan moeilijk begrepen worden zonder de elegante, diverterende muziek van Mozart. Beethoven is in alle opzichten een kind van zijn tijd, van het felbewogen Napoleontische tijdperk.

In vogelvlucht gaat de docent van periode tot periode de muziekgeschiedenis door en daarbij vormen de grote meesters en hun werken de steunpunten. Leerlingen vinden bovendien de levensgeschiedenissen van Mozart, Beethoven, Schubert, Berlioz en Chopin in hoge mate interessant.

De leraar zal er voor waken, te veel te geven. Jaartallen, familiebetrekkingen en een droge opsomming van werken gaan weer in de richting van de gewraakte intellectualisering van het muziekonderwijs.

Bij het bepalen van de stof rust op den docent een dure plicht: voldoende aandacht te besteden aan het bloeitijdperk der Nederlandse muziek, de z.g. Nederlandse scholen. Het mag niet voorkomen, dat de Nederlandse jeugd de middelbare school verlaat en dan niet weet, wie een Dufay, een Obrecht, een di Lasso of de later levende Sweelinck is.

Ook ten opzichte van de moderne muziek heeft het muziekonderwijs een belangrijke taak te vervullen. De jeugd zal de oren moeten openen voor „ongewone klanken”.

\*\*\*

De school, die dit programma ten uitvoer wil leggen, zal moeten beschikken over een goede gramfooninstallatie, een discotheek en een piano of vleugel. Een aparte gehoorzaal zal op den duur een prettig bezit blijken te zijn. Voorlopig zal volstaan kunnen worden met een groot klaslokaal (lieft met amphitheater) of aula. Het behoeft geen betoog, dat het welslagen van dit onderwijs geheel afhangt van den docent, die niet alleen all-round musicus, maar ook goed paedagoog moet zijn. Het heeft geen zin, hierop uitvoerig te insisteren.

\*\*\*

Iedere vernieuwing van het onderwijs zal ijdel zijn, indien de aesthetische vorming van de leerlingen niet een ruimere plaats zal innemen. De voorafgaande uiteenzetting ontslaat ons, menen wij, van de plicht aan te tonen, dat de muzikale vorming daarvoor wellicht in eerste instantie in aanmerking komt. De lezer zal vermoedelijk reeds lang de verzuchting geslaakt hebben: „Prachtig! Weer een «vernieuwings»-ideaal, dat nooit verwezenlijkt zal worden!” Muziekonderricht op de middelbare school is ongetwijfeld een ideaal. Of het onbereikbaar zal zijn?

Als er gelegenheid voor is, willen wij gaarne te zijner tijd in een volgend artikel meedelen, hoe zelfs nu reeds, bij alle schaarste aan materialen enz., veel van dit ideaal te verwezenlijken is, door in het kort uiteen te zetten, hoe dit onderricht in de praktijk werkt aan het Baarns Lyceum, waar het, mede naar aanleiding van voornoemde enquête, dit schooljaar als verplicht vak voor alle klassen op de rooster geplaatst is.

## HET GRONINGER ONDERWIJSCONGRES

DOOR

I. VAN DER VELDE.

1800 mannen en vrouwen, dienaren en dienaressen van het Noordnederlandsē onderwijs, vulden Vrijdagmorgen 8 Maart een tweetal zalen in de Harmonie te Groningen. Kleuteronderwijzeressen, onderwijzers en onderwijzeressen van het Lager, het Voortgezet Lager en het Uitgebreid Lager Onderwijs, leraren en leraressen van het Nijverheidsonderwijs, van het Landbouwonderwijs, van het Voorbereidend Hoger en Middelbaar Onderwijs, enkele hoogleraren, mannen en vrouwen van „Openbare”, van Protestants-Christelijke, van Rooms-Katholieke huize, ziehier in een enkele zinsnede de herkomst. Nieuwsgierigheid moge velen van hen bewogen hebben, wie met congressisten sprak en naar hen luisterde, weet ook dat tallozen gedreven werden door sterke belangstelling en levendige interesse. Het woord „onderwijsvernieuwing” begint een magische klank te krijgen, het lokt en bekoort en sleept mee en steeds geringer wordt het aantal dat zijn invloed negeren kan. Toch heeft de massaliteit van deze bijeenkomst den initiatiefnemers aanvankelijk niet als ideaal voor ogen gestaan. Wat zij Januari 1946 ontwierpen, was een studiecongres van beperkte omvang. Gebrek aan vergaderruimte scheen er toe te dwingen, maar ook hun mening, dat het op dit moment noodzakelijker was in kleine kring de vele problemen bij de verschillende takken van onderwijs grondig te bespreken, dan in grote openbare vergaderingen te getuigen van vernieuwingswil. In een zestal secties wensten zij een aantal van hen bijeen te brengen van wie bekend was dat zij zich reeds lange tijd met de bestudering van vakvraagstukken hadden beziggehouden of voor het probleem der vernieuwing intense belangstelling gevoelden.

Edoch: dit wicht was nauw verschenen, of het ging dra weer henen. Het bleek dat er buiten deze betrekkelijk enggetrokken kringen zo'n sterk begeren leefde tot deelneming aan het congres, althans tot deelhebben aan het congres, dat besloten werd de Vrijdagmorgenzitting openbaar te maken en daarvoor de grote zaal van de Harmonie, die 1400 mensen bevatten kan, te huren. Een week voor het congres besloot het werkcomité een geluidsinstallatie aan te laten brengen in



een tweede zaal van hetzelfde gebouw, omdat het aantal bezoekers, naar het zich liet aanzien, de 1400 zou overschrijden. Het bleek evenmin mogelijk het aantal sectieleden tot de oorspronkelijke kleine aantallen te beperken. De sectie V. O. sprong van 35 op  $\pm 75$ , de sectie L. O. van 50 op 400. Slechts in een opzicht is vastgehouden aan de eerste opzet, ook al omdat de Aula der Universiteit niet meer ruimte bood: de slotzitting, waar de voorzitter van het congres, de Heer *L. Welling*, een warm en bezielend woord sprak, is uitsluitend bijgewoond door hen, die oorspronkelijk voor het studiecongres waren uitgenodigd.

Deze tijdens de organisatie van het congres gewijzigde opzet is oorzaak van enkele onvolkomenheden geweest. Het L. O. waar reeds voor de oorlog de metamorfose was ingezet, had zich aanvankelijk met een zeer bescheiden plaats tevreden gesteld, om daardoor andere takken van onderwijs meer gelegenheid tot gedachtenwisseling te geven. Vandaar dat het in één sectie L. O., V. G. L. O. en U. L. O. verenigde. Achteraf was het beter geweest, althans het U. L. O. in een aparte sectie te organiseren. Het was stellig mogelijk geweest in het Academieggebouw of elders ruimte voor deze sectie te vinden.

De agenda was deze overweldigende belangstelling waard. Of zou het de aankondiging zijn geweest, dat Z. E. de Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen de openingsrede zou uitspreken? Het lijkt ons ongepast hier het begrip concurrentie te introduceren, maar we zouden toch ook voor de agenda willen pleiten. Ter beoordeling nemen we haar volledig over:

#### ALGEMENE CONGRES-AGENDA

Vrijdag 8 Maart.

10 uur precies. Openbare vergadering in de grote zaal van de Harmonie, Oude Kijk in 't Jatstraat te Groningen.

1. Kort woord van welkom door den Heer *L. Welling*, voorzitter van het Comité van voorbereiding.
2. Openingsrede, uit te spreken door Zijne Excellentie den Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, Prof. Dr *G. v. d. Leeuw*.
3. 10.45: Prof. Dr *Ph. Kohnstamm*: „Wetenschappelijke grondslagen van onderwijsvernieuwing.”

14—17: Sectievergaderingen.



## Zaterdag 9 Maart.

9—11: Sectievergaderingen.

11.30: Slotzitting in de Aula der Universiteit.

## AGENDA

## SECTIEVERGADERING VOORBEREIDEND ONDERWIJS

## Vrijdag 8 Maart.

14 uur: De Heer *G. W. Comello*, Inspecteur L. O., te Groningen: „Wat kan er in de toekomst voor het kleuteronderwijs worden bereikt?”

## Zaterdag 9 Maart.

9 uur: De Heer *D. Bos*, tekenleraar te Groningen: „De tekenopleiding voor het kleuteronderwijs.”

## AGENDA

## SECTIEVERGADERING LAGER ONDERWIJS

## Vrijdag 8 Maart.

14 uur: De Heer *L. Welling*, Hoofdinspecteur L. O. te Groningen: „Hoe onderwijsvernieuwing?”

15.30: Prof. Dr *C. A. Mennicke*: „Mogelijkheden en problemen der sociale opvoeding op school.”

## Zaterdag 9 Maart.

9 uur: De Heer *B. G. Palland* te Amsterdam: „Vernieuwing van het taalonderwijs op de lagere school.”

## AGENDA

SECTIEVERGADERING HOGER EN MIDDELBAAR  
ONDERWIJS

## Vrijdag 8 Maart.

14 uur: De Heer *D. Veersema*, Leraar Tekenen R. H. B. S. te Groningen: „De aesthetische vorming bij het V. H. M. O.”

15 uur: Dr *S. C. Bokhorst* te Amsterdam: „Vernieuwing in de organisatie van het onderwijs.”

## Zaterdag 9 Maart.

9 uur: Dr *S. C. Bokhorst*: „Vernieuwing in de methode van het onderwijs.”

AGENDA  
SECTIEVERGADERING LAGER NIJVERHEIDSONDERWIJS

Vrijdag 8 Maart.

- 14—15.30: Mej. *T. Tiemersma*, lerares N. O. te Leeuwarden: „Vernieuwing bij het 'N. O. voor meisjes.'”
- 15.30: De Heer *J. W. van Zelm*, adjunct-directeur Ambachtsschool te Groningen: „De voorbereiding van onze jeugd voor het maatschappelijk leven.”

Zaterdag 9 Maart.

- 9—10: De Heer *E. W. Meindersma*, leraar lich. oef. M. O. te Groningen: „De lichamelijke oefening gezien als integrerend deel der totale opvoeding.”
- 10—11: De Heer *B. van Sluyters*, leraar N. O. te Groningen: „Het aantal lessen en de leerstof aan ambachtsscholen in verband met de onderwijsvernieuwing.”

AGENDA  
SECTIEVERGADERING  
MIDDELBAAR NIJVERHEIDSONDERWIJS

Vrijdag 8 Maart.

- 14 uur: Dr *H. C. Huizing*, leraar Zeevaartschool te Groningen: „Voorstellen tot vernieuwing bij het zeevaartkundig onderwijs.”
- 15.30: De Heer *R. Jellema*, leraar M. T. S. voor Bouwkunde te Amsterdam: „Vernieuwingsvraagstukken bij het Middelbaar Technisch Onderwijs.”

Zaterdag 9 Maart.

- 9 uur: Ir *J. A. Muller*, leraar M. T. S. te Leeuwarden: „Vernieuwing bij het Middelbaar Technisch Onderwijs.”

AGENDA  
SECTIEVERGADERING LANDBOUWONDERWIJS

Vrijdag 8 Maart.

- 14 uur: Ir *N. van Vliet*, Directeur van het Landbouwonderwijs te 's-Gravenhage: „Beschouwingen over het landbouwonderwijs.”

Zaterdag 9 Maart.

- 9 uur: Voortzetting van de besprekingen.

AGENDA  
SECTIEVERGADERING OPLEIDINGSVRAAGSTUKKEN  
LAGER ONDERWIJS

Vrijdag 8 Maart.

- 14 uur: De Heer *Jan Boer* te Meppel: „Een kweekschool in groei.”  
15.30: De Heer *D. Dijkstra* te Drachten: „Heemkundig gericht onderwijs aan de kweekschool.”

Zaterdag 9 Maart.

- 9 uur: De Heer *J. v. d. Meulen* te Meppel: „Grondslagen voor een betere opleiding.”

AGENDA  
SECTIEVERGADERING  
OPLEIDINGSVRAAGSTUKKEN V. H. M. O.

Vrijdag 8 Maart.

- 14 uur: Prof. Dr *H. Plessner* te Groningen: „De infantiliserende invloed van de moderne tijd.”  
15.30: Mej. Dr *H. W. F. Stellwag*, conrectrix Stedelijk Gymnasium Leeuwarden: „Wat wordt van den leraar verwacht?”

Zaterdag 9 Maart.

- 9 uur: Dr *L. N. H. Bunt*, leraar Chr. H. B. S. Leeuwarden: „De opleiding van den leraar.”

AGENDA  
SECTIEVERGADERING OPLEIDINGSVRAAGSTUKKEN  
NIJVERHEIDSONDERWIJS

Vrijdag 8 Maart.

- 14 uur: Prof. Dr *H. Plessner*: „De infantiliserende invloed van de moderne tijd.”  
15.30: Mej. *O. van Loghem*, Directrice Chr. Huishoud- en Industrieschool te Rotterdam: „Hoe brengen we de a.s. leerkrachten bij het N. O. de vernieuwingsgedachten betreffende het onderwijs zo bij, dat ze later in de praktijk er profijt van kunnen hebben?”

Zaterdag 9 Maart.

- 9—9.30 uur: Mej. *N. Bonnema*, Lerares Groninger Kook- en Huishoudschool, „Opleidingsvraagstukken voor de a.s. lerares N.VIII.”  
9.30—11 uur: Mej. *J. J. E. Höster*, Directrice Industrieschool Groningen: „Opleidingsvraagstukken voor de a.s. lerares Na.”  
9—11 uur: Onderlinge discussie over: „Opleiding leerkrachten N. O. voor jongens.”

Maar toch, hoe belangrijk en aantrekkelijk de agenda in haar veelzijdigheid ook was, hoe welsprekend en talentvol velen dergenen die haar vraagstukken behandelden ook waren, de rede van den Minister is ongetwijfeld een der hoogtepunten geworden. Door inhoud en voordracht. Er is in spanning naar uitgezien, alom was begrepen dat deze rede in dit tijds-gewricht niet een ministeriële rede naar oude trant mocht zijn, een fraai kleed en weinig meer. Ongetwijfeld zou er bittere teleurstelling zijn geweest, die tot grote verbittering zou hebben geleid, als de Minister stenen voor brood had gegeven, hoe kunstig deze stenen dan ook wellicht gehouwen zouden zijn. Het is gebleken dat de Minister zijn taak en de stem van het corps verstaat. We weten thans: er wordt gewerkt aan het Departement en een ieder die over de talloze en gecompliceerde problemen op ons onderwijsgebied kan oordelen, eerbiedigt gaarne het inzicht, dat grondige voorbereiding over het gehele terrein noodzakelijker acht dan snelle incidentele beslissing, al heeft ook het woord „beslissing” nog een magische klank.

En het is ongetwijfeld ook juist, geen onderwijsvraagstukken te behandelen met het huidige noodparlement. „Onderwijs” is te zeer een „centre d'intérêt” van grote principiële importantie in het geestelijk leven van het Nederlandse volk om gewichtige beslissingen te nemen, voor dit volk gesproken heeft, in volle omvang en begrijpende waar het om gaat. Wie de democratie hooghoudt, stelt beslissingen van principiële aard uit tot het volk zich in zijn nieuwe formaties heeft geschaard. „Ik wil hier niet vooruitlopen op de plannen, die de regering, zo zij daartoe de gelegenheid krijgt, voornemens is in te dienen tot wijziging van de wettelijke onderwijsapparatuur.”

De rede van den Minister zal volledig opgenomen worden in het verslag; we volstaan thans met enkele markante punten.

De onderwijsvernieuwing die beoogd wordt, „betekent niet een partiële herziening of wijziging op enkele belangrijke punten, doch reformatie in hoofd en leden in de volle zin van die uitdrukking”. Deze reformatie betekent niet, „dat wij nu ook onze gehele historische ontwikkeling op onderwijsgebied zouden moeten opgeven”. „Ik hecht er bijvoorbeeld aan openlijk te verklaren, dat de vrijheid van onderwijs, die wij hier in Nederland voor ogen hebben, niet slechts onver-

kort moet worden gehandhaafd, maar dat wij voort moeten gaan met die te waarden als een echt Nederlands goed." Van deze regering is „geen enkele wijziging in de wettelijke verhouding van openbaar en bijzonder onderwijs te verwachten". „Het spreekt immers vanzelf, dat opvoeding geen staatszaak is." Een drietal maatregelen zullen in de naaste toekomst het openbaar onderwijs dichter bij het bijzonder kunnen brengen.

„Openbaar zal in de toekomst niet synoniem mogen zijn met kleurloos of beginselloos, al zal de openbare school het natuurlijk tehuis blijven voor hen, die zich en hun kinderen niet dogmatisch op een of andere wijze willen binden."

„In de tweede plaats denk ik aan de noodzakelijkheid van een vastere plaats van het godsdienstonderwijs op de openbare school."

„In de derde plaats: de openbare school zou in zoverre naar de bijzondere toe kunnen groeien, dat zij nog wat minder van een overheidsinrichting krijgt en nog wat meer van een werkgemeenschap, waarin kinderen, ouders en leerkrachten zich, natuurlijk onder een zeker toezicht van de Staat, verenigen."

Het terrein van de „politieke" onderwijspolitiek verlatende, kondigde de Minister een grondige reorganisatie van de onderwijsraad aan in deze zin, dat hij verordenende bevoegdheid verkrijgt. Hij zal daartoe op andere wijze moeten worden samengesteld. „Hij zal moeten bestaan uit vertegenwoordigers, zowel van de verschillende soorten van leerkrachten, van de ouders, van de wetenschappelijke paedagogiek en natuurlijk van de regering."

Naast herziening, zo nodig vervanging van wettelijke bepalingen is er „de werkelijke vernieuwing van binnen uit", de belangrijkste, de taak van het corps. Hulde komt hun toe, die opvoedkundige experimenten hebben geleid. Bij platonische betuigingen van waardering zal de regering het niet laten, zij zal de grote betekenis van het experimentele onderwijs met de daad erkennen.

Als een der belangrijkste schaduwzijden van het huidige onderwijs, ziet de Minister „de verveling". De zelfwerkzaamheid zal moeten worden gestimuleerd, in de school, niet „in die eigenaardige taak, die men in de school huiswerk, in huis schoolwerk pleegt te noemen en die men toch beter in de school zelf verrichten kon". In de lijn van dit gedeelte van

zijn betoog pleitte de Minister voor „wat meer humor in de opvoeding”, al staat vast, dat onze scholen meer humor kennen dan men op grond van de handboeken over de theoretische paedagogiek zou vermoeden.

De lichamelijke opvoeding zal een essentiëler plaats moeten innemen, voorkomen moet worden dat ons volk verwordt tot een „amuisch” volk.

Maar zal dit alles niet volkomen illusoir blijven, dan zal aan drie voorwaarden moeten worden voldaan:

Er is de absolute eis van „differentiatie”. „Er zal gebroken moeten worden met het systeem, waarbij allen alles en allen hetzelfde moeten leren.” „Beschaving ligt niet in compleetheid.”

Ons examenstelsel, met zijn onpersoonlijke uniforme eisen, zal moeten worden herzien. Het zal gedeeltelijk plaats moeten maken voor tests.

En ten derde: de school zal in veel sterkere mate dan tot nu toe, werkgemeenschap moeten worden.

Had de Minister hier het „dixi” gesproken, hem zou stellig het beleefde applaus ten deel zijn gevallen, dat men op congressen als dit hooggeplaatste bewindslieden nimmer ontzouhoudt. Maar dit beleefde applaus zou meer dan critiek, het zou een veroordeling geweest zijn. Wie het congres gadesloeg, zag, dat het bij alle begrijpend en meelevend waarden wachtte op één woord: Zou de Minister nu, sprekend voor het front van zijn corps, het bestaan van de materiële nood erkennen?

Het slotwoord brak de spanning en maakte een volledige overgave aan de taak der toekomst mogelijk: Het is „mijn diepe overtuiging”, „dat goede arbeid ook hier alleen kan worden gepresteerd, wanneer onderwijzers en leraren daarvoor behoorlijk worden beloond; om in dit laatste verbetering te brengen, zal ik, indien mij verdere verantwoordelijkheid gegeven mocht worden, mijn uiterste best doen.”

Het is niet mogelijk, ook niet noodzakelijk, want ook deze rede zal in extenso in het verslag worden opgenomen, de rede van Prof. *Kohnstamm*: „Wetenschappelijke grondslagen van onderwijsvernieuwing” uitvoerig te bespreken. In overleg met de congresleiding had Prof. *Kohnstamm* zijn rede zo opgezet, dat zij tevens uitgangspunt kon worden voor de



discussies in de secties. De oudhoogleraar had hiermede wel een zeer moeilijke opdracht aanvaard: de behandeling van de problemen bij de verschillende takken van onderwijs. Daardoor kregen de wetenschappelijke grondslagen niet geheel de plaats die op grond van de titel werd verwacht. Doch wat op dit gebied gemist werd, werd stellig vergoed door het rijke overzicht van de bestaande en komende problemen, met grote kennis van zaken gegeven en op uitstekende wijze met elkaar in verband gebracht. In deze vorm was de rede zeker een pleidooi voor het standpunt van den Minister: „De onderwijsvernieuwing, die wij beogen, betekent niet een partiële herziening.” Zij werd een nadere technische uitwerking van wat de Minister met enkele woorden aanduidde.

In de sectie Lager Onderwijs kwam bij de discussie over de rede van den Heer Welling de vraag van de samenwerking tussen de drie richtingen ter sprake. De Heer *Tjoelker* sneed ze aan. We geven hier gaarne ons persoonlijk inzicht. We zullen zeker tot inniger samenwerking moeten komen dan we voor de oorlog kenden, maar het zal goed zijn als we in deze tedere zaak alle pathos mijden. Principiële geschilpunten laten zich niet negeren. Het zal dus goed zijn als we trachten onze doelstellingen, want daar gaat het tenslotte om, te analyseren en vervolgens na te gaan, op welke onderdelen we elkaar kunnen vinden.

In de doelstelling vallen, naar we menen, de volgende componenten te onderscheiden:

godsdienstige of religieuze, zedelijke, sociale, nationale, intellectuele, fysieke, aesthetische. Welnu — de klove, en laten we direct erkennen — de onoverbrugbare klove ligt in het godsdienstige of religieuze moment der doelstelling, in het alles beheersende. Op dit punt zullen de drie richtingen nimmer tot overeenstemming kunnen komen en derhalve is een gemeenschappelijke, voor allen aanvaardbare doelstelling uitgesloten.

Maar gelden voor ons allen op de practische terreinen des levens niet dezelfde normen van zedelijkheid, al ontlene wij ze langs verschillende weg aan God, al komen anderen tot hen buiten alle godsbegrip om? Zou het niet de moeite lonen, het gaat om het uitdelgen, gedeeltelijk, van de verscheurdheid van ons volk, in koel beraad te onderzoeken, waar de grenzen der eenstemmigheid op het gebied der zedelijkheid liggen? Hoeveel gemakkelijker benaderbaar zijn niet de overige ge-

deeltelijke doelstellingen: de sociale, in dit tijdvak van grotere maatschappelijke bewogenheid, waarmee niet „beweging” bedoeld is; de nationale, nu de herwonnen vrijheid en zelfstandigheid als pas gewonnen verworvenheden nog leven in onze harten; de intellectuele, nu wij allen, zonder versmading van de schatten die het intellect ons schenken kan, toch streven naar vermindering van overwaardering; de fysieke, nu allerwegen de rechten van het lichaam op redelijke verzorging worden erkend; de aesthetische, nu meer dan vroeger de schoonheid funderend element van menselijk leven wordt geacht?

Beter dan deze punten direct in „gemeen overleg” te brengen, lijkt ons de doordenking eerst binnen de eigen grenzen. Men moet een eigen standpunt hebben voor men het met anderen gaat vergelijken. Naar wij menen is dit ook de mening van den Heer *Tjoelker*. Indien dit zo is, bekennen wij ons gaarne medestander van dezen tegenstander.

Het zou een belangrijke winst zijn, als de min of meer toevallige samenwerking op het congres tot gescheiden doordenking en daarna tot „vrijblijvend overleg” (een geliefde term naar wij menen, in de kringen van onze Protestants-Christelijke vrienden) zou leiden.

Een korte, maar vrij felle discussie woonden we bij in de sectie Lager Nijverheidsonderwijs. De Heer *Van Zelm* verzdedigde toelating tot het N.O. na 3 jaar V.G.L.O., o. a. omdat hem een zekere maatschappelijke gerijpheid noodzakelijk lijkt voor de beroepskeuze wordt gedaan. Deze discussie binnen de kring van de dienaren van het N.O. is voorbode van feller? discussie, als de leeftijdsafgrenzing tussen L.O. en N.O. in het geding komt. Ook hier werpen „grote” gebeurtenissen hun schaduw vooruit.

Eén verlangen leefde gedurende de congresdagen in de sectie Voorbereidend Onderwijs, beheerste vrijwel alle discussies: wettelijke regeling. Hoe meer men de wereld van het kleuter„onderwijs” leert kennen, hoe meer men zich gevoelen gaat voelen voor de belangen van kleuter en kleuteronderwijzeres op te komen. Veertig kleuters in een leegstaand lokaal van een oude dorpsschool, ongebruikte banken als zitplaatsen, kale en haveloze muren, milieu zonder enige hygiënische verzorging; dikwijls geen speelplaats, ergens een

hoop vervuild zand als remplaçant van de zandbak; tekort aan geschikte leermiddelen; voor de klas een ongediplomeerd meisje, met een „salaris” van f6 of f8 per week — ziedaar kleuteronderwijs op het Nederlandse platteland. En toch besloten de dames op het congres tot applicatiecursussen voor kleutergymnastiek, voor illustratief tekenen, omdat zij haar onderwijs niet willen laten ondergaan in en door wettelijke verwaarlozing. Wij hopen voor haar dat de aangekondigde „reformatie in hoofd en leden” ook het kleuteronderwijs zal omvatten.

We laten het bij deze momenten. We hoorden enthousiaste beschrijvingen van de arbeid in andere secties. We hebben de indruk, dat het congres, ook voor de toekomst, geslaagd is. Want dit is het doel van dit congres: *na de wapenschouw van heden de strijd van morgen.*

Zaterdag sloot het congres, Maandag zijn we allen weer aan onze dagelijkse arbeid gegaan. Dit „we” omvat ook ons. Ons bezoek gold een viermansschool in een Oostgronings dorp: hoofd, twee onderwijzeressen, onderwijzer. De jonge onderwijzer staat no. 1 op een voordracht voor hoofd elders. Als hij benoemd wordt, zal naar de zede dezer dagen zijn plaats wel open blijven. De school telt 144 leerlingen.

We hebben de balans opgemaakt: De jongste onderwijzeres krijgt klas I en II met 57 leerlingen; de andere onderwijzeres III en IV met 47 leerlingen, het hoofd V, VI, VII en VIII met 40 leerlingen. „Hoe moet het dan met de vernieuwing, meneer?” vroeg de jongste onderwijzeres argeloos-trouwhartig. Ik heb mijn verleden als „onderwijsvernieuwer” en mijn functie als secretaris van het congres verloochend en geantwoord: „Zorg er maar voor dat de klassen op peil blijven, dan ben ik best tevreden.” De moed ontbrak me meer te vragen.

„Give us the tools and we shall finish the job,” heeft Churchill in een der moeilijkste ogenblikken van de oorlog tot Roosevelt gezegd. Als onze Regering ons mensen en middelen schenkt, zal het corps de arbeid klaren.

## BOEKBEOORDELING.

PESTALOZZI IN 1946.

## I.

Onder dit opschrift wil ik enige werken bespreken die met 't oog op de herdenking van dit jaar, waarin 't 200 jaar geleden is dat Pestalozzi werd geboren (de 12e Januari), verschenen zijn.

In 1944 verscheen in de „Sammlung Klosterberg, Schweizerische Reihe“ Heinrich Pestalozzi, *Reden an mein Haus*. Herausgegeben von Walter Muschg. Verlag Benno Schwabe & Co. Klosterberg. Basel. Dit boekje, handig formaat, mooie druk, bevat 'n korte inleiding, daarna 'n aantal toespraken, en ten slotte enkele toelichtingen. Men weet dat Pestalozzi de gewoonte had op plechtige dagen z'n „Huis“ om zich heen te verzamelen, en hun dan alle tesamen, personeel en leerlingen, toetspreken. We maken hier kennis met Pestalozzi als hoofd van z'n „Huis“. We zien hem hier in al z'n toewijding, in al z'n liefde voor dat „Huis“; ook in z'n gestadig worstelen om dat „Huis“ te bewaren in eendracht en samenwerking. Herhaaldelijk geeft hij uiting aan z'n vrees dat z'n stichting zal tenietgaan. Herhaaldelijk ook betuigt hij z'n onmacht om die staande te houden, belijdt hij z'n „schuld“ dat de zaken niet gaan zoals ze hadden behoren te gaan. Maar ook telkens weer ziet hij licht in de duisternis, en vertrouwt hij op betere tijden. En dan is er nog z'n geloof in de „Idee der Elementarbildung“, z'n vasthouden aan de verbetering van de „Volks- und Armenbildung“. Aan dit alles ontlennen die redevoeringen hun belang en hun bekoring. Wie dan ook met deze lektuur wil kennis maken, kan ik dit bundeltje aanbevelen. Men vindt er de nieuwjaarsredevoeringen in van 1808, 1809, 1810, 1811, 1815, 1817, de pinksterrede van 1811, en de magistrale redevoering op z'n geboortedag in 1818. Maar nu is 't m.i. jammer dat deze, die inderdaad heel uitvoerig is, niet in z'n geheel is opgenomen: ongeveer 38 bladzijden van de ed. Mann ontbreken eraan! Liever had ik dan ook gezien dat de uitgever 'n andere rede, of desnoods twee redevoeringen had weggelaten, maar deze ongeschonden had opgenomen. Bovendien is er onoordeelkundig geschrapt. Eerst vertelt Pestalozzi dat z'n kleinzoon 't beroep van leerlooier gekozen heeft, zeer tot z'n spijt, omdat er nu geen erfgenaam van hem zal zijn, die z'n werk zal kunnen voortzetten. En dan lezen we later dat hij z'n kleinzoon voorstelt als kwekeling van 't instituut, om opgeleid te worden als onderwijzer daar. Maar 't fragment waardoor die verandering verklaard zou zijn, is weggelaten! „Vergesset meiner Weihnacht nicht,“ zegt Pestalozzi ergens. Maar doordat 'n stuk is uitgevallen, weten we niet, wat z'n Weihnacht is! Zelfs als men schrappen van fragmenten wil aangaan, zijn zulke weglatingen toch zeker niet geoorloofd. Ten slotte nog 'n vraag. In de inleiding lees ik, in verband met Stans: „Diesmal war der Misserfolg schon nach einigen Monaten offenkundig.“ Dit is toch zeker 'n onjuiste voorstelling van zaken? Ik kwam deze tenminste nog nooit tegen; en ook de Stanser brief geeft voor deze beschouwing geen aanleiding!

In de „Parnass-Bücherei“ (Bern. Alfred Scherz) verscheen 'n verzameling *Aphorismen* van Pestalozzi, ausgewählt von Adolf Haller. Ze zijn onder bepaalde rubrieken gerangschikt, zoals „Menschheit und Mensch-

lichkeit", „Persönlichkeit", „Heimischer Herd", enz. Zo kan men uit dit bundeltje gemakkelijk vinden, wat Pestalozzi over die verschillende onderwerpen heeft gezegd. Jammer is, dat bij de verschillende uitspraken niet met enkele letters is aangegeven aan welk geschrift ze zijn ontleend. In 'n smaakvol bandje is 't boekje gestoken.

Voor wie wat verder in de studie aangaande Pestalozzi zijn doorgedrongen, is stellig interessant *Pestalozzi im Lichte zweier Zeitgenossen: Henning und Niederer*. Mit einem erklärenden Anhang von Dr E. Dejung und drei Bildnissen. Rascher Verlag Zürich. 1944. Henning behoorde tot de aankomende onderwijzers uit Pruisen, die in 1809 door de regering naar Yverdon werden gezonden om met de methode van Pestalozzi kennis te maken. Niederer is de bekende medewerker van Pestalozzi. Henning nu schreef in de „Literarischer Anzeiger für christliche Theologie und Wissenschaft", jaargang 1830, 'n beschouwing „Über Heinrich Pestalozzi, seine Erziehungs-Anstalten und Schriften". Dit bericht behoort tot de belangrijkste onder de oudere Pestalozzi-literatuur. Niederer schreef 'n beoordeling van deze studie. Waarom hij deze niet heeft gepubliceerd, is onbekend. Dr Dejung vond 't manuscript in de Zentralbibliothek van Zürich. Beide opstellen zijn nu in de moderne schrijfwijze door hem uitgegeven, met toelichtingen en aantekeningen. 't Keurig verzorgde werkje is voor de Pestalozzi-kenners 'n welkome aanwinst. Daar is vooreerst 't over 't geheel, objectieve overzicht van Henning. Maar vooral de kritiek en de beschouwingen die Niederer naar aanleiding daarvan ten beste geeft. Ook treft z'n kritiek op enkele punten Pestalozzi zelf, met name enkele dingen uit z'n praktijk. Ik wil hier op enige waardevolle perioden van dit artikel wijzen; op de inhoud ervan kan ik natuurlijk niet verder ingaan. Ik noem z'n uiteenzetting van Pestalozzi's religie, en van z'n methode tot religie en kristendom; z'n kritiek op Pestalozzi's pedagogische arbeid op de Neuhof; 't verschil tussen Burgdorf en Stans, en over P.'s autoriteit over z'n instituut aldaar; hoe deze in Iferten standhield tot 1815, en waardoor 't daarna misliep; tenslotte geeft hij 'n mooie karakteristiek van Pestalozzi. Van de kleinere opmerkingen van Niederer die van belang zijn, releveer ik nog deze, dat 't nu wel vaststaat dat Pestalozzi Goethe inderdaad heeft ontmoet, en wel, naar Dr Dejung vermoedt in 1779 bij Goethe's tweede bezoek aan Zwitserland in gezelschap van de hertog van Weimar. Zo verdient vooral dit geschrift van Niederer 'n ernstige kennismaking.

In de serie „Schriften der Literarischen Gesellschaft Bern", Verlag Herbert Lang & Cie, verscheen in 1944 van Heinrich Hoffmann *Die Religion im Leben und Denken Pestalozzis*. Over dit onderwerp is ontzaggelijk veel geschreven. Behalve in de algemene werken over Pestalozzi, verschenen er in de loop der jaren tal van studies in tijdschriften over z'n religie. En dan nog, evenals 't nu aangekondigde geschrift, enige monografieën erover. Van deze maakte ik kennis met de dissertatie van Prof. Dr Wilhelm Otto Nicolay, *Pestalozzis Stellung zu Religion und Religionsunterricht* (Langensalza 1920); met Paul Wernle, *Pestalozzi und die Religion* (Tübingen 1927); en met de dissertatie van Natalie Kogan, *Pestalozzis religiöse Haltung und die Rolle der Religion in seiner Pädagogik* (Danzig 1936) Met deze studies voor ogen, heb ik in de beschouwingen van Hoffmann niet veel nieuws kunnen vinden; of 't moest zijn in wat hij over de bekende brief aan Nicolovius schrijft. Hij ziet



daarin, naast 'n deemoedig bewustzijn van eigen beperktheid, ook 'n sterk verlangen die te overwinnen, „sodass dieser Brief als erstes Zeichen eines leisen Aufkeimens einer neuen Lebenshaltung anzusehen ist.“ Ook lijkt 't me toe dat hij in de *Nachforschungen* meer religieuze trekken ontdekt dan z'n voorgangers. Verder is hij in z'n overzicht van Pestalozzi's religieuze ontwikkeling beknopter, en in goeie zin populairder dan de drie hier genoemde schrijvers. Na de drie tijdperken in Pestalozzi's religieus leven: jeugd, middelperiode, latere levensjaren — volgt er als vierde hoofdstuk 'n beschouwing, waarin historisch de plaats bepaald wordt van Pestalozzi's opvatting van de religie en z'n vroomheid. Daarin tracht Hoffmann te bewijzen dat Pestalozzi „eine lebendige Christlichkeit mit Momenten der Aufklärung und des Idealismus der Goethezeit verband.“ Voorts toont hij aan, dat P. gerekend moet worden als te behoren tot 't nieuwe protestantisme, dat hij in veel opzichten met de hervorming was verbonden, „aber auch durch neuzeitliche Geisteskräfte geprägt“ was. Over 't geheel 'n eenvoudig instruktief boekje.

In 1945 gaf de uitgeverij Benno Schwabe & Co. te Basel *Ausgewählte Briefe Pestalozzis* door Hans Stettbacher uit. Dit keurig uitgevoerde werkje is in hoge mate belangwekkend. De komende wetenschappelijke uitgaaf van Pestalozzi's brieven zal er over de duizend bevatten; dit boek geeft er 'n goeie zestig. Ze zijn hier, in tegenstelling met de volledige uitgaaf, in moderne schrijfwijze en interpunctie gegeven ter vergemakkelijking voor de lezers. En dan geeft Dr Stettbacher bij elke brief 'n korte ophelderende inleiding. Zo gaan we hier 't leven van Pestalozzi door aan de hand van enige van z'n brieven. Naast algemeen bekende, komen we, voor min-of-meer buitenstaanders, natuurlijk meest onbekende tegen. Maar belangwekkend zijn ze alle. Laat ik slechts 'n paar grepen mogen doen. We vinden er de bekende aan z'n zoon Jakob (nrs. 10 en 13); en die aan Nicolovius van 1 October 1783, de beruchte over z'n z.g. „ongeloof“ (nr. 23). Dan vestig ik de aandacht op 'n brief aan Lavater na de gebeurtenissen in Stäfa (nr. 32); op de uitvoerige brief aan de leden van de regering te Zürich, waarin hij moedig optreedt als de bemiddelaar tussen stad en platteland in 1795 (nr. 33). Voorts noem ik de twee ontroerende brieven aan Franziska Romana von Hallwyl, toen hij in Stans was aangesteld. Belangrijk is de brief van 2 Februari 1800 aan de minister Stapfer, waarin hij de grondslagen van z'n methode in 't kort uiteenzet (nr. 41). Interessant is te lezen wat hij de 21e November 1804 aan Mevr. v. Hallwyl en aan z'n vrouw schrijft over wat hem in de omgeving van Cossonay was overkomen, toen hij ternauwernood aan de dood ontsnapt was (nr. 44). Belangrijk is de brief die hij in 1805 aan Fellenberg schreef met de uiteenzetting van hun verschil in opvatting en geaardheid, waardoor samenwerking niet langer mogelijk was. In verband met deze is 't dan treffend te lezen wat hij later, in 1808, aan Karl August Zeller schrijft over de verschillen tussen hem en Fellenberg (nrs. 45 en 52). Ten slotte vermeld ik nog de bekende brief aan Stapfer van 1808, waarin Pestalozzi met ontroerende nederigheid z'n werk als geslaagd meent te kunnen voorstellen (nr. 53). Laat ik 't hierbij laten. Mogen velen van dit treffende boekje kennismaken.

P. L. VAN ECK JR.



Serie: „*Tat und Gedanke*“. Mont-Blanc Verlag, Genève. — Psychologische Serie:

I: Charles Baudouin: *Die Macht in uns*. Uit het Frans door P. Amman en M. Budiner. 1943. 138 blz. fr. 6.95.

II: Ghisela Lucci (dr. med.): *Psychologie im Alltag*. 1944. 225 blz. fr. 5.20.

IV: René Allendy: *Das unverstandene Kind*. Uit het Frans vertaald door M. Budiner. 1945. 178 blz. fr. 4.20.

I. Baudouin's boekje — sterk onder invloed van Emerson en met een behoorlijke dosis psychoanalyse — geeft een zeer leesbaar geschreven popularisering op goed niveau. Optimistisch, aanmoedigend werk van een krachtige, actieve natuur, die zin heeft voor geesteskultuur. Ons — die dachten door de oorlog niet „bij“ te zijn — moet wel van het hart, dat de litteratuur, welke ter documentatie aangevoerd is, nergens verband met de ontwikkeling van de psychotherapie en paedagogiek van de laatste 25 jaar verraadt. Wat niet wegneemt, dat Baudouin zelf iets te zeggen heeft.

II. Ook het boekje van Lucci is zonderling gedocumenteerd, maar ongetwijfeld een suggestief geschreven werkje van psychohygiënische aard, overwegend handelende over autosuggestieve zelftherapie van volwassenen. Het geheel maakt een wat wonderlijke indruk en zeker is de negatie der lichamelijke factoren in ziekte en gezondheid wat al te lichtvaardig. Niet-temin als populariserend werkje onderhoudend en inspirerend geschreven. — Evenals bij Baudouin en in het onderstaande deeltje van Allendy treft de primitieve vanzelfsprekendheid, waarmee men van de beschrijvende-zakelijk analytische orde in de normatief-leidinggevende meent te kunnen overgaan.

IV. In dezelfde geest als de beide voorgaande boeken is ook dat van Allendy. Ook nu weer het werk van een intelligent, beschaafd auteur, die de paedagogische taak ernstig neemt en met ervaring en bekwaamheid veel goede raad geeft. Eveneens zonder enige kennis van de wetenschappelijke studie der problemen, die hij behandelt, zoals deze zich in de laatste dertig jaar ontwikkeld heeft. Maar anderzijds een man met een uitstekend en helder persoonlijk oordeel, waardoor het boekje ongetwijfeld de moeite van het lezen waard is.

M. J. L.

D. Q. R. Mulock Houwer, *Gezinsverpleging*. Uitg.: H. Heinen, Eibergen, 1940. 180 bl. Geb. f ?

Dit boek is een vervolg op des schrijvers „Gestichtspaedagogische Hoofdstukken“, in 1938 bij denzelfden uitgever in hetzelfde formaat verschenen en door mij in dit Tijdschrift besproken Jrg. XIX, bl. 320. Ik mocht er toen op wijzen, dat dit werk en zooveel goeds bevatte en zooveel gebreken<sup>1)</sup> vertoonde, dat wij van den schr. mochten verwachten en verlangen dat hij spoedig iets veel beters zou leveren. Het

<sup>1)</sup> Zoals ik daar mededeelde, heb ik die destijds uitvoeriger aange-  
toond in het Tijdschrift voor Armenzorg, Maatschappelijke Hulp en  
Kinderbescherming van 12 Dec. 1938.

is mij zeer aangenaam te constateeren, dat dit tweede werk daaraan geheel voldoet: van al de door mij aangewezen tekortkomingen is het geheel vrij. Het zit goed in elkaar, de taal is bijna onberispelijk, zoodat een paar kleine ontsporingen niet meetellen, temeer daar vele gelukkige vondsten daartegenover staan<sup>1)</sup>. En de inhoud is degelijk, interessant en leerzaam. Bijzonder verblijdend is de bezonkenheid van oordeel, waarvan de schr. overal blijk geeft. Hij is een overtuigd voorstander van gezinsverpleging boven gestichtsverpleging, maar evenzeer overtuigd van de onmisbaarheid van de tweede naast de eerste en allerminst bereid om aan de eene zijde louter licht, aan de andere louter schaduw te zien, en hij wordt niet moede te waarschuwen tegen voorbarig en lichtvaardig generaliseeren, een algemeen menselijke hebbelijkheid, 't is waar, maar toch wel bijzonder heerschend en schadelijk in *paedagogicis*. Maar deze bezadigdheid belet hem niet een scherp oordeel te vellen over het „ontstellend diletantisme” (bl. 51), dat, bij allen goeden wille, op dit gebied nog altijd in ons land den boventoon voert<sup>2)</sup>. Aan de inderdaad schier tallooze vereenigingen, die zich met dezen arbeid inlaten, verwijt hij vooral onvoldoend vooronderzoek, onvoldoende outillage<sup>3)</sup> en onvoldoende opleiding van personeel. Het boek vervalt blijkbaar in twee deelen: de eerste 6 hoofdstukken zou men 't leerboek kunnen noemen, de twee volgende de handleiding voor de praktijk, waarna nog een slothoofdstuk met desiderata<sup>4)</sup>. Evenmin als 't vorige, wil de schr. dit boek gequalificeerd zien als „handboek”, 't strekt hem, tot eer, dat het 't wel is. 't Is dus natuurlijk niet bepaald bestemd voor onderwijzers; toch is zijn bespreking en aanprijzing in Paed. St. niet misplaatst, want de wijze waarop in de twee hoofdstukken, V. Pleegouders en VI. Pleegkinderen, deze onderwerpen behandeld worden,

<sup>1)</sup> Als bijv. waar de oppervlakkige, zich al te gemakkelijk aansluitende kinderen worden getypeerd als „handelsreizigers in zakformaat, die vlot en genoegelijk praten, ongeacht de kwaliteit van hetgeen zij aan den man willen brengen”; op bl. 84: „in laatste instantie is een gezinsverband niet een eenvoudig optelsommetje van een flinken pleegvader, dito pleegmoeder en van bepaalde omstandigheden” — wat ook geldt, wanneer men het „pleeg” weglaat; bl. 101: „recht en redelijkheid kunnen in de opvoeding niet afgemeten worden naar den gebruikelijken rationeelen maatstaf van den grootsten gemeenen deeler”; of waar hij de autoritaire houding, die velen (pleeg)vaders eigen is, een luifel noemt, die kennelijk bij vele gevels past (bl. 83). Zulke snedigheden verhoogen de leesbaarheid van het boek.

<sup>2)</sup> Nog altijd; ja, maar er is toch al ontzaglijk veel verbeterd, wat de schr. ook wel weet. En ik geloof niet, dat 't op dit gebied ergens elders beter is, wel minder.

<sup>3)</sup> Met name 't ontbreken van kleine „doorgangshuizen”, waaraan hij blijkbaar groote waarde hecht (bl. 69, 119, 168). Zie vooral bl. 94 v.v.

<sup>4)</sup> Het is te betreuren, dat de bovengenoemde bezadigdheid den schr. hier in den steek laat; zijn herhaalde beschuldiging, dat onze regering zich in zake de kinderbescherming kenmerkt door een „opvallende passiviteit” (bl. 163 en 171) acht ik hoogst onbillijk. Iets van de miskenning van het vaderlandsche, die ik in 't vorige boek moest wraken, schijnt toch nog in zijn gemoed overgebleven.

is van dien aard, dat elke opvoeder, en met name elke schoolmeester, er dubbel en dwars zijn voordeel mee kan doen. Vooral om de wijze waarop de schr. zijn beweringen met mededeelingen uit zijn overrijke praktijk illustreert. Het is zoo waar, wat hij zegt, dat 't met de kinderen is als met de bladeren van een boom: zij gelijken allen op elkander en zijn toch allen weer verschillend (bl. 104). Het is zoo waar, dat „de rede in de opvoeding een zwakkere factor is dan men — voeg bij: en vooral de typische schoolmeester — over 't algemeen vermoedt” (bl. 100, vgl. bl. 64 e. a.), zoo waar, dat men „in de praktijk zoo gauw op een domineerenden trek in de uitingen van iemand — dus ook en met name van de kinderen — afgaat, terwijl het gedrag nooit door een enkelen trek, maar door een groote groep van factoren bepaald wordt” (bl. 83). De wijze waarop hier verschillende soorten van pleegouders en van pleegkinderen getypeerd worden is voor elken practicus in hooge mate leerrijk. Schoolmeesters zien de kinderen gewoonlijk alleen in het schoolmilieu: hier kunnen zij leeren — en dank zij de talrijk geboden voorbeelden als wat de handen grijpen — hoe sterk 't kind gebonden is aan elk milieu waarin 't verkeert, hoe verschillend 't dus reageert op verschillende milieu's, en hoe misleidend daardoor vaak zijn gedrag is. En zij krijgen hier deze nuttige lessen in den vorm die hun 't aangenaamst is, nl. niet door wijze redeneeringen of eigenwijze dogmatiek, maar door grepen uit de praktijk, en dat uit een praktijk, zoo veelomvattend en zoo gevarieerd als waarover geen enkel schoolmeester beschikt.

Moest dus de aanschaffing van dit boek eigenlijk aan alle vereenigingen, die zich met gezinsverpleging inlaten, worden voorgeschreven, ook aan den praktizeerenden onderwijzer, die zich van zijn paedagogische roeping bewust is, kan 't niet dringend genoeg worden aangebevolen. Trouwens, de nederlandsche schoolmeester mag ook wel wat meer weten van en zich wat meer verdiepen in de kwesties van kinderbescherming — plaatsing van kinderen in gezinnen of gestichten — want dank zij onze kindervetten behoort hij — en vooral de schoolhoofden — tot de aangewezen personen om daarin een actieve rol te spelen.

't Minst bevredigend is mij ook ditmaal de bibliographie. Zij is weder op dezelfde wijze ingericht als de vorige en gaat, schoon in veel mindere mate, aan dezelfde euvelen mank<sup>1)</sup>. De indeeling past ook nu nog niet altijd bij de indeeling in het werk zelf — dit geldt vooral van het hoofdstuk VI. Pleegkinderen — belangrijke werken, in den text aangehaald, vindt men niet in de bibliographie of niet op de juiste plaats. Tijdschriftartikelen nemen een veel te groote plaats in; de schr. verzeget, dat, zij mogen hem bij 't verzamelen zijner stof nog zoo goede diensten bewezen hebben, zij voor verdere eigen studie reeds om hun ontoegankelijkheid minder geschikt zijn. De Registers ontbreken ditmaal; wat het personenregister aangaat, is dit geen groot gemis; een goed verzorgd zakenregister ontbeert men minder gaarne, omdat — gelijk niet anders kon — 't zelfde onderwerp vaak op meer dan één plaats besproken wordt.

G.

<sup>1)</sup> Bizonderheden in het aangehaalde artikel in het Tijdschr. v. A. M. H. en K.

PSYCHOLOGISCHE ANALYSE  
VAN HET CHEMISCHE DENKEN OP DE  
MIDDELBARE SCHOOL,

uitgaande van gestelde vragen en opgaven

DOOR

Dr J. G. VOGEL.

Zodra men bij een Scheikunde-programma ernst gaat maken met het ontwikkelen van begrip en inzicht als hoofddoel<sup>1)</sup>, komt men voor de praktische vraag te staan: „Hoe toetsen wij deze meest waardevolle onderdelen van het chemische denken, zowel in de loop van de leergang als op het examen?”

Om tot een welomschreven oplossing van dit probleem te komen, hebben wij allereerst te bedenken, dat men bij elk natuurwetenschappelijk vak van elkaar onderscheiden kan:

- 1) kennis (berustend op geheugen, associatie);
- 2) begrip of inzicht (in den zin van *relatiebesef*, voortvloeiend uit een gesteldheid of vermogen van de geest, welke theoretische intelligentie genoemd wordt); en
- 3) praktische vaardigheid (samenhangend met de z.g. praktische intelligentie).

Hieruit blijkt dat wij ons bij de gestelde opgave verder tot de theoretische intelligentie (2) kunnen beperken. De meest voor de hand liggende weg leek nu, uit een zo veelzijdig mogelijke verzameling van chemische vragen en opgaven alle z.g. *denkvragen* te lichten en deze aan een kritisch onderzoek te onderwerpen. Als voornaamste onderdeel van deze verzameling beschouwde ik het verstrooide materiaal, dat ik bij vele docenten in het middelbaar onderwijs aanwezig meende, die immers met hun uitgezochte vragen voor proefwerken en repetities reeds lang min of meer systematische pogingen aangewend hebben, een oordeel over het chemisch inzicht hunner leerlingen te krijgen. Daarom werd een rondvraag tot de leden van de Werkgroep gericht met het verzoek, een keur van denkvragen en aardige vondsten te willen inzenden, waaraan een 10-tal leden gevolg gaven. — Daarnaast ging ik de vragen uit het Leerboek der Scheikunde van Bokhorst, delen

1) Zie Gebundelde inleidingen van de Werkgroep voor Natuur en Scheikunde 1941—'42: Drs J. de Miranda in verslag 8; afdrucken voor zover voorradig bij Dr J. G. Vogel, Mijnbouwstraat 1, Delft.

TABEL I: % der inzichtsvragen, behorend tot de verschillende scheikundige denkwijzen.

Scheikundige denkwijze:	A. Tegelijk toegepaste andere denkwijzen:	B. Algemene denkfunctie:	C. Eindexamen:		D. Bokhorst:		E. Werkgroep:		F. Schut:		G. Koning:			H. Nat. ex.:	
			an.	org.	tot.	an.	org.	tot.	an.	org.	tot.	I I	I II		I IV
1. Ruimte inzicht a praktisch b theoretisch . . . . .		ro vo	3	1	2	<1	1	3	<1	1	5				
2. Begrip van het doel v. manipulaties en de pract. inrichting van proeven	(1), 7 of 8a	a co			3	2	2	2	15	6	14		5	8	
3. Begrip van de theoretische bedoeling van proeven . . . . .	(2), 7 of 8a (1a), 2, 3	lco (w)a trlo			1	<1	1	<1	2	1	1		19	8	
4. Doelbewust observeren . . . . .	2, 3, 4	trco s			1	<1	1	<1	2	1	16		16	2½	
5. Beschrijven van proeven . . . . .															
6. Trekken van conclusies uit gegevens: a experimenteel . . . . . b theoretisch . . . . .	2, 3, 7, (10a) 8a, (10b)	(w)a lco (s) (w)a lco (s)	3	2	4	3	1	1	9	22	11	15	14	9	
7. Toepassen van regels en eigenschappen	7, (9)	a lo	3	6	4	5	2	1	4	11	5		7	2	
8. Begrip van de betekenis a van wetten en principes . . . . . b van definities . . . . .	(1b, 8a), 8b	a lo a lo a fo	8	7	16	13	16	4	11	6	6		7		
9. Lezen en hanteren van symbolen															
10. Herkennen van reacties of principes: a praktisch . . . . . b theoretisch . . . . .	(2 of 3), 7 (7)	(w)a lco s (w)a lco s (w)a lco s	43	43	40	40	40	49	26	9	11	5	19	12	
11. Geven van verklaringen . . . . .	(6a of b), 8a(10a of b)	(w)a lco s (w)a lco s (w)a lco s	6	4	4	3	5	2	1	3	2	24	2	2	
12. Voorspellen van verschijnsels of de uitkomst van proeven . . . . .	7 of 8a 10a of b, 11	(w)a lco s (w)a lco s (w)a lco s	3	6	5	8	23	4	29	3	2	2			
13. Ontdekken van nieuwe problemen			5	2	2	1	1	2	1	10	11		9	8	
14. Formuleren van hypothesen . . . . .	(4, 6a, b), 7, 8a(10), 11	(w)a lco s (w)a lco s	16	3	12	5	4	7	2	6	11	7		13	
15. Toetsen van hypothesen en verificie ren van resultaten . . . . .	7 of 8a, (16, 17, 18)	(w)a lco s	3	3	4	4	4	3	2	13	6	44		44	
16. Onderscheiden van feiten en hypo- thesen . . . . .					1	<1	<1	1	<1						
17. Bedenken van reacties . . . . .	(4) 7, (8a, b)	(w)a co lco s lco s	31	22	5	15	9	21	17	20	3	6	3	3	
18. Bedenken van de opzet van proeven	(2), 3, 7, 8a, (17)	(w)a lco s	16	31	22	5	15	9	21	17	20	3	6	3	
% inzichtsvragen onder geanalyseerde opgaven . . . . .			33	51	32	25	26	25	58	80	62	14	8	15	100
totaal aantal geanalyseerde opgaven . . . . .			94	53	147	445	120	565	189	35	224	802	233	1035	20



IA, IB, IIB en IIIB, en die uit het Werkboekje van Ir P. Schut stuk voor stuk na. Doordat deze beide werkjes nl. op meer zelfwerkzaamheid der leerlingen gericht zijn, bevatten zij een groot aantal opgaven, die voor het gewenste onderzoek geschikt schenen; waarbij het vooropgezette doel van zelfwerkzaamheid de uitkomst van de analyse des te belangwekkender maakte. — Voorts werden de eindexamens opgaven van de H. B. S. B niet vergeten, die ik vanaf 1926 tot en met 1944 op inzichtsvragen nazocht. Bij elkaar genomen zouden deze 4 bronnen m.i. een vrij betrouwbaar beeld opleveren van de wijze, waarop men gewoon is, het scheikundig begrip te onderzoeken.

Daartegenover werden 3 nieuwe chemische tests van collega Drs J. Koning uit Dordrecht geanalyseerd: een fysisch-chemische keuze-test (T I), en twee chemisch-experimentele stillees-tests (T II en IV), waarvan wij beide eerste met goed vinden van den ontwerper hierbij voegen. Deze zijn van belang om te weten te komen, of de testmethode misschien mogelijkheden biedt, *andere kanten* van het scheikundig inzicht te toetsen, die tot nu toe min of meer verwaarloosd werden.

Ten slotte werden nog de opgaven onderzocht, die indertijd door de subcommissie Fokker als voorbeeld gegeven zijn van de richting, waarin men bij het eindexamen *Natuurkunde* met de begripsvragen gaan wil<sup>1)</sup>. Dit alleen om een voorlopige indruk te krijgen, of de gewenste richting in een verwant vak veel uiteenliep met het nagestreefde doel bij het chemische onderricht.

*Hoe nu het nader onderzoek der overgebleven denkvragen in te richten, nadat uit het opgesomde materiaal alle loutere kennisvragen geschrappt waren?*

Begrip en inzicht blijven vage aanduidingen en het is ons mogelijk tot een hanteerbaar resultaat te komen, zolang de vele onderdelen van de natuurwetenschappelijk gerichte intelligentie niet van elkaar onderscheiden worden. Wij stuiten hier op de algemene vraag: „Wat verstaat men precies onder begrip en inzicht? Wát toetst men eigenlijk?“, iets wat wij na Kohnstamm's werk aan het Nutsseminarium<sup>2)</sup> en zijn kritiek op

<sup>1)</sup> Rapport inzake de eindexameneisen-Natuurkunde en Scheikunde H. B. S. B; Supplement van het rapport Natuurkunde, Faraday 12, 52 (1941).

<sup>2)</sup> Ph. Kohnstamm, „Het werk van het Nutsseminarium“, Mededeling No. 30 (Groningen 1936).



de testmethode, ons direct bij het begin van dit onderzoek afvroegen. Kohnstamm's voornaamste ontdekking: de leerbaarheid van de theoretische intelligentie, d.i. de inconstantheid van zijn onderzoeksobject<sup>1)</sup>, doet hier nu verder weinig ter zake, omdat wij ons in het navolgende tot een poging bepalen, de *natuurwetenschappelijk gerichte intelligentie* — in het bijzonder het begrip: chemisch inzicht — *meer inhoud* te geven.

De aangewezen weg ter verheldering van het probleem leek mij, de uitgezochte begripsvragen allereerst zorgvuldig te klassificeren naar de een of meer scheikundige denkwijzen, waarop zij beroep doen. Een vrij uitgebreid overzicht van de toetsbare zijden van het natuurwetenschappelijk denken vindt men in het 2e Engelse Science-rapport<sup>2)</sup>, welke lijst door mij speciaal voor chemisch gebruik verder uitgewerkt werd. Zonder dat aanspraak op volledigheid gemaakt wordt, blijken er zeker een 18-tal onderdelen van het chemisch denken te zijn, welke direct met inzicht samenhangen. (Zie 1e kolom van tabel I, pag. 130).

De volgorde is vrij willekeurig gekozen; alleen zal men bovenaan meer de denkwijzen vinden, gebruikt bij het zich bewegen binnen het gebied van reeds bekende leerstof, aan het slot vooral de wetenschappelijke denkmethoden bij het voortschrijden over onbekend terrein. Dikwijls vloeien de verschillende aspecten dooreen: het denken is nu eenmaal niet in afgepaste hokjes te verdelen, wat de analyse van het verzamelde vragenmateriaal vermoeiend en tijdrovend maakte. Ik heb echter gescheiden, wat de moeite van onderscheiden waard leek. Als een opgave tot twee of meer onderdelen behoorde werd een gebied niet meegeteld, indien dit vanzelfsprekend in een bredere denkwijze opgesloten lag. Zo is bij het „bedenken van reacties” (17), bijv. het „toepassen van regels en eigenschappen” (7) of het „begrip van de betekenis van wetten, principes en definities” (8a) stilzwijgend voorondersteld, vandaar dat een onder (17) gerangschikte vraag niet opnieuw onder (7) of (8) in rekening gebracht werd. De onderlinge samenhang tussen de verschillende denkmethoden vindt men door de cijfers uit kolom A van de

<sup>1)</sup> Ph. Kohnstamm, Paedag. Studiën 15, 265 (1934).

<sup>2)</sup> „The teaching of General Science II”, Rapport van de Science masters association (Londen 1938), blz. 70.

tabel I weergegeven, die de aspecten 1—18 uit de 1e kolom aanduiden, voor zover deze bij elke andere denkwijze kunnen meefunctioneren. Als de verbinding met een ander onderdeel minder regelmatig voorkomt, is het betreffende cijfer tussen haakjes geplaatst. Het valt op, hoe 8a bij meer dan de helft en 7 bij  $\frac{2}{3}$  der andere denkwijzen een rol speelt; dit is echter niet verwonderlijk, daar deze beide, globaal beschouwd, het begrippen resp. het feitenmateriaal der scheikunde omvatten.

Om een duidelijke voorstelling van de porté der afzonderlijke onderdelen te krijgen, is het nodig bij elk een nadere omschrijving of een concreet voorbeeld te geven:

1) Het *ruimte-inzicht* komt te pas: a. praktisch, bij de inrichting van de chemische apparatuur, bijv. als men opgeeft, deze in doorsnee te tekenen; b. theoretisch, bij het begrijpen van kristalstructuur en stereochemie.

2) Het *doel van manipulaties* wordt gevraagd bij: „Wat is uitschudden? Hoe past men deze bewerking toe bij het onderscheiden van  $\text{Br}_2$  en  $\text{J}_2$ -oplossingen? Waarop berust deze manipulatie?”

3) De *bedoeling van proeven* is in de Scheikunde veelal: de eigenschappen van stoffen te weten te komen. In test T II komt echter een drietal vragen voor (1, 4 en 11), waarmee de opzet van het onderzoek gemoeid is. Een eenvoudiger voorbeeld is verder: als bij de proef over de samenstelling van de lucht met behulp van brandende fosfor onder een glazen klok, gevraagd wordt „Waarom moeten de waterspiegels binnen en buiten vóór het aflezen gelijk gesteld worden? Waarom wordt na afloop een brandende kaars in de klok gebracht?”

4) Onder *doelbewust observeren* verstaan wij overlegd waarnemen, dat op bepaalde verschijnselen gericht is. Het vereist niet alleen een zich bewust maken der zintuigelijke gewaarwordingen, geordend naar tijd, (plaats) en uitgeoefende actie, maar tevens het — uit de grote veelheid van indrukken — afzonderen van datgene wat uitsluitend van belang is in verband met het vooropgestelde doel van de proef. Men zou kunnen aanvoeren, dat waarnemen toch geen onderdeel van de theoretische intelligentie zijn kan. Hiertegenover meen ik nadrukkelijk te moeten vaststellen, dat juist voor zover dit waarnemen niet maar een machinaal registreren van alle zintuigelijke indrukken is, doch een schiftingsproces tengevolge van het analyserend ingesteld zijn tegenover het gekozen object, deze geesteswerkzaamheid wel degelijk tot het

terrein van het inzicht behoren moet. Dit ontledend bezig zijn van de intelligentie komt beter in het woord „observeren” tot zijn recht dan in „waarnemen”<sup>1)</sup>). Alhoewel deze schiftende denkwijze van het grootste gewicht is in alle natuurwetenschappelijke vakken, speciaal bij demonstratieproeven en praktisch werk, vindt nooit deugdelijke, klassikale toetsing plaats. Hiertoe is nodig, dat de leerlingen voor een *nieuw* experiment gezet worden, omdat bij navraag naar vroegere waarnemingen even goed enige uit dictaat of bespreking geleerde verschijnsels opgedist kunnen worden. (Zoals bijv. bij vraag *b* onder het volgende hoofd 5).

5) Het *beschrijven van proeven* wordt slechts sporadisch gevraagd (en „bij gebrek aan beter” vrijwel alleen in het begin van de Scheikunde), omdat de uitvoerige verhalen der leerlingen, waarin de bijzaken niet van de hoofdzaken gescheiden zijn, een onoverkomelijke correctielast voor de leraar betekenen. Een poging, dit bezwaar te omzeilen, blijkt uit de volgende vraagwijze: „Hoe is de samenstelling van de lucht? Teken groot en duidelijk, hoe deze bepaald wordt met behulp van fosfor. Geef de verkorte schrijfwijze van de reactie<sup>2)</sup>). Som in maximaal 8 regels op: *a.* hoe de proef uitgevoerd werd; *b.* wat je daarbij waarnam (zo nodig in telegramstijl).

6) Het *trekken van conclusies uit gegevens a* van experimentele, *b.* van theoretische aard. Hierbij wordt uitgesloten het dikwijls machinale vaststellen van een stof(type) met met behulp van een regelmatig eraan gekoppelde eigenschap, bijv. het herkennen van zuurstof aan de opvlammende houtspan of van een tertiaire alcohol of keton aan de moeilijke oxydeerbaarheid onder afbraak der koolstofd ketens, enz. Het eerstgenoemde elimineren wij als kennis. Het laatste rangschikken wij onder het toepassen van eigenschappen (7).

Opgaven *a* doen zich een enkele maal voor naar aanleiding van de kwalitatieve analyse: zie Eindexamens 1927 en '28, beide onder C I, 2e deel. Door de overmaat van gegevens ligt het antwoord in deze gevallen er wel wat dik op; in

<sup>1)</sup> Onvoldoende doordenking van het waarnemingsbegrip en onvoldoende afstemming van de test op de daaruit voortvloeiende eisen, maakt de resultaten van het enig bekende onderzoek over het natuurwetenschappelijk observatievermogen bij kinderen — O. Turmlirz, „Seelische Unterschiede der Geschlechter in der Reifezeit” (Langensalza 1937), blz. 69: „Unterschiede der Beobachtungsfähigkeit” door M. Briessen — helaas praktisch waardeloos.

<sup>2)</sup> fosfor + zuurstof → fosforpentoxyde.

Bokhorst IB (5e, 6e of 7e druk): Par. 129, Opg. 1, 2 en 4 vindt men betere voorbeelden. Zolang het mondeling examen Scheikunde echter niet voor alle kandidaten verplicht is, zullen aardige problemen, die zich bij het praktisch werken voordoen — waarbij men zich zeker niet tot de analyse behoeft te beperken! — wel zo goed als nooit gevraagd worden. Maar ook uit demonstratieproeven of proefbeschrijvingen kan men conclusies laten trekken, welke waardevolle aanwijzingen over het inzicht geven (bijv. in test T II de vragen, 7, 10 en 12). — De meer theoretische gegevens *b*, waarbij men zich van de experimentele uitvoering geen voorstelling maakt, komen vooral in de organische chemie voor (Eindex. 1932 B3 en 1934 B1b).

7) Het *toepassen van regels en eigenschappen*, waarbij „regels” van de navolgende „wetten en principes” onderscheiden worden als kennis van het louter bestaan van zekere regelmaat zonder begrip van oorzaak, achtergrond of verband met andere verschijnselen. Een typisch voorbeeld zijn de ouderwetse „zoutvormingsregels”, vóórdat de ionentheorie ingevoerd is. Daartegenover staan bijv. de wetten van Proust en Dalton, welke direct na de atoomtheorie méér dan onverklaarde regels worden, doordat dan de achtergrond helder wordt. — Evenmin vallen de overeenkomstige eigenschappen van organische homologen onder evenzovele regels. Ze zijn veeleer tot het kennisgebied te rekenen; alleen als bij het herkennen van bepaalde stoftypen uit aangegeven eigenschappen nog enig inzicht te pas komt, werd de geanalyseerde vraag als *toepassing* onder dit hoofd (7) gerangschikt, bijv. bij het besluiten tot een primaire alcohol uit de oxydeerbaarheid tot aldehyd of bijbehorend zuur.

Het hierbedoelde gebruik van bekende regels en eigenschappen vormt de hoofdschotel van de z.g. systematische schoolchemie, welke *voornamelijk op analogieredeneringen en conclusies gebaseerd is*<sup>1)</sup>, doch die in dezelfde mate in

<sup>1)</sup> In H. Reihlen, „Remsens Einleitung in das Studium der Chemie” (Leipzig 1942) wordt in het voorwoord — heel oppervlakkig — het scheikundig denken hiermee zelfs min of meer uitgeput geacht. Overbodig te zeggen, dat het hier gegeven onderzoek wel een volkomen weerlegging van dit primitieve standpunt is.

Slechts in zoverre bevat deze opvatting nog een schijn van waarheid, als bij vele andere chemische denkwijzen dikwijls onverklaarde regels en analogiën toegepast worden (zie kolom A van tabel I: bij de No.'s 7). Met bijna evengrote frequentie ziet men echter van begrepen wetten en principes gebruik gemaakt (zelfde kolom: bij de No.'s 8)!

krimpt als ionentheorie en atoombouw naar voren geschoven en eenvoudige electrostatische verklaringen gegeven worden.

Voorbeeld:  $J_2 + NaOH_{aq}$  (Eindex. 1943 C 1), hetgeen een zuivere analogievraag blijft zonder verder begrip, zolang de onderlinge gelijkenis der halogenen niet tot de overeenkomstige electronenstructuur hunner atomen teruggebracht is.

8) *De betekenis a. van wetten en principes, b. van definities.* Het beste voorbeeld van veelvoorkomende opgaven in eerstgenoemde zin is: Eindex. 1933, A (2e deel), waarin zowel naar de toepassing van 2 wetten, als naar het principe van de atoomgewichtsbeplating gevraagd wordt. Verder zie men de organische vragen 1930, B 1; 1939, B 3 enz. — Definities worden herhaaldelijk gevraagd o.m. in Eindex. 1927 A 1b en 2 (eerste deel), 1934 A 2 (laatste deel); 1941 B (eerste deel) en 1943 A 1a en b. Voorts op de manier van de keuze-test bij T I, vragen 2, 4, (6, 16) en 19.

Vooraf bij de denkwijzen 2, 3, 7 en 8 komt duidelijk uit, hoe men inzicht op drieërlei manier nagaan kan:

- a. direct, door te laten uitleggen;
- b. indirect, door voorbeelden te laten geven; en
- c. indirect, door het begrip te laten toepassen.

Speciaal bij het controleren of definities begrepen zijn, levert methode c vrijwel alleen zekerheid, in hoeverre wij met méér dan braaf uit het hoofd leren te doen hebben.

9) *Het lezen en hanteren van symbolen* omvat de betekenis der scheikundige symbolen, formules en vergelijkingen, ook thermochemische en ionenvergelijkingen. Verder van structuurformules en projectieformules, zonder welke de organische chemie ondenkbaar is. (Men zie vragen als Bokhorst III, 3e of 4e druk: Par. 46, Opg. 1 en Par. 55, Opg. 3). Het inzicht in dit abstracte denkspel (stereo-isomerie met meer dan een asymmetrische C-atoom!) culmineert in *de vervloeiende betekenis der symbolen*: een OH-groep beeldt andere eigenschappen uit, zodra een tweede O-atoom aan hetzelfde C-atoom gebonden zit. (Verskil tussen alcoholen en carbonzuren) enz. — Verder moeten wij niet vergeten, dat het lezen van symbolen ook bij *het geven der systematische namen* gebruikt wordt, waartoe een analyse van de structuurformule vereist wordt!

10) *Het herkennen van reacties of principes* a. in verschijnsels en praktische toepassingen, b. in theoretische gegevens (dus *steeds de gang van het bijzondere naar het alge-*



mene). a. Vindt men bijv. in Bokhorst IIB 3e of 4e druk: Par. 49, Opg. 7. Voorts in vragen als: „Waarom bewaart men HCl in kleurloze flessen, maar HBr in bruine? Omgekeerd chloorwater in bruine flessen, broomwater in kleurloze?”  
 b. Komt te pas bij Eindex. 1926 D 1 (1e vraag), 1929 C 2 (3e vraag) en 1943 B 3a (organisch!) en in een opgave als: „Leg uit waarom de wet van Boyle—Gay Lussac niet opgaat bij een mengsel van  $O_2$  en  $NO$ ?”

11) Het *geven van verklaringen*, onder uitsluiting van het terugbrengen tot onverklaarde regels zonder meer, alsmede het uitleggen van de betekenis bedoeld onder 8a boven, wat geen verklaren in de hier gebezigde zin is (zie hierover 7). Evenmin rekenen wij hiertoe het opperen van veronderstellingen bij wijze van verklaring, hetgeen beneden onder 14) thuis hoort. Goede voorbeelden komen bijna alleen voor in test TI, vragen 5, (10, 13, 15) en 20. Verder Bokhorst IB 5e, 6e of 7e druk: Par. 122, Opg. 4, als deze niet vergemakkelijkt werd door het verband waarin hij geplaatst is.

12) Het *voorspellen van verschijnsels of de uitkomst van (nieuwe) proeven*. Als wij van de meer machinale toepassing van bekende regels en eigenschappen (7) afzien, komt het voorspellen van het resultaat van experimenten meestal op het juiste *gebruik van wetten en principes* neer (8), zoals bij de vele opgaven over evenwichtsverschuiving. Alléén als een enkele maal een redenering gevonden moet worden, die afwijkt van de bekende cliché's, zullen wij de opgave onder dit hoofd (12) rangschikken, bijv. Bokhorst IB, Par. 125, Opg. 7.

13) Het *ontdekken van nieuwe problemen* is sterk typerend voor inzicht. Vooral bij het lesgeven merken wij dit op, als een leerling spontaan een steekhoudend bezwaar vindt, of omgekeerd volkomen juist op des leraars betoog vooruitloopt. Over dit onderdeel was in ons materiaal *geen enkele vraag te vinden*. Waarschijnlijk zal de oorzaak in de angstvallige zorg te zoeken zijn, waarmee de docenten hun leerlingen voor „verrassingen” bij proefwerk en examen trachten te vrijwaren, overtuigd als zij zijn van het weinige dat de gemiddelde scholier zelfstandig aan kan. Slechts bij uitzondering sluipt wel eens een probleem binnen, waarop wij niet nadrukkelijk gewezen, óf... dat wij zelf niet beseft hebben. Een enkel historisch voorbeeld:

„Meneer, hoe kan het oplosbaarheidsproduct van  $HgS$   $10^{-54}$  zijn? zijn? Dit betekent toch concentratie  $Hg^{2+} =$



conc.  $S^{2-} = 10^{-27}$  g. ion per liter of  $10^{-3}$  ionen per liter<sup>1)</sup> d.i. 1 ion per 1000 liter. Als wij dan 1000 maal een liter water aftappen, komen wij maar éénmaal in die liter een gesplitst  $HgS$ -molecuul tegen. Dan is de concentratie niet constant meer!" (en dus het oplosb. prod. ook niet).

14) Het *formuleren van hypothesen* doet zich bij de volgende opgave voor:

„Als men verdunde sublimaats en keukenzoutoplossingen in een calorimeter mengt, constateert men een warmte-effect, maar men ziet niets gebeuren. Het proces, dat plaats vond is een uitzondering op de geleerde regels. Wat zou het kunnen zijn?" — En welke proef ter bevestiging kun je aangeven? Deze laatste vraag is meteen een voorbeeld van

15) het *toetsen van hypothesen en het verifiëren van resultaten*. Zie hiervoor verder test T I, vraag 18 en test T II, vraag 13.

16) Het *onderscheiden van feiten en hypothesen* lijkt voor de natuurwetenschappen van eminent belang, terwijl het bij een stillestest toch niet moeilijk te onderzoeken schijnt. In test T II vinden wij echter geen vraag in die richting, omdat in de 2e alinea van de tekst de beide hypothesen al zo duidelijk gesignaleerd staan, dat verwarring met feiten uitgesloten is.

17) Het *bedenken van reacties* behoeft door zijn veelvuldig voorkomen nauwelijks een voorbeeld. (Zie o.m. Eindex. 1927, C I; 1928, C I; 1932, C I; 1935, A 1; en voor de organische chemie: 1929, B I; 1933, B 1; 1934, B 2; 1937, B 3a.)

18) Het *bedenken van de opzet van proeven* vond ik in geen enkele opgave vertegenwoordigd, waarschijnlijk omdat hierbij een beroep op experimentele ervaring gedaan wordt, welke men bij leerlingen in het middelbaar onderwijs onvolgende aanwezig acht. — Zodra de vraag in de richting van de *concrete uitvoering* van de proef gaat, is verder de grens bereikt, waar de praktische intelligentie begint te overwegen, welke wij in deze analyse buiten beschouwing wilden laten. (Zo eist bijv. de opgave in Schut, blz. 12: „Onderzoek of het gasontwikkelingstoestel lekt. Hoe?" geen theoretisch inzicht meer.)

Tengevolge van het elimineren van het gebied van parate

<sup>1)</sup> Als niet geheel exacte — maar voor een juist begrip doelmatiger gebleken — definitie was vroeger gegeven: 1 g. atoom, 1 g. molecuul en 1 g. ion zijn steeds  $10^{24}$  deeltjes.

kennis verviel meer dan  $\frac{1}{3}$  van het vragenmateriaal uit de Werkgroep,  $\frac{2}{3}$  van de examenopgaven en  $\frac{3}{4}$  der vragen uit Bokhorst (tabel I, voorlaatste regel). Van de overgebleven werkelijke inzichtsvragen staat in de kolommen C tot H van het lijstje aangegeven, welk percentage tot de verschillende rubrieken van het chemische denken behoorde.

Gaan wij van kolom C uit, dan constateren wij dat, voor zover inzicht bij het examen vereist wordt, dit steeds zeer eenzijdig in enkele richtingen gezocht wordt (8a, 10b en 17). Iets gunstiger staat het met de procentuële verdeling der vragen uit Bokhorst en der opgaven uit de rondvraag (kolom D respect. E), hoewel ook deze altijd nog zeer eenzijdig georiënteerd blijven met *het zwaartepunt op vrijwel dezelfde denkwijzen* 7, 8a, 9, 10b en 17 als het eindexamen en de opvallend grote waarde, welke men aan het begrip van wetten en principes blijkt te hechten. De overeenstemming is verklaarbaar, daar de meeste inzendingen der leden van de Werkgroep niet oorspronkelijk pretendeerden te zijn, maar veelal naar een examenmodel of een voorbeeld uit Bokhorst gecomponeerd waren. Nu is hiertegen geen bezwaar, indien de bewerking geschiedt als in het voorbeeld bij onderdeel (14) boven. Daar vinden wij nl. nog een andere — zelden gevraagde — denkwijze getoetst, dan bij de oorspronkelijke formulering in Bokhorst II B, Par. 98, Opg. 9, waar alleen de hypothesevorming onderzocht werd. — Wel wordt het bedenkelijk, als het leeuwenaandeel der opgaven, zowel uit Bokhorst als uit de Werkgroep, zuiver op het examen afgestemd blijkt. Hier dreigt het gevaar, dat men zo verrukt is denkvragen tussen de examenopgaven tegen te komen, dat men zich beijvert, deze met alle mogelijke variaties te herhalen, inplaats van zich bewust af te vragen:

1. welke denkwijzen voor de Scheikunde noodzakelijk zijn;
2. welke daarvan de voornaamste zijn;
3. of het examen wel aan de eis voldoet, deze naar rato van hun belang te toetsen.

Zo werkt men ongewild mee aan de handhaving van de ongewenste toestand, dat een examenopzet, waarin (evenals in het zg. minimumprogramma) een welbewuste didactische lijn geheel ontbreekt, dictatoriaal de toon aangeven blijft van van het Chemieonderwijs op de H. B. S.

Geheel anders bleek het vragenmateriaal uit het Werkboekje van Schut georiënteerd. Wel bevat dit een betrekkelijk gering percentage denkopgaven in verband met het feit, dat vrijwel de gehele Scheikundestof vragenderwijs doorgenomen wordt, die in een gewoon leerboek in de tekst behandeld zou staan. Hiermee hangt ook samen, dat verder herhaaldelijk inzichtsvragen voorkomen, die door de leerlingen zonder bespreking in de les niet te beantwoorden zijn. Maar overigens vinden wij bij deze afwijkende „lespracticummethode” een geheel andere spreiding der begripsvragen over de verschillende denkwijzen, waarbij een groter gewicht aan de gebieden 2, 6a, 10a, 11 en 14 gehecht blijkt (kolom F).

Evenzo kunnen wij voor de tests van collega Koning<sup>1)</sup> nagaan, welke onderdelen van het chemische inzicht hiermede getoetst worden. (Wij zien uit kolom G, hoe daarbij de nadruk vooral op de punten 2, 3, 6a, 8b, 11 en 15 komt te vallen. — Uit de laatstbesproken analyses volgt het verheugende resultaat, dat zowel de testmethode als een Scheikundebehandeling aan de hand van gestelde vragen, in combinatie met een practicum, de mogelijkheid bieden, ook andere denkrichtingen beter onder de loupe te nemen, dan bij de gewijzde opgaven meestal geschiedt. Hier blijken twee weinig ontgonnen terreinen te liggen<sup>2)</sup>; waarmee niet dadelijk gezegd wordt, dat dit de enigzalmakende middelen zouden zijn, om tot vernieuwing te geraken.

Ten slotte vertoont de richting, die bij de examenvragen Natuurkunde (kolom H) wenselijk geacht wordt, naast een niet overmatig grote veelzijdigheid, een ander zwaartepunt (11) dan de gewone chemische vragen, dat — vermoedelijk niet toevallig — met de fysisch-chemische test T I van Koning overeenstemt.

<sup>1)</sup> Zie bijlagen T I en T II aan het slot. Omdat T IV voor het volledig afdrukken te omvangrijk bleek en bij gedeeltelijke weergave te weinig tot zijn recht zou komen, stelt ontwerper deze test gaarne op aanvraag ter beschikking van belanghebbenden. Zijn adres is: Drs J. Koning, Riouwstr. 102rood, Dordrecht.

<sup>2)</sup> Ik vestig hier even de aandacht op de Glenn—Welton Chemistry Achievement Test 1 A en B, 2 A en B (New-York 1930), waarbij men telkens in de onderdelen II en IV keuzetests vindt, die *aan de hand van afbeeldingen* de denkwijzen 10a respectievelijk 2 onderzoeken. Door hun frisheid kunnen wij van de Amerikaanse voorbeelden wel het een en ander leren, ondanks dat de uitwerking soms zo oppervlakkig zijn kan, dat bijv. in de stukken II een derde deel van de opgaven *niet* die denkwijze test, die in het opschrift erboven aangegeven staat.

Overzien wij de tabel, dan blijkt duidelijk, dat er verschillende scheikundige denkwijzen, die weinig of in 't geheel niet getoetst worden. *Welke daarvan zijn zo belangrijk, dat daaraan meer aandacht gegeven moet worden?*

Teneinde een maatstaf te krijgen, die het uitspreken van een oordeel over deze materie mogelijk maakt, is het nodig de analyse der chemische denkvormen nog iets verder door te voeren en uit te maken, op welke *algemene denkfuncties* elke scheikundige denkwijze beroep doet. Wij zullen ons daarbij tot de volgende algemene functies beperken, waarover experimenteel al iets meer vaststaat (zie tabel II).

Bij het *ordenende vermogen* wordt onder formele opeenvolging verstaan: bijv. die van de reeks der natuurlijke getallen of van de letters in het alfabet. Virtuële bewegingszin en ruimtelijk voorstellingsvermogen zijn hier aldus onderscheiden, dat de eerste zich tot de ordening van de concrete „buitenwereld” beperkt, terwijl het laatste het abstracte voorstellen in de geest omvat (waarbij wel dikwijls tekeningen, ruimtemodellen e. d. te hulp geroepen worden).

TABEL II:

Denkfunctie (met afkorting)	Periode van ontwikkeling	Onderzoeker
<i>Ordenende vermogens</i> (o)		
naar opeenvolging:		
in de tijd (to)	(vóór de schoolleeftijd)	
formeel (fo)	11—16 jaar	Waterink <sup>1)</sup>
ruimtelijk:		
virtuële bewegingszin (ro)	(bij het zeer jonge kind)	
voorstellingsvermogen (vo)	12—14 jaar	Waterink <sup>1)</sup>
formeel-logisch (lo)	6—8 jaar	Kohnstamm c.s. <sup>2)</sup>
causaal (co)	12—14 jaar	Zietz <sup>3)</sup>
<i>Synthetisch vermogen</i> (s)	13—16 jaar	Waterink <sup>1)</sup>
<i>Analytisch vermogen</i> (a)	14½—16 jaar	Waterink <sup>1)</sup>
weerstand tegen verkeerde suggesties (wa)		Kohnstamm c.s. <sup>4)</sup>

<sup>1)</sup> J. Waterink, „Didactische opmerkingen over het onderwijs in de exacte vakken op de middelbare school”. Verslag van het 5e Congres van leraren in de Wiskunde en Natuurk. (J. B. Wolters, 1940).

<sup>2)</sup> Ph. Kohnstamm, „Formele logica en kinderlijk denken” in Paedag. Studiën 15, 265 (1942).

<sup>3)</sup> K. Zietz, „Physikalische Theorien bei Kindern” in het Bericht über den 15. Kongress der Deutschen Ges. f. Psych. (Jena, 1937), blz. 232.

<sup>4)</sup> A. H. v. d. Hoeve e. a., „Stillestof als denkmateriaal en denkmaatstaf”, in Mededelingen van het Nutsseminarium voor Paedag. 24, 85 (1935).

Het ordenende vermogen, dat ook in de sluitrede (lo) en in causaal verband (co) op zichzelf voorkomen kan, is verder in het *synthetisch* en *analytisch vermogen* beide voorondersteld: ontleding zonder leidend principe geeft chaos, houdt dus op een vermogen te zijn; anderzijds is het zien van een hogere eenheid pas mogelijk bij het óverzien van een geordend stel gegevens. Synthetisch en analytisch vermogen zijn alleen duidelijk van elkaar te onderscheiden als *de uitkomst* van de denkwerkzaamheid door de proefpersoon als iets nieuws gevonden moet worden<sup>1)</sup>. Dan nadert de synthetische functie *vindingrijkheid* en *scheppend vermogen*, waarbij de samen-vattende gedachte ook plotseling door het brein flitst.

De *weerstand tegen verkeerde suggesties* (wa) is alleen opgenomen met het oog op zijn grote betekenis voor juist-denken; omdat deze functie in hoofdzaak op analyse van (mogelijke) fouten neerkomt, vormt hij een onderdeel van het analytisch vermogen. Hierbij sluit ik nadrukkelijk de weerstand tegen het specifiek suggestieve — d. i. de emotionele kant — van het foutieve denkbeeld buiten, welke met concentratievermogen en *denktucht* samenhangt en dus voor een belangrijk deel een wilsfunctie is. Weerstand tegen suggesties is vooral daar nodig, waar een keuze gedaan, of een nieuw denkbeeld op zijn waarde getoetst moet worden; vandaar dat deze functie meestal het synthetisch vermogen begeleidt.

Ten slotte kunnen wij het *combinatievermogen* gevoeglijk buiten beschouwing laten, niet omdat het onbelangrijk is, maar omgekeerd: omdat het *onlosmakelijk aan elke vorm van inzicht gebonden* blijkt. Het inzicht werd aan het begin immers als relatiebesef gedefiniëerd.

In de grote tabel I zijn nu in kolom B de algemene denkfuncties (in de letterafkortingen) aangegeven, welke overwegend bij iedere chemische denkwijze benut worden.

*Wat is nu het uiteindelijke resultaat van deze moeizame analyse?*

Het lijkt mij overbodig op deze plaats uitvoerig te betogen,

<sup>1)</sup> Daarom kan m. i. de wijze, waarop Waterink het synthetisch vermogen toetst (zie tab. II, noot 1), geen eenduidige resultaten opleveren; met evenveel recht kan beweerd worden, dat met de door hem gebruikte opgave het *analytisch* vermogen onderzocht werd. Volkomen juist is pas, dat bij de gegeven probleemstelling gezocht wordt naar *de wijze* van verdeling van het geheel of van vereniging der delen!



dat onderwijs in het algemeen pas aan zijn hoogste opgave beantwoordt, zodra *het scheppend vermogen* der leerlingen gewekt en gestimuleerd wordt<sup>1)</sup>. Nu blijkt bij vele scheikundige denkwijzen een beroep op de synthetische functie gedaan te worden, maar het is opvallend, hoe weinig vragen gewoonlijk in die richtingen gesteld worden. (Zie kolommen B, C, D en E). Vrijwel het enige opzicht, waarin men de leerlingen hun vindingrijkheid botvieren laat, is *het bedenken van chemische reacties* (17); daarnaast in veel mindere mate reeds *het trekken van conclusies uit theoretische gegevens* (6b). Door dit onderzoek komt opnieuw de blaam van ons onderwijs aan het licht, die deze is: dat in de schooljaren het scheppend vermogen der leerlingen vrijwel braak blijft liggen. Of moeten wij zeggen: „doodgedrukt wordt onder de zware last in te prenten feitenmateriaal”, denkend aan het grote percentage kennisvragen, dat wij vóór deze analyse van het inzicht eerst schrappen moesten?

Beschouwen wij daartegenover de tests van collega Koning, dan blijkt vooral bij T I en IV het zwaartepunt meer naar de synthetische denkwijzen verplaatst te zijn (kolommen B en G). Hier schemert in elk geval de mogelijkheid door, de aandacht op andere onderdelen van het chemische denken te richten, die meer vindingrijkheid eisen. — Er is nog een andere reden, waarom deze tests van belang zijn. Onwillekeurig dringt zich nl. de vraag aan ons op: „Zou synthetisch denken over het algemeen niet veel moeilijker zijn, dan ordenend- en analytisch denken? En is dit niet de reden, waarom de chemische denkwijzen, die erop gebaseerd zijn, bij het middelbaar onderwijs veiligheidshalve gemeden worden?”

Allereerst dienen wij echter niet te vergeten, dat een algemene onwennigheid der leerlingen, hun synthetisch vermogen op school te gebruiken, de veronderstelde lastigheid aanmerkelijk zou kunnen verergeren, zodat wij hier — althans ten dele — in een vicieuze cirkel geraakt zijn. Maar aangenomen dat synthetische gedachtengangen het schoolkind

<sup>1)</sup> Ik denk hierbij aan het Montessori-onderwijs, waarbij het scheppend vermogen voortdurend welbewust ontwikkelingsmogelijkheden geboden worden; zie bijv. J. G. Vogel, „Montessori-onderwijs in de Natuurkunde”, *Vernieuwing* 1, 180 en 276 (1939) of ook Faraday 10, 44 (1939). Verder aan een boekje als: Norman Mac Munn, „Opvoeding tot scheppend leven” (Bos en Duin 1938, vertaling van „The child's path to freedom”).



werkelijk minder liggen dan analytische — wat schrijver dezes meent te mogen betwijfelen<sup>1)</sup> —, dan lijken een werkwijze van breder en principiëler opzet dan die van Schut zowel als de testmethode aangewezen, hieraan tegemoet te komen. Immers, hierbij wordt de leerlingen slechts een beperkte „speelruimte” van denken gegeven, hetgeen bij de stillestests bereikt wordt door de bijbehorende vragen, en bij de keuze-tests door het aanbieden van stellen antwoorden, waaruit de juiste opgezocht moeten worden. Zodoende zijn vage gedachtengangen in het wilde uitgesloten.

En wat het tweede deel van het geopperde bezwaar betreft, zal de vermoedelijk lastige aard van het synthetisch denken toch nooit een geldig motief mogen vormen, de meest waardevolle zijden van het Chemie-onderwijs grotendeels te negeren!

Afgaande op het naar verhouding geringe percentage inzichts vragen en de grote eenzijdigheid dezer opgaven, blijkt *het huidige schriftelijke examen H. B. S. B weinig geschikt om het scheikundige begrip te toetsen*. Hoe hierin verbetering te brengen? — Om te beginnen zou men een oplossing in de lijn van testvragen kunnen zoeken. Bij een goede test is echter een aansluitend onderzoek naar de oorzaak van de gemaakte denkfouten noodzakelijk<sup>2)</sup>, hetgeen het opleggen van een mondeling examen naar een andere maatstaf dan cijferresultaten nodig maakt. — Maar afgezien van de testmethode is *een algemeen verplicht mondeling examen de enig afdoende oplossing*, omdat:

1<sup>o</sup>. bij *gedachtenwisseling* over een geschikt onderwerp de omvang van het inzicht het snelst en volledigst aan den dag komt. Men denke aan de universitaire tentamens en examens, die niet voor niets bijna alle mondeling afgenomen worden;

2<sup>o</sup>. bij een mondeling examen alleen *doelmatig over praktisch werk en eventuele practicum-verslagen gevraagd kan worden*, waarbij verschillende kanten van het synthetisch vermogen naar voren komen. Het behoeft geen nadere uiteenzetting, dat een verslag van eigen werkzaamheden — evenals een opstel — het productief vermogen zeer zuiver weer spiegelt. En al komen wij hiermee op het gebied van de praktische vaardigheid, dat feitelijk buiten deze analyse valt,

<sup>1)</sup> Stemt het bijv. niet tot nadenken, dat het synthetisch vermogen zich volgens Waterink vroeger ontwikkelen zou dan het analytische?

<sup>2)</sup> Mededelingen van het Nutsseminarium voor Paedag. 24, 46, 96 en 214 (1935).

toch zij terloops op de vindingrijkheid gewezen, nodig voor het „bedenken van de practische uitvoering van proeven en de inrichting van de apparatuur”, welke de practicumprestaties der leerlingen tot een waardevol onderdeel van het onderzoek naar inzicht maakt. Mocht men alsnog voor ruime toepassing van het „moeilijke” synthetische denken bij de abstractere onderdelen van het chemisch inzicht terugdeinzen, dan lijkt het aangewezen de synthetische functie meer ontplooiingsmogelijkheden op het terrein van de *practische* intelligentie te verschaffen, welke zich bij kinderen reeds vroeger ontwikkelt;

3°. een mondeling examen de mogelijkheid biedt, *keuzeonderwerpen* te vragen.

Tot slot hebben wij nog deze kritiek onder ogen te zien: „Levert de analyse van Scheikundeopgaven wel een betrouwbaar beeld van ons Chemieonderricht in zijn geheel?” — Mij dunkt inzoverre wel, als juist het materiaal onderzocht werd, waarop onze leerlingen voor het afleggen van hun examenen en het maken van de daarop ingestelde proefwerken afgericht worden. En aangezien op de H. B. S. B — door het reeds meer gelaakte minimumprogram — buiten dit africhten bitter weinig tijd voor andere dingen overblijft, kunnen wij veilig aannemen, dat het leeuwenaandeel der lesuren aan het bijbrengen van kennis en enkele eenzijdige aspecten van inzicht geofferd wordt (waaronder vooral 8a uit tabel I).

Vanuit dit oogpunt beseffen wij, welk buitengewoon voordeel de meerdere vrijheid bij het gymnasiale Scheikundeonderwijs biedt, mits men op de rechte wijze hiervan partij weet te trekken en het H. B. S. onderricht zeker niet als model kiest, waartoe de vele op dezelfde leest geschoeide leerboekjes, die van geen onderscheid willen weten, aanleiding geven. — In de tweede plaats wordt duidelijk, *hoe belangrijk de wijze is, waarop de experimentele kant van ons vak gegeven wordt*, waarmee ik zowel demonstratieexperimenten als practica bedoel. Worden de lesproeven — zoals maar al te veel geschiedt — *alleen als illustratie* der chemische eigenschappen en reactievergelijkingen uit het boek gegeven, dan raakt dit nauwelijks enig onderdeel van het inzicht der leerlingen en wordt feitelijk alleen op het geheugen gespeculeerd. Benut men daarentegen iedere demonstratie om — aan de hand van een voorafgaande probleemstelling — vragenderwijs opnieuw *de scheikundige begripsvorming te oefenen* (m. a. w. de inzichtsvormen uit tabel I

te leren gebruiken), dan is er iets van het H. B. S.-onderricht te maken, wat vrijwel geheel buiten de huidige proefwerk- en zeker buiten de examencontrôle omgaat. — Nagenoeg hetzelfde kan van de opzet van het practisch werken der leerlingen gezegd worden, hetgeen gemakkelijk in de machinale uitvoering van allerlei proefjes ontaarden kan, welke volledig in de erbij gebruikte handleiding beschreven staan („Werkboekjes” bij Bokhorst IIB en IIIB, „Handleiding bij de practische oefeningen in de Scheikunde” van Schoutissen enz.), iets waarmee zelfs het memoreren weinig gebaat is en dat al spoedig de leerlingen blijkt te vervelen. Zet men de jonge mensen echter zo spoedig mogelijk aan de oplossing van welomschreven opgaven, dan krijgen zij gelegenheid zich op dezelfde wijze in het chemisch argumenteren te oefenen, als de leraar hun bij de demonstratieproeven vooringing. Wij moeten ons echter van deze lichtpunten in het H. B. S.-onderwijs zeker niet te veel voorstellen, aangezien de nagestreefde werkwijze onveranderlijk meer tijd kost en slechts in zeer beperkte mate toegepast kan worden, op gevaar af anders niet met de knellende minimum-eisen klaar te komen.

Waar telkens blijkt, dat wij het weinig verkwikkelijke thema: *minimum-programma Scheikunde H. B. S. B* toch niet buiten beschouwing kunnen laten, zullen wij dit betoog niet besluiten, alvorens hieraan voldoende aandacht geschonken te hebben. — Voorjaar 1942 werd in de Werkgroep voor Natuur- en Scheikunde een rondvraag over dit onderwerp (en over de doelstelling van het chemische onderwijs) gehouden. Daarbij bleek als doorsnee-oordeel van een tiental leden: „indien men maar oppervlakkig genoeg te werk gaat en vooral niet te veel nieuwigheden aanroert, bestaat er een redelijke kans, dat men bij een aantal van 5 Scheikunde-uren en onder normale tijdsomstandigheden net met het minimum-programma klaarkomt”.

Ook Drs W. de Lange geeft in *Faraday 12*, 64 (1941-'42) toe, dat slechts een betrekkelijk klein aantal leraren tijd en gelegenheid heeft, over te gaan tot het behandelen van onderwerpen buiten de minimumeisen, maar hij maakt er zich wel wat simplistisch van af door de schuld vooral aan de uitgebreidheid der gebruikelijke leerboeken toe te schrijven. Wordt hierdoor de aandacht niet naar een bijkomstigheid afgeleid, welke het euvel geenszins in het hart raakt? — De zienswijze van den heer De Lange zou alleen van betekenis zijn, indien het merendeel der docenten zich inderdaad ertoe bepaalde, dergelijke uitvoerige boekjes letterlijk te volgen en niet een verstandige keuze uit de geboden stof deed, of een deel der onderwerpen naar eigen inzicht opzette. Weten wij niet beter: het aantal scheikunde-docenten, dat passief aan de leiband van een leerboek loopt, is zeker niet overwegend. — Veel belangrijker dan deze boekjes-invloed op het onderricht blijft toch het symptoom, dat de

meeste collega's zich „bij oppervlakkige kennis en — wat erger is — bij oppervlakkig inzicht” der minimum-onderwerpen moeilijk neerleggen kunnen. En doordat het bestaande Scheikunde-program veel meer vanuit een *encyclopaedisch dan vanuit een didactisch oogpunt opgezet* is, eist het elimineren van de allerwegen dreigende oppervlakkigheid vrijwel alle beschikbare lestijd op!

Dit betekent dat bedoeld program in het geheel niet aan de eis beantwoordt een *minimum* kern van scheikundig weten aan te duiden, waarover het schriftelijk examen zich bewegen zal, maar dat daarin in feite de *maximaal-mogelijke* stofhoeveelheid opgegeven staat<sup>1)</sup>. Dit ondeugdelijke fundament brengt bedenkelijke consequenties met zich mee: er blijft practisch geen tijd over, om dieper op bepaalde onderdelen in te gaan of andere onderwerpen te behandelen, die belangrijker worden naarmate het minimum-program verouderd. *De geleidelijke ontwikkeling van het chemische onderwijs* met de tijd en met de langzamerhand vaststaande onderdelen van de wetenschap *mees op de H. B. S. B dus vrijwel stopgezet*. Een redelijke vrijheid van stofkeuze en van behandelingswijze — men denke aan het bovengezegde over de experimentele kant — is de leraar ontnomen tot schade zowel van de vreugde in zijn arbeid als van zijn streven naar voortdurende verbetering van het onderricht.

Is het minimum-program deze prijs waard? Welke belangrijke leidende principes zijn erin verwerkt, waaraan men gaarne zou geneigd zijn iets op te offeren? En wat voor verheugende gevolgen heeft het in de practijk gehad? — Om met de tweede vraag te beginnen, sedert de vaststelling van het laatste program eisen de examens een grotere overmaat feitenkennis dan voorheen: het percentage denkvragen daalde van een gemiddelde van 37% over de jaren 1926—'35 tot 28% over 1936—'44 (blijft 28% als men de oorlogsjaren '41—'44 niet meerekent). Het gehalte der examens is sinds 1936 dus niet vóór, maar achteruit gegaan en wij zijn verder uit de juiste koers geraakt, die is: een onderzoek naar het chemisch inzicht (in de jaren 1932—'35 constateren wij zelfs 46% denkvragen). Didactisch valt voorts van het program slechts op te merken, dat het een weinigzeggende opsomming<sup>1)</sup> is van de doorsnee-stof, die omstreeks 1936 door ongetwijfeld wel degelijke, maar toch niet bij zonder vooruitstrevende docenten gegeven werd, waarbij stilzwijgend aangenomen is, dat dit de juiste maatstaf voor goed Scheikunde-onderricht zou zijn.

Ondertussen is hiermee nog niet de dwaze hoeveelheid verplichte leerstof verklaard, die het minimum tot een maximum maakt! Laten wij ronduit vaststellen: het enige motief moet louter angst voor dreigende vermindering van het aantal Scheikundelesuren geweest zijn in een tijd, dat men het vak — door de nieuwe ontwikkeling van de natuurwetenschap steeds meer tot een onderdeel van de Natuurkunde terugbracht — tot elke prijs in de „klassieke” vorm en omvang gehandhaafd wilde zien. De verdediging, die men zou kunnen karak-

<sup>1)</sup> Gebundelde inleidingen van de Werkgroep voor Natuur- en Scheikunde 1941—'42: Drs J. Koning, „Het Minimum-Eindexamenprogramma van de H. B. S. B”.

teriseren als „het zich verstoppen achter een rijstebrijberg van leerstof, waardoor leerlingen en leraar gedoemd zijn zich ieder jaar weer opnieuw heen te eten”, kan wat ruimheid en vooruitziendheid van blik betreft nu niet bepaald onze bewondering afdwingen. Zelfs het doel kan het middel niet heiligen, want leerling zowel als (ideeel gericht) docent en vak blijken alle drie de dupe.

Men zou zich nog kunnen indenken, hoe indertijd, toen de roep om houvast en zekerheid bij het Scheikunde-examen het andere overstemde, een feitelijk mislukt minimumprogramma bij gebrek aan beter aanvaard werd, zonder dat men ten volle de consequenties ervan doorzag. Doch onverdedigbaar is, hoe, nadat de nadelen met verloop van jaren aan het licht waren gekomen (het program bijv. in de Werkgroep voor Natuur- en Scheikunde bij iedere schrede voorwaarts als een blok aan het been gevoeld werd), de ontevredenheid niet langer genegeerd kon worden en de instelling van de commissie Wibaut spoedig na de invoering van het laatste program tot op zekere hoogte een symptoom mocht heten, — genoemde commissie niets beters heeft weten te doen, dan continuering van de beschreven wantoestand te adviseren, waarbij zowel de natuurlijke ontwikkeling van het Chemie-onderwijs als het examenpeil evenzeer in het gedrang blijken te komen. De matte weinigzeggendheid van het Scheikunde-advies 1941 constaterend<sup>1)</sup> zou men geneigd zijn aan de invloed der tijdsomstandigheden te geloven, ware het niet, dat de gelijktijdige Natuurkunde-voorstellen in schril contrast hiermee een doelbewuste vooruitstrevende geest ademen. Van de wenselijke coördinatie tussen de beide natuurwetenschappelijke vakken is zodoende in het bewuste rapport dan ook hoegenaamd niets terecht gekomen! Blijkbaar moet de richting, waarin Chemie-onderwijs en de examen-eisen zich in de toekomst gaan bewegen, de commissie nog zo problematisch voor gekomen zijn, dat men niets beters heeft weten te doen, dan „uitstel van executie” te vragen. Dit zo ten dele verklaarde conservatisme werkt de definitieve verheldering van de situatie evenwel buitengewoon tegen, zolang daardoor degenen, die de moeizame taak op de schouders namen hier — zorgvuldig ontwerpend en voorzichtig aan de practijk toetsend — verder te komen, dit pogen door tijdnood totaal onmogelijk gemaakt wordt.

Nu, na de oorlog, is ongetwijfeld een breedopgezette hervorming van het onderwijs — in al zijn geledingen — noodzakelijk, waarbij het belang van het geheel onverbiddeijk de voorrang zal moeten hebben boven dat der onderdelen. Deze herziening zal vanuit maatschappelijk-paedagogisch oogpunt opgezet dienen te worden, waarbij voortdurend de blik gericht moet blijven op het welslagen van de opvoeding *als geheel*

<sup>1)</sup> Rapport inzake de eindexameneisen Natuurkunde en Scheikunde H. B. S. B., Faraday 12, 53 (1941).



en een behoorlijke coördinatie der onderdelen<sup>1)</sup>). Met dat al zal men aan het leervakken-systeem voorlopig wel niet kunnen ontkomen, zodat de enig-redelijke oplossing lijkt, dat elk vak een urenaantal (beter: totale lestijd) toegekend krijgt naar rato van zijn denk-analytisch zo goed mogelijk vastgestelde bijdrage tot de ontwikkeling van de kinderlijke geest<sup>2)</sup>). Een poging tot een dergelijke analyse voor het vak Scheikunde heeft dit opstel willen zijn. Een ander lid van de Werkgroep, onze hooggeschatte collega Dr H. A. C. Denier van der Gon, werd door een plotselinge dood verhinderd een soortgelijk — liefst nog iets breder opgezet — onderzoek voor de Natuurkunde te voleindigen. Mogen ook collega's in de verdere vakken zich tot dit belangwekkende psychologische werk aangetrokken voelen. Want de resultaten zullen niet alleen in verschillende boven besproken opzichten van nut blijken, maar mogelijk ook een nieuw licht op oude twist-punten werpen, als de didactische waarde van de Wiskunde en der Klassieke talen. De gevoelsargumenten, waarmee deze strijd veelal gevoerd wordt, zouden dan plaats kunnen maken voor een objectieve vergelijking der denkwijzen, die bij elk vak voornamelijk gebezigd blijken.

*Samenvattend* kunnen wij het volgende zeggen:

Bij een onderzoek van het scheikundige denken aan de hand van een ruim gevarieerd vragen-materiaal bepaalden wij ons in hoofdzaak tot het chemische *inzicht*, waarvan wij de voornaamste onderdelen vastlegden in tabel I. Ordening van alle geanalyseerde opgaven over de verschillende denkwijzen voert dan tot de slotsom, dat het middelbaar onderwijs — naast het aanbrenge van een overmaat feitenkennis — zich zeer eenzijdig op het oefenen van slechts enkele begripvormen toelegt, terwijl juist die, waarbij het productief ver-

<sup>1)</sup> Zie gebundelde inleidingen van de Werkgroep voor Natuur- en Scheikunde 1941—42, waar Prof. Dr L. Seekles in „Voornaamste richtlijnen ter Coördinatie van het onderwijs in de natuurwetenschappen bij het V. H. en M. O.” onder 7 C<sub>2</sub> de aandacht vestigt op de hoge eisen, aan een groep deskundigen gesteld, welke het „uitbalanceren” der natuurwetenschappelijke vakken te beoordelen zal hebben.

<sup>2)</sup> Voor de gefundeerde eisen, waaraan een nieuwe opzet van het V. H. en M. O. voldoen moet, zie „Richtlijnen tot ordening van het M. O., de natuurwetenschappelijke vakken in het bijzonder”, studie van de Werkgroep voor Natuur- en Scheikunde in samenwerking met het Centrum voor Wetenschappelijke Didactiek te Utrecht, voorjaar 1945. Overdrukken hiervan aan te vragen bij Dr J. G. Vogel, Mijnbouwstraat 1 te Delft.



mogen der leerlingen te pas komt, het meest verwaarloosd blijven. Vandaar dat er verdere practische middelen uitgewerkt dienen te worden, teneinde

- 1<sup>o</sup>. *bij het Scheikunde-onderwijs de weinig gebruikte, synthetische denkwijzen op de voorgrond te brengen.* Dit probleem is voor de H. B. S. B niet op te lossen zonder opruiming van het vigerende minimum-program, dat voor de vooruitgang van het chemisch onderricht fnuikend blijkt. Mocht een nauwkeuriger omschrijving van de examenstof voorlopig wenselijk blijven, dan dient een dergelijke lijst van onderwerpen niet alleen vakkundig, maar ook paedagogisch en psychologisch-didactisch voldoende doordacht te zijn (blz. 149 noot 2);
- 2<sup>o</sup>. *deze synthetische denkwijzen gemakkelijk te toetsen* bij proefwerk zowel als examen. De testmethode schijnt een van de aangewezen middelen hiertoe. Voor de H. B. S. B is een algemeen verplicht mondeling eindexamen een tweede eis om
  - a. denkfouten, die bij schriftelijk werk gemaakt werden, nader te analyseren;
  - b. over practische oefeningen en practicum-verslagen te kunnen vragen;
  - c. eventuele keuze-onderwerpen te onderzoeken.

### Bijlagen: Test T I.

#### REACTIESNELHEID EN REACTIEWARMTE.

[Van de 20 vragen geven wij slechts de meest karakteristieke.]

2. Een endotherme verbinding is:
  - a) een verbinding met een negatieve vormingswarmte.
  - b) een verbinding, die onder warmteontwikkeling ontleeft in zijn elementen.
  - c) een verbinding, die onder warmteabsorptie uit zijn elementen gevormd wordt.
  - d) een verbinding, die gevormd wordt door de elementen samen te verhitten.
4. In een reageerbuis met waterstofperoxyde werpt men bruinsteen. Er ontstaat zuurstof. Bruinsteen is een katalysator bij deze reactie. Dit blijkt uit het volgende:

- a) het gewicht van de bruinsteen voor en na de reactie is gelijk gebleven.
- b) bruinsteen is een katalysator bij de ontleding van kaliumchloraat.
- c) een nieuwe hoeveelheid waterstofperoxyde kan door hetzelfde bruinsteen ontleed worden.
- d) bruinsteen is een oxyde, dat zelf bij verhitting zuurstof afgeeft.
5. De reactiesnelheid hangt af van de temperatuur omdat:
- a) een reactie sneller verloopt bij hogere temp..
- b) het aantal botsingen van de moleculen bij temp. verhoging toeneemt.
- c) bij hogere temp. de moleculen minder stabiel worden.
- d) door verhoging van temp. de affiniteit van de reagierende stoffen toeneemt.
8. Men brengt in 3 bekeerglazen met  $10 \text{ cm}^3 \text{ Na}_2\text{S}_2\text{O}_3$  opl. resp. 10, 20,  $30 \text{ cm}^3 \text{ HCl}$  en zoveel water, tot hetzelfde eindvolume is verkregen. De tijd, die verloopt totdat een zichtbare zwavelafscheiding optreedt, is resp. 150, 75 en 50 sec. Hieruit volgt:
- a) de snelheid van deze reactie is omgekeerd evenredig met de concentratie van het HCl.
- b) de snelheid is afhankelijk van de concentratie van het  $\text{Na}_2\text{S}_2\text{O}_3$ .
- c) de snelheid is afhankelijk van de concentratie van het HCl.
- d) de snelheid is recht evenredig van de concentratie van het HCl.
11. Vroeger meende men de volgende regel gevonden te hebben: „Hoe groter de affiniteit van 2 stoffen tot elkaar is, des te groter is de reactiewarmte bij hun verbinding.” Deze regel kan niet juist zijn, omdat:
- a) er dan geen endotherme verbindingen kunnen bestaan.
- b) affiniteit en reactiewarmte niets met elkaar te maken hebben.
- c) dan alleen reacties kunnen verlopen met positief warmteeffect.
- d) reacties met warmteeffect nul niet bekend zijn.

12. Van de reacties  $2\text{H}_2 + \text{O}_2 \rightarrow 2\text{H}_2\text{O} + a \text{ cal.}$  en  $\text{H}_2 + \text{S} \rightarrow \text{H}_2\text{S} + b \text{ cal.}$  zijn  $a$  en  $b$  bekend; het warmte-effect van de reactie:  $2\text{H}_2\text{S} + \text{O}_2 \rightarrow 2\text{H}_2\text{O} + 2\text{S} + X \text{ cal.}$  kan nu met de wet van Hess berekend worden. De uitkomst is als volgt:
- $a - b \text{ cal.}$
  - $2a - 2b \text{ cal.}$
  - $a + b \text{ cal.}$
  - $a - 2b \text{ cal.}$
18. 2 vloeistoffen A en B worden verhit tot  $t^\circ$ , geschud en een katalysator toegevoegd. A en B vormen een emulsie. De reactie verloopt nu zeer snel. Om te bewijzen, dat de verdeling van de stof van invloed was op de reactiesnelheid, moet men de proef herhalen met de volgende wijziging(en):
- niet verhitten tot  $t^\circ$ ; wel schudden; wel een katalysator toevoegen.
  - wel verhitten tot  $t^\circ$ ; niet schudden; wel een katalysator toevoegen.
  - niet verhitten tot  $t^\circ$ ; niet schudden; geen katalysator toevoegen.
  - wel verhitten tot  $t^\circ$ ; niet schudden; geen katalysator toevoegen.
19. Een voorbeeld van een heterogeen stelsel is een mengsel, dat:
- uit onzuivere stoffen bestaat.
  - onder de microscoop grensvlakken tussen de bestanddelen vertoont.
  - niet in al zijn delen van dezelfde samenstelling is.
  - uit twee vloeistoffen bestaat.
20. Aan een stijfseloplossing voegt men speeksel toe. Wacht men enige uren, dan kleurt jodium de stijfseloplossing niet blauw; voegt men onmiddellijk jodium toe, dan treedt wel blauwkleuring op. Men kan dit als volgt verklaren:
- speeksel bevat een negatieve katalysator, die de vorming van de blauwe binding verhindert.
  - speeksel ondergaat een ontleding, waardoor producten ontstaan, die het jodium kunnen binden.

- c) speeksel bevat een positieve katalysator, die de stijfsel ontleedt.
- d) speeksel verbindt zich met jodium tot een kleurloze verbinding, maar eerst na enige tijd.

## Test T II.

## SCHRÖTTER:

## OVER EEN ANDERE TOESTAND VAN DE FOSFOR.

Het is een sedert lang bekend feit, dat fosfor onder de invloed van het licht een rode kleur aanneemt.

Velen zijn van mening dat het rood worden van fosfor de overgang in een andere toestand betekent, anderen weer noemen de rode fosfor een mengsel van fosforoxyde met gele fosfor.

Om nu uit te maken of vrije of gebonden zuurstof de oorzaak van dit verschijnsel zou kunnen zijn, bracht ik zuivere, zo goed mogelijk gedroogde fosfor in een buis van moeilijk smeltbaar glas.

Ik zette verder een apparaat gereed, dat koolzuurgas ontwikkelde. Vooraf had ik mij er van verzekerd, dat de lucht uit dit apparaat volkomen verdrongen was.

Daarna verbond ik dit apparaat met de buis van moeilijk smeltbaar glas en leidde het gas bij gewone temperatuur over de fosfor, tot het door kaliloog volkomen geabsorbeerd werd. Vervolgens verhitte ik de fosfor tot ver boven  $100^{\circ}$  C.

Tenslotte werd die buis aan beide zijden toegesmolten en in het daglicht geplaatst.

Na korte tijd werd de fosfor rood en wel des te sneller naarmate het licht intensiever werd.

Dezelfde proef werd ook in waterstof en in stikstof uitgevoerd, steeds met hetzelfde resultaat.

(Naar Poggendorff's Annalen der Physik und Chemie, Jahrgang 1850.)

## VRAGEN.

1. Waarom wordt de fosfor gedroogd?
2. Waarom gebruikte Schrötter kooldioxyde?
3. Uit welke stoffen zou Schrötter het koolzuurgas bereid hebben?

4. Waarom wordt het gas eerst bij gewone temp. over de fosfor geleid?
5. Waarom moet de lucht uit het apparaat verdreven worden?
6. Welke reactie heeft plaats tussen het gas en de kaliloog?
7. Wat volgt uit het feit, dat de fosfor sneller rood kleurde naarmate het licht intensiever was?
8. Waarom werd de fosfor boven 100° verhit?
9. Waarom werd de buis toegesmolten?
10. Wat volgt uit het feit, dat het gas door kaliloog volkomen geabsorbeerd werd?
11. Waarom werd de proef in andere gassen herhaald?
12. Welke van de in het begin genoemde veronderstellingen is dus onjuist en waarom?
13. Hoe zou de proef gewijzigd moeten worden, om aan te tonen, dat koolzuurgas, waterstof of stikstof bij de omzetting in het rode product niet als katalysator werken?
14. Wat stel je je voor bij de woorden „andere toestand”?
15. Maak een schetstekening van de proefopstelling.

## VAN OUDE PAEDAGOGISCHE TIJDSCHRIFTEN.

### VIII.

't *Vaktijdschrift voor onderwijzers*; onder redactie van L. C. T. Bigot, J. C. Holtzappel en A. J. Schreuder, bij de oprichting „onderwijzers te Amsterdam”. Alleen op de 1e jrg. staat deze aanduiding. Ook dit beleefde slechts 11 jaargangen. Van 1898—1902 verscheen 't te Amsterdam bij S. L. van Looy, vanaf de 5e jrg. te Groningen bij J. B. Wolters. Met de 7e jrg. kwam C. F. A. Zernike in de redactie, met de volgende jrg. bestond deze uit B. J. Douwes, J. C. Holtzappel en J. Klootsema.

De 1e jrg. begint met 'n „Inleiding”, waarin de redactie 'n programma voor 't tijdschrift geeft. „Er openbaart zich een krachtig Excelsior bij de onderwijzers van onzen tijd, een bewust streven naar meerdere kennis, naar volmaking hunner practische werkzaamheden, naar een grootere toewijding aan hun beroep.” Maar tot de studie van de onderwijzer hoort nog meer: ethica, psychologie, nieuwe nederlandse letterkunde; en wat vakstudie betreft nog: verhouding tussen huis en school, schoolhygiëne, schoolwetgeving, onderwijzersbeweging. In 'n tweemaandelijks tijdschrift is volledige behandeling van elk van deze onderdelen niet mogelijk: „de taak van een tijdschrift als dit kan dan ook geen ander zijn dan aanleiding te geven tot de studie en aanwijzing voor practijk en leven.” „'t Heil der school moet in de eerste plaats gezocht worden in de meer complete persoonlijkheid van den onderwijzer en niet in de betere methoden.” De redactie wekt dan de kollega's op tot steun.

De inhoud van 't tijdschrift bestaat uit opstellen, kronieken, korte



stukjes over allerlei dat met school en onderwijs in verband staat, uit de klasse, uit de vakliteratuur, korte meedelingen, boekbesprekingen. Hier bepalen we ons tot een~~en~~ander uit de „opstellen” — al zouden ook de kronieken wel aanleiding tot overzichten geven.

Twee literaire onderwerpen zijn „Over een gedicht van Jacques Perk” door Dr. Ch. M. van Deventer, en „Het indievieduele in onze moderne lieteratuur” door Dr. J. B. Schepers. A. J. Schreuder handelt uitvoerig over „Iets over de methoden der experimenteële psychologie”. In ‘n slotopmerking wijst hij er nog op, dat „de belangrijke onderzoekingen op het gebied der kinderpsychologie en van de geesteshygiëne van het kind op zich zelf reeds groote winsten zijn voor de practijk van opvoeding en onderwijs”, terwijl „de wijzigingen, die de toepassing van het experiment gaat brengen in de zielkunde in het algemeen, reeds nu haar invloed laten bespeuren op de paedagogische inzichten”. Jan Klootsema heeft ‘t „Over paedagogische pathologie”. Dr. H. C. Muller schrijft over „University extension”. In ons land waren daarvan toen nog geen voorbeelden. De schr. vertelt dan de geschiedenis van de u. e. in Engeland: Cambridge, Londen, Oxford. Vervolgens heeft hij ‘t over de laatste (Aug. 1897) summermeeting te Oxford, en over de u. e. en ‘t taalonderwijs. Hij besluit met algemene konklusies over u. e. in ‘t algemeen, en over taalonderwijs in ‘t algemeen.

Van de artikels in de 2e jrg. noem ik dat van A. J. Schreuder over „De toepassing van hypnose en suggestie in de paedagogiek”, en van Th. M. Ketelaar over „Leerplicht”. G. C. van ‘t Hoog schrijft „Over handleidingen”. Schr. ziet in schoolmeesters bouwmeesters. En de bestekken en tekeningen staan in de boekenkasten, „en vormen plankenvol dikke boeken in plaats van een portefeuille met tekeningen en wat dunne boekskens ter aanvulling en toelichting”. „In de meeste handleidingen vindt men theoretische inleidingen vol zielkunde en paedagogiek.... uiteenzettingen van allerlei aard over des schrijvers paedagogische inzichten — proefflessen, tot in vragen en antwoorden uitgewerkt met gefingeerde leerlingen, die altijd precies zeggen, wat de lesgever wil, dat zij zeggen.... Dit alles en nog veel meer, zit om de kern der methode als een bittere bolster. Of liever, — dit alles wordt om de zaak, waar het om te doen is, heengehangen en gewonden, tot het geheel er uit ziet als zwaar corpulent, ‘t geheel, dat niet meer dan schema, dan geraamte had moeten zijn, dat ieder deskundige dadelijk kon doorzien.” En hij vraagt dit: „Hoe ontstond het woord *schoolvosserij*? — *schoolmeesterachtigheid*? — Is er op eenig ander gebied iets dergelijks als in de onderwijzerswereld, waar den onervarene elke zelfstandigheid en zucht om zijn eigen verstand te gebruiken, wordt bemoeilijkt door een heiliger pedante pretentieuze boeken, waarvan hij noodzakelijk moet kennis nemen, wil hij ook maar eenige carrière maken....” Waarom modellessen die dood zijn en houderig, en die voeren tot „schoolmeesterachtige na-doenerij en pedanterie”: schema’s voor lessen zijn voldoende. Schr. toont dan in bestaande handleidingen aan, wat daarin zo al overbodig is, en wat ‘n uitpluizerij ze geven. Hij wekt op, om toch in ‘t onderwijs natuurlijk te zijn. Ook veroordeelt hij ‘t, dat de leervakken maar naast mekaar staan, zonder enig stelsel; en roept om waarheid en eenvoud. Z’n slotwoord luidt: „Ik zou willen dat de handleidingenschrijvers der toekomst, zich in het belang van onderwijs en onderwijzer gedroegen,



als vaklui sprekende tegen vaklui — en, wetende, dat een *goede verstaander* maar een *half* woord noodig heeft, er dan ook geen honderd gebruiken waar een *enkel* voldoende zou geweest zijn." 't Is helaas, op enkele uitzonderingen na, 'n vrome wens gebleven! Vermelding verdient uit deze jrg. nog 'n uitvoerige studie van A. J. Schreuder, „Gerrit W. (een paragraaf uit de leer der kindergebreken)"; waarvan later in 't „Zeitschrift für Kinderforschung" 'n vertaling verscheen.

In de 3e jrg. schrijft J. C. Holtzappel over „Het leesboek tijdens den 80-jarigen oorlog". Hij beschrijft en karakteriseert 'n aantal van die boekjes, en besluit z'n artikel aldus: „Anti-Spaansch waren de Nederlanders uit den tachtigjarigen oorlog, godsdienstig als staatkundig; uit overtuiging, uit vrijheidszin. In deze richting ook hun kinderen op te voeden, achten zij hoogsten plicht. Anti-Spaansch derhalve het onderwijs; anti-Spaansch de leerboeken, die men gebruikte."

F. Domela Nieuwenhuis handelt over „De nieuwe opvoeding". 't Stuk bestaat voornamelijk uit 'n uittreksel van „een Fransch boek van den heer Edmond Desmolins", waarin de franse, duitse en engelse schoolstelsels met elkaar vergeleken worden. In „Schoolvos! schoolvos!" kritiseert H. Douma de opgaven voor onderwijzers en hoofdakte, en vooral die op vergelijkende eksamens voor hoofd. Daardoor wordt men genoodzaakt de waardeloze kennis, die voor die aktes gevraagd wordt, niet alleen te bewaren, maar zelfs nog door onnutte studie voortzetten en uittebreiden.

In 'n inleidend woord tot de 4e jrg. zegt de redaktie, dat ze 't program van drie jaar geleden nog ten volle handhaaft. „Ons vak omhoog en onze leerlingen gelukkig", zeiden ze toen. Nu, als „vrucht van rijper ervaring", voegen ze eraan toe: „En wij zelve tot steeds dieper zelfkennis."

L. C. T. Bigot komt in „Meer bewondering" op tegen 't teveel aan kennis, en 't tweening aan gevoelsontwikkeling, waaraan de school zou lijden. „Intellektualistisch" heet dat tegenwoordig! Voor de verschillende vakken toont hij dat aan. 't Gaat hierbij niet tegen nuttige en nodige kennis, maar wel tegen nutteloze en onnodige; en ook tegen de manier waarop die wordt aangebracht, en tegen 't doel dat beoogd wordt. Want de kennis alleen doet 't 'm niet. „Wij moeten meer bewondering kweeken"; „bewondering voor 't werk der natuur en de menschen, bewondering ook voor 't wonderschoone huis, dat 't eigen lichaam is." De school doet hieraan weinig, ten gevolge van de opleiding van de onderwijzer.

J. Klootsema schrijft „Over Sokrates", dat later door hem werd opgenomen in z'n bundel *Uit 's levens diepte*. In „Geleerde kinderen" trekt K. Andriess van leer tegen 't overdreven zaakonderwijs van Ligthart, v. d. Ley, Bottema, enz.

In de 6e jrg. vervolgt H. W. J. A. Schook z'n „Onderwijsstatistiek" van de vorige. P. Otto handelt over „Vereenvoudiging van examens en onderwijs". Bigot heeft 't over „De school der toekomst en de werkelijkheid". Eerst geeft hij 'n overzicht van wat 'n drietal auteurs over die school hebben geschreven. Maar dit was allemaal „toekomstmuziek". Hij gaat dan de vraag beantwoorden, wat de praktische schoolman voor eigen arbeid daarvan kan gebruiken. Vooreerst komt hij op tegen de algehele vrijheid, die 't kind zou moeten hebben; omdat 't die niet dragen kan.

Dan wil hij de school als gebouw niet doen verdwijnen. Goed is in die beschouwingen, 'n hoog aanslaan van de opvoeding. Hij wil geen algehele vrijheid, maar ook niet teveel dwang. De school moet geen „suffige leerinrichting” zijn, en de onderwijzer daar 'n „meer complete persoonlijkheid”. L. Nooter vertelt iets over „Het onderwijs te Amsterdam voor 1578”.

't Is 't jaar 1904; en Mr. J. A. Levy schrijft in de 7e jrg. over „Vrijheidsaanranding en de lagere school”. 't Stuk begint aldus: „De redactie van dit Tijdschrift wenscht mijne meening te vernemen nopens den invloed, welke de jongste strafrechtsuitbreiding zoude kunnen hebben: „op de wijze van werken der onderwijzersverenigingen, meer in het bijzonder van den Bond van Nederlandsche onderwijzers.” Van dit verlangen zijn de navolgende regelen het uitvloeisel.” We lezen dan verder: „De mij gestelde vraag zal, uiteraard, wel betrekking hebben tot het misdrijf, in de wet geformuleerd, als volgt:

„Wordt gestraft:

„hij die een ander door geweld of eenige andere feitelijkheid of „door bedreiging met geweld of eenige andere feitelijkheid, gericht „hetzij tegen dien ander, hetzij tegen derden, wederrechtelijk dwingt „iets te doen, niet te doen of te dulden”

en de bedoeling zal zijn, de werkwijze van den „Bond” aan dit wetsvoorschrift te toetsen.” Mr. Levy veroordeelt 't verzet van de Bond tegen deze strafwetnovelle; en verder trekt hij van leer — geheel buiten de orde — tegen 't „soort van bargoensch” — hij bedoelt de vereenvoudigde spelling! — waarin De Bode geschreven werd.

Van C. F. A. Zernike is afgedrukt de lezing die hij gehouden had in de jaarvergadering van de „Ver. voor paedagogiek” over „Het ethisch karakter der didactiek”. De didactiek, intellektueel van karakter, heeft echter ook 'n ethische zijde. De keuze der leerstof moet praktisch zijn, maar ook in staat de leerlingen verstandelijk te doen genieten. Voorts zijn er leervakken, waarbij de gevoels- en gemoedswaarde hoger is dan de verstandelijke. Dan komt de methode, overwegend intellektueel; maar de raadgevingen hebben 'n ethische ondergrond. Schr. geloof niet, dat 'n methode didaktisch goed en ethisch verkeerd kan zijn. „Wat het beste is voor het verstand, is ook het beste voor den wil.” Tot slot geeft hij twee opmerkingen. „De onderwijzer bevrijde zich zooveel mogelijk van de heerschappij der leerboekjes.” 't Is wenselijk om, vooral in de hoogste klas, afstand te doen „van het starre dogmatisme van ons klassikaal onderwijs”. „Zelf moet ge zoeken” — „zelf zult ge vinden” — geldt voor de leerling, maar ook voor de onderwijzer.

In de 8e jrg. schetst C. Huysman de geschiedenis van de schoolstrijd in „Art. 192 der grondwet en de politieke constellatie”. En hij meent dat „wanneer de vurige voorstanders van het openbaar onderwijs hunne winst- en verliesrekening van 1848 af opmaken ze met angst en schrik zullen ontwaren, dat de verliezen steeds grooter, de winsten steeds kleiner worden. Voor 1848 het — ethisch-religieus, min of meer protestantsch gezind — openbaar onderwijs *het* onderwijs; daarnaast een onderdrukt en geminacht bijzonder onderwijs, dat slechts magistratuum gratia kon bestaan. In 1848 het geven van onderwijs vrij verklaard.

Van 1857—1889 een steeds meer neutraal openbaar onderwijs; daarnaast een zich steeds meer ontwikkelend vrij onderwijs, geheel en al door de voorstanders van dat onderwijs bekostigd. Van 1889—1904 een neutraal („godsdienstloos” zeggen de tegenstanders) openbaar onderwijs; daarnaast het steeds sterker wordend, door het rijk gesubsidieerd bijzonder onderwijs. Na 1904 . . . , wie zal het zeggen? Zal het openbaar onderwijs het moeten afleggen tegen zijn krachtigen concurrent?”

Over 't „Eerste internationale congres voor schoolhygiëne te Neurenberg schrijft J. S. Verburg in 't algemeen, A. J. Schreuder over „De hygiëne” en „De scholen voor afwijkende kinderen” op dit congres.

De nieuwe redactie van de 9e jrg. zegt, 't program van de vorige ongewijzigd overtenemen. Ook zij willen in dit „tijdschrift der jongeren, zonder aan systemen te zijn gebonden, niet alleen werken aan de ontwikkeling der vrije paedagogiek in Nederland, maar tevens aan de vrije ontwikkeling van deze paedagogiek.” Ze zullen daarbij „den *vrijen strijd* der denkbeelden steeds als het hoogste goed” beschouwen. Klootsema schrijft over „François Rabelais”, ook later in z'n bovengenoemde bundel opgenomen; en A. J. Bruyn over 't eeuwige onderwerp van toen en nu „De tegenwoordige inrichting van ons onderwijs”.

Ook in de 10e jrg. staan 'n paar opstellen van Klootsema, die in z'n latere bundel voorkomen. B. J. Douwes heeft 't over „De neutrale school”. Hij heeft twee redenen om zich op 't standpunt te plaatsen: „op de lagere school geen godsdienstige opvoeding.” Vooreerst vindt hij 't spreken over God op zo jeugdige leeftijd niet gewenst, en ten tweede wil hij de kinderen niet door de godsdienst op school van elkaar scheiden. Hij ontkent, dat 't jonge kind behoefte zou hebben aan 'n godsdienstig leven. Pas op rijpere leeftijd komt de behoefte aan steun en hulp; ten dele ook door de verwijdering van de ouders in de puberteitsjaren. Ook ontkent hij dat 'n kind gelukkiger wordt, te denken dat er 'n God is; soms wel ongelukkiger; ook niet beter. Hij meent dat 't begrip God voor hun te moeilijk, te onbepaald, te algemeen is. En dan: verschillende godsdienst leidt tot verdraagzaamheid op school; maar 't brengen van de godsdienst daar, voert tot onverdraagzaamheid, tot splitsing van scholen. En dus: „De openbare school zij neutraal.”

In de 11e jrg. handelt P. L. van Eck Jr. over „Poëzie en pedagogiek in de nederlandse kinderdichters”. Dr. J. W. H. Wijsman zet „De psychologische methode van Binet en Simon” uiteen. In 'n uitvoerig stuk schrijft de vrijzinnige predikant Dr. J. Bruining dat „De school niet neutraal!” moet zijn; waarop Douwes repliceert, en aan 't slot van de jaargang nog 'n paar stemmen geeft over „School en godsdienstige opvoeding”.

Ook van dit tijdschrift moeten we maar veronderstellen, dat 't uit gebrek aan belangstelling ophield te bestaan.

(Wordt vervolgd.)

P. L. VAN ECK Jr.

## BOEKBEOORDELINGEN.

A. Groen, *De Theorie van de Handenarbeid*. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia.

De titel van dit boekje doet verwachten, dat we met een werkje te doen hebben, zoals er reeds zo vele bestaan n.l. een soort vraag-en-antwoord-spelletje voor een examen, in dit geval voor het Handenarbeidsexamen, doch dit is niet juist.

De auteur stelt wel voortdurend vragen, doch hij doet dit op een wijze, welke ver boven die van andere soortgelijke werkjes uitsteekt.

Hoewel bedoeld voor de leerlingen van opleidingscursussen en kweekscholen hoopt hij er een hoger doel mee te dienen, n.l. de Handenarbeid in het algemeen en daarin is hij uitstekend geslaagd.

Een ieder, die voor de handenarbeid op de school, hetzij als leervak, hetzij als leervorm, belangstelling heeft, moet met dit boekje kennismaken, omdat het op een overzichtelijke, prettige wijze antwoord geeft op al die vragen, welke zouden kunnen oprijzen.

Het is een genoegen te lezen, hoe systematisch de vragen gesteld worden, hoe degelijk en diepgaand de antwoorden zijn.

Een candidaat, die meent op een vraag een kort antwoord te kunnen geven, ziet zich bij de studie van dit werkje genoodzaakt, nog zoveel belangrijke gegevens en zoveel interessant studiemateriaal mede te verswerken, dat het niet anders kan, of zijn belangstelling voor het onderwerp, zal een dusdanige verruiming ondergaan, dat hij het vak Handenarbeid in een helderder licht gaat zien.

Letterlijk geen onderwerp op dit vak betrekking hebbende, wordt overslagen, niet alleen de gehele praktijk, doch ook het theoretische, speciaal het methodische en didactische gedeelte wordt onder de loupe genomen, het vóór en tegen van diverse stromingen beoordeeld, zonder dat dit vervelend gaat worden.

Kortom de heer Groen heeft met het schrijven van dit werkje, de handenarbeid in het algemeen, maar de opleiders voor de acte R. of de aantekening een grote dienst bewezen.

De fa. J. B. Wolters verzorgde het uiterlijk van het boekje op een wijze, welke we van dezen Uitgever gewend zijn, eenvoudig doch smaakvol. Ook de prijs zal geen bezwaar zijn, zodat het werkje spoedig meerdere drukken zal beleven.

J. COMBRINK.

*Naar een Nieuwe didactiek*, bezorgd door L. Welling. *Algemene Inleiding*. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1941. Prijs: f 1,30 (bij intekening op de gehele serie f 0,95).

Dit deeltje vormt de algemene inleiding tot een serie, waarin de didactiek der lagere-schoolvakken benevens enkele algemene vragen van verwanten aard behandeld zullen worden. Het Voorbericht beschrijft ze als

„een product van de tijd”, waarmee in den boosaardigen lezer de vraag wordt opgeroepen, of de tijd wel rijp is voor zulk een product. Niet ten onrechte voorzag ik dien lezer van een minder vleidend epitheton. Immers, de tijd is rijp wanneer een ernstige en eerlijke poging niet per sé tot mislukken gedoemd is. In de ogen dergenen, wien deze en dgl. pogingen minder gewent voorkomen, daar zij de rust, de gewoonte, het zekere gevoel van z'n=zaakjes=te=kennen verstoren, is iedere poging van te voren al mislukt en waar. zakelijke, opbouwende kritiek slechts tot verrijking der kennis en tot verheugenis der werkers strekt, bedreigen vak=zelf=ingenomenheid, arrivisme, de spitsvondigheid der onoprechtheid ieder werk, dat getuigt van toewijding, moed, ruime kennis en ervaring, en verdieping van inzicht.

Deze algemene inleiding behandelt eerst in hoofdlijnen de moderne psychologie van het denken en leren, daarna de didactische gevolgs trekkingen daaruit, vervolgens de individueel en sociaalpaedagogische uitvloeisels van een en ander, tenslotte enige kwesties betreffende leerplan en lesrooster. Het is de overtuiging van den schr. der brochure, „dat thans, na veel experiment met en observatie van volwassenen en kinderen, binnen en buiten de school, de tijd gekomen is om, ook ten behoeve van de praktijk van het onderwijs, de langzaam gerijpte vrucht < van al dat werk > te plukken”.

In grote lijnen kan ik het met de inhoud van het onderhavige boekje geheel eens zijn. Helder en eenvoudig, maar principiëel is het in zijn probleemstelling. Het is: echt „inleidend” en „deeltje uit een reeks”. Schr. zelf spreekt op blz. 15 ons verlangen uit, wanneer hij zegt, dat „een omvangrijk leerboek” nodig zou zijn „om de „nieuwe didactiek” en haar wetenschappelijke grondslagen met enige volledigheid te beschrijven”. Dat „leerboek” staat bovenaan op ons verlanglijstje.

De psychologische inleiding besluit met de samenvatting der doelstelling van de nieuwe didactiek in vijf punten. Zij zal trachten te bereiken: 1. dat het onderwijs zich nauwer aansluit bij de omgeving van het kind; 2. dat er meer aandacht wordt geschonken aan de activiteit en zelfstandigheid van het kind; 3. dat er meer gezocht wordt naar mogelijkheden tot individualisering; 4. dat er gestreefd wordt naar beperking der parate kennis, terwijl het onderwijs meer gericht moet zijn op begrijpend gebruiken; 5. dat, in verband met dit alles, het taalonderwijs meer het centrale leervak der school wordt. — Daarover valt, vooral wanneer het gaat om practische grensbepaling, nog wel wat te praten. De precisering volgt nu in het hoofdstuk over de Didactische Consequenties en — zal in de andere deeltjes der serie nog nader uitgewerkt moeten worden. Dit deeltje doet ons het allerbeste verwachten. Het tempo, waarmee inmiddels andere deeltjes verschijnen, is er een garantie voor, dat de serie niet in een „opzet” blijft steken. De ganse serie hoort in handen van alle onderwijzers. De uitvoering is prima, de prijs zeer laag.

M. J. L.



# HET MOEDERTAALONDERWIJS OP DE „ÉCOLES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES” IN FRANKRIJK

DOOR

I. VAN DER VELDE.

## I. Inleiding.

In ons artikel over het Moedertaalonderwijs op de „Public Elementary School” in Engeland<sup>1)</sup> wezen we er reeds op dat ook in Frankrijk een zeer rechtstreekse bemoeiing van departementale zijde bestaat met vraagstukken van methodiek en didactiek. Er is een duidelijk verschil wat het karakter van deze bemoeiing betreft. De „Board of Education” biedt de onderwijzers „Suggestions”. De keuze van dit woord karakteriseert de verhouding, waarin de onderwijzers, in vraagstukken die de vaktechnische zijde van hun arbeid raken, staan tot hun hoogste autoriteiten. Suggesties veronderstellen onafhankelijkheid, zelfstandige beslissing.

In Frankrijk worden door het „Département de l’Instruction publique” de leerprogramma’s vastgesteld, wordt de urentabel vastgesteld, worden „Instructions” uitgevaardigd, die allen te zamen van tijd tot tijd worden herzien<sup>2)</sup>. De Franse onderwijzer heeft derhalve bij lange na niet die ruimte van beweging in de school, waarvan zijn Engelse en Nederlandse collega genieten. We bewonderen dit systeem van onmondigmaken niet, we prefereren de combinatie vrijheid en persoonlijke verantwoordelijkheid. De programma’s, urentabel, instructies zijn met tal van andere officiële stukken opgenomen in een verzameling: „Mémento pédagogique”<sup>3)</sup>. Van invloed van de zijde der onderwijzers op de vaststelling van de programma’s met de toelichtingen blijkt in dit „Mémento” niets.

De Franse lagere school van voor de oorlog kende vijf onderdelen:

- de Section préparatoire (voor kinderen van 6 jaar),
- de Cours élémentaire (7—9 jaar),

<sup>1)</sup> Paedagogische Studien XXIII, blz. 34 e. v.

<sup>2)</sup> „Instruction” kan vertaald worden door order, voorschrift, maar ook door handleiding. De laatste betekenis komt o. i. het meest in aanmerking.

<sup>3)</sup> Maurice Kuhn: „Mémento pédagogique”, Paris 1939.



de Cours moyen (9—11 jaar),  
de Cours supérieur (11—13 jaar),  
de Classe de fin d'études (14 jaar).

Er is sinds 1936 achtjarige leerplicht. Het is misschien de moeite waard de officiële urentabel, zoals die bij besluit van 11 Juli 1938 werd vastgesteld, in haar geheel over te nemen.

	Section préparatoire (6 ans)	Cours élémentaire (7 à 9 ans)	Cours moyen (9 à 11 ans)	Cours supérieur (11 à 13 ans)	Classe de fin d'études (13 à 14 ans)
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 . . . . .	1	1	2	3	3
Dessin . . . . . } Travail manuel . . . }	2	1½	1½	2 2	6
Sport et plein air, édu- cation physique . .	3	3	3	3	3
Activités dirigées et chant . . . . .	3	3	3	3	3
Récréations . . . . .	2	2	2	1	1
	30	30	30	30	30

Deze urentabel verschaft ons de eerste gegevens omtrent de plaats die het moedertaalonderwijs in Frankrijk inneemt.

Frankrijk onderscheidt, als Nederland, in tegenstelling met Engeland, afzonderlijke vakken Lezen, Schrijven en Taal, doch laat ze, dit weer in tegenstelling met Nederland, onmiddellijk op elkaar volgen. Deze splitsing blijft echter niet door de gehele school gelden: van de Cours supérieur af, dus gedurende de drie laatste leerjaren, valt Lezen onder Taal. Het laatste jaar wordt geen afzonderlijk schrijfonderwijs meer gegeven.

Het is interessant, deze urentabel te leggen naast het enige vergelijkbare stuk dat ons in Nederland ter beschikking staat,

de (semi-officiële) *Leidraad* en na te gaan, in welk van beide landen het moedertaalonderwijs de grootste plaats inneemt. Frankrijk kent, zonder „Instruction morale et civique” en zonder „Récréations”, in totaal 27 lessen per week, de *Leidraad*  $20\frac{3}{4}$ — $23\frac{3}{4}$ . Voor beide landen combineren we de vakken Lezen, Schrijven, Taal tot één vak Taal, het vak Rekenen houden we apart, de zaakvakken Geschiedenis, Aardrijkskunde en Natuurkennis nemen we te zamen, evenals de vakken Zingen, Tekenend, Handenarbeid, Nuttige Handwerken en Lichamelijke Oefening, die we samenvoegen tot een groep Motorisch-aesthetische vakken. We komen dan na enige berekeningen tot het volgende overzicht (percentages van de wekelijkse lessen):

		Frankrijk gerekend naar 8 klassen	Nederland gerekend naar 6 klassen
A	Taal . . . . .	39 %	41 %
B	Rekenen . . . . .	13 %	18 %
C	Zaakvakken . . . . .	16 %	14 %
D	Motorisch- aesthetische vakken . . . . .	32 %	27 %
	Totaal . . . . .	100 %	100 %

Voor we concluderen, moet worden opgemerkt, dat de *Leidraad* met zijn betrekkelijk groot aantal uren voor Taal en zijn gering aantal uren voor Rekenen aan de feitelijke toestand in de meeste, vermoedelijk het grootste deel der scholen, vooruit is; de meeste leerplannen kennen minder uren voor Taal en meer voor Rekenen.

A. Het vak Taal neemt in Frankrijk en in Nederland (naar de *Leidraad* gemeten) een ongeveer gelijke plaats in, resp. 39 % en 41 %, waarbij opvalt, dat het zwaartepunt in Frankrijk (zie de uren tabel) zeer sterk ligt in de laagste klassen.

B. Frankrijk acht het Rekenen minder belangrijk, besteedt er slechts 13 % van de leertijd aan, de *Leidraad* 18 %, de werkelijkheid in Nederland nog veel meer. Er zijn immers nog tal van scholen die, de 1ste klasse inbegrepen, van 5 tot 6 uur wekelijks rekenen.

C. De zaakvakken worden in beide landen weer ongeveer gelijkmatig gewaardeerd, resp. met 16 % en 14 %.

D. De motorisch-aesthetische vakken wegen in Frankrijk, toevallig, evenveel zwaarder als het rekenen minder. Frankrijk besteedt er 32 %, Nederland 27 % van de leertijd aan. Het zou onze jeugd niet schaden, als wij in deze Frankrijk volgden.

## II. De „Instructions”.

Na deze noodzakelijke oriëntatie op het gebied van het Franse schoolwezen de officiële leerprogramma's. Ze worden begeleid door „Instructions relatives au plan d'études des écoles primaires”, vastgesteld 20 Juni 1923 en 20 September 1938. De „Instructions” van 1923 beslaan 65, de aanvullende „Instructions” van 1938 51 pagina's. Het zou voorbarig zijn een oordeel te geven over de programma's, zonder de „Instructions” te kennen. Haar doel is immers „définir l'esprit et les méthodes qui devaient permettre l'application des programmes”. Zij worden in Frankrijk hoog gewaardeerd. „Memento” noemt hen „un véritable manifeste de la pédagogie française”.

De samenstellers van de Instructions van 1887, *Octave Gréard* en *Ferdinand Buisson*, hebben het eigenlijke onderwijsproces in de Lagere School in zulke gelukkige bewoordingen omschreven, dat ze, naar den ontwerper van programma en Instructions van 1923, *Paul Lapie*, niets van hun waarde hebben verloren. Het is een „méthode inspirée par la grande tradition des penseurs français qui se sont occupés de l'éducation depuis *Montaigne* jusqu'à *Rousseau*. Elle est devenue pour nous si classique, elle est tellement entrée dans nos mœurs que nous n'en sentons plus toujours la valeur”.

De oude programma's, d.w.z. die van 1887, waren eenvoudig, in de nieuwe is naar nog grotere eenvoud gestreefd. Het Lager Onderwijs behoort sober te zijn. Er zijn twee kristallisatiepunten, twee gedachten waarom de leerstof gegroepeerd wordt: l'idée de la France (langue française, histoire et géographie), het literaire gedeelte derhalve; l'idée du travail, meer het natuurwetenschappelijke gedeelte. Het onderwijs dient plaats te vinden volgens de progressieve methode; de nadelen der concentrische wegen zwaarder dan de voordelen. Zelf dienen de leerlingen bij de gang van het bekende naar het onbekende, van het gemakkelijke naar het moeilijke, door de vragen van den onderwijzer en door passend schriftelijk werk geleid, de consequenties van een beginsel, de toepassing

van een regel te vinden of omgekeerd, principes en regels die zij, onbewust, reeds hebben toegepast.

Het concrete is steeds uitgangspunt; langzamerhand worden de leerlingen geleid naar de abstractie, leren zij te vergelijken, te generaliseren, te redeneren zonder stoffelijke hulp.

Het Lager Onderwijs steunt op de opmerkzaamheid, het oordeel, de geestelijke spontaneïteit van den leerling. Het is intuïtief in deze zin, dat het voor alles vertrouwt op het natuurlijke gezonde verstand, op die ingeboren kracht, waarmee de mens op het eerste gezicht, zonder bewijsvoeringen, eenvoudige, maar zeer fundamentele waarheden begrijpt, het is praktisch, verliest zich niet in vage bespiegelingen, het vergeet nimmer dat in de schoolleertijd een kleine, maar onontbeerlijke schat aan bruikbare kennis moet worden verworven.

De natuur wijst de richting aan; de natuurlijke vermogens van het kind moeten door het onderwijs ontwikkeld worden: het oordeel door te oordelen, het waarnemingsvermogen door waar te nemen, het vermogen tot logisch redeneren door redeneren.

Met deze methode moet een dubbel doel worden bereikt, een materiëel en een formeel. Materiëel: de kinderen behoren de beschikking te krijgen over een totaal aan kennis, voldoende voor hun toekomstige behoeften; formeel: zij moeten goede geestelijke gewoonten krijgen, een open blik, helder leren denken, zuiver leren oordelen. Het Lager Onderwijs is realistisch en idealistisch, „deux aspects d'une fin unique”.

Het einddoel van het onderwijs is de vorming van den werker, den burger, den mens, drie aspecten van één wezen.

Een merkwaardig verschil demonstreert zich hier ten opzichte van Engeland. Daar kreeg het moedertaalonderwijs de taak, burgers en mensen te vormen. De taak der school wordt er a. h. w. gecompriimeerd in het moedertaalonderwijs. Moeten we hieruit concluderen, dat het moedertaalonderwijs in Frankrijk minder aanzien geniet dan in Engeland, slechts een vak is onder de vakken? Een zo sterk uiteenlopende waardering rechtvaardigt deze opvatting.

De doelstelling is inderdaad beperkter; het gaat vooral om de taalbeheersing in engere zin, valt dus ongeveer samen met de punten 1/3 van de Engelse doelstelling<sup>1)</sup>. Zij omvat (Instructions 1923):

1) Zie Paedagogische Studiën XXIII, blz. 36.

1. Het uitdrukken van de gedachten en gevoelens, sprekend en schrijvend, in correcte taal.

2. Verrijking van de woordenschat; de leerlingen gewennen aan zorgvuldig kiezen van het juiste woord en aan een goede articulatie.

3. De leerlingen er langzamerhand toe brengen, hun gedachten logisch te groeperen.

De Instructions noemen dit programma bescheiden, maar niet gemakkelijk te verwezenlijken. Bescheiden is het inderdaad. Erger: het is onvolledig, merkwaardig eenzijdig. Het spreken schijnt den Fransman inderdaad nader aan het hart te liggen dan het luisteren. In de doelstelling wordt uitsluitend de actieve zijde der taalbeheersing naar voren geschoven; van de passieve, van luisteren en lezen, wordt niet gerept. Het gaat, om de Engelse termen nog eens aan te halen, uitsluitend om de „Expression”, de „Understanding” wordt, in de doelstelling althans, genegeerd.

Een tweede gemis is het ontbreken van een clausule over de aesthetische zijde van het moedertaalonderwijs. Alweer: in de Instructions wordt het aesthetische element natuurlijk niet verwaarloosd, maar het hoort in de doelstelling thuis. Thans blijven er twee ernstige hiaten.

In de Franse didactiek wordt het logische element graag naar voren geschoven. Maar logisch-verantwoord is de doelstelling toch niet in haar bouw. Punt 1: Het uitdrukken van de gedachten en gevoelens, sprekend en schrijvend, in correcte taal, is af. Maar punt 2 wordt daardoor gedeeltelijk overbodig. „Correcte taal” includeert bij het spreken de goede articulatie, bij het schrijven en spreken de keuze van het juiste woord. En kan men taal correct noemen, als de gedachten die er in zijn uitgedrukt, niet logisch gegroepeerd zijn (punt 3)? De portée van het woord „correct” is hetzij niet overdacht, hetzij te beperkt geïnterpreteerd. Vermoedelijk is er niet meer mee bedoeld dan „grammaticaal-zuiver”.

De compositie van de doelstelling mist de hechte bouw, die in de Engelse te bewonderen viel. De Instructions van 1938 zeggen: Het onderwijs in het Frans heeft een dubbel doel: „Acquisition pratique et culture intellectuelle”. Het verwerven van voldoende vaardigheid is vooral de taak der zes eerste leerjaren; daarna wordt de studie van het Frans „un enseignement de culture”. „Enseignement de culture” betekent een nieuw gezichtspunt. De kinderen moeten de taal,



die zij spreken, lezen en schrijven, leren beschouwen. Zij moeten zich de betrekkingen en de wetten bewust worden die zij, onbewust, reeds toepasten. Deze verstandelijke taalcultuur is „une discipline de l'intelligence et un incomparable instrument de culture”. Gelukkig vergeet men niet, dat men met kinderen te doen heeft: het denken over taal, het bestuderen van taal mag niet te vroeg beginnen. De „acquisition pratique” is immers vooral vrucht van gewoontevorming en reflectorische activiteit; door het te vroeg inschakelen van het denkapparaat wordt gewoontevorming en een reflectorisch verloop van taaluiting en taalverstaan belemmerd.

Wij voor ons kunnen niet aan de indruk ontkomen, dat de aanbidding der logica, die den Fransman enigermate eigen is, hier didactische onmogelijkheden vraagt. Tenzij de practijk van onschuldiger aard is dan de terminologie doet vermoeden. We dienen intussen de „culture intellectuelle” als een vierde punt aan de doelstelling toe te voegen, meer speciaal dan voor de hoogste leerjaren en dan in de boven omschreven specifieke betekenis. Want is niet alle moedertaalonderwijs „culture intellectuelle”?

De arbeid aan de taalgroei en taalvorming van het kind is moeilijk. Maar van de onderwijzers wordt verwacht dat zij alle moeilijkheden zullen weten te weerstaan. Boven de vaak eentonige dagelijkse arbeid uit rijst een ideaal; als zij de kinderen vertrouwd maken met hun taal, arbeiden zij „au maintien et à l'expansion d'une belle langue et d'une belle littérature, c'est former l'unité nationale”.

### III. Het eigenlijke taalonderwijs.

Wat zeggen nu de Instructions van het eigenlijke taalonderwijs?

Achtereenvolgens worden behandeld (1923):

Lecture,

Écriture,

Langue française:

- a. Exercices de récitation;
- b. „ „ vocabulaire;
- c. „ „ d'élocution;
- d. grammaire et orthographe;
- e. exercices de composition.

De Instructions van 1938 geven in enigszins gewijzigde vormen ongeveer dezelfde onderdelen.



**Lecture.**

Het meest opvallend is voor Nederlandse lezers het onge-  
 woon grote aantal uren, dat in de Cours préparatoire (I)  
 voor lezen wordt uitgetrokken: het derde deel van de leer-  
 tijd. Achter dit feit staat een zeer aannemelijk motief: Lezen  
 is het instrument, waarmee vrijwel alle schoolse kennis moet  
 worden verworven. Hoe eerder het kind derhalve over de  
 materiële en technische moeilijkheden van het lezen heen  
 is, hoe sneller de vorderingen in de naast hogere klassen  
 zullen verlopen. Vandaar dat zeer opzettelijk het zwaartepunt  
 gelegd wordt in de drie laagste klassen. Verwacht wordt dat  
 het kind na drie jaar vlot zal kunnen lezen. Begrijpelijk is  
 dan ook het advies in de Cours élémentaire (II—III) niet  
 te veel vragen te stellen. Ondanks, misschien juist door dit  
 min of meer geforceerd streven moet in 1938 worden erkend,  
 dat vlot lezen na drie jaar meer ideaal dan werkelijkheid is.

In de Cours moyen (IV—V) komt het verklarend lezen  
 meer naar voren, tegelijk met de zorg voor een juiste in-  
 tonatie. De leerling moet tonen „par sa manière de lire,  
 qu'il comprend ce qu'il lit”.

Tot op dit tijdstip is het lezen min of meer voorbereiding.  
 In de hogere klassen (VI—VIII) wordt de leesles „une  
 modeste leçon de littérature”. De verklaring beperkt zich nu  
 niet tot toelichting van de betekenis, de kinderen moeten nu  
 de litteraire schoonheid der gekozen leesstof leren waarderen.  
 Hier ligt een principiëel verschil met Nederland: men stelt  
 zeer nadrukkelijk de eis, dat verzamelingen die in de handen  
 gelegd worden van kinderen van 12 — zelfs van 10 jaar —  
 niets bevatten dan stukken geschreven door grote prozaïsten  
 en grote dichters. Al behoort het kind in de eerste plaats de  
 taal van zijn eigen tijd te leren verstaan en legt men het  
 derhalve vooral „moderne” taal voor, dit mag niet tot gevolg  
 hebben, dat oudere schrijvers worden uitgesloten, niet die van  
 de 19e en zelfs niet die van de 18e eeuw. „Le souci du moder-  
 nisme, légitime en son principe, ne doit pas faire exclure de  
 nos classes les passages de grandes oeuvres de la littérature  
 française du dix-huitième, dont la beauté est éternelle, et  
 dont la langue n'a point vieilli”. Is deze vroege kennismaking  
 met de Franse litteraire kunst praematuur of leidt ze tot een  
 blijvende binding?

De „lecture à haute voix des textes en prose” en de  
 „lecture à haute voix des textes en vers”, waarvan in de

programma's sprake is, is meer dan simpel luidlezen. Bedoeld is mooi-lezen en er staan in de Instructions dan ook uitvoerige aanwijzingen, hoe de onderwijzer tot dit mooi-lezen opvoeden kan. Vragen over woordbetekenis, grammaticaal verband worden zoveel mogelijk aan het eind van de les gesteld.

Pas in het tweede jaar van de Cours supérieur (VII) komt het reproduceren van gelezen teksten en het stillezen (lecture silencieuse); dit laatste is echter bedoeld als een voorbereiding voor het onderdeel lezen van het examen voor het „loffelijk ontslag”. Het is dus niet het stillezen zoals dat de laatste jaren in onze lagere scholen doorgedrongen is en zoals dat in Engeland zo ruim wordt toegepast.

### *Langue française.*

#### *Exercices de récitation.*

Allereerst worden aan de orde gesteld de „exercices de récitation”. Geciteerd moet er worden de gehele leertijd door; de kinderen behoren een groot aantal gedichten en stukken proza uit het hoofd te kennen en vooral verzen en fragmenten van onbestreden letterkundige schoonheid. Het zijn „nos grands classiques”, aan wie de stof moet worden ontleend. Proza kan worden gedeclameerd, zodra de kinderen de steun van rijm en rythme kunnen ontberen, d. w. z. van de Cours moyen (IV) af.

Het aesthetische element wordt bij de „récitation” begrijpelijkerwijze voorop gesteld. Het komt er vooral op aan dat de kinderen het rythme en de innerlijke harmonie van het vers gevoelen. Intuïtie leidt dan tot verstaan. Eerst in de beide hoogste klassen komen simpele theoretische aanwijzingen. En in de Classe de fin d'études (VIII) de eigenlijke inleiding in de Franse litteratuur en het opzettelijk kweken van litteraire smaak. Daar wordt een schrijver kort „behandeld”: tekst, opmerkingen over zijn leven, zijn werk, zijn ideeën, zijn stijl.

Nu is het in Frankrijk klaarblijkelijk voorschrift, dat in de klasse „près de la chaire du maître”, de lijst hangt van de stukken, die in de loop van het schooljaar uit het hoofd zijn geleerd. Waar ligt het nu aan, dat zelden „ce tableau soit très rempli”?

#### *Exercices de vocabulaire.*

Men krijgt wel sterk het gevoel dat in Frankrijk het taalgeheel, althans in deze Instructions, wat al te scherp in zijn

delen uiteengelegd wordt. Men voelt dit zelf ook, vandaar de opmerking dat nimmer mag worden vergeten, dat alle behandelde onderdelen bijeen behoren en samen „de taal” vormen. Deze zelfde neiging tot vergaande, vermoedelijk te vergaande analyse vinden we bij de exercices de vocabulaire. De Cours préparatoire (I) mag behandelen: de eenvoudigste woorden van de gebruikelijke taal, woorden die voorwerpen aanduiden of levende wezens, die het kind volkomen vertrouwd zijn. De Cours élémentaire (II—III) woorden uit de gelezen teksten. In de Cours moyen (IV—V) begint men de aandacht te vestigen op betekenisnuances, men begint daarnaast woorden te groeperen naar de afstamming. Maar grote omvang en diepte krijgen deze oefeningen eerst in de Cours supérieur (VI—VII). Dan moeten de leerlingen de betekenis der woorden scherp kunnen omlijnen en aangeven, wanneer en hoe deze woorden worden gebruikt. Nimmer mag men zich bij deze oefeningen losmaken van de levende tekst. De leesles mag geen les in woordverklaring worden: „La lecture est un exercice, la leçon de vocabulaire en est un autre”.

Een naar het schijnt, geliefd onderdeel: „ils intéressent les maîtres, ils amusent souvent les élèves”, vormen de oefeningen waarbij naar vorm en betekenis verwante woorden bijeengebracht worden. Het mag hier niet gaan om taalkundige curiositeiten, maar om verschijnselen uit de levende taal. Hetzelfde geldt voor de bestudering van de woordvorming. Systematische bestudering van de woordvorming behoort tot het leerplan van de Cours supérieur (VI—VII). Hierbij worden vooral de betekenissen van praes en suffixen behandeld, overeenkomstig het programma. En voorts verschijnselen in de vervoeging der werkwoorden. In zeer bijzondere gevallen mogen de grenzen der levende taal worden overschreden. Niet om aan te tonen, dat *acharné*, *viande*, *voyage* gevormd zijn van *chair*, *vivre* en *voie*. Maar wel om met een enkel pittoresque trekje een stukje cultuurhistorie te verduidelijken. Zo bv. dat het woord „*sinistre*” van een Latijns woord afkomstig is dat oorspronkelijk iets aanduidt dat zich links bevindt en dat het daarna en daardoor de betekenis heeft aangenomen van „ce qui présage le malheur”, omdat het bij de Romeinen gold als een onheilspellend voorteken, als vogels links voorbij vlogen. In de Cours supérieur II komen meer oefeningen in betekenisverandering, zowel historisch als metaforisch beschouwd. De Classe de fin d'études sluit het

onderwijs in semantiek, in eenvoudige etymologie en in woordvorming af. Men schroomt thans niet langer de linguïstische belangstelling der leerlingen door „voorzichtige” theoretische uiteenzettingen te sterken.

Wonderlijk doet het aan dat men thans eerst de tijd gekomen acht voor het gebruik van het woordenboek. „Enfin, les maîtres pourront initier les élèves à la pratique des dictionnaires”. Het is waar, het gebruik beperkt zich niet tot een snelle alphabetische oriëntatie, voor spellingcontrôle, het wil ook de keuze uit meerdere gegeven woordbetekenissen van het in een bepaald geval enkel of meest geschikte woord. Maar de ondervinding wijst uit dat vlugge leerlingen het woordenboek zowel voor het eerste als voor het tweede doel reeds in de 5e of 6e klasse met vrij grote zekerheid weten te hanteren. Met het woordenboek komt men in Frankrijk in vergelijking met Engeland en Nederland zeer laat.

### *Grammaire et orthographe.*

Het lijkt ons niet wenselijk het onderwijs in de grammatica, zoals dat in Frankrijk gegeven wordt, te bespreken. In de eerste plaats niet, omdat vermoedelijk al dra zou blijken, dat onze eigen kennis der Franse spraakkunst daartoe niet (meer) toereikend is, in de tweede plaats omdat een dergelijke uiteraard zeer technische beschrijving slechts weinigen zou interesseren. Wel zouden we gaarne weten, hoeveel van de wekelijkse lessen aan grammatica-onderwijs worden besteed.

Het onderwijs in de spraakkunst begint in de Cours élémentaire (II) en neemt naar de hogere klassen natuurlijk sterk in omvang en gecompliceerdheid toe. In de Classe de fin d'études (VIII) wordt het herhaald en samengevat.

De Cours élémentaire (II—III) onderwijst:

„Notions, données oralement, sur le nom, l'article, l'adjectif, le pronom, le verbe (temps les plus employés de la forme active). Formation du pluriel et du féminin. Accord de l'adjectif avec le nom, du verbe avec le sujet. Principaux compléments du verbe. La proposition simple.”

We volstaan hiermee, vermelden nog slechts dat de omschrijving van de grammaticale leerstof in de Cours supérieur I (VI) ongeveer vijfmaal zo veel plaats vordert als de hierboven geciteerde.

Het eigenlijke spellingonderwijs, ook de dictees, begint (—nen) eveneens in de Cours élémentaire. De onderwijzer(es) wijst de kinderen vooral op die woorden, waar geen overeenstem-

ming is tussen klank en schriftbeeld. Deze woorden worden overgeschreven, het beste middel om de associatie tussen bewegingsvoorstelling, gezichts- en gehoorsvoorstelling te bewerkstelligen.

De basis van het spellingonderwijs is visueel, de nauwkeurige observatie. Spellingregels worden geleerd, mits zij nuttig zijn, d. w. z. mits zij een voldoende aantal voorbeelden omvatten en het leren een wezenlijke vereenvoudiging voor het gebruik betekent.

Dictees worden veel gegeven, in de laagste klassen slechts „dictées préparées”, derhalve na voorbereiding. De school mag geen fouten provoceren, oordeelt men zeer terecht. Controle-dictees komen in de hogere leerjaren. Sommige onderwijzers — de Franse voorkeur voor schone taal speelt hun o. i. parten — wensden ook voor het dictee niets te gebruiken dan „de beaux textes”. Dit standpunt wordt terecht verworpen.

Het werkwoord is oorzaak van talloze conflicten, in Frankrijk nog zo veel begrijpelijker dan bij ons, waar het aantal moeilijkheden gering is. Een foutenstatistiek wees uit dat 55% van de fouten werkwoordsfouten betrof. De conclusie: Zet de werkwoordsbehandeling voort tot in het hoogste leerjaar, is te billijken en in overeenstemming met Nederlandse opvattingen.

#### *Exercices d'élocution et Exercices de composition.*

De onderverdeling, die „Mémento” toepast, veroorzaakt voor het resterende gedeelte van het programma enige moeilijkheden. Te bespreken blijven: Elocution en rédaction. Voor ons liggen „voordracht” en „stellen” duidelijk gescheiden. Scheiding vinden we tussen deze beide detailpunten wel tot en met de Cours moyen (V); de Instructions spreken dan van „Exercices d'élocution” en „Exercices de composition”. Daarna vinden we voordracht en (schriftelijk) stellen onder een hoofd: „Rédaction et élocution”. De natuurlijkste plaats voor de élocution lijkt ons de récitation; de meeste wenken voor de voordracht zijn overigens bij de récitation reeds gegeven. Wij bespreken dan ook uitsluitend: Composition-rédaction.

Het opstel Sluitstuk en toetssteen. Sluitstuk voor de leerlingen, toetssteen voor den onderwijzer en — voor ons. Sluitstuk — omdat in het opstel al het kinderlijk taalkundig kunnen en kennen als eenheid optreedt.

Dit geldt, op langzamerhand stijgend niveau, voor iedere



phase van de leertijd. Toetssteen voor den onderwijzer, omdat hij aan het opstel de doeltreffendheid van de taalkundige vorming, die hij bedoelde, kan meten. Graadmeter mede voor de „culture de l'enfant”.

Maar ook toetssteen voor ons. De betekenis die de taal-didactiek in een bepaald land hecht aan het kinderlijk uitdrukkingsvermogen, maakt het mogelijk vast te stellen of, en in welke mate, dit land de geest van de moderne school begrijpt. De moderne school waardeert en stimuleert het scheppingsvermogen van het kind; moderne taaldidactiek, als onderdeel der moderne schoolbeweging, activeert het schep-pingsvermogen, voorzover het van taalmiddelen gebruik maakt.

Naar deze maatstaf gemeten, stelt de Franse taaldidactiek teleur. Er is een merkwaardige divergentie tussen didactiek en methodiek. Juiste didactische beginselen leiden in de regel tot juiste methodische opbouw. In de Instructions vinden we hier en daar didactische uiteenzettingen, die voor ieder modern schoolman volkomen aanvaardbaar zijn. Men volgt het betoog met instemming en schrikt van de conclusie.

„Reste un exercice important, celui qui permet de vérifier l'efficacité des autres, celui qui, maintenant et plus tard, permettra le mieux d'apprécier la culture de l'enfant, celui qui lui rendra le plus de services dans la vie, la composition française.”

Uitstekend, en vol vertrouwen gaat men verder. Het enthousiasme is echter van korte duur. „Cet exercice apparaît au cours élémentaire, mais il n'y apparaît que timidement”.

Dit is inderdaad het geval. In de Cours élémentaire (II—III) worden slechts kleine zinnnetjes gevraagd, „de petites phrases”. Het kind moet eerst leren een gedachte correct uit te drukken in een eenvoudig zinnnetje. In de Cours moyen (IV—V) zal het leren zinnen te verbinden. De zin groeit uit tot „un paragraphe”, een stukje proza van twaalf tot vijftien regels. Het echte opstel verschijnt pas in de Cours supérieur (VI—VII). De motivering is in hoge mate intellectualistisch. Voor het kind kan schrijven, dienen een aantal voorwaarden te zijn vervuld. Het moet de beschikking hebben over „une assez riche collection d'idées”, „une assez riche collection d'expressions”. Voor het eerste zorgen de schoolvakken gezamenlijk, voor het tweede speciaal het taalonderwijs. Maar een derde voorwaarde is even noodzakelijk: een evenredige ontwikkeling van het oordeelsvermogen en de logische zin. En hierover schijnen de Franse kindertjes op 11½ à 12½



jarige leeftijd te beschikken: „A ce moment... il a suffisamment développé ses facultés de jugement et de raisonnement pour pouvoir coordiner logiquement ses idées et ses phrases”.

Ondanks deze geestelijke vroegrijpheid toch klachten. In 1938 schrijven de Instructions: De resultaten van het onderwijs in het stellen op de lagere school zijn teleurstellend; men constateert, als in 1923, een „demi-éché”. In 1923 schreef men de teleurstellende resultaten toe aan een te vroeg beginnen, aan een zekere eerezucht, vroeg „schrijvers” en „schrijfsters” te kweken. Nu men sindsdien echter de methode wijzigde en het maken van opstellen verschoof naar de Cours supérieur, kan de mislukking niet aan deze ambitie worden toegeschreven. Er blijft niets over dan hernieuwde bezinning op de methode.

Wat moet men de kinderen eigenlijk leren? Hun gevoelens en gedachten uit te drukken in eenvoudige, ongeunstelde, correcte taal. „Idéal modeste en apparence, mais en réalité difficile à atteindre”. De Instructions van 1923 schiepen een methodiek van al te grote geleidelijkheid. Eerst liet men zinnestukjes maken die bestonden uit een werkwoord met zijn onderwerp (le vent souffle); daarna aangevuld met bepalingen (le vent souffle sur la forêt — il emporte les feuilles mortes), zelfs wel met beide bepalingen tegelijk. Van de „phrase” kwam men tot de „paragraphe”, twee of drie „paragraphes” maken het opstel.

Inplaats van deze psychologische en didactische „feuilles mortes” wordt in 1938 een serie „exercices recommandés” gegeven, een uitwerking van nieuwe beginselen: resumeren van teksten. Men kan beginnen de kinderen een titel te laten bedenken voor een „paragraphe”. Soms zal een enkel woord voldoende zijn, soms zal het kind enkele woorden moeten gebruiken, dikwijls een zin. Daarna kan men een bladzijde laten samenvatten in enkele regels, ten slotte een bladzijde gelezen en besproken tekst laten reproduceren. En daarmee is het panacee gevonden. „Et c’est en ce sens, mais en ce sens seulement, que l’apprentissage de la rédaction va du mot à la phrase, de la phrase au paragraphe”.

Er is in wezen sinds de methode van de „feuilles mortes” van 1923 niets veranderd: de gang blijft immers: woord-zin-„paragraphe”-opstel. Zij het op hoger niveau. Het procédé is in Nederland niet onbekend, het wordt o. a. toegepast bij het toelatingsexamen voor het V. H. M. O. Een zeer bruikbare oefening ter toetsing van bepaalde intellectuele kwaliteiten. Maar stellen leren de kinderen er niet van.

Phantasie, gevoel blijven tot in het hoogste leerjaar verbannen. Altijd weer moeten de kinderen helder denken en scherp redeneren, zich oefenen in een objectief en onpersoonlijk weergeven van hun waarnemingen. Het stellen steunt in deze klasse op het omringende leven. Zij beschrijven „avec précision” de details van een autoongeluk; als zij een „rapport” maken over de verwoestingen die een onweer heeft aangericht, moeten zij zich onthouden van een beschrijving van het onweer zelf en van de indruk die het op hen maakte, maar vermelden: deze akker is volkomen verwoest, die slechts licht beschadigd. Zakelijke zakenbrieven moeten zij schrijven, zij moeten de formules kennen, waarmee brieven beginnen en eindigen. Sociale noodzakelijkheden die men niet negeren mag. Zo zullen zij leren, en dit is het laatste woord dat over het stellen gezegd wordt: „à diriger leur pensée avec précision et avec méthode”.

#### IV. Critiek en waardering.

Onze conclusie: Wat een stilstand op het gebied der taal- en didactiek in het geestelijk zo beweeglijke Frankrijk. De gehele nieuwe schoolbeweging heeft sommige Franse autoriteiten niets geleerd. De beweging voor het vrije stelonderwijs is langzamerhand een veertig jaren oud. De kinderpsychologie waarop ze grotendeels steunt, floreert al langer. Maar in Frankrijk verwacht men alles van logisch inzicht — bij kinderen van 12 jaar. Men steunt op verouderde psychologische opvattingen, tracht hardnekkig (1923 en 1938), zij het langs verschillende wegen, het geheel uit de delen op te bouwen. Het is de typische Franse rationalistische en positivistische mentaliteit, die de kinderlijke spontaneïteit kluistert. „Méthode intuitive, méthode active, depuis Montaigne jusqu'à Rousseau”. Inderdaad?

In 1923 constateert men een „demi-échec”. In 1938 zijn de resultaten „assez decevants”. Toch vaart men door in hetzelfde zog.

We wezen op blz. 173 op de merkwaardige divergentie tussen methodiek en didactiek, die in de Instructions valt te constateren. Hoe goed beseft men, welk criterium men de methode moet aanleggen. Zij moet inspireren, de inspiratie moet stijgen tot enthousiasme. Maar wekt men deze „passion” door „progresser par étapes”, zoals boven werd omschreven?

Men weet zeer wel, welke stof moet worden voorgelegd.

Men heeft vroeger vermoedelijk te veel beschrijving gevraagd van het kind, menend, dat het een uitsluitend zintuiglijk wezen was. Dit psychologisch inzicht was onjuist. Denkvermogen, phantasie, gevoel en wil atrophieren, als men het kind sluit binnen de wereld van de directe zintuiglijke indrukken. Wat het vooral interesseert, is de activiteit van levende wezens; het verkiest verhalen van actie boven beschrijving van onbezielde objecten. Het behoeft vrijheid, die vrijheid dient men te schenken. Maar — hier komt het gemis aan durf weer voor de dag — vrijheid om zelf het onderwerp te kiezen, geve men „au moins de temps à temps”. Deze benepen beperktheid is onbegrijpelijk, als men onmiddellijk daarop argumenteert: „... la rédaction libre mettra en valeur tantôt la spontanéité et la fraîcheur des sentiments, tantôt le gout littéraire, tantôt l'ingéniosité intellectuelle de nos élèves. Et surtout, elle leur inspirera le désir d'écrire, sans lequel tous nos efforts demeureraient vains”. Onverbeterlijk gezegd, waarom zo slecht toegepast?

Herhaaldelijk wordt in de Instructions gesproken van correcte, zuivere, eenvoudige taal, waarin de leerling moet leren schrijven. Wie zou iets anders wensen? Maar: de vroege kennismaking met de grote prozaïsten en dichters, ook uit de 18e en 19e eeuw, heeft voor de kinderlijke stijlvorming haar bezwaren. Men is er niet blind voor. Het zijn de gevaren van nabootsing en ontlening. Kinderen komen er zo gemakkelijk toe „jolis passages” in hun opstellen over te nemen: vergelijkingen, beelden, syntactische constructies, zonder te beseffen, dat ze zich tooien met „élégances de clinquant” en dat zij op weg zijn hun goede smaak te bederven. De aandachtige bestudering der teksten leidt gemakkelijk tot een verlammen van de spontane activiteit.

Een laatste inconsequentie. Enige malen wordt in de Instructions de taalmethodiek vergeleken met de methodiek van het tekenen. Enthousiast heeft men zich meester gemaakt van de gedachten der Reformbeweging, die in het begin dezer eeuw ingang vonden. De oude tekenmethodiek, die van de rechte lijn, de gebroken lijn, de gebogen lijn, van de synthese dezer elementen heeft men opgegeven, nu begint men met de beschouwing van voorwerpen, die daarna zo goed als het gaat, worden getekend. De lijnen die getekend worden, worden in richting, in vorm, in grootte bepaald door hun plaats in het geheel. Men herkent de omwenteling: het is die van de

elementenpsychologie naar de totaliteitspsychologie. Maar waarom deze enthousiaste aanhangers van het natuurtekenen, dat op totaliteitsopvattingen steunt, de consequentie niet trekken voor het stelonderwijs, is een raadsel te meer. „Dans la parole et dans la rédaction, comme dans le dessin, la démarche de la pensée va nécessairement du tout à la partie, c'est à dire de la rédaction au paragraphe et à la phrase, de la phrase à la proposition et au mot”. Een lijn, een vlak zijn abstracties zonder werkelijkheid, de zin krijgt zijn betekenis in een groter geheel, het woord in de zin. „Dans la rédaction on commence par une idée d'ensemble du sujet; c'est en cherchant à se préciser que l'idée se divise, s'analyse et trouve par là-même son expression”.

Zo is het! Maar waarom leert men het kind dan stellen, gaande van het woord naar de zin, van de zin naar de „paragraphe”, van de „paragraphe” naar het opstel?

Zo uitnemend de didactiek, zo zwak de methode.

Tot slot.

Men krijgt de indruk dat in het Franse moedertaalonderwijs op de „Ecoles primaires élémentaires” utilistische en rationalistische tendenzen overwegen. De grammatica, de oefeningen in vocabulaire nemen een groot gedeelte van de tijd in beslag, van vrij stellen is zo goed als geen sprake; het stelonderwijs moet de kinderen leren redeneren en denken. Is er verband tussen de aard van een volk en de didactiek en methodiek die zijn onderwijs beheersen? De Engelse „Suggestions” die we in het Februarinumner bespraken, wensden een taalonderwijs dat op dubbele wortel stoelt: die der zakelijkheid en der gevoeligheid. De Instructions hebben een voornamelijk zakelijk-intellectualistische basis. Is de Engelse zakelijkheid en de Franse gevoeligheid schijn? Of schuift men in Engeland de gevoeligheid naar voren als compensatie tegen te sterke zakelijke mentaliteit en meent men in Frankrijk de gevaren van een te sterke sensitiviteit te keren door het moedertaalonderwijs op rationalistische basis te stellen? Is hier een bewust streven of slechts een onbewust zoeken naar evenwicht? Is de veronderstelling dat men de didactiek en methodiek van een land niet beschouwen kan zonder de aard van het volk te kennen, meer dan een veronderstelling? Het ware interessant op deze vragen een antwoord te krijgen.

## OVER MOEILIKHEDEN VAN STRUCTURELE AARD BIJ HET ONDERWIJS IN DE MEETKUNDE<sup>1)</sup>

DOOR

Dr L. N. H. BUNT.

1. Wanneer wij een poging doen om tot een beschrijving te geraken van de moeilijkheden, die men ontmoet bij het oplossen van meetkundige vraagstukken, dan blijkt hun aantal zo groot en daarbij hun aard zo uiteenlopend te zijn, dat er op het eerste gezicht geen beginnen aan is. Maar wanneer we oog gaan krijgen voor de moeilijkheden, waarmee onze *leerlingen* hebben te kampen ook bij opgaven, die wij zelf geneigd zijn voor makkelijk te houden, dan dreigt ons de moed geheel te ontzinken.

Het is geen eenvoudige zaak om de plaatsen te vinden waar die moeilijkheden schuilen. Wanneer ik wat ongelukkig ben geweest met het uitzoeken van een repetitievraagstuk en er blijken nogal wat leerlingen dit niet gevonden te hebben, dan laat ik hen wel schriftelijk de vraag beantwoorden wáár nu eigenlijk hun grootste moeilijkheid zat. Er komen de meest onverwachte antwoorden en hieronder zijn er meestal verscheidene, die een nader onderzoek meer dan waard zijn, omdat ze vindplaatsen van moeilijkheden doen ontdekken, die voor den oppervlakkigen beschouwer verborgen blijven. Maar nog afgezien dáárvan, dat we zo niet *alle* moeilijkheden te zien krijgen, degene die op deze manier door de leerlingen zelf gesignaleerd worden blijken heel vaak moeilijkheden „in het groot” te zijn, samenvattingen of globale omschrijvingen, waar de eigenlijke moeilijkheid nog moet worden uitgepeld.

Wat al factoren zijn er, die bij de beoefening van de wiskunde door onze jeugdige discipelen een rol spelen! Factoren van volitionele en emotionele aard zoals aandacht, belangstellingsrichting, het gevoel tot een afsluiting gekomen te zijn bij een vermeende goede oplossing of het onbevredigde gevoel wanneer een redenering doodloopt, of ook de aesthetische gevoelens waarop Poincaré wijst; geheugenkwesities,

<sup>1)</sup> Wij hebben, na overleg met den schr., dit stuk met een verkorting geplaatst, enerzijds wegens onze beperkte ruimte, tevens om enkele voorbeelden te vermijden van aanzienlijk moeilijker mathematisch karakter. Het onverkorte oorspronkelijke stuk van Dr Bunt zal binnen kort in de *Losse Paed. Studiën* verschijnen.



als daar zijn het paraat hebben van de benodigde stellingen of methoden, of het in zijn geheugen kunnen bewaren van het voorafgaande gedeelte van de redenering, welke men bezig is te ontwikkelen; enz. enz.<sup>1)</sup> Niemand zal dan ook wel de illusie koesteren ooit zover te komen, dat hij de beschikking heeft over een betrekkelijk volledige verzameling van de moeilijkheden, die t.o.v. de gebruikelijke leerstof en vraagstukken voorkomen.

En dan heb ik hiermee een buitengewoon belangrijke categorie van moeilijkheden nog niet aangeroerd; n.l. van die moeilijkheden, welke in de opgaven zelf liggen en waarvan het al of niet overwinnen typerend is voor het *inzicht* dat nodig is om door redenering zijn doel te bereiken. De vraag naar het karakter van dergelijke moeilijkheden pleegt men als volgt te formuleren: hoe komt het, dat iemand een bepaalde relatie tussen zekere gegeven elementen (element = wiskundig ding), of ook een ontbrekend element in een gegeven relatie, wel vindt of niet vindt?

2. Hoewel het dringend gewent is om ons klaarheid te verschaffen over dit hele gebied van problemen, wil ik mij in deze bijdrage beperken tot de moeilijkheden van de laatstgenoemde categorie. De term „inzicht” brengt goed tot uitdrukking wat zich in onze geest afspeelt, wanneer wij een moeilijk punt passeren bij het oplossen van een vraagstuk. We moeten n.l. iets „zien” in de gegevens, welke meestal voor het gemak in een figuur veraanschouwelijkt zijn; het inzicht eist het zien van een betrekking>tussen>zekere>elementen. In twee gedaanten kan dit relatie>zien>tussen>elementen zich voordoen; onderstellen we, dat er sprake is van slechts twee elementen, dan kunnen in de eerste plaats de elementen gegeven zijn en de relatie gezocht worden, in de tweede plaats kan de relatie gegeven zijn met één van de elementen, terwijl het andere element gezocht wordt. In de woorden van Spearman<sup>2)</sup>: “The mentally presenting of any two or more characters<sup>3)</sup>, simple or complex, tends to evoke immediately

<sup>1)</sup> Voor nog andere factoren zie men G. Pólya, Wie sucht man die Lösung mathematischer Aufgaben? Acta Psychologica IV (1939), blz. 113—170.

<sup>2)</sup> C. Spearman, The nature of intelligence and the principles of cognition, London 1927, 2e druk, blz. 63 en 91.

<sup>3)</sup> In plaats van „character” gebruikt Spearman later dikwijls de term „fundament”, welke hier praktischer is en vertaald is door „element”.



a knowing of relation between them (eduction of relations)" en "The presenting of any character together with any relation tends to evoke immediately a knowing of the correlative character (eduction of correlates)".

Nemen we als voorbeeld het reeksvraagstuk, dat in 1942 door het Nutsseminarium werd opgenomen onder het rekenwerk voor het toelatingsexamen der middelbare scholen. Het eerste onderdeel van deze opgave luidde als volgt: „Vul in de regelmatige rij der getallen 1, 11, 21... de drie volgende getallen in (op de open plaatsen)". Bij het bedenken van het vermoedelijke vervolg van deze rij komen beide typen van concluderen in werking; eerst zoekt men de relatie tussen telkens twee opeenvolgende termen, n.l. het constante verschil, en daarna zoekt men door middel van de gevonden relatie het bij de term 21 behorende correlaat, n.l. de term 31<sup>1)</sup>.

Bij het zoeken naar de oplossing van een meetkundige opgave komen we deze twee eductiemethoden ook tegen. Moet bijv. worden bewezen, dat twee hoeken A en B gelijk zijn, dan kan men zich bij het zoeken van het bewijs van te voren bewust op het standpunt plaatsen: laat ik eens zien of er ook een derde hoek C te vinden is, waaraan de hoeken A en B elk gelijk zijn. Hieraan komen twee betrekkingen te pas: 1<sup>o</sup>.  $A = C$ , 2<sup>o</sup>.  $B = C$ ; beperken we ons tot de eerste. Van deze betrekking kent men de aard; het is n.l. de gelijkheidsrelatie. Verder is het ene element in die relatie, n.l.  $\angle A$ , bekend;  $\angle C$  is het te zoeken correlaat. En ook komt het voor, dat de elementen bekend zijn maar de relatie niet; zo kan het gebeuren dat men, ten einde verder te kunnen met de redenering, oog moet krijgen voor de gelijkvormigheid van twee bepaalde driehoeken; nu zijn de elementen beide bekend: de twee driehoeken, terwijl de relatie daartussen nog moet worden gevonden.

Ja, zelfs kan men iedere syllogistische redeneerwijze ook beschrijven door middel van de principles of eduction: wanneer iemand door het houden van een logische redenering een nieuwe waarheid tracht te ontdekken, kent hij de

---

1) Hierbij schijnt niet noodzakelijk een bewust abstraheren van het verband tussen twee opeenvolgende termen te moeten voorafgaan aan een toepassing van het inzicht in dit verband; zie Spearman o. c., blz. 104 e. v.

premissen, die samen het eerste element vormen, en hij weet, dat hij de relatie van de implicatie moet toepassen; hij kent echter nog niet het correlaat, n.l. de conclusie, en dit tracht hij nu te vinden door een toepassing van het principe van de correlaateductie.

Hierbij blijft het echter niet; de relaties kunnen zelf weer tot elementen worden van andere relaties: in een driehoek volgt uit de relatie  $a > b$  de andere relatie  $\angle A > \angle B$ , zodat deze twee relaties zelf weer tot elkaar in de relatie van de implicatie staan. En het spreekt vanzelf, dat we op die manier tot de meest ingewikkelde bouwsels kunnen geraken; we komen daarbij op een terrein, dat zich naar het uiterlijk vlak bij dat van een onderdeel der wiskundige logica bevindt.

3. Het lijkt dus geen twijfel of men heeft gelijk met eventuele moeilijkheden bij het zoeken van een bewijs te wijten aan het al of niet vlot kunnen vinden van betrekkingen tussen gegeven elementen of van elementen bij een zekere gegeven betrekking. Maar aan de andere kant bedient ons denken zich in de regel niet van zo'n schema van relaties; zulke schema's zijn al spoedig niet meer te overzien en daarom geeft dat denken er de voorkeur aan om complexen van dergelijke relaties als één geheel te beschouwen en die op een korte, kernachtige en overzichtelijke manier in woorden of beelden uit te drukken. Wanneer we bijv. spreken van de snijpunten van de zijden (of hun verlengden) van een driehoek met een transversaal, dan houdt dit in beknopte vorm een opsomming in van de betrekkingen, in het bijzonder de tussenrelaties, die er bestaan tussen drie collineaire punten en drie andere punten; voor het denken betekent dit een aanzienlijke vereenvoudiging.

Het zal dan ook uit het vervolg blijken, dat het voor ons doel praktischer is om gebruik te maken van de wijze van uitdrukken, waarvan de Gestaltpsychologen zich plegen te bedienen. Deze zeggen in zo'n geval dat de gegevens, of liever de figuur, waarin de gegevens zijn opgenomen, in een bepaalde structuur, op een bepaalde manier georganiseerd, onder een zeker aspect, of onder een ander aspect dan tot nog toe, moet worden gezien. Op zichzelf beschouwd is dit natuurlijk niets bijzonders en het geldt ook niet alleen voor de wiskunde: „Il est fatal et souhaitable que les difficultés se présentent sous de nouvelles apparences; et, le plus souvent, c'est grâce à quelque heureuse *transformation* qu'elles deviennent sus-

ceptibles de recevoir une solution" <sup>1)</sup>). Het gaat er hier echter om dat men niet altijd alleen op enkele afzonderlijke relaties let, maar dikwijls op de totaliteit van de hele figuur of van een belangrijk complex hieruit. Zo bewijst men de stelling, dat in een rechthoekige driehoek met een hoek van  $30^\circ$  de schuine zijde twee maal zo lang is als de kortste rechthoekszijde, het eenvoudigst door die driehoek te zien onder het aspect: helft van een gelijkzijdige driehoek. Wie dit ziet heeft de oplossing tevens.

Maar niet alleen op dergelijke in het oog vallende plaatsen is er sprake van een bepaalde structurering; ook bij een meer omvangrijk vraagstuk bestaat de oplossing eigenlijk slechts uit een reeks van structuurveranderingen. Ik licht dit nader toe aan de drie volgende gevallen:

a. Wanneer er sprake is van een rechthoekige driehoek

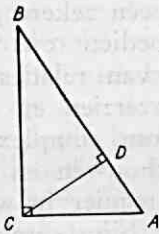


Fig. 1.

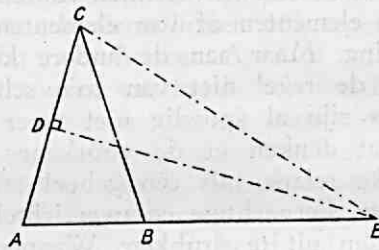


Fig. 2.

ABC met de hoogtelijn CD op de hypotenusa (fig. 1), dan is  $\triangle BCA \sim \triangle BDC$ . Het opmerken hiervan vereist de volgende omwisseling: in  $\triangle BCA$  is BC rechthoekszijde, in  $\triangle BDC$  schuine zijde; in  $\triangle BCA$  is daarentegen de lijn AB drager van de schuine zijde, in  $\triangle BDC$  drager van een rechthoekszijde.

b. In fig. 2 is gegeven:

$AC = BC$ ,  $DA = DC$ ,  $DE \perp AC$ .

Gevraagd: AE uit te drukken in AC en AB. Lost men dit vraagstuk op door te letten op de gelijkvormigheid van de gelijkbenige driehoeken ABC en ACE dan heeft men de volgende verwisseling: in  $\triangle ABC$  is AC been, in  $\triangle ACE$  basis; in  $\triangle ABC$  is de lijn AE drager van de basis, in  $\triangle ACE$  drager van een been.

<sup>1)</sup> A. Spaier, La pensée concrète, Parijs, Alcan, 1927, blz. 14.

c. Zie fig. 3. Gegeven: AN is raaklijn aan cirkel M. Te bewijzen: de cirkel met middelpunt N en straal NA snijdt cirkel M rechthoekig.

Menig leerling zal het bewijs aldus beginnen: „trek MA”. Merkt hij nu op, dat de lijnstukken MA en NA van functie verwisselen, n.l. dat niet alleen de raaklijn NA tot straal wordt maar tevens de straal MA tot raaklijn, dan volgt het bewijs gemakkelijk.

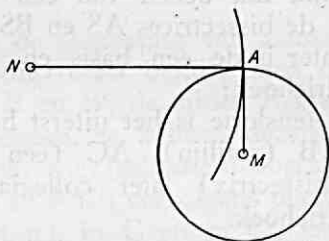


Fig. 3.

4. In deze gevallen was overal sprake van functieverwisseling, en wel van een functie van materiële aard. Maar we hebben ook vaak te doen met functies van niet-specifieke, formele aard. Dergelijke formele bindingen, die evenzeer een camouflerende uitwerking kunnen hebben als de materiële, vinden wij bijv. in de volgende gevallen:

a. In fig. 4 is gegeven:  $AC \parallel BD$ ,  $\angle A_1 = \angle A_2$ ,  $\angle B_1 = \angle B_2$ : te bewijzen:  $AS \perp BS$ .

Men kan dit eenvoudige vraagstukje bijv. oplossen door

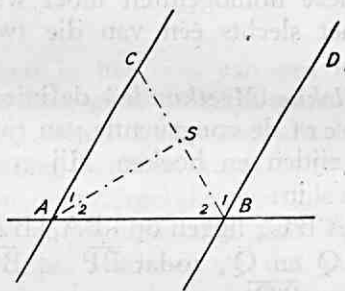


Fig. 4.

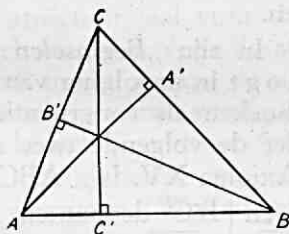


Fig. 5.

in de figuur een gelijkbenige driehoek ABC met zijn hoogtelijn AS te zien. Dit betekent in verschillende opzichten een omstructurering:

de evenwijdige lijnen AC en BD spelen niet meer een gelijke rol, maar de een wordt drager van een zijde van  $\triangle ABC$ , de ander niet;

de lijnen AC en AB zijn oorspronkelijk niet homogeen gegeven, want AB draagt het — bovendien nog secundaire — karakter van snijlijn van de evenwijdige lijnen AC en BD,

terwijl na de structuurwijziging AB en AC wèl homogeen zijn, n.l. benen van een gelijkbenige driehoek;

de bissectrices AS en BS zijn eerst homogeen gegeven, maar later is de een basis en de ander hoogtelijn van dezelfde driehoek;

tenslotte is het uiterst heterogene gezelschap, bestaande uit AB (snijlijn), AC (een der evenwijdige lijnen) en BC (bissectrix) later collegiaal verenigd als zijden van één driehoek.

b. In fig. 5 moet worden bewezen dat de som der hoogtelijnen kleiner is dan de som der zijden. Men kan dit doen door de termen van de ene som te vergelijken met zekere termen van de andere som. In de som  $AA' + BB' + CC'$  komen de drie hoogtelijnen verbonden voor, evenals de drie zijden in de som  $BC + CA + AB$ . Deze twee bindingen moeten beide worden stukgemaakt. Verder kan men nog  $CC'$  zien in zijn oorspronkelijke binding met de zijde AB, waarop hij loodrecht staat, en evenzo voor de andere hoogtelijnen; maar ook deze binding moet worden verbroken want de hoogtelijn  $CC'$  moet men vergelijken met AC of BC. Nu waren AC en BC ten opzichte van die hoogtelijn volkomen gelijkwaardig, homogeen; ook deze homogeniteit moet weg, want  $CC'$  neemt men samen met slechts één van die twee zijden.

c. In zijn „*Beginselen der Vlakke Meetkunde*” definieert Schögt in navolging van Hilbert de congruentie van twee driehoeken als congruentie van zijden en hoeken. Hij voert verder de volgende twee axioma's in:

„Axioma XV. Is  $\angle ABC \cong \angle A'B'C'$ , liggen op  $|BA, |B'A', |BC$  en  $|B'C'$  de punten P, P', Q en Q', zodat  $\overline{BP} \cong \overline{B'P'}$  en  $\overline{BQ} \cong \overline{B'Q'}$ , dan is ook  $\overline{PQ} \cong \overline{P'Q'}$ .

Axioma XVI. Liggen op de benen van  $\angle ABC$  en van  $\angle A'B'C'$  de punten P (op  $|BA$ ), P' (op  $|B'A'$ ), Q (op  $|BC$ ) en Q' (op  $|B'C'$ ), zodat  $\overline{BP} \cong \overline{B'P'}$  en  $\overline{BQ} \cong \overline{B'Q'}$ , en is nu  $\overline{PQ} \cong \overline{P'Q'}$ , dan is  $\angle ABC \cong \angle A'B'C'$ .”

Vervolgens bewijst hij de congruentie van twee driehoeken, die twee zijden en de ingesloten hoek gelijk hebben, als volgt (fig. 6):

„Onderstelde.  $\overline{AB} \cong \overline{A'B'}$ ;  $\overline{BC} \cong \overline{B'C'}$ ;  $\angle ABC \cong \angle A'B'C'$ .  
Gestelde.  $\triangle ABC \cong \triangle A'B'C'$ .

Bewijs. Toepassing van axioma XV leert dadelijk, dat

$\overline{AC} \cong \overline{A'C'}$ , daarna geeft toepassing van axioma XVI dat  $\angle ACB \cong \angle A'C'B'$  en  $\angle BAC \cong \angle B'A'C'$ . Het gestelde is hiermede bewezen."

Hierbij is voor de overgang op de toepassing van axioma XVI een structuurverandering nodig: eerst bekijkt men de driehoeken vanuit de hoekpunten B en B', de zijden BA en BC resp. B'A' en B'C' zijn homogeen, ze hebben dezelfde functie, ze sluiten n.l. de hoeken in wier gelijkheid oorzaak is van de gelijkheid der zijden AC en A'C'; vervolgens plaatst men zich op een ander standpunt n.l. in C en in C', men beziet nu de zaak onder een andere gezichtshoek, nl. onder de hoeken C en C' en ziet dus nu de driehoeken als op een geheel andere manier georganiseerd; de zijden BA en BC, die zoëven homogeen waren, zijn dit niet meer, maar de zijden CA en CB zijn dit nu.

Het volbrengen van deze psychische handeling, die be-

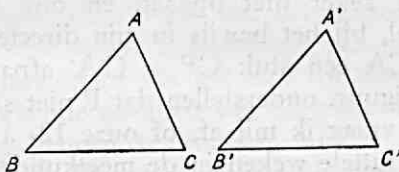


Fig. 6.

staat in het zien van een nieuwe structuur, zal voor de éne leerling geen moeilijkheden met zich brengen, voor de andere wel. Maar omdat niet alle leerlingen in dit opzicht de nodige aanleg bezitten, komt het mij toch wel gewenst voor, dat we ons van dergelijke moeilijkheden rekenschap geven en trachten te voorkomen dat zich bij die moeilijkheden nog andere voegen wanneer we dat kunnen vermijden. Wij willen dan ook niet nalaten hier te wijzen op de manier, waarop dit congruentiegeval wordt behandeld in enkele leerboeken voor het v.h.m.o., waarvan de auteurs zich niet alleen wat de definitie van congruentie betreft aansluiten bij de *Grundlagen* van Hilbert, maar ook axiomatisch. Zij trachten dus een zo streng mogelijke behandeling van de congruentie te geven door de methode van het op elkaar plaatsen te vermijden. Evenals Schogt definiëren ze de congruentie van driehoeken als congruentie van zijden en hoeken, maar ze laten het axioma voorafgaan: als twee zijden en de ingesloten hoek van een driehoek gelijk zijn aan twee zijden en de



ingesloten hoek van een andere driehoek, dan zijn de hoeken tegenover die twee zijden in de ene driehoek gelijk aan die in de andere driehoek. Er volgt nu <sup>1)</sup> een bewijs uit het ongerijmde (ik neem voor het gemak de notatie van fig. 6): Volgens het axioma is  $\angle A = \angle A'$  en  $\angle C = \angle C'$ . Was  $AC > A'C'$ , dan kon op  $AC$  een punt  $P$  worden aangegeven zo, dat  $CP$  gelijk was aan  $C'A'$ . Pas nu het congruentieaxioma toe op de  $\triangle BCP$  en  $B'C'A'$ , dan moest  $\angle PBC$  gelijk zijn aan  $\angle A'B'C'$ , in strijd met het gegeven; enz.

Bij de zojuist gesignaleerde moeilijkheid voegt zich nu één van geheel andere aard, n.l. het voor het eerst toepassen van een bewijs uit het ongerijmde. Weliswaar kan het indirecte bewijs wel worden vervangen door een direct <sup>2)</sup>, maar daarmee zijn de moeilijkheden, verbonden aan een bewijs uit het ongerijmde, niet geheel verdwenen. Immers, bij zo'n redenering moet men iets onderstellen, wat in een goed getekende figuur zeker niet opgaat, en ook in het hier beschouwde geval, bij het bewijs in zijn directe gedaante, moet men nog op  $CA$  een stuk  $CP = C'A'$  afpassen en daarbij, althans in de figuur, onderstellen dat  $P$  niet samenvalt met  $A$ .

En tenslotte vraag ik mij af, of onze 12- à 13-jarigen, die zich nog maar luttele weken in de meetkunde-sfeer bevinden, zich niet hogelijk zullen verwonderen over de noodzakelijkheid van dit bewijs. Immers, er moet van drie elementenparen worden aangetoond dat ze gelijk zijn; twee van die paren worden met één slag afgewerkt in het voorafgaande axioma en dus zou het een natuurlijke vraag zijn: waarom het derde paar ook niet meteen? <sup>3)</sup> Onze leerlingen zullen nog wel niet stáán op een onafhankelijk axioma-systeem!

Het lijkt mij dan ook dat hier de moeilijkheden onnodig opeengestapeld liggen.

5. Duidelijke gevallen van redeneringen, waarbij men de psychische act van het zien-in-andere-structuur moet volbrengen, heeft men somtijds in *die* bewijzen, waarin men aantoot, dat de som van twee lijnstukken gelijk is aan de som van twee andere lijnstukken, of dat de som van twee

<sup>1)</sup> N. J. Ouweland en J. B. N. Ruben, Leerboek der VI. Mtk. met vrst. I, Zwolle, Tjeenk Willink, 1934, blz. 22.

<sup>2)</sup> Dr Th. G. D. Stoelinga en Dr M. G. van Tol, Planimétrie I, Zwolle, Tjeenk Willink, 1936, blz. 24.

<sup>3)</sup> Inderdaad vond ik het congruentie-axioma in deze gedaante bij C. J. Alders, VI. Mtk., Groningen, Noordhoff, 1939, blz. 25.

hoeken gelijk is aan de som van twee andere hoeken. Zo bewijst men, dat de sommen der paren overstaande zijden van een omgeschreven vierhoek gelijk zijn, door de termen van de ene som in stukken te splitsen en die stukken op een andere manier weer bij elkaar te voegen. Hierbij worden twee stukken, die eerst op één zijde lagen, over twee overstaande zijden verdeeld; en omgekeerd, stukken die op twee overstaande zijden lagen vormen later samen één nieuwe zijde. Het pendant van deze stelling voor een koordenvierhoek, n.l. dat de sommen der paren overstaande hoeken gelijk zijn, kan op een dergelijke manier worden bewezen; twee overstaande hoeken worden hier door een diagonaal in stukken verdeeld, die men op precies dezelfde manier als de stukken van de zijden bij een omgeschreven vierhoek kan samenvoegen, en men krijgt dan de som der andere twee overstaande hoeken. Merkwaardigerwijze is er, althans voor zover mij bekend, geen enkel schoolboek, dat dit laatste bewijs geeft; hier zou anders een mooie gelegenheid zijn om de analogie tussen beide stellingen tot aan het eind toe door te voeren<sup>1)</sup>.

Dergelijke sprekende gevallen van het zien in een bepaalde structuur zijn er genoeg te vinden; minder voor de hand liggend zijn die gevallen, waarin men iets moet zien onder een zeker nieuw gezichtspunt, die onze leerlingen vooral bij hun eerste kennismaking met de meetkunde zo veelvuldig ontmoeten. Nu doel ik hiermee geenszins op vraagstukken, die nog in onze meetkundeboeken voor de eerste klas voorkomen en die mijns inziens voor de kinderen veel te moeilijk zijn, als bijv.: „men verbindt een binnen de driehoek ABC gelegen punt P met de drie hoekpunten; bewijs dat de som der verbindingslijnen grooter is dan de halve omtrek”. Dit vraagstuk kan men slechts dan vinden, wanneer men de dubbele som der verbindingslijnen als volgt weet te „orga-

<sup>1)</sup> Men kan dit bewijs voor de stelling van de koordenvierhoek vinden bij Sigwart, Logik II, blz. 242, alwaar deze het heeft over de werkzaamheid van de „erfindende Construction” (het splitsen van de twee paren overstaande hoeken door het trekken van de diagonalen), „welche erst die Bedingungen herstellt unter denen eine zum Ziel führende Entwicklung des Subjects (de som van het ene paar overstaande hoeken) oder Prädicatsbegriffs (de som van het andere paar overstaande hoeken) möglich ist”. Overigens kan men hetzelfde, in de tekst genoemde, principe toepassen door i. p. v. de diagonalen de verbindingslijnen van de hoekpunten met het middelpunt van de omgeschreven cirkel te trekken.

niseren":  $(PB + PC) + (PC + PA) + (PA + PB)$ . Ik denk nu echter aan moeilijkheden, die naar het mij voorkomt voor onze leerlingen een rol van betekenis kunnen spelen, maar die wijzelf nauwelijks als moeilijkheid kunnen erkennen en waarvan het signaleren bij een enkele lezer misschien de indruk zal wekken van moeilijkheden te zoeken ook daar waar ze niet zijn.

Gesteld, dat in de eerste klas de gevallen van congruentie zijn behandeld en dat een leerling zich nu bij wijze van eerste toepassing geplaatst ziet voor een vraagstuk als het volgende: „bewijs dat twee overeenkomstige zwaartelijnen van twee congruente driehoeken gelijk zijn". Hij zal hierbij nu wel de vereiste tekening kunnen ontwerpen, want dergelijke paren van congruente driehoeken zijn bij de behandeling van de congruentiegevallen ter sprake gekomen; als hem is uitgelegd wat overeenkomstige lijnstukken zijn zal ook het tekenen van de twee zwaartelijnen geen moeite kosten. Maar nu moet elk van de oorspronkelijke driehoeken worden gezien als verdeeld in twee kleinere driehoeken, tengevolge van het trekken van de zwaartelijnen; en deze zwaartelijnen moeten gezien worden onder het gezichtpunt: zijde van één van die twee driehoeken. Komt de „gemiddelde" leerling geheel uit eigen beweging hiertoe? Iets dergelijks, dat een driehoek beschouwd moet worden als te zijn opgebouwd uit andere driehoeken, heeft hij misschien nog niet eerder gehad; ook niet dat een lijnstuk beschouwd moest worden als zijde van een driehoek. Het richten van zijn aandacht op slechts een gedeelte van de oorspronkelijke figuur vereist het losmaken van allerlei bindingen, zoals die voor hem bestaan in de gegeven driehoek. En bovendien beschouwt hij niet de *beide* driehoeken waarin deze is verdeeld, maar slechts één ervan: een onsymmetrische handeling, waarbij de homogeniteit, die er tussen de beide delen van de oorspronkelijke driehoek bestaat, wordt verstoord.

Het verstoren van zo'n homogeniteit is wel een van de meestvoorkomende gedaanten, waarin de structuurverandering van zich doet spreken, of beter gezegd: ongemerkt een rol speelt. Dit gevoel voor homogeniteit kan men bijv. opmerken wanneer een beginnende leerling moet bewijzen, dat twee driehoeken congruent zijn als ze gelijk hebben de basishoeken en de hoogtelijn op de basis. Wanneer zij de congruentie van de linker driehoeken hebben bewezen trekken de meesten

hieruit niet de conclusie dat de oorspronkelijke driehoeken nu een zijde en twee hoeken gelijk hebben, maar ze constateren dat nu de linkerstukken van de bases gelijk zijn en wenden zich vervolgens tot het rechter paar driehoeken om nu ook de gelijkheid van het rechter paar stukken te bewijzen. Is het eigenlijk wel te verwonderen, dat onze leerlingen moeite hebben om zich los te maken van zulke homogene gegevens, die in hun totaliteit een zekere symmetrie bezitten? Misschien spelen hierbij, natuurlijk onbewust, wel aesthetische overwegingen een rol; maar dan in diè zin, dat zij eerder een remmende dan een gunstige invloed uitoefenen op de vindingrijkheid van degene, die naar de oplossing van een vraagstuk zoekt. Deze aesthetische gevoelens zouden dan een primitiever karakter dragen dan degene, waarvan Poincaré spreekt, wanneer hij het heeft over „le sensibilité esthétique”, die een belangrijke rol speelt bij het opkomen van gedachten uit het onbewuste naar het bewustzijn; dit gevoel voor schoonheid speelt de rol van een zeef: „un crible délicat”, „et cela fait comprendre assez pourquoi celui qui en est dépourvu ne sera jamais un véritable inventeur”<sup>1)</sup>.

(Wordt vervolgd).

## BOEKBEOORDELINGEN.

PESTALOZZI IN 1946.

### II.

Sinds 1927, toen Pestalozzi's sterfjaar 100 jaar geleden was, verschijnt in Duitsland 'n wetenschappelijke, kritische uitgaaf van alle werken van Pestalozzi, onder redaktie van 't driemanschap Buchenau—Spranger—Stettbacher. De omvang is op 24 delen geraamd. Deze uitgaaf geeft van alle werken de oorspronkelijke spelling en interpunctie; voorts van alle werken eventuele voorontwerpen, en natuurlijk ook de varianten. Verder worden de werken ingeleid en toegelicht, terwijl woordenlijsten verouderde en dialektische woorden verklaren. 't Is 'n schitterende uitgaaf die onmisbaar is voor wie in een-of-ander werk van Pestalozzi wat dieper wil doordringen.

En nu verschijnen in Zwitserland twee andere uitgaven van z'n werken. Ik weet niet, of ik de uitgevers moet bewonderen, die in deze tijd, nu Duitsland zeker niet tot de grote afnemers zal behoren, de moed bezitten deze uitgaven te doen verschijnen — dan wel 't zwitserse volk, dat in hoofdzaak deze uitgaven zal moeten kopen. De titels luiden aldus: *Heinrich Pestalozzi, Gesammelte Werke in zehn Bänden*. Herausgegeben von Emilie Bosshart, Emanuel Dejung, Lothar Kempster, Hans Stettbacher.

<sup>1)</sup> H. Poincaré, *Science et méthode*, Parijs, Alcan, blz. 47.

Rascher Verlag. Zürich. 1945—1946. *Heinrich Pestalozzi, Werke in acht Bänden*. Gedenkausgabe zu seinem zweihundertsten Geburtstage. Herausgegeben von Paul Baumgartner. Rotapfel-Verlag. Erlenbach—Zürich. 't Uiterlijk van beide uitgaven is smaakvol; ook 't papier is uitstekend. De eerstgenoemde bevat in elk deel twee portretten. Deze is in latijnse, de andere uitgaaf in duitse letters gedrukt. Van de eerste zijn de drie eerste en 't negende deel verschenen; van de tweede de vier eerste delen. Met deze voorlopige aankondiging zal ik nu volstaan. Als de beide uitgaven compleet zijn, kom ik uitvoeriger erop terug.

Als nummer 4 van de „Schweizer Heimatbücher“ verscheen Walter Laedrach, *Heinrich Pestalozzi*. Bern. Paul Haupt. Na 'n inleiding die voornamelijk 'n overzicht geeft van Pestalozzi's levensloop — 'n beknopt maar goed overzicht; waarin me trof de verklaring waarom P. noch theoloog, noch jurist was geworden, die ik nog niet tegenkwam: n.l. dat hij, als tegenstander van de bestaande orde, en als vriend van Rousseau, voor deze beroepen geen plaats in de toenmalige staat zou kunnen verkrijgen — volgen na vijf portretten van P. en z'n vrouw, 26 prachtige foto's van Pestalozzi—Stätten; en wel, zoals ze nu zijn! 't Album is zeer 't bekijken waard.

'n Heel mooi boek is dat van Dr Jakobus Weidenmann *Heinrich Pestalozzi's soziale Botschaft*. Eine Gedenkschrift zum hundertsten Todestag, überarbeitet und um drei Kapitel vermehrt, neu herausgegeben zum zweihundertsten Geburtstag am 12. Januar 1946 im Auftrag der Schweizerischen Arbeiterbildungszentrale. Hauenstein-Verlag. Olten. 1946. De drie hoofdstukken die eraan zijn toegevoegd worden niet genoemd; maar zeer zeker is dat 't geval met 't eerste, dat tot opschrift heeft: „Im Schatten von heute“. De schrijver stelt hier de vraag, wat er gebleven zal zijn van de geest die tot de tegenwoordige catastrofe heeft geleid; en of de mensheid zich zal bezinnen op z'n verheffing, dan wel dat alleen door dwang de chaos te overwinnen zal zijn. Hij betoogt dan dat zowel liberalisme als kollektivisme aan de mensheid vijandig zijn, „wenn sie sich nicht leiten lassen vom „Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“, wie Pestalozzi ihn in genialer Intuition aufgezeigt hat“. Als kind van z'n tijd is Pestalozzi „meilenweit“ van kommunistische ideeën verwijderd; maar toch heeft hij ons „ganz Entscheidendes“ te zeggen. Hij schetst als de leidende idee van Pestalozzi „den Menschen zu retten aus der Verderbnis der Zivilisation, ihn zu bilden zu reinem Menschtum“. Ter motivering van z'n tekening van de tegenwoordige beschaving, geeft schr. 'n citaat van de „jüngst verstorbene(n) holländische(n) Kulturhistoriker Huizinga“. Hij besluit dit hoofdstuk met deze woorden: „In die Verwüstung unseres Daseins herein tritt Pestalozzi, der reine Tor, öffnet uns die Augen für unsere Verlorenheit und für den „Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“, zeigt uns das Paradies, das wir verloren haben, und weist uns den Weg, auf dem wir es wieder gewinnen können“. Ik moet 't hierbij laten. Dit citaat geeft enigzins weer in welke geest 't boek is geschreven. Deze overdenkend, is men geneigd Pestalozzi — als men hem 'n etiket zou willen opplakken — te rangschikken onder wat men heden noemt de „personalistisch-socialistische demokraten“! 't Biezondere van dit boek is, dat 't Pestalozzi niet historisch in 't verleden beschouwt, maar hem middenin de sociale, zede-lijke, geestelijke nood van 't heden plaatst. Daardoor is 't zo suggestief,



en zo volmaakt aktueel. 'n Karakteristiek gestileerde kop van Pestalozzi versiert de omslag van 't boek.

Hans Ganz, *Pestalozzi, Leben und Werk*. Zürich, Büchergilde Gutenberg 1946, geeft hiermee 'n zeer komplette beschrijving van diens levensloop en werkzaamheden. Als iets zeldzaams, en voor rustig lezen bijzonder bevorderlijks, is de omstandigheid dat in dit boek geen enkele noot of aantekening voorkomt. Wel bevindt zich achterin natuurlijk 'n Literatuurverzechnis. Ook worden daar enkele illustraties aangetroffen. Ik sprak van 'n zeer komplette beschrijving: allerlei kleinere en grotere bijzonderheden treffen we erin aan, die we in de meeste biografieën van Pestalozzi tevergeefs zoeken — waardoor 't boek natuurlijk aan belangwekkendheid gewonnen heeft. Als een van die bijzonderheden noem ik de uitvoerige beschrijving van Yverdon, zowel in z'n glorie-tijd als in z'n verval; en dan veelal ontleend aan gegevens van tijdgenoten en bezoekers. Er is meer van dien aard. Alles zeer bevorderlijk aan 't meelevens met dat leven. Ten slotte geeft de schrijver 'n beknopte maar uitstekende samenvatting van Pestalozzi's werkend leven en z'n betekenis, ook voor 't heden. Een vraag: waarom ontbreekt in dit boek zo goed als geheel 'n bespreking van Pestalozzi's religieus leven en de ontwikkeling daarvan? Overigens 'n uitstekend werk, waarvan ik de kennismaking kan aanbevelen. De band is keurig!

In de „Sammlung Klosterberg, Schweizerische Reihe" verscheen *Pestalozzi-Anekdoten*, herausgegeben von Adolf Haller. Klosterberg, Basel. Benno Schwabe & Co. (1946). Achterin 't boekje staan aantekeningen aangaande enige schrijvers aan wie citaten zijn ontleend; terwijl de inhoudsopgaaftevens de bronnen vermeldt van de citaten. „Ein Brief als Vorwort" gaat deze verzameling vooraf. Daarin deelt de schrijver o. a. mee, dat onder anekdote hier moet verstaan worden, niet alleen verhalende maar ook karakteriserende stukjes. Er zijn er ruim tweehonderd, gerubriceerd naar de perioden van z'n leven — waaronder zeventig van Pestalozzi zelf; vijftig van tijdgenoten, vrienden en tegenstanders; en de rest van lateren. Misschien zijn er enkele bij die beter de naam legende als anekdote verdienen. Toch zijn deze ook „waar"; want Pestalozzi zou zo gehandeld kunnen hebben. Als voorbeeld wordt genoemd 't wesschenken van zilveren schoengespens aan 'n bedelaar. De verzamelaar spreekt ten slotte de hoop uit, dat z'n boekje de aanleiding zal zijn, zich in 'n hoofdwerk van Pestalozzi te verdiepen — deze onvergelykelijke mens „der uns zeitlich und räumlich so nahe steht, dass wir ihn in Tat und Wahrheit zu sehen und so hören vermeinen; so nahe und so ferne stand er schon seinen Zeitgenossen, von denen viele nicht wussten, sollten sie ihn für einen Narren oder für einen Heiligen halten". Me dunkt zo, wie dit aardige boekje gelezen heeft, zal, na deze levensgeschiedenis-citaten, ongetwijfeld verlangend zijn de levensgeschiedenis van Pestalozzi in z'n geheel te lezen; en zo komen tot deze mens met 't grote hart waarvan J. B. Bandlin in „Der Genius von Vater Pestalozzi" (1846) 't volgende meedeelt: „Die Ärzte fanden bei der Öffnung (seiner Leiche) dass von seinen innern Organen einzig das Herz gesund und vollkommen erhalten war, das grosse, reine, liebevolle Herz, das so warm für die heilige Sache der Menschheit geschlagen hatte..."

P. L. VAN ECK Jr.



Dr. Ph. M. van der Heyden, *De culturele beteekenis der psychotechniek*. Een sociaal-psychologische studie (Utr. diss.). Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1941. 347 blz. Prijs: f 7,85.

Dit boek — dat niets van een proefschrift heeft in den gebruikelijken zin — betekent een belangrijke schrede voorwaarts in de psychotechniek van ons land. Het draagt de duidelijke sporen van een indringende belangstelling, een bezonnen oordeel, een fraai ervaringsmateriaal. Ik aarzel niet het boek terstond bovenaan te plaatsen op de boekenlijst van dengeen, die zich een oordeel wil vormen over de psychotechniek en haar ontwikkeling. Onder de vele en met oordeel gekozen bronnen treffen wij geen enkele der *Mededeelingen* aan van de Nederl. Stichting voor Psychotechniek. Is dit toeval? Academische kleingeestigheid tegenover een niet-academisch instituut? En — de vele aandacht, besteed aan „Intelligentieverhoudingen in Nederland” is toch wel toe te schrijven aan het ontbreken van iets beters op dit gebied? De sobere kritiek op dit onderzoek versterkt de veronderstelling, dat de bovengenoemde *Mededeelingen* gevallen zijn onder een te krasse kritiek anderzijds.

De bijzondere betekenis van dit boek is met een enkel woord te karakteriseren: de overgang van psycho-„techniek” in mechanistischen zin, naar de psycho-„diagnostiek” in anthropologischen of — als men wil: — personalistischen zin wordt hier bewust voltrokken. Dit kan natuurlijk niet betekenen, dat nu ook ineens een psychodiagnostiek kant-en-klaar geboden wordt, of dat de anthropologische grondslagen van een dgl. diagnostiek hier aan de orde zijn. Dat ware te veel en te vroeg; daaraan is de wetenschappelijke stand van zaken niet toe, terwijl dit boek voor hetgeen zijn onderwerp betreft uitstekend op de hoogte blijkt van hetgeen hieromtrent bestaat.

M. J. L.

F. Evers en R. Kuitert, *Van kindertaal tot moedertaal*. Onderwijzersboekje voor het vierde leerjaar, behorende bij deeltje III A en III B. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia.

Bevatten de deeltjes III A en III B de stof, die vooral bedoeld is om schriftelijk verwerkt te worden, het bijbehorende onderwijzersboekje bevat hoofdzakelijk materiaal voor een mondelinge behandeling.

Het „vrije taalonderwijs” krijgt hier zijn deel, en, zoals het bij deze methode past, op grondige en frisse wijze. „Algemene vorming” in de hier toegepaste opvatting is en blijft m.i. voor ons onderwijs van grote waarde.

H. N.

# OVER DE INFANTILISERENDE INVLOED VAN DE MODERNE MAATSCHAPPIJ OP DE JEUGD<sup>1)</sup>

DOOR

Prof. Dr H. PLESSNER.

Het behoeft geen betoog, dat de grote veranderingen, die onze maatschappij sedert een eeuw en in de laatste decennia in een versneld tempo doormaakt, een verscherping van de critiek aan doelstelling en methode van het onderwijs tengevolge moesten hebben. Het oude „non scholae, sed vitae discimus” blijkt ten allen tijd van kracht. De school wil het leven dienen en ingrijpende verandering van het leven verandert ook het onderwijs. Hoe sneller de verandering, hoe groter de wrijving tussen hem en het traag werkende overheidsapparaat, de historisch gegroeide en aan tradities gehechte onderwijsinstellingen. De roep naar vernieuwing van het onderwijs is het symptoom van een gestoord evenwicht tussen schola en vita.

Welke krachten bemoeilijken het bereiken van een dgl. evenwicht? Ik noem er drie:

1. de *industrialisering*, gevolg, maar ook oorzaak van de versnelde ontwikkeling van ons natuurwetenschappelijk-technisch kunnen, nauw verbonden met de kapitalistische economie.

2. de *democratisering*, waaronder ik niet in de eerste plaats een politieke stroming versta, maar een moreel-geestelijke houding tegenover de rangorde van de maatschappelijke posities, en die haar neerslag vindt in het toenemende besef, dat iedereen het recht heeft op scholing van zijn krachten, door zijn prestaties vooruit te komen en de hoogste sporten van de maatschappelijke ladder te bereiken.

3. het *verlies van het geloof in den vooruitgang* bij de intellectuelen en bij de grote massa door de twee grote oorlogen, een geloof, voortgekomen uit de gedachtenwereld der verlichting, die in de 19e eeuw uitleg en rechtvaardiging wist te geven voor de industriële revolutie. Het marxisme is het laatste grote voorbeeld ervan.

Uit de omvangrijke crisisliteratuur, die onze beschaving door deze krachten bedreigd ziet, en ik hoof hier maar enkele namen op te roepen zoals Ortega y Gasset, Huizinga, Julien

<sup>1)</sup> Voordracht gehouden ter gelegenheid van het Onderwijscongres te Groningen op 8 Maart 1946.

Benda, Oswald Spengler, Chestow — maar de reeks is nog lang niet afgesloten — blijkt, hoe gevaarlijk men juist de combinatie dezer drie fundamentele krachten acht. Niet zo zeer, doordat zij een nieuwe wereld in het leven roepen en ten dele al geroepen hebben, die in strijd is met de oude, maar veeleer door de splitsing, de kloof, die zij veroorzaken tussen de *eisen* van deze nieuwe wereld en de *houding* van de mensen, die aan deze eisen moeten voldoen. Natuurlijk is niet te verwachten, dat het nieuwe uit het oude in harmonie ontstaat. Het optimisme, dat men in de latere 19e eeuw nog wel toegedaan was, als zou de mens in staat zijn tot een gelijkmatige en gelijktijdige ontwikkeling van zijn capaciteiten op wetenschappelijk, moreel én emotioneel gebied, is gebleken een illusie te zijn. Het zou dwaasheid zijn, aan deze illusie vast te houden. Een zekere disproportie in de ontwikkeling van z'n capaciteiten moet de mens aanvaarden, omdat de bindende kracht van het verleden op emotioneel en moreel terrein sterker blijkt te zijn dan op het intellectuele. Deze disproportie tussen ons natuurwetenschappelijk-technisch weten en kunnen en onze morele capaciteiten, tussen machtpotentieel en zelfbeheersing vormt sedert lang een ernstige zorg. Zij kan noodlottig worden voor onze beschaving, als het niet lukt, de afstand tussen onze capaciteiten te verkleinen, d.w.z. de morele en emotionele op het peil van de intellectuele te brengen. M.a.w. de opleiding moet meer doordrongen worden van de geest der opvoeding, die gedragen is van een verantwoordelijkheid én van een inzicht in de maatschappij.

Toch is daarmee het vraagstuk van de disproportionele ontwikkeling eerst voor de helft gesteld. De intellectuele ontwikkelingsgraad kan immers nauwelijks aan ons natuurwetenschappelijk-technisch kunnen alleen afgelezen worden. Er is nog iets anders. Er gaat van deze disproportionaliteit zelf en van de nieuwe wereld, die haar ontstaan aan de eenzijdige perfectionering van het vindingrijke vernuft in business en wetenschap te danken heeft een invloed uit, die bepaald remmend werkt en die ik infantiliserend noem. Infantiliserend, omdat deze invloed de mensen, vooral de jongeren, die voor 't eerst met de problemen geconfronteerd worden, verleidt, de oplossing ervan in een regressie tot een lager menselijk peil te zoeken. De leraar, niet in laatste instantie de hoogleraar, en de opvoeder weten, wat wij hiermee

bedoelen. Onze maatschappij en speciaal de jeugd interesseert zich voor de wetenschap, haar ontdekkingen en uitvindingen. Zij maakt er graag gebruik van, zij doet er zelf met enthousiasme aan mee. Maar zij begrijpt minder dan de vroegere generaties het groeiende gewicht van de taak, die daarmee op haar schouders gelegd is. Zij ontvlucht de problematiek, die daardoor ontstaan is. Zij tracht haar te vermijden, door een speelse houding aantenemen of haar de ernst te ontnemen. Zij vertoont de neiging, de verantwoordelijkheid voor wat zij presteert op een maatschappelijk mechanisme af te wentelen. Zij maakt de beoefening van de wetenschap los uit haar oorspronkelijk persoonlijk levensverband. Het technische peil hoeft daardoor niet aangetast te worden, maar de spanning, de met de eenzijdige ontwikkeling van bepaalde menselijke vermogens opgewekt is, gaat met de veranderde houding van de jongen intellectueel tegenover zijn werk, de wetenschap en de maatschappij verloren. Daarmee verdwijnt weliswaar nooit de afstand tot de morele en emotionele capaciteiten, de splitsing en disproportie op zich zelf, maar wel de problematiek ervan, die juist het uitgangspunt vormde voor de vernieuwing in het onderwijs en de opvoeding.

Zo zien wij dus een verschuiving van de genoemde disproportie optreden of, als men wil, een radicalisering in de richting van een toenemende vervreemding tussen de generaties: de oudere generaties, die het hoger op zoeken met een verdieping van het onderwijs en een sociaal gerichte opvoeding, en de jongere generaties, die zich aan de spanning onttrekken en op de situatie met een infantiele regressie reageren. Naarmate het ideaal van vorming van een verantwoordelijke persoonlijkheid bij de jongeren geen werkelijke weerklank meer vindt en meer en meer tot een fictie wordt, mist de nieuwe opvoeding haar doel. Zij verliest haar object. Zelfs kan het streven van de oudere generaties naar een verruiming en verdieping van het opvoedingsbereik bij de jongeren een tegengestelde uitwerking hebben, als zij de problematiek niet meer aanvoelen. Zij gaan zich dan als opvoedelingen beschouwen en hebben er vrede mee, dat zij nog onzelfstandig, nog niet rijp zijn. De infantiele regressie wordt versterkt inplaats van verminderd, niet door wat hun gezegd wordt, maar door het feit alleen al, dat zij in een opvoedingssituatie komen te staan.

Samenvattend kunnen wij zeggen, dat het probleem van de

disproportionele ontwikkeling der menselijke capaciteiten, zo als het in onze industriële, democratische en sceptische maatschappij verscherpt gesteld is, twee aspecten vertoont. Het eerste aspect laat de eenzijdige perfectionering van ons natuurwetenschappelijk-technisch kunnen zien, waarmee de morele en emotionele ontwikkeling niet gelijken tredt houdt. Hier is het oude chineesche spreekwoord van toepassing, dat ik kort geleden boven een artikel over het moderne atoom-onderzoek vond: „Wat voor zin heeft het bezit van een paard, dat duizend mijl aflegt, als men geen duizendmijlsruiter bezit om het te berijden?” Het tweede aspect opent zich met de reactie van de mensen op de disproportionaliteit, die nu een afstand laat ontstaan tussen de zienswijze der ouderen en der jongeren. Inplaats van een hogere inspanning op te wekken, wat de oudere generatie ervan verwacht, werkt zij in tegengestelde zin en bevordert een infantiele regressie.

Men begrijpt, dat het verkeerdt zou zijn, in het gezegde een reactionnaire afwijzing van zekere levensopvattingen bij onze jeugd te vermoeden. Integendeel komt, wat ik gezegd heb, voort uit de bezorgdheid, dat de duizendmijlspaarden, die wij aan onze wetenschap te danken hebben, op den duur geen duizendmijlsruiters zullen vinden. Jong zijn is wel een voorwaarde, maar geen garantie voor een vooruitstrevende houding. Natuurlijk moet men er zich voor hoeden te overdrijven en te veralgemenen. Men moet zeer zeker niet uit het fenomeen van het fascisme b.v. zonder meer de jeugd van Italië, Duitsland en Spanje als infantiel veroordelen, als waren er niet grote gedeelten van deze jeugd van een heel andere gezindheid. Maar een feit is het — en wij hebben het in Nederland net zo goed kunnen bestuderen dan in andere landen — dat de jeugd, in elk geval de niet-angelsaksische nog in het begin van den oorlog — veel minder geïnteresseerd was bij de parlementaire democratie dan de oudere generatie in haar jeugd.

Het gaat hier om een verandering in de houding onzer jeugd, die gezien haar internationale uitbreiding diepere oorzaken hebben moet dan nationale. Zonder twijfel hebben de twee wereldoorlogen met de hele nasleep van sociale, ethische en economische ellende, met al die onzekerheid van het dagelijks leven, verkrachting van recht en moraal, opeenstapeling van conflicten en problemen en — niet te vergeten — met de vitale uitputting der massa door jarenlange ondervoeding en mindere hygiënische verzorging de



overlevende jeugd sterker belast dan welke jonge generatie ook sedert de napoleontische periode. Toch verklaren deze feiten niet alles. Er zit in de infantiele regressie zeker een reactie op het twijfelachtig geworden zijn van een beschaving, die niet in staat geweest is, deze rampen te voorkomen. De onverschilligheid tegenover de geestelijke waarden, het goedkope cynisme, het gebrek aan zin en eerbied voor de rijpheid, die het voorrecht is van de oudere leeftijd is maar al te begrijpelijk door het falen der ouderen, het z.g. Versagen der alten Generation. En is ten dele zelfs van de ouderen overgenomen, van kl.t. in gr.t. getransponeerd. Maar wie zou dan ook willen ontkennen, dat de oudere leeftijdsclassen van onze samenleving mede aangetast zijn door wat wij hier infantiele regressie genoemd hebben?

Naar mijn overtuiging reiken de wortels van de infantiele regressie, die door de rampen van 1914—'18 en '39—'45 versterkt en door de mogelijkheden en onmogelijkheden van onze tegenwoordige maatschappij gevoed wordt, dieper terug in de geschiedenis. Dit kunnen wij aantonen en het zal onze opvatting, dat wij hier met een duurzamer en niet met een voorbijgaand verschijnsel, dus met een reactie op essentiële trekken van onze samenleving te doen hebben, enigszins kunnen bevestigen.

In het begin van onze eeuw komen ons voor het eerst parolen tegen, die van een merkwaardig en in deze omvang en met dit bewustzijn nog nooit vertoond fenomeen getuigen; wij bedoelen de emancipatie van de jeugd. Het boek van Ellen Key, *De eeuw van het kind*, wordt een wereldsucces. Tegelijkertijd vormt zich een nieuwe stijl op het gebied van de kunstnijverheid en de architectuur onder de duitse naam Jugendstil, die bewust met de historische motieven van gotiek, renaissance en rococo breekt en uitdrukking wil zijn van een nieuw vormgevoel van deze generatie. In dezelfde jaren ontstaan in Hamburg en Berlijn de eerste groeperingen van de Wandervogel, die kort daarop onder de naam van Jugendbewegung de emancipatie van de jeugd in de realiteit willen brengen. Het merkwaardige aan deze stromingen is niet, dat een opgroeiende generatie tegen de oude ten velde trekt en daarbij specifiek jeugdige trekken vertoont — dit laat de geschiedenis altijd weer zien —, maar dat zij zich daarbij beroepen op het feit, dat zij jong zijn en de jeugd representeren. Het begrip jeugd heeft dus in

deze jaren al, anderhalf decennien voor de eerste wereldoorlog, een prestige, een aantrekkings- en rechtvaardigingskracht verkregen, waaraan in tijden van revolutie een bepaalde groep in verband met bepaalde eisen al eerder (b.v. in de franse revolutie) geappelleerd heeft, toch nooit in deze men zou haast moeten zeggen: vitalistische' vorm. Als de jeugd spreekt, spreekt de toekomst, dit bewustzijn ligt er aan ten grondslag. Zij doet een beroep op een natuurrecht en zij doet het met de zelfverzekering van de jeugd.

De roep werd niet overal gelijk sterk gehoord. In de romaanse landen, waar de latijnse traditie en het catholicisme heersen en de grote industrie minder ontwrichtend geweest is, nauwelijks. In de angelsaksische landen, niettegenstaande hun uitgesproken maatschappelijke conventies, daarentegen weer wel. Waar de industrialisering machtig genoeg en ondermijnd in conflict gekomen was met de traditionele levensstijl en waar nog romantische mogelijkheden bestonden, d. w. z. mogelijkheden om uit te breken uit het leven der grote steden en fabrieken, en het avontuur op te zoeken in bosch of oerwoud, daar rebelleerde de jeugd tegen de moderne rationalistische wereld. De jeugd protesteerde tegen de overheersing van de machine en het berekende intellect, tegen het vastgeroeste wereldbeeld van den bourgeois satisfait, maar zij profiteerde er ook van: d. w. z. zij steunde op hetzelfde geloof, waarop de ouderen steunden, op het geloof in den vooruitgang, op de hyperwaardering van de toekomst. Zijn niet juist de woordverbindingen met toekomst zoals *Zukunftstaat*, *Zukunftsmusik* (Wagner), *Philosophie der Zukunft* (Feuerbach) of *Utopien*, die in de toekomst spelen, b.v. het beroemde boek van Bellamy, typerend voor de latere 19e eeuw geweest?

Volgens de darwinistisch-spenceriaanse leer, de leer van de vroegere socialistten, zoals St. Simon en Comte en van het marxisme, die een progressive evolutie willen bewijzen, representeert elke latere fase in de geschiedenis van de natuur en de maatschappij een vooruitgang vergeleken bij de vroegere fase. De verwachting blijft dus gericht op de toekomst. Hoe jonger, hoe beter. De geschiedenis wordt aan een waardescale gemeten, die met de industriële scala overeenkomt. Het oude is het verouderde en primitieve, het jongste up to date, het best aangepaste en meest rijpe. De suggestie van de gestadige vooruitgang in theorie en praktijk wordt door het spel van de vrije concurrentie, de jacht naar uitvindingen, naar het nieuwste

en ongehoorde in de samenleving versterkt. Neemt men verder in aanmerking, dat dit schema van waardering niet op de industrialisering alleen, maar evenzeer op de democratisering van toepassing is, op de emancipatie van de arbeiders en — niet te vergeten — van de vrouwen, en dat de ondermijning van de oude christelijke geloofsovertuigingen niet uitsluitend de traditionele autoriteiten, maar tenslotte de autoriteit van de traditie én de traditie van de autoriteit aan het wankelen brengen, dan beginnen wij iets van de samenhang tussen de moderne maatschappij en de houding van de jeugd te begrijpen.

De specifieke waarde van de ouderdom wordt door de jongeren en onder invloed van de tijd zelfs door de ouderen niet meer erkend. Wat alleen de hogere leeftijd verwerven kan, de werkelijke ervaring, maakt in de technische wereld plaats voor de oefening en de routine. De doorgewinterde specialist staat hoger in prijs, hoewel dan niet doorgaans in aanzien, dan de — wat men noemt — ervaren en wijs geworden man. De prestatie en het prestatievermogen winnen het en moeten het winnen van de menselijke waarden, die geen betekenis of zelfs een negatieve betekenis voor efficiency blijken te bezitten. Een maatschappij die voornamelijk steunt op natuurwetenschap en techniek en een steeds verder doorgevoerde rationalisatie van het bedrijfsleven, een maatschappij dus, die altijd in beweging is, heeft jonge mensen nodig. Kijkt U maar eens rond: U zult het bevestigd vinden, dat juist in de exacte vakken de meest productieve leeftijd vaak beneden de dertig ligt. De avant garde der fysici in de revolutionaire fase na het opstellen van de quantentheorie bestond voor een groot deel uit zeer jonge mensen. Natuurlijk zijn er uitzonderingen. Maar het valt toch niet te ontkennen, dat het bij de filosofische en historische vakken, bij de rechtswetenschap en de theologie — om maar bij de wetenschap te blijven — anders ligt. Hier is vaak juist de hogere leeftijd met haar onvervangbare persoonlijke levenservaring een bron van kennis. Toch put onze maatschappij de voor haar belangrijkste krachten niet meer uit deze bronnen.

U kunt dit doorbreken van de emancipatie van de jeugd trouwens ook in de uiterlijkheden van de mode en de hele habitus terugvinden. In 1880 heerste nog, wat de kleding betreft, de stijl van de volwassene. De meisjes van zeventien zagen er uit als dames van dertig en de jongens als heren, als

mannen op leeftijd. Ik herinner me een foto van de laatste klas van het gymnasium, dat mijn vader bezocht had: een belangrijk gedeelte van de abiturienten, die niet ouder dan negentien waren, droeg een baard. Men wilde toen au sérieux genomen worden, in de zin van te kunnen meetellen en opgenomen te zijn in de kring van mannen en vrouwen. Het ligt voor de hand, het verdwijnen van deze attributen ten gunste van het accentueren van het bewust jeugdige toe te schrijven aan de toenemende invloed van de Angelsaksen, van de sport en het Amerikanisme. Dit is zeker juist en vormt een belangrijke component in het emancipatieproces van de jeugd. Maar waarom verlangt de jeugd omstreeks 1900 na bevrijding van de oude levensstijl? Waarom wordt de jeugd op het continent ontvankelijk voor zekere Amerikanismen? Is het niet, omdat dezelfde maatschappelijke krachten in de nieuwe en in de oude wereld het leven beheersen, alleen in de nieuwe wereld minder geremd en beter strokend met de pionierstradities?

De lezer zal zich inmiddels wel eens afgevraagd hebben, wat dit alles nog met ons onderwerp van de infantiliserende invloeden onzer maatschappij te maken heeft. De emancipatie van de jeugd als een verschijnsel van infantiliteit te beschouwen, zou niet gaan. In het begrip infantiel zit een pejoriserend element en een dergelijke typering zou aan dit historische fenomeen zeer zeker te kort doen. Dit is ook geenszins onze bedoeling. Integendeel: het doorbreken van een nieuw bewustzijn, de radicale wijziging van houding vormde sociologisch gezien het enig juist antwoord op de situatie, zoals zij toen was. Maar het maakt een groot verschil, of men het met de strijdende generatie te doen heeft, die zich aan de sleur van de traditie weet te onttrekken, of met de epigonen van deze worsteling, die de vruchten ervan oogsten. Dit geldt voor elke beweging in de geschiedenis en bedreigt haar met een zekere verstarring, zoodra zij het beginstadium, het oorspronkelijke creatieve enthousiasme achter zich heeft. Daarna komt de tijd van de splitsing in rechtzinnige en vrijzinnige, van de strijd om de zuivere leer. De beweging is iets tastbaars geworden, de wereld reageert erop, begint aan haar eisen toe te geven en onder haar invloed te geraken. Het gevolg ervan is, dat een nieuwe situatie ontstaat, die op de oorspronkelijke situatie niet meer lijkt. In ons geval dan toont de oudere generatie geen noemenswaardige weerstand te kunnen bieden. Zij aanvaardt de emancipatie van de jeugd

en bevordert daarmee onbewust en ongewild het proces van de verwording van de emancipatie d.w.z. de infantilisering van de jeugd.

Niet alleen, dat de ouderen de waardenscala van de jongeren tot de hunne maken, zelf jong willen blijven en op alle mogelijke manieren trachten hun ouder worden te camoufleren. Maar deze aanpassing heeft bij de jongeren een merkwaardige uitwerking. Het prijsgeven van de waarde van de ouderdom ontnemt hun de prikkel, om geestelijk en moreel een hoger stadium van rijpheid te bereiken. Het verkleint de spanning en verlaagt daarmee het hele spanningsniveau, waarop de jonge mens zich behoort te bewegen. Zo ontstaat door de uitwerking van de emancipatie van de jeugd de infantiele regressie met al haar gevaarlijke neigingen om zich te laten commanderen en in groepsverband te laten organiseren, de verruwing, het indifferentisme tegenover de geestelijke waarden, het goedkope cynisme en als een zeker equivalent een militante houding, een gebrek aan respect en piëteit, de overgave aan een vitalisme en nihilisme.

Men zal mij moeten toegeven, dat met een dergelijke geestgesteldheid niemand gebaat is. De jeugd is de draagster van de toekomst. Noch de behoudend gezinden, noch de vooruitstrevenden kunnen het rustig aanzien, dat het verlies van het geloof in den vooruitgang in een industriële en democratische maatschappij de jeugd van de zin onzer beschaving vervreemdt en haar op den duur ongeschikt maakt, tegen haar zware taak opgewassen te zijn. De vernieuwing van het onderwijs heeft hier een therapeutische functie te vervullen. Dringender dan ooit moet de leraar zijn taak als opvoeder leren begrijpen en moet hem de overheid ook de kans geven haar problemen op te lossen. Het gaat hier m. i. niet alleen om een hervorming van het leerplan, om een herverdeling van de accenten, die op de verschillende vakken behoren te liggen. Het gaat hier om meer. Geen hervorming van het hoger onderwijs, dus van de opleiding van den leraar, van het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs heeft ook maar de minste kans van slagen, als niet de houding van de oudere generaties, dus van de afgestudeerden in de eerste plaats grondig verandert. Met dit grondig veranderen bedoelen wij in laatste instantie een herontdekking van de ouderdom, van zijn onvervangbare en onvergankelijke waarde, die gelegen is in de rijpheid, in het verwerven van een ervaring, die alleen het verwerken van



het leven biedt. De ontmoeting met deze hier geschetste problematiek is de eerste stap, om een dergelijke verandering in de houding tegenover oud en jong te verwezenlijken. De emancipatie van de jeugd moet haar antwoord vinden, moet a. h. w. opgevangen worden met een emancipatie van de oudere generaties. Dit betekent geen terug. Een herstel, een restitutie van toestanden van de 19e eeuw zou — afgezien ervan, dat zij ondoorvoerbaar is — geen duurzame oplossing brengen. Maar de disproportionaliteit tussen een te eenzijdig ontwikkeld natuurwetenschappelijk-technisch weten en kunnen aan de ene kant en een geestelijke vorming, die geen contact meer weet te leggen tussen de humanistische vakken en het hedendaagse leven, aan de andere kant is wel te overwinnen. De vorming van den mens hoort in het middelpunt te staan, zowel op de universiteit als op de school. De zin juist voor de irrationele waarden moet meer ontwikkeld, aan het uitsprekkingsvermogen en aan de zelfstandigheid van de leerling en van de student grotere aandacht besteed worden. Welke concrete hervormingen op methodisch en didactisch gebied voor dit doel het meest geschikt zijn, daarover te spreken, ligt niet meer op mijn terrein.

Ik heb getracht te laten zien, waarom deze problematiek in onze tijd acuut geworden is en hoe diep zij geworteld is in de structuur van onze hedendaagse samenleving. De oppervlakkige diagnose, die geneigd is, haar op de ontwikkeling door den oorlog terug te voeren, zou noodlottig kunnen worden voor de therapie. Zij kan misschien de symptomen van de ziekte bestrijden, maar zij raakt niet de eigenlijke wortel van het euvel.

---

## OVER MOEILIKHEDEN VAN STRUCTURELE AARD BIJ HET ONDERWIJS IN DE MEETKUNDE

DOOR

Dr L. N. H. BUNT

II

6. Langeveld geeft in zijn „*Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbare-schoolleef-tijd*”<sup>1)</sup> de analyse van een mogelijke gedachtengang bij het

<sup>1)</sup> Groningen, J. B. Wolters, 1937, blz. 220/222.

bewijs van de stelling, dat het snijpunt van de middelloodlijnen van een driehoek het middelpunt is van de omgeschreven cirkel. Hij legt hier de nadruk op een proces, dat zich bij ieder bewijszoeken voordoet, n.l. het „expliceren van het implicite”, dat wil in dit geval zeggen: het zich afvragen wat het betekent „middelpunt te zijn van een omgeschreven cirkel”. En terecht wordt hierop de nadruk gelegd, want elk doelbewust zoeken van een bewijs is een aanhoudend zich afvragen: wat betekent dit bepaalde begrip waarop ik thans mijn aandacht richt, wat is daarvan de definitie? En dan is het niet voldoende om die definitie te reproduceren, hij moet tevens worden ingepast in het onderhanden zijnde geval; in het genoemde probleem moet dus niet alleen de definitie van „middelpunt van een omgeschreven cirkel” worden gereproduceerd, maar men dient na te gaan wat wil zeggen: „middelpunt van de omgeschreven cirkel van de driehoek, *die ik hier in dit concrete geval onderhanden heb*”. Dit inpassen van de definitie in het onderhanden zijnde geval is voor de zwakke leerlingen het grote struikelblok; zij hechten zich steeds weer aan een zekere globale, vage betekenis van begrippen als: loodrechte stand van een lijn op een vlak, loodrechte stand van twee vlakken, evenwijdige lijnen, om duidelijkheidshalve eens een paar voorbeelden aan de stereometrieles te ontlene, waarbij we geregeld met die moeilijkheid moeten kampen. Zij kunnen er niet of slechts met grote moeite toe worden gebracht om deze begrippen in hun definities te ontleden en aldus de vage, banale voorstellingen, die zij er van hebben, te laten varen, deze te destructureren in hun elementen. Dit komt doordat de definities voor hen nietszeggende woordenreeksen blijven, welke niet het karakter dragen van een beschrijving van enig concreet ding en welke ook niet bij eerste kennismaking doen vermoeden van welke aard hun gebruik, en dus wat hun nut, zal zijn. Is het te verwonderen dat leerlingen, die nog zo sterk gericht zijn op de concrete werkelijkheid — en hoevelen blijven dat niet hun leven lang? — hier dikwijls onoverkomelijke moeilijkheden hebben, wanneer zij tenminste niet aanhoudend en speciaal worden geoefend in wat Pascal noemt „substituer la définition au défini”. Trouwens, hoe dikwijls overkomt het onszelf niet bij het bestuderen van een voor ons nieuw onderwerp, dat we op een gegeven moment vastlopen, doordat we onbewust iets hebben toegevoegd aan de specifieke kenmerken van een wiskundig

begrip? Vooral bij axiomatische onderzoekingen is dit gevaar heel groot. Deze handelwijze van het steeds weer teruggaan tot de definitie, van het losstructureren van globale voorstellingen die men heeft van een begrip, moeten we onze leerlingen tot een tweede natuur doen worden<sup>1)</sup>).

Laten we nog eens een voorbeeld bekijken. Gesteld een eerste-klasser moet bewijzen, dat de bissectrix  $CD$  van de tophoek van een gelijkbenige driehoek loodrecht staat op de basis  $AB$ . In de regel is dit wel een van de eerste opgaven welke door de leerlingen van de eerste klas worden gemaakt inzake het bewijzen dat twee lijnen loodrecht op elkaar staan. De meesten zullen hierbij waarschijnlijk eerst bevrijd moeten worden van het schemerachtige besef dat ze hebben van zo'n loodrechte stand, vermoedelijk wel in verband staande met hun voorstellingen van horizontaal en verticaal. Ze moeten dus inzien, dat hier het bewijs verlangd wordt dat één hoek bij  $D$  recht is (zelf zeggen zij meestal: de hoeken bij  $D$ ). Hetgeen nu nog bewezen moet worden, n.l.  $\angle CDA = 90^\circ$ , moet nu worden omgevormd tot:  $\angle CDA$  is de helft van een gestrekte hoek; zo althans wordt meestal de rechte hoek gedefinieerd. Maar van welke gestrekte hoek moet  $\angle CDA$  nu de helft worden; van een willekeurige gestrekte hoek, of van een gestrekte hoek, die ontstaat door een der benen van  $\angle CDA$  door het hoekpunt heen te verlengen? Dat hij  $\angle ADB$  nu moet zien onder het gezichtspunt: hoek, waarvan  $\angle CDA$  de helft moet blijken te zijn, zal van onze leerling wel geen vermoeiende denkarbeid vergen. Misschien niet even vanzelfsprekend zal het voor hem zijn om het doel: bewijs dat  $\angle CDA$  de helft is van  $\angle ADB$ , om te vormen tot: „bewijs dat  $\angle CDA$  gelijk is aan  $\angle CDB$ ; immers, dat  $\angle CDA$  de helft is van  $\angle ADB$  zou misschien ook kunnen worden aangetoond door middel van een berekening, waaruit zou moeten blijken, dat  $\angle CDA$  door de helft van het aantal

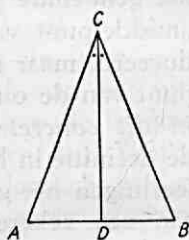


Fig. 7.

<sup>1)</sup> „Vele van onze ideeën zijn zo met vooroordelen en onderstellingen vergroeid, dat wij slechts met veel tegenzin de zuivere waarheid kunnen aan het licht brengen. Alleen reeds *dit* besef bijbrengen is een doel van de opvoeding, waaraan de wiskunde flink kan meehelpen”. K. Cuyper s, Het aankweken van het wiskundig denken, Antwerpen, de Sikkels, 1940, blz. 46.

graden van  $\angle ADB$  gemeten wordt. Wij zijn hier genaderd tot de uiterste vezelen van het wijd vertakte net van omstructureringen, die plaats moeten hebben, wil men tot de oplossing van een vraagstuk geraken. Er bestaat hier natuurlijk kans dat we de moeilijkheden fabriceren en dat moet niet. Maar erger is het wanneer we moeilijkheden over het hoofd zien, en die kans is veel groter. We kennen trouwens dit konflikt, waarvoor wij dikwijls geplaatst worden wanneer wij aan het uitleggen zijn: is mijn betoog nu wel helemaal glashelder, moet ik het nog eens op een andere manier zeggen, of maak ik mij al te verdienstelijk en zelfs schuldig aan „beleidigende Klarheit”?

Maar onze denkbeeldige leerling is nog niet gereed. Hij heeft zich nu als doel gesteld te bewijzen, dat  $\angle CDA$  gelijk is aan  $\angle CDB$ , en we nemen aan, dat hij op het vernuftige idee komt om dit met congruentie te proberen (de lezer is er zich natuurlijk van bewust, dat dit dikwijls een van de allereerste vraagstukken is, die onmiddellijk na de behandeling van de congruentiegevallen worden opgegeven). Hij tracht dus de congruentie aan te tonen van de driehoeken  $CDA$  en  $CDB$ , waarmee een nieuwe kwestie ontstaat: moet hij nu de definitie van congruentie gaan „substitueren”, bijv. dat alle elementenparen gelijk zijn? Integendeel, hij moet nu afwijken van de zo zorgvuldig ingeprente regel om terug te gaan naar de definitie, en hij moet zijn doel: bewijzen dat de  $\triangle CDA$  en  $CDB$  congruent zijn, zien onder het gezichtspunt: bewijzen dat op de  $\triangle CDA$  en  $CDB$  één van de congruentiekenmerken van toepassing is.

Thans kunnen we onze leerling verder wel veilig aan zijn lot overlaten bij het zoeken van het bewijs, hij is nu ver genoeg op weg geholpen. Alleen, een eersteklasser vroeg mij eens: „mag ik die zijde  $CD$ , die ik al gebruikt heb voor  $\triangle CDA$ , ook nog gebruiken voor  $\triangle CDB$ ?” Van beleidigende Klarheit gesproken!

7. Om nog even op het allereerste begin van dit eenvoudige vraagstukje terug te komen: het opschrijven van wat er gegeven is, levert reeds heel dikwijls het bewijs, dat er niet kan worden gesproken van een scherpe presentie van het begrip gelijkbenige driehoek; want vaak zetten de leerlingen in het gegeven niet alleen dat de benen gelijk zijn, maar ze constateren bovendien uitdrukkelijk dat dit ook met de basis hoeken het geval is. In hoeverre dit nu moet worden toe-

geschreven aan een inderdaad niet goed weten van de definitie van gelijkbenige driehoek, of wel daaraan, dat ze zich nu eens bijzonder willen uitsloven en daardoor „plus royaliste que le roi” worden, kan ik niet beoordelen; maar ook in dit laatste geval geven zij blijk zich niet volkomen te realiseren wat de taak is van een bepaling, n.l. de noodzakelijke en voldoende middelen te verschaffen om met het begrip te kunnen werken. Laat ik direct opmerken dat zo'n overtollig gegeven voor mij geen reden is tot lagere qualificatie, wanneer door dit overcompleteet tenminste niet een onmisbaar gedeelte van het bewijs overbodig wordt, wat ook voorkomt. Het schijnt, dat veel leerlingen in dit stadium afgaan op een zeker vaag gevoel voor symmetrie, dat een gelijkbenige driehoek bij hen opwekt, een gevoel, dat tenslotte het intellectuele element gaat overheersen en de gelijkbenigheid niet anders doet zien dan als een „soort symmetrie”, waardoor sommigen er zelfs toe komen om in het gegeven bijv. op te nemen dat ook de hoogtelijnen op de benen gelijk zijn, als dat zo te pas komt! Dit vage besef van het bestaan van een symmetrie moeten zij leren overwinnen, d. w. z. stukstructureren in zijn ware bestanddelen.

Wie niet al te sceptisch staat tegenover de vormende waarde van het onderwijs in wiskunde vindt hier, in het ontleden van de begrippen in hun effectieve bestanddelen, een duidelijk aanknopingspunt met het denken over niet-wiskundige dingen. We hebben in ons vak volop gelegenheid om de leerlingen erop te wijzen, dat ze alleen dan kunnen slagen in het oplossen van hun problemen wanneer ze zich volledig rekenschap geven van hetgeen ze doen. Niet alleen moeten de begrippen waarmee zij werken steeds weer worden gedestructureerd, maar ook omtrent geconstrueerde punten en lijnen moeten zij aanhoudend rekenschap tegenover zichzelf afleggen; trouwens, een geconstrueerd punt of een geconstrueerde lijn is in wezen niets anders dan een gedefinieerd punt of een gedefinieerde lijn <sup>1)</sup>).

Om onze leerlingen te overtuigen van de noodzaak niet alleen, maar ook van de grote voordelen, die er verbonden zijn aan zich steeds rekenschap te geven van hun daden, vind ik wel één van de meestsprekende voorbeelden het bewijs van

<sup>1)</sup> G. Mannoury, *Woord en Gedachte*, Groningen, Noordhoff, 1931, blz. 43.



de stelling, dat de middelloodlijnen van de zijden van een driehoek door eenzelfde punt gaan (of ook dat de drie bissectrices door één punt gaan, of dat de snijlijnen van drie vlakken in het algemeen door één punt gaan). Men kan dit bewijs zó geven dat men tracht aan te tonen, dat het snijpunt  $S$  van twee van de drie middelloodlijnen op de derde middelloodlijn  $m$  ligt; een omstructurering van het probleem, waarop ik nog terugkom. Het is voor onze leerlingen zonder meer duidelijk, dat men er nooit in zal slagen om te bewijzen:  $S$  ligt op  $m$ , zonder er zich rekenschap van te geven wat  $1^0 S$  voor een punt is, en  $2^0 m$  voor een lijn is. Maar het is voor hen altijd een grote verrassing — tot in de vierde klas bij de corresponderende stelling over de snijlijnen van drie vlakken — om te ervaren hoe het niet alleen *nodig* is om aan die twee voorwaarden te voldoen, maar hoe het praktisch gesproken ook *voldoende* is! Dat men dan hieraan de moraal verbindt: nooit over dingen praten waar je geen verstand van hebt, maakt de behandeling van het onderwerp compleet.

8. Om het bewijs voor een zekere bewering te vinden, kan men op twee manieren te werk gaan. Men kan uitgaan van de gegevens en hieruit net zolang gevolgtrekkingen maken tot men, soms op onverklaarbare wijze, is aangeland bij hetgeen bewezen moet worden; men spreekt dan van een progressief of synthetisch bewijs, en Schopenhauer heeft er nog een derde naam voor: Mausefallenbeweis. Toch geschiedt dit maken van gevolgtrekkingen niet op totaal willekeurige manier, zoals deze laatste benaming zou willen suggereren; men gaat uit van hetgeen gegeven is en vraagt zich daarbij dan af: wat wil dit eigenlijk zeggen *in verband met hetgeen ik moet bewijzen?* Dat wil zeggen, men trekt maar niet een willekeurige conclusie uit de gegevens, maar men richt zich, al of niet bewust, op het gestelde probleem; het gegeven wordt omgevormd tot een of meer nieuwe oordelen, van welker waarheid men zich dan dus op die manier heeft overtuigd; deze waarheden worden weer omgevormd tot nieuwe waarheden en zo gaat men door, totdat men de gegevens door allerlei omstructureringen een reeks van fazen heeft laten doorlopen, waarvan de laatste een waarheid inhoudt, die het te bewijzen tot onmiddellijk gevolg heeft. En bij elk van die omvormingen houdt men steeds het beoogde doel voor ogen, de omvormingen geschieden „in het licht van” het gestelde doel.

Men kan echter ook trachten de zoëven beschouwde reeks van probleemfazen in omgekeerde richting te doorlopen; dan probeert men dus, regressief of analytisch redenerend, eerst de voorlaatste fase te vinden door zich af te vragen: waaruit zou het te bewijzen volgen? Deze vraag laat dikwijls slechts één antwoord toe, vaker dan onze leerlingen plegen te vermoeden, en het is van veel belang dat zij op dergelijke gevallen worden attent gemaakt, omdat hen dit een werkwijze kan bijbrengen, die zelfvertrouwen geeft door het er aan verbonden succes. Maar veelvuldiger zijn de gevallen, waarin de gestelde vraag meer dan één antwoord toelaat en dan is het zaak om een doelmatige keus te doen, doelmatig in de zin van: verband houdend met hetgeen er gegeven is. Men zoekt dus geen *willekeurige* oorzaak voor het verlangde gevolg, maar men zoekt deze mogelijke oorzaak „met het oog op” de gegevens.

Nu is het maar al te waar, dat deze reeks van telkens omgevormde probleemfazen zowel in de richting „heen” als in de richting „terug” dikwijls heel moeilijk te vinden is, ook wel eens voor ons, leraren, bij onze „eenvoudige” schoolvraagstukjes; en dat, terwijl wij onze omstructureringen meestal niet in den blinde behoeve te zoeken, vooral niet wanneer we de reeks van probleemomvormingen in omgekeerde richting proberen te doorlopen, steeds het oog gericht houdende op de gegevens. Maar er zijn gevallen, waarin die omstructureringen wél geheel of bijna geheel moeten worden ondernomen zonder hulp te ondervinden van de gegevens. Over zulke gevallen willen we het tenslotte nog even hebben.

9. Ed. Claparède heeft een interessante studie gewijd aan het oplossen van problemen<sup>1)</sup>. Het herleiden van een probleem tot een ander, dat meer kans belooft te bieden voor een oplossing, dus het zoeken van de voorafgaande probleemfase wanneer we regressief redeneren, wordt door hem aangeduid als het maken van een „hypothèse de solution”. Echter acht hij het van belang om nog een andere soort van hypothèse te onderscheiden, n.l. de „hypothèse-méthode de solution”. Het verschil tussen deze twee hypothesen definieert hij niet, maar hij licht

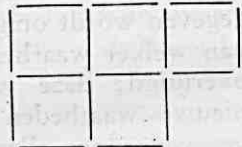


Fig. 8.

<sup>1)</sup> Ed. Claparède, La genèse de l'hypothèse, Archives de Psychologie 24 (1934), blz. 1—155.

het toe aan een voorbeeld <sup>1)</sup>. In bovenstaande figuur worden 5 vierkanten gevormd door 15 lucifers. De vraag is: neem 3 lucifers zó weg, dat er 3 vierkanten overblijven. Deze opgave kan men in de eerste plaats trachten op te lossen door een hypothèse de solution: men neemt bijv. de drie rechter lucifers weg en kijkt of er nu aan de vraag voldaan is. Deze hypothese blijkt niet goed te zijn. Men begint opnieuw, met een ander drietal lucifers, net zo lang tot men zijn doel bereikt heeft. Men kan echter ook een hypothèse-méthode de solution toepassen: men vraagt zich af of dit probleem misschien is op te lossen door een kleine berekening te maken. Aangezien er drie van de 15 lucifers moeten worden verwijderd blijven er 12 over, die drie vierkanten moeten begrenzen. Deze vierkanten kunnen niet aan elkaar grenzen, omdat dan minstens één lucifer twee keer dienst zou doen. Omdat er nu van de 5 vierkanten maar 3 niet-aangrenzend zijn, stuit men zo vanzelf op de goede oplossing.

Het verschil tussen de twee werkwijzen is hier duidelijk; in het eerste geval een oplossing door proberen, toegepast op de concrete situatie in kwestie; in het tweede geval een gebruik maken van een algemene werkmethode, die op andere gevallen van toepassing is.

Laat ons nu eens zien hoe dit verschil tot uiting komt bij het zoeken van het bewijs van een meetkundige stelling. Als voorbeeld willen wij onderstellen dat er bij een zeker vraagstuk moet worden aangetoond, dat twee lijnstukken AB en PQ gelijk zijn. Een hypothèse de solution zal het hier zijn wanneer we twee andere punten C en R in onze beschouwingen betrekken en trachten te bewijzen, dat  $\triangle ABC$  congruent is met  $\triangle PQR$ . We grijpen hier aan bij de concreet aanwezige figuur, kiezen twee volkomen bepaalde driehoeken en onderstellen de mogelijkheid dat deze congruent zullen blijken te zijn. Het kan echter ook zijn dat we ons eerst afvragen: kan ik de verlangde gelijkheid bewijzen door middel van congruentie? en daarmee opperen we een hypothèse-méthode de solution. Immers, we maken in generlei wijze gebruik van het toevallig aanwezige geval, maar we laten in het midden van welke driehoeken we de congruentie zullen trachten aan te tonen; hoogstens komen we op de gedachte om congruentie toe te passen bijv. doordat ons

<sup>1)</sup> I. c., blz. 20.

oog valt op twee of meer driehoeken in de figuur, die op dit punt succes beloven.

Maar nu kunnen we onze hypothèse-méthode aldus preciseren dat we ons afvragen: kan de congruentie worden aangetoond van  $\triangle ABC$  met een driehoek, gevormd door de punten P en Q en een derde, voorlopig niet nader aangeduid, punt uit de figuur? Nu ontstaat de moeilijkheid dat men dit zowel kan beschouwen als een hypothèse de solution alsook als een hypothèse-méthode de solution. Immers, men maakt enerzijds gebruik van in de figuur aanwezige gegevens, n.l. van die welke betrekking hebben op het punt C; anderzijds heeft men de hypothèse de solution niet in volkomen afgeronde vorm gegoten, want men laat in het midden van welke driehoek men PQ als zijde zal beschouwen. En de scheiding tussen de beide soorten van hypothèse wordt wel heel moeilijk wanneer we de hypothèse-méthode de solution nader preciseren als: tracht te bewijzen dat  $\triangle ABC$  congruent is met een der driehoeken, gevormd door de punten P, Q en R, d. w. z. in dit geval òf met  $\triangle PQR$  òf met  $\triangle QPR$ .

We willen echter afzien van dergelijke twijfelgevallen en voornamelijk bedenken dat een hypothèse de solution steeds geschiedt met het oog gericht op de concreet gegeven situatie, maar dat een hypothèse-méthode ons een ruime mate van vrijheid laat en ons niet noodzakelijk rekening doet houden met de bijzondere aard van de gegevens. Nu komt het inderdaad dikwijls voor bij het zoeken van een bewijs, dat we een hypothèse de solution maken (tracht te bewijzen dat  $\triangle ABC$  congruent is met  $\triangle PQR$ ). Maar het lijkt mij voor de hand liggend om te onderstellen, dat een dergelijke hypothèse slechts dan kan worden gemaakt, wanneer de bijbehorende hypothèse-méthode (tracht de gelijkheid te bewijzen door middel van congruentie) goed en wel tot ons geestelijk eigendom behoort. Eerst wanneer ik uit ervaring of door uitdrukkelijke mededeling of ook op grond van eigen inzicht weet, dat gelijkheid van lijnstukken kan worden bewezen door middel van congruentie, eerst dan kunnen mijn gedachten het voorbereidend stadium van een hypothèse-méthode overslaan en onmiddellijk aangrijpen bij het concrete geval. Maar nu dreigt er bij ons, leraren, het grote gevaar dat we niet voldoende de gevallen onderkennen waar door óns een duidelijke hypothèse de solution wordt toegepast, maar door onze leerlingen (in het gunstigste geval) een hypothèse-méthode, om

de eenvoudige reden dat hun een dergelijk geval nog niet eerder of hoogstens een enkele keer onder ogen is gekomen en ze dus nog moeten zoeken naar de geschikte methode.

Verkeren ze nu bovendien nog in het in § 8 genoemde geval, dat ook de gegevens er niet toe meewerken om het denken zich in de juiste richting te doen bewegen, dan zien zij zich voor grote moeilijkheden geplaatst en dikwijls zonder dat wij ons bewust zijn waarom. Laat ik enkele voorbeelden hiervan mogen opnoemen.

a. Op blz. 207 kwam de omstructurering ter sprake die een rol speelt bij het gebruikelijke bewijs van de stelling, dat de drie middelloodlijnen van de zijden van een driehoek door één punt gaan. De drie middelloodlijnen zijn eerst „samen” gegeven, maar deze eenheid wordt verstoord. Men combineert namelijk twee van de drie, richt zijn aandacht op hun snijpunt S, en tracht te bewijzen, dat dit punt op de derde lijn m ligt. Hierbij verandert ook de relatieve rol van het punt S en de rechte m: in de formulering van de opgave was m (met de andere twee middelloodlijnen) primair en S secundair; maar deze formele functies van m en S worden verwisseld doordat we niet bewijzen dat m door S gaat, maar dat S op m ligt. Het bewijs komt immers hier op neer, dat we m beschouwen als de verzameling van de punten met een bepaalde eigenschap en dat we laten zien dat S die eigenschap eveneens bezit en dus een element van de verzameling is.

Dit is een algemene methode, die blijkbaar telkens opnieuw moeilijk in de gedachten van onze leerlingen komt. Iedere h. b. s.-leerling maakt dit vraagstuk of bestudeert het uit de theorie, evenals het corresponderende voor de bissectrices; en dan levert de opgave om te bewijzen dat de snijlijnen van drie vlakken in het algemeen door één punt gaan, welk vraagstuk tot de vaste uitrusting van een vierde-klusser behoort, dikwijls toch weer moeilijkheden op. En zelfs dáárna komt de bewuste methode in analoge situaties nog niet gemakkelijk in gedachten, gezien het resultaat dat ik bij mijn leerlingen moest ervaren met het eindexamen-vraagstuk voor algebra 1940, II<sup>d</sup>: „onderzoek of er behalve het punt (1; 1) nog andere punten zijn, die op alle door de vergelijking  $y = (2m - 3)x^2 - (3m - 2)x + (m + 2)$  voorgestelde parabolen liggen”. Slechts weinig kandidaten kwamen op het idee om van een willekeurig tweetal dezer parabolen het tweede snijpunt te bepalen en hiervan de coördinaten in de gegeven vergelijking te substitueren.



b. Er moet worden bewezen dat alle wiskundige entiteiten van een bepaalde groep een zekere, in de opgave geformuleerde, eigenschap bezitten. Betekent dit voor een leerling van de eerste klas zonder meer, dat hij nu een *willekeurig exemplaar* uit die groep moet nemen en van *dit* exemplaar bewijzen dat het de genoemde eigenschap heeft? De onderzinking zegt mij, dat dit niet het geval is, en dat een leerling er in het allereerste begin moeite mee heeft om de totaliteit van die groep dingen stuk te structureren. Zo bijv. in de opgave: bewijs dat een parallellogram door het trekken van de beide middenparallelle in vier parallellogrammen wordt verdeeld. Velen vinden het hier niet uit eigen beweging vanzelfsprekend om hun aandacht uitsluitend op één der ontstane vierhoeken te richten in plaats van op alle vier tegelijk.

Een bijzonder geval hiervan is, dat men de onderlinge gelijkheid (of congruentie of iets dergelijks) moet aantonen van de dingen van een bepaalde groep; bijv. dat drie lijnstukken in een zekere figuur gelijk zijn. Het is dan niet voor iedereen onmiddellijk (d. w. z. vóórdat de leraar een opmerking van die strekking maakt) duidelijk dat het bewijs geleverd zal zijn wanneer aangetoond is dat twee willekeurige exemplaren van dit drietal of van die groep gelijk zijn. En dit is ook wel te begrijpen; als een eerste-klasser wil zien of al zijn schriften even groot zijn vergelijkt hij niet een willekeurig tweetal ervan, maar hij legt ze allemaal op één stapel.

c. In zijn belangrijke „*Bijdragen tot de methodologie van de beginselen der meetkunde*”<sup>1)</sup> verdeelt Kruytbosch de progressieve bewijzen in *genetische* bewijzen, dat zijn bewijzen die op volkomen natuurlijke wijze tot de aan te tonen waarheid voeren, en bewijzen door middel van een *kunstgreep*. Moet men nu bewijzen, dat de som van twee hoeken gelijk is aan een derde hoek — en een dergelijke opmerking kan ook voor lijnstukken en oppervlakken worden gemaakt — dan schijnt het voor ons de natuurlijkste zaak van de wereld om te proberen of deze laatste hoek in twee delen is te splitsen die elk gelijk zijn aan één der eerste twee hoeken. En dat deze handelwijze voor ons zo vanzelfsprekend schijnt is geen wonder, want we zijn er al aan gewend sedert de dagen van Euclides; men zie slechts diens bekende bewijs van Propositie 47, de stelling van Pythagoras. Deze methode,

<sup>1)</sup> Rotterdam, Nijgh en Van Ditmar, 1931, blz. 176.

die men — eveneens in navolging van Euclides — pleegt toe te passen bij het bewijs van de stelling dat een buitenhoek van een driehoek gelijk is aan de som van de niet-aanliggende binnenhoeken, wordt evenwel door Kruytbosch<sup>1)</sup> beschouwd als neerkomende op het toepassen van een kunstgreep. Hij acht het een natuurlijke wijze van handelen om in zo'n geval de som van de eerste twee hoeken in de figuur te construeren en vervolgens aan te tonen dat die som gelijk is aan de derde hoek; en hij laat zien hoe een eenvoudig bewijs van (o. a.) deze stelling te geven is, waarin die laatste, meer natuurlijke, wijze van doen wordt toegepast<sup>2)</sup>.

d. Niets is logischer om te bewijzen dat twee, op verschillende wijze gedefinieerde, figuren samenvallen, dan om aan te tonen dat ze, wat hun ligging in het platte vlak of in de ruimte betreft, dezelfde kenmerken bezitten. Of onze leerlingen dit ook zo „logisch” vinden?

De behandeling van de manieren, waarop de plaats van een figuur kan worden vastgelegd, wordt door Branford als een van de belangrijkste onderwerpen uit de schoolmeetkunde beschouwd<sup>3)</sup>. Hij merkt op dat deze kant van de meetkunde het centrum kan zijn, waaromheen zich alle andere takken van de meetkunde laten groeperen en voorspelt dat

in de toekomst (dat wil dus zeggen na 1908) het meetkundeonderwijs zich sterk in die richting zal bewegen. In hoeverre die voorspelling bewaarheid is geworden moge iedere wiskundeleraar, in verband met zijn eigen methode, voor zichzelf uitmaken; opgaven van deze soort komen in ieder geval niet dikwijls voor onder het gangbare materiaal. Toch lijken ze mij van uitnemend belang voor de logische scholing onzer leerlingen. Ook bij de gebruikelijke theorie doen zich

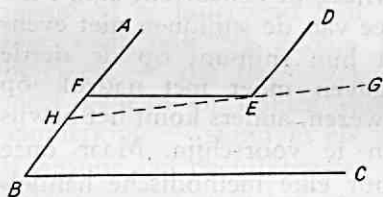


Fig. 9.

<sup>1)</sup> I. c., blz. 177.

<sup>2)</sup> De hier gemaakte opmerking zou men nog kunnen toevoegen aan de psychologische analyse die Em. Meyerson geeft van het bewuste Euclidische bewijs van de stelling van Pythagoras; *Du cheminement de la pensée II*, Parijs, Alcan, 1931, blz. 330 e. v.

<sup>3)</sup> B. Branford, *A study of mathematical education*, Oxford, Clarendon Press, 1908, hoofdstuk XI.

wel geschikte gelegenheden voor om hierop in te gaan, zo bijv. het bewijs van de stelling dat twee hoeken elkaars supplement zijn wanneer twee benen gelijke richting en twee benen tegengestelde richting hebben. Een progressief genetisch bewijs in de zin van Kruytbosch ontstaat wanneer men de som van de twee hoeken in de figuur brengt (fig. 9) door  $\angle DEG$  gelijk te maken aan  $\angle ABC$ , en vervolgens tracht te bewijzen dat  $\angle FEG$  een gestrekte hoek is, d.w.z. dat het verlengde  $EH$  van  $GE$  samenvalt met  $EF$ . De kenmerken van  $EF$  zijn: gaan door  $E$  en evenwijdig lopen met  $CB$ ; uit de gelijkheid van de overeenkomstige hoeken  $ABC$  en  $AHG$  blijkt dat  $EH$  dezelfde kenmerken heeft.

In hoeverre wij van jeugdige eerste-klassers een helder inzicht in, en belangstelling voor, een dergelijke redenering mogen verwachten is een kwestie op zichzelf; van die dingen weten we helaas nog te weinig af, dan dat daarover een wel gefundeerd oordeel zou kunnen worden uitgesproken.

e. Tenslotte bewijzen van de gedaante: uit  $A$  volgt of  $B$  of  $C$ . Men kan dit als volgt omvormen: neem aan dat  $B$  niet geldt en laat zien dat dan  $C$  moet gelden. Ook dit is een gedachtengang die onze leerlingen uitdrukkelijk moet worden bijgebracht. Als voorbeeld noem ik de stelling dat de snijlijnen van drie vlakken of evenwijdig of concurrent zijn. Men begint met aan te nemen dat twee van de snijlijnen niet evenwijdig zijn en bewijst dan dat hun snijpunt op de derde snijlijn ligt. Bij dergelijke opgaven moet met nadruk op de te volgen methode worden gewezen, anders komt het bewijs niet in een aanvaardbare vorm te voorschijn. Maar onze leerlingen zijn ons dankbaar voor elke methodische handelwijze die we hun leren; en velen onder hen hebben een scherp gevoel voor het verschil in waarde tussen een geleerd feit en een met inzicht verworven denkwijze.

Natuurlijk zouden deze voorbeelden met vele andere zijn uit te breiden. Iedere wiskundeleraar kan dit en menigeen zal dit reeds voor zichzelf doen en daarmee zijn onderwijs steeds meer vruchtdragend maken. Maar het zou van ontzaglijk meer waarde zijn, wanneer niet alleen veel collega's dit werk bewust en enigszins systematisch ondernamen, maar bovendien hun ervaringen en bevindingen te boek stelden. Aldus zouden wij tezamen op een gewichtig onderdeel een belangrijke bijdrage kunnen leveren voor de didactiek van de wiskunde.

# EEN VERGELIJKEND ONDERZOEK BETREFFENDE HET DETERMINEREND VERMOGEN VAN DEN ONDERWIJZER EN ANDERE WIJZEN VAN INTELLIGENTIEBEPALING

DOOR

H. VENEMA.

Nu met de vele problemen der onderwijsvernieuwing ook die van de aansluiting L. O.—M. O. aan de orde zijn gesteld en in de nieuwe onderwijsstelsels, die men heeft ontworpen, ook een plaats ingeruimd wordt aan determineerscholen of determineerclassen, heeft het zin de resultaten van een onderzoek te publiceren, dat gehouden werd o. m. om enig inzicht te krijgen in het determinerend vermogen der onderwijzers ten aanzien van de verstandelijke aanleg hunner leerlingen. De grote moeilijkheid bij dit onderzoek was, dat wanneer men wil beoordelen of en in hoeverre de leerkrachten in staat zijn zich een mening te vormen omtrent het intellectuele peil van de hun toevertrouwde kinderen, dit vooronderstelt, dat men op andere wijze deze verstandelijke aanleg kan bepalen, daar men anders geen maatstaf heeft, waarmee men het determinerend vermogen der onderwijzers kan meten. In het midden latend of er inderdaad zo'n „*échelle métrique*” bestaat, waarmee men ook bij oudere l.l. betrouwbare resultaten kan bereiken, — die der psychotechnische bureaux zijn min of meer geheim en komen dus niet voor een beoordeling in aanmerking — stond in elk geval mij zoiets niet ten dienste, waardoor aan de uitkomsten van dit onderzoek geen absolute betekenis kan worden toegekend. Dat ik desondanks tot publicatie daarvan overga, vindt zijn reden hierin, dat naar mijn mening wel enige conclusies gerechtvaardigd zijn, zij het dan soms ook onder voorbehoud, en dat elke bijdrage, die men kan leveren om enig licht in deze materie te verschaffen, niet achterwege behoort te blijven.

Op vijf verschillende wijzen nu werd een onderzoek naar de verstandelijke aanleg der leerlingen ingesteld en wel:

1. door middel van een drietal tests in de trant van de zgn. Amerikaanse legertests.
2. door middel van een stillestuk en een aantal daarop betrekking hebbende vragen, voor dit doel welwillend afgestaan door het Nutsseminarium voor paedagogiek.

3. door middel van enige vragen, gericht tot de onderwijzers der leerlingen.
4. door middel van de rapportcijfers der leerlingen.
5. door middel van enige vragen, gericht tot de ouders der leerlingen.

Het onderzoek had plaats in Maart 1943 in de eerste klas (30 l.l.) en de derde klas (24 l.l.) van een Uloschool; de leerlingen van de eerste klas ontvingen op bijna alle lesuren onderwijs van denzelfden leerkracht, terwijl in de derde klas het zgn. vaklerarensysteem toepassing vond, d. w. z., dat daar een leerkracht slechts in één of twee vakken onderwijs gaf.

Hoewel in verband met de beoordeling van het determinerend vermogen der onderwijzers het onderzoek onder no. 3 genoemd van het meeste belang is, zullen volledigheidshalve en ter vergelijking ook de resultaten van de andere onderzoeken worden megedeeld. Wanneer men de vijf gebruikte methoden tegen elkaar afweegt, is men geneigd op grond van de denkpsychologische onderzoeken in ons land aan no. 2 de meeste waarde toe te kennen. Wanneer dan ook in het vervolg van dit verslag van een appreciatie of depreciatie van een der gebruikte methodes sprake is, wordt stilzwijgend verondersteld, dat de methode door middel van het stillesstuk de meest juiste is, maar ik ben mij ervan bewust, dat dit postulaat, hoewel plausibel, niet bewezen is.

#### *Het eerste onderzoek.*

De tests waren van de volgende soort:

a. Een aantal eenvoudige, in moeilijkheid opklimmende vraagstukjes, voor een deel ontleend aan de bekende serie Prak—Meertens.

b. Een dertigtal rijen woorden, waarbij in iedere rij twee woorden onderstreept moesten worden, die zeiden wat bij het eerste altijd voorkomt; bv.:

man (*lichaam*, wandelstok, *hoofd*, schoenen, tanden).

Ook deze test was ontleend aan de genoemde serie.

c. Een opgave, waarbij de woorden van verschillende op zich zelf staande zinnen door elkaar waren geplaatst, die nu zo gerangschikt moesten worden, dat een goede zin ontstond; bv.: waren — en — Hooft — dichters — Nederlandse — Vondel — bekende.

Bij test a werd eenvoudig het aantal goede antwoorden ge-



teld, bij test *b* het aantal goede onderstrepingen en bij test *c* het aantal goede zinnen. Ontbrak bij deze laatste test iets aan de geconstrueerde zin, maar was deze overigens goed, dan werd een half punt toegekend. De tijden, waarin de tests gemaakt moesten worden, bedroegen resp. 15, 4 en 7 minuten. Om te voorkomen, dat een bepaalde test meer gewicht in de schaal zou leggen dan een andere, werden alle scholen herleid tot de schaal 1—10. In een enkel geval werd deze schaal even overschreden. Tenslotte werden de punten, verkregen bij de drie tests, voor elke leerling opgeteld, waarbij in de eerste klas de l.l. met de minste en beste prestatie resp. de cijfers 12 en 24 verwierven, en in de derde klas resp. 15 en 31.

#### *Het tweede onderzoek.*

Als stilleesstuk werd gebruikt: „Een wetenschappelijke ver-gissing van grote waarde”, een zakelijk geschiedenisverhaal, dat betrekking had op de ontdekkingsreis van Columbus naar het Westen. Voor een antwoord, waaruit bleek, dat een leer-ling logisch had gedacht en dat bovendien duidelijk was geformuleerd, werd het cijfer drie toegekend. Was dit laatste minder goed, dan werd een twee gegeven; was het antwoord min of meer onjuist, maar viel er nog wel iets in te waar-deren, dan werd dit met een één beloond, terwijl onbeant-woorde of geheel verkeerd beantwoorde vragen een nul kregen. Daar het aantal vragen 36 bedroeg, konden maximaal  $36 \times 3 = 108$  punten worden behaald. Het aantal toe-gekende punten varieerde in de eerste klas van 20 tot 83 en in de derde klas van 24 tot 94.

#### *Het derde onderzoek.*

Hierbij werd vòòr het aanbieden van het stilleesstuk aan de betrokken leerkrachten gevraagd of ze de l.l. van klasse I en III in vier groepen wilden rangschikken in dier voege, dat in groep I de l.l. werden geplaatst, wier intelligentie naar hun oordeel goed was, in groep II de l.l., wier intelligentie ruim voldoende was, in groep III de l.l. met een bijna voldoende en in groep IV die met een onvoldoende intelligentie.

Aan de onderwijzers werd verder gevraagd over deze zaak niet met elkaar van gedachten te wisselen en tevens in elke groep de l.l. zò te plaatsen, dat de beste boven aan kwam te staan, vervolgens de leerling, die naar hun mening in ver-standelijke aanleg op de eerste volgde, en zo verder, m. a. w.

om de I.I. in een variatieschaal te rangschikken. Om met deze schaal te kunnen werken, heb ik aangenomen, dat de onderlinge verschillen der leerlingen gelijk waren, zodat ik ze in een waarderingschaal van 1—30 (kl. I) en van 1—24 (kl. III) kon onderbrengen.

#### *Het vierde onderzoek.*

Hierbij werden van elke leerling(e) in de eerste en derde klas de cijfers, die hij of zij op het laatste rapport van de cursus gekregen had voor de vakken: Nederlands, Frans, Duits, Engels, Aardrijksk., Nat. hist., Geschiedenis, Natuurkunde, Meetkunde, Algebra, Boekhouden en Handelsr. opgeteld en de leerlingen op deze grond in een variatieschaal gerangschikt, waarbij in kl. I de uitersten 37 en 80 (in deze klas werden geen Engels en Boekhouden onderwezen) en in kl. III 47 en 100 bedroegen.

#### *Het vijfde onderzoek.*

Aan de ouders werd een briefje met de volgende inhoud gezonden:

„In verband met een door mij te verrichten onderzoek zou ik graag van U, als ouder, vernemen, hoe Uw oordeel is over de verstandelijke aanleg van Uw kind. U moet daarbij niet afgaan op de rapportcijfers, maar uitsluitend rekening houden met de prestaties, gedragingen en uitingen van Uw kind in het dagelijks leven. Wilt U dus zo vriendelijk zijn de bedoelde vraag te beantwoorden door onderstreping van één der tussen haakjes geplaatste woorden?”

„Ik vind de verstandelijke aanleg van mijn zoon (dochter) (goed, ruim voldoende, laag voldoende, onvoldoende).

#### *De verwerking der verkregen gegevens.*

A. Allereerst werd nagegaan, zonder dat het een integrerend deel van de onderzoeken uitmaakte, waarbij immers de verhouding van het oordeel der onderwijzers tot de uitkomsten der andere onderzoekingsmethoden centraal was gesteld, of er een belangrijke correlatie bestond tussen de resultaten van de tests en die van het stillestuk.

Daar in de eerste klas bij de tests de afstand tussen de uitersten 12 bedroeg en bij het stillestuk 63, werd, om een vergelijking mogelijk te maken, elk cijfer van de laatstgenoemde schaal door 5 gedeeld. In de derde klas bedroegen de ver-

schillen resp. 16 en 70, weshalve hier elk cijfer van de overeenkomstige schaal met  $\frac{8}{35}$  werd vermenigvuldigd. Ter berekening van de correlatie werd hier als elders gebruik gemaakt van de formule Bravais—Pearson. Bij de eerste klas bleek deze 0,49, bij de derde klas 0,62 te zijn. De verklaring, waarom in het laatste geval de correlatie beduidend hoger is dan in het eerste, heb ik niet vermogen te geven. Zoals uit het vorenstaande blijkt, is ook de spreiding in de derde klas (verschil der uitersten resp. 16 en 70) enigszins groter dan in de eerste klas (12 en 63), terwijl men eerder het omgekeerde zou verwachten, daar door dubleringen de derde klas meer moet zijn geselecteerd. Deze meerdere spreiding kan echter zeer goed toevallig zijn of misschien het gevolg van het feit, dat met het groeien van de intellectuele vermogens van de l.l. de onderlinge verschillen toenemen.

B. Vervolgens werd nagegaan of en in hoeverre er verband bestond tussen de resultaten van het intelligentieonderzoek door middel van het stilleesstuk en het oordeel van de onderwijzers over de verstandelijke aanleg der l.l.

De variatieschaal, waarin de onderwijzer van de eerste klas de l.l. rangschikte, liep dus tussen 1 en 30. Daar bij het stilleesstuk het verschil der uitersten 63 bedroeg, werden de hierbij toegekende cijfers door twee gedeeld. De correlatie bedroeg 0,48.

Daarna werd nagegaan, nadat de uitkomsten van het stilleesstuk ook in een schaal van 1—30 waren herleid, in hoeverre het oordeel van den onderwijzer ten aanzien van elke leerling afzonderlijk afweek van het oordeel, verkregen door middel van het stilleesstuk. Hierbij dient in het oog te worden gehouden, dat, zoals reeds opgemerkt werd, aangenomen moest worden, dat de onderlinge verschillen in de variatieschaal, opgemaakt door den onderwijzer, gelijk waren en dat een foutief plaatsen van een leerling in deze schaal automatisch ook aan de andere l.l. een verkeerd rangnummer bezorgde.

Daar echter bij de verschillende l.l. de fout niet steeds in dezelfde richting werkt, zullen meerdere hierdoor ontstane afwijkingen elkaar wel min of meer opheffen. Kleine verschillen tussen het oordeel van den leerkracht en de uitkomst van het onderzoek met het stilleesstuk kunnen dus op grond van het bovenstaande buiten beschouwing blijven; de grotere, bv. die welke meer dan zes punten bedragen (in een schaal 1—30!) verdienen vooral onze aandacht. Uit het onderstaande

staatje blijkt de frequentie van deze verschillen, waarbij met positief resp. negatief verschil wordt bedoeld, dat de waarde van den onderwijzer hoger resp. lager lag dan het cijfer, toegekend bij het stillestuk.

## Overzicht I.

Positief verschil	Frequentie	Negatief verschil	Frequentie	Totale frequentie
0 punten		0 punten		een maal
1 punt	twee maal	1 punt	twee maal	vier „
2 punten	twee „	2 punten	een „	drie „
3 „	een „	3 „	een „	twee „
4 „	twee „	4 „	twee „	vier „
5 „	twee „	5 „	nul „	twee „
6 „	nul „	6 „	twee „	twee „
7 punten	nul maal	7 punten	nul maal	nul maal
8 „	nul „	8 „	twee „	twee „
9 „	nul „	9 „	twee „	twee „
10 „	twee „	10 „	nul „	twee „
11 „	twee „	11 „	een „	een „
12 „	twee „	12 „	een „	drie „
14 „	nul „	14 „	een „	een „
22 „	nul „	22 „	een „	een „

In het hieronder volgend overzicht zijn de leerlingen op grond van het onderzoek met het stillestuk ook in vier rubrieken ingedeeld en wel zò, dat in groep I (goed) de l.l. geplaatst zijn, die een aantal punten van 70—83 verwierven, in groep II (ruim voldoende) die, welke een aantal punten van 56—69 verwierven, in groep III (zwak voldoende) die met een aantal punten van 41—55 en in groep IV (onvoldoende) de rest. In dit overzicht kan men dus lezen hoeveel l.l. in de verschillende groepen voorkwamen, terwijl men tevens kan zien hoe deze l.l. over de rubrieken van den onderwijzer waren verdeeld, daar de op de bovenste horizontale lijn geplaatste qualificaties die van den leerkracht zijn. De vetgedrukte cijfers geven derhalve aan hoeveel malen onderwijzer en stillestuk een leerling in dezelfde groep plaatsten.

## Overzicht II.

Aantal* punten bij het stilleesstuk	Door den leerkracht beoordeeld als:			
	Goed	Ruim voldoende	Zwak voldoende	Onvol- doende
70-83	3	1	1	1
56-66		3	4	
41-55		2	1	2
20-40		2	2	2

In overzicht III wordt vermeld het aantal gevallen (ook in procenten uitgedrukt), waarin de leerkracht een leerling in dezelfde groep plaatst als het stilleesstuk, idem één, twee en drie groepen hoger of lager.

## Overzicht III.

zelfde groep		één groep verschil		twee groepen verschil		drie groepen verschil	
Aan- tal	%	Aan- tal	%	Aan- tal	%	Aan- tal	%
15	50	11	37	3	10	1	3

Nog zij vermeld, dat bij de 30 l.l. de waardering van den onderwijzer in totaal 191 punten verschilde met de uitkomsten van het stilleesstuk, d.i. gemiddeld 6 punten per leerling in een schaal van 1-30. In de schaal van 1-10, waarmee we het meest vertrouwd zijn, betekent dit dus een verschil van 2 punten per leerl., wat vrij aanzienlijk genoemd mag worden. De onderwijzer had in 14 gevallen te laag geschat met een totaal puntenverschil van 120 en in 16 gevallen te hoog, met een puntenverschil van 71. Het aantal malen, dat het verschil in waardering meer dan zes punten bedroeg, was 12, dus bijna de helft van het aantal l.l.

Uit overzicht II en III blijkt, dat slechts de helft van het aantal leerlingen door den onderwijzer in dezelfde intelligentiegroep werd geplaatst als door het stilleesstuk, dat elf maal de beoordeling één groep verschilde, drie maal een



verschil van twee groepen en één maal een verschil van drie groepen voorkwam. Bij deze laatste leerling verklaarde de onderwijzer, die Natuurkunde in deze klas onderwees, dat hij van oordeel was, dat het een van de beste l.l. van de klas was!

Uit het bovenstaande blijkt, dat, wanneer het oordeel op grond van het stilleesstuk als betrouwbaar mag worden beschouwd, dat van den onderwijzer een maatstaf is, die gebrekkelig genoemd moet worden. Toch is mijn indruk, dat de betrokken leerkracht en wat zijn bekwaamheid als didacticus, en wat zijn psychologische kijk op de l.l. betreft, onder zijn collega's een goed figuur maakt. Dat desniettemin zijn oordeel er nog zo vaak min of meer naast is, ligt m.i. aan het feit, dat ook hij zich nog niet voldoende los heeft kunnen maken van de schoolprestaties, die door ijver, nauwgezetheid, huiselijke omstandigheden, een goed geheugen enz. zeer beïnvloed worden. Voorlopig is de uitslag van dit onderzoek een vingerwijzing, dat de school, wil ze zich een oordeel vormen over de intellectuele begaafdheid harer discipelen, naar andere middelen dient om te zien dan het oordeel van den klasseonderwijzer op grond van het gewone schoolwerk.

#### *Het onderzoek in de derde klas.*

In deze klas variëerden de cijfers, door de leerkrachten aan de l.l. toegekend, dus van 1—24. Daar bij het stilleesstuk het verschil tussen het hoogste en laagste cijfer 70 bedroeg, moesten de cijfers, hierbij toegekend, om een vergelijking met de onderwijzersbeoordeling mogelijk te maken, vermenigvuldigd worden met 23/70. De correlatie tussen stilleesstuk en de beoordeling der verschillende leerkrachten variëerde van 0,43 tot 0,59, terwijl die tussen stilleesstuk en het gemiddelde onderwijzersoordeel (verkregen door bij elke leerling de som van de door de onderwijzers toegekende punten te delen door het aantal onderwijzers) 0,47 bedroeg.

In overzicht IV kan men de frequentie zien van de verschillen van 1—18 punten, die voorkwamen tussen het resultaat van het stilleesstuk (nu herleid tot een schaal van 1—24) en het oordeel van de verschillende leerkrachten.

Voor de volledigheid zij hier vermeld, dat onderwijzer A les gaf in Handelsrekenen en Boekhouden, B in Natuurkunde en Aardrijkskunde, C in Wiskunde, D in Engels, E in Duits, F in Nederlands, G in Frans en H in geschiedenis en tekenen.

## Overzicht IV.

Verschil in punten met het stilleesstuk.	Frequentie bij de leerkracht:								
	A.	B.	C.	D.	E.	F.	G.	H.	G. (1)
0	1	1	3	2	1	4	2	3	2
1	4	3	4	3	3	1	2	2	3
2	1	3	1	2	3	3	1	1	0
3	2	4	0	4	2	1	2	3	3
4	1	2	0	0	5	3	2	2	1
5	4	2	3	1	2	1	4	1	3
6	0	1	2	0	0	0	1	4	2
7	1	2	1	1	1	2	0	2	2
8	2	0	1	2	0	0	0	0	1
9	0	1	1	1	0	1	4	1	1
10	0	2	1	1	2	3	1	0	0
11	3	0	2	0	1	1	1	1	2
12	0	1	2	2	1	1	1	1	2
13	1	0	2	0	0	1	0	0	0
14	2	1	0	1	0	0	0	0	1
15	1	1	0	0	0	2	1	2	0
16	0	0	1	3	0	0	0	1	0
17	1	0	0	0	0	0	1	0	0
18	0	0	0	0	3	0	1	0	0

(1) G = gemiddeld oordeel.

Uit overzicht V blijkt hoeveel het totaal der verschillen (met het stilleesstuk) bij de verschillende onderwijzers bedroeg en tevens het gemiddeld verschil per leerling bij elk van hen, steeds in de schaal van 1—24.

## Overzicht V.

	A.	B.	C.	D.	E.	F.	G.	H.	G.
Totaal . . . . .	166	127	154	147	152	146	163	141	142
Gemiddeld . . . . .	7	5	6 $\frac{1}{2}$	6	7	6	7	6	6

Ook in deze klas heb ik de l.l. op grond van de behaalde punten bij het stilleesstuk in 4 intelligentiegroepen gerangschikt en nagegaan in hoeverre deze indeling klopte met die van de verschillende leerkrachten. In Overzicht VI ziet men hiervan het resultaat.

## Overzicht VI.

Aantal gevallen, ook in procenten, waarin de verschillende leerkrachten een leerl. in dezelfde groep plaatsten als het stilleesstuk, idem, waarin ze de l.l. één of twee groepen hoger of lager plaatsten.

Leerkrachten	Zelfde groep		één groep verschil		twee groepen hoger of lager	
	Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%
A.	9	37	11	46	4	17
B.	14	58	8	33	2	8
C.	7	29	14	58	3	12
D.	14	58	7	29	3	12
E.	12	50	8	33	4	16
F.	13	54	8	33	3	12
G.	10	41	11	46	3	12
H.	10	42	12	50	2	8
Totaal . . . . .	89	46	79	41	24	13
Gem. oordeel .	13	54	10	42	1	4

Waar de onderwijzers in hun oordeel per leerling 5—7 punten van het oordeel op grond van het stilleesstuk afwijken, terwijl ze slechts de helft van de l.l. in dezelfde intelligentiegroep plaatsen als het stilleesstuk, ligt het vermoeden voor de hand, dat dit laatste als intelligentiemeter wel eens minder betrouwbaar kon zijn dan het oordeel der leerkrachten. Om hierover meer zekerheid te krijgen heb ik voor elke leerling nagegaan in hoeverre de meningen der onderwijzers onderling overeenstemmen en verschillen met het oordeel, gegrond op de resultaten van het stilleesstuk.

C. Onderlinge vergelijking van de meningen der onderwijzers.

## Overzicht VII.

Namen der leerlingen	De waardering der onderwijzers varieert van:	Aantal punten, behaald bij het stillesstuk	Gemiddelde beoordeling der onderwijzers	Verskil tussen de uitersten van de beoordeling der onderwijzers	Verskil tussen stillesstuk en gemiddelde beoordeling der onderwijzers	Verskil tussen stillesstuk en het oordeel der onderw. dat er het dichtst bij komt.
K. D.	2-17	21	9	15	12	4
N. v. G.	4-18	20	12 $\frac{1}{2}$	14	7 $\frac{1}{2}$	2
F. H.	3-21	21	10	18	11	0
R. H.	1-14	22	8	13	14	8
K. v. K.	6-17	11	12 $\frac{1}{2}$	11	1 $\frac{1}{2}$	1
D. K.	1-9	12	4	8	8	3
H. M.	5-20	15	8	15	7	0
L. P.	10-20	21	15 $\frac{1}{2}$	10	5 $\frac{1}{2}$	1
A. V.	3-21	18	12	18	6	0
M. B.	2-15	16	8	13	8	1
R. B.	22-24	24	23 $\frac{1}{2}$	2	$\frac{1}{2}$	0
W. B.	1-7	8	3	6	5	1
G. B.	11-21	21	16 $\frac{1}{2}$	10	4 $\frac{1}{2}$	0
L. E.	19-23	18	21	4	3	1
H. v. d. E.	3-18	20	11	15	9	2
R. T.	14-24	17	11	10	6	3
R. V.	7-20	17	6	13	11	0
A. Z.	1-12	16	15	11	1	4
R. S.	22-24	24	7	2	14	0
B. v. d. H.	3-15	12	17	12	5	0
L. v. H.	1-9	9	20 $\frac{1}{2}$	8	11 $\frac{1}{2}$	0
L. K.	11-19	10	17	8	7	1
T. K.	3-13	1	4 $\frac{1}{2}$	10	3 $\frac{1}{2}$	2
J. L.	12-21	5	23	9	18	7

Uit deze cijfers zijn interessante conclusies te trekken.

Allereerst zien we, dat de waardering der onderwijzers in 't geheel 245 punten uitelkaar loopt, d. i. gemiddeld 10 punten per leerl.! Het zoëven geuite vermoeden, dat het oordeel der onderwijzers wel eens betrouwbaarder kon zijn dan dat op grond van het stillesstuk, blijkt dus onjuist te zijn. Het grootste verschil is 18, dat twee maal voorkomt, dan volgt 15 (3 maal), 14 (één maal), 13 (drie maal), 12 (één maal), 11 (twee maal), 10 (4 maal).

In 16 gevallen bedroeg derhalve het verschil 10 punten

of meer. Dit wil dus zeggen, dat wanneer een onderwijzer een bepaalde leerling in deze klas van 24 kinderen als no. 5 plaatste, een der andere leerkrachten hem het rangnummer 15 of hoger toekende en dat zulks bij  $\frac{2}{3}$  der leerlingen het geval was.

In slechts drie gevallen bedroeg het verschil in waardering minder dan 5 punten en deze hadden betrekking op zeer goede leerlingen, die ook bij het stillestuk een zeer goed figuur sloegen: twee ervan verwierven het cijfer 24 en de derde 18.

Op grond van het bovenstaande mogen we concluderen, dat we in de beoordeling der onderwijzers afzonderlijk geenszins een betrouwbare graadmeter voor het intellect hebben en dat het experiment met het stillestuk in elk geval tot een beter resultaat leidt, daar het verschil tussen het laatste en het gemiddelde onderwijzersoordeel aanzienlijk minder bedraagt n.l.  $179\frac{1}{2}$ , d.i. gemiddeld 7 punten per leerling.

Van de acht onderwijzers blijkt er bijna steeds wel één te zijn, wiens oordeel overeenkomt met het resultaat van het stillestuk of er zeer dicht bij komt. De som van deze verschillen bedraagt slechts 41, d.i. nog geen twee punten per leerling. In slechts vier gevallen bedroeg dit verschil 4 punten of meer. Uit de gegevens blijkt echter, dat het geenszins steeds dezelfde onderwijzer is, wiens oordeel zich min of meer dekt met het stillestuk. We kunnen dan ook niet tot de conclusie komen, dat een bepaalde leerkracht een zoveel betere kijk op het intellect der leerlingen heeft dan een andere. Zoals uit Overzicht V blijkt is het de leerkracht B (de Natuurkundeman), wiens oordeel nog het dichtst bij het stillestuk komt, maar er gemiddeld per leerling toch nog 5 punten van verwijderd blijft.

Zoals reeds eerder werd opgemerkt, mogen we dit verschil van 5 punten ook weer niet te zwaar nemen, daar er verschillende foutenbronnen zijn. Onderstaand lijstje geeft aan hoe vaak het oordeel der verschillende onderwijzers 5 punten of minder afweek van het stillestuk, hoe dikwijls 6—10 punten en tenslotte hoe vaak 10 punten of meer. Nemen we aan, dat een verschil van 5 punten met het oog op de foutenbronnen normaal is, dan klopt ten aanzien van meer dan de helft der l.l. het onderwijzersoordeel vrijwel met dat op grond van het stillestuk, bij  $\frac{1}{5}$  deel der l.l. is er een vrij groot en bij  $\frac{1}{3}$  deel een zeer groot verschil. Ook nu staat



de leerkracht in Natuurk. (B) aan de spits, maar is het verschil met zijn collega's niet van grote betekenis.

## Overzicht VIII.

Namen der leerkr.	1—5 p. verschil	6—10 p. verschil	meer dan 10 p. verschil
A.	13	3	8
B.	15	6	3
C.	11	5	8
D.	13	4	7
E.	16	3	5
F.	13	6	5
G.	13	6	5
H.	12	7	5

Uit het volgende overzicht krijgt men nogmaals een indruk hoe de meningen der verschillende leerkrachten verdeeld waren. Achter de naam van elke leerling(e) is hier n.l. aangegeven hoe vaak de verschillende qualificaties (Goed, Ruim Voldoende, Zwak voldoende en Onvoldoende) aan hem (haar) werden toegekend, terwijl in de daarop volgende kolom de qualificatie op grond van het stilleesstuk en in de laatste die der ouders is vermeld.

Uit deze tabel blijkt:

1. Dat slechts twee l.l. door alle onderwijzers in dezelfde groep zijn geplaatst.
2. Dat elf l.l. in twee rubrieken worden ingedeeld.
3. Dat ook aan elf l.l. drie verschillende predicaten zijn toegekend.
4. Dat 22 l.l. door de meerderheid der leerkrachten (4 of meer van de 8) in dezelfde groep worden geplaatst.
5. Dat van deze l.l. slechts 9 ook door het stilleesstuk in deze rubriek werden ondergebracht.
6. Dat de beide l.l., aan wie door alle onderwijzers het predicaat „goed” werd toegekend, ook bij het stilleesstuk deze qualificatie verwierven.
7. Dat slechts één leerling door het stilleesstuk in een

## Overzicht IX.

Namen der leerl.	Goed	Ruim voldoende	Zwak voldoende	Onvoldoende	Stilleesstuk	Ouders
K. D.		1	4	3	R. V.	R. V.
N. v. G.		2	5	1	R. V.	R. V.
F. H.		2	2	4	R. V.	G.
R. H.		1	2	5	R. V.	R. V.
K. v. K.		2	5	1	Z. V.	G.
D. K.			2	6	Z. V.	R. V.
H. M.		2	4	2	Z. V.	R. V.
L. P.		4	4		R. V.	G.
A. V.		3	3	3	R. V.	G.
M. B.		1	4	2	Z. V.	Z. V.
G. Bl.	8				G.	R. V.
W. B.			1	7	Z. V.	R. V.
G. Br.	1	3	4		R. V.	G.
L. E.	4	4			R. V.	G.
H. v. d. E.		2	3	3	R. V.	R. V.
B. v. d. H.			6	2	Z. V.	G.
L. v. H.			3	5	Z. V.	G.
L. K.		4	4		Z. V.	R. V.
T. K.			3	5	Onv.	R. V.
J. L.		6	2		Onv.	G.
R. T.	4	3	1		R. V.	G.
R. V.		6	2		R. V.	G.
A. L.			2	6	Z. V.	R. V.
R. S.	8				G.	G.

groep werd geplaatst, waarin geen der onderwijzers hem had ondergebracht.

8. Dat van de twee ll., die geen meerderheid op zich verenigden, op grond van het stilleesstuk één in dezelfde groep werd geplaatst, als waarin ook de grootste groep der leerkrachten hem had ondergebracht.

Uit het bovenstaande zien we, dat wat het plaatsen in de verschillende groepen betreft, de meningen der onderwijzers onderling meer overeenstemmen dan met het oordeel op grond van het stilleesstuk. Men verlieze hierbij echter niet uit het oog, dat de groepering, die we hebben gemaakt op grond van de behaalde punten (91—94: Goed; 71—90:

Ruim voldoende; 45—70: Zwak voldoende; 24—44: Onvoldoende) vrij willekeurig is geweest en dat een enigszins andere indeling misschien tot betere uitkomsten zou hebben geleid.

#### D. Het oordeel der ouders.

Ik ontveins me niet, dat het voor een ouder zeer moeilijk is om een oordeel over de intelligentie van zijn kind te geven, daar hem in de regel elk vergelijkingsmateriaal ontbreekt. De begrippen: goed, ruim voldoende, zwak voldoende, onvoldoende, zijn zeer betrekkelijk. Door de onderwijzers worden ze doorgaans gehanteerd in verband met het kunnen verwerken van de leerstof, welke de school, die de l.l. bezoeken, moet onderwijzen. Maar welke maatstaf moet een ouder aanleggen?

Toch heeft het zijn nut nog eens weer te kunnen constateren, dat een ouder zijn kind niet graag als onvoldoende qualificeert en vooral niet tegenover den onderwijzer. Hij mocht er bij de overgang eens rekening mee houden!

Beschouwen we eerst de l.l. van de eerste klas. Geen der ouders was hier van mening, dat de verstandelijke aanleg van zijn kind onvoldoende was. Slechts twee gaven de qualificatie zwak voldoende, meer dan de helft (18) deelt zijn kind bij de ruim voldoende in en tien zijn van oordeel, dat de intellectuele begaafdheid goed is te noemen.

Daar dus vele ouders menen, dat hun uil een valk is, terwijl de ouders van begaafde kinderen soms te bescheiden zijn om de hoogste qualificatie te bezigen, treedt er een sterke nivellering in de rubricering op, die het moeilijk maakt het materiaal te bewerken. In Overzicht X kan men zien in hoeverre het oordeel der ouders overeenstemt met dat van den onderwijzer en met dat op grond van het stillesstuk.

Overzicht X.

Oordeel der Ouders	Hiervan door de onderw. gequalificeerd als:				Hiervan op grond van het stillesstuk gequalificeerd als:			
	Goed	R. V.	Z. V.	Onv.	Goed	R. V.	Z. V.	Onv.
Goed (10 l.l.) . . .	0	1	7	2	2	2	3	3
Ruim vol. (18 l.l.) . .	3	6	7	2	4	5	7	2
Zwak vold. (2 l.l.) . .		1		1			1	1

Uit dit overzicht blijkt, dat het oordeel der ouders in even grote mate overeenstemt met het oordeel der onderwijzers als met dat op grond van het stillestuk. 20% van de l.l. is gelijk beoordeeld, bij 45% is er een verschil van één groep, bij 30% van twee groepen en bij 5% van drie groepen. Er is dus ongetwijfeld correlatie.

We zien, dat de twee l.l., die door de ouders als Z. V. werden gequalificeerd bij het stillestuk resp. Z. V. en Onv. werden bevonden en door den onderwijzer als R. V. en Onv. werden getaxeerd. De ouders hebben hier waarschijnlijk wat door een euphemistische bril gekeken, maar overigens goed geoordeeld.

Van de 18 l.l., die van de ouders R. V. kregen, werden er door den onderwijzer en het stillestuk resp. 3 en 4 bij de groep „goed en 6 en 5 bij de groep „R. V.” ingedeeld. Nemen we aan, dat sommige ouders wat bescheiden zijn geweest, dan is in 50% van deze gevallen ook hun oordeel juist geweest. Twee van de hier bedoelde ouders waren wel wat heel ver bezijden de waarheid.

De ouders, die hun kinderen in de hoogste groep plaatsten, hebben wel wat hoog gegrepen. Het stillestuk geeft hun in 4 gevallen vrijwel gelijk door deze l.l. goed of R. V. te noemen. Van de overige zes waren er 3 Z. V. en 3 Onv. volgens de resultaten van het stillestuk.

De globale conclusie mag hier luiden, dat ongeveer de helft van de ouders wel zo ongeveer een juist inzicht had ten aanzien van de intellectuele begaafdheid hunner kinderen, maar dat de andere helft er naast was en een derde deel (twee groepen verschil) de plank helemaal missloeg.

Thans zullen we nagaan hoe het in dit opzicht met de derde klas is gesteld. Uit Overzicht IX blijkt, dat ook hier geen enkele ouder de verstandelijke aanleg van zijn kind onvoldoende noemt en maar één, die de qualificatie zwak voldoende gebruikt. Verder waren er elf ouders, die van oordeel waren, dat de intelligentie van hun kind ruim voldoende was en twaalf, die hun kinderen in de rubriek „goed” indeelden. In Overzicht XI kan men dan weer zien, in hoeverre er overeenstemming is tussen het oordeel der ouders en dat van de meerderheid der onderwijzers, zowel als tussen de ouders en de resultaten van het stillestuk.

## Overzicht XI.

Oordeel der Ouders	Hiervan door de meerderheid der onderw. gequalificeerd als:				Hiervan op grond van het stillesstuk gequalificeerd als:			
	Goed	R. V.	Z. V.	Onv.	Goed	R. V.	Z. V.	Onv.
Goed (12 l.l.) . . . . .	3	3	4	2	1	7	3	1
Ruim vold. (11 l.l.) . . . . .	1	1	4	5	1	4	4	2
Zwak vold. (1 l.l.) . . . . .			1				1	

Uit dit staatje blijkt, dat het oordeel der ouders meer met het oordeel op grond van het stillesstuk correleert dan met dat van de onderwijzers. In 19 gevallen was er geen of maar een verschil van één groep in de beoordeling van de ouders en die op grond van het stillesstuk, terwijl dit aantal 14 bedraagt bij vergelijking van het oordeel van de ouders met dat van de onderwijzers.

Hoe de ouders de tendenz hebben te gunstig over hun kinderen te oordelen, blijkt tevens uit Overzicht XI. De enige leerling, die door de moeder als zwak voldoende is gequalificeerd, blijkt juist beoordeeld te zijn. Op één na werden alle kinderen door de ouders goed of ruim voldoende gevonden, maar het onderzoek met het stillesstuk kon dit slechts bij 13 l.l. en de meerderheid der onderwijzers bij 8 l.l. beaamen. De ouders van de overige tien (vijftien) l.l. had dus geen juiste kijk op de intelligentie van hun kinderen en een vijfstal was er helemaal naast. De opmerkingen, gemaakt bij de eerste klas, gelden derhalve ook hier.

## E. De rapportcijfers.

Allereerst werd nagegaan in hoeverre de variatieschaal, opgemaakt op grond van het stillesstuk, en die door middel van de rapportcijfers, correleerden. Daar bij de eerste klas het verschil der uitersten bij het stillesstuk 63 bedroeg en bij de rapportcijfers 43, werden voor een richtige vergelijking de laatsten met  $1\frac{1}{2}$  vermenigvuldigd. In de derde klas bedroegen de uitersten resp. 70 en 63, zodat hier de variatieschalen onveranderd werden gelaten. De correlatie bleek in beide klassen 0,41 te bedragen, nog lager dus dan die tussen het stillesstuk en de leerkrachten, welke in de beide klassen resp. 0,48 en 0,47 bedroeg.



Toch liggen genoemde correlaties dicht genoeg bij elkaar om te doen vermoeden, dat ze een gemeenschappelijke basis hebben. Om dit na te gaan werd ook nog de correlatie berekend tussen de rapportcijfers en het oordeel der leerkrachten, die in beide klassen vrij hoog bleek te zijn, n.l. resp. 0,74 en 0,88. Hierdoor zijn we gerechtigd aan te nemen, dat de leerkrachten bij de beoordeling van de intellectuele begaafdheid hunner l.l. zich vooral laten leiden door de prestaties, welke ze voor hun vak geleverd hebben, zonder zich voldoende rekenschap te geven van de oorzaken, die tot die prestaties hebben geleid. En daar in deze prestaties zoveel andere factoren tot uiting komen dan de intellectuele aanleg, als: geheugen, ijver, lichamelijke toestand, toestand der zintuigen, karakter, speciale aanleg, samenwerking met het gezin, wanordelijkheid of vijandigheid jegens resp. sympathie voor den onderwijzer (Binet), daar ligt het voor de hand, dat we in het oordeel van den onderwijzer geen al te betrouwbare gegevens vinden omtrent de intelligentie der leerlingen.

Het is wel opvallend, dat B. A. Prinsen in zijn: „Intelligentiemetingen bij kinderen van stad en platteland”, waarbij hij gebruik heeft gemaakt van de „échelle métrique” van Binet—Simon—Bobertag, een ongeveer even hoge correlatie heeft gevonden tussen de intelligentie der kinderen en de schatting van het intellect door de onderwijzers als het onderhavige onderzoek n.l. 0,48, terwijl de correlatie, welke hij berekent tussen het intelligentiequotiënt en de schoolprestaties aanmerkelijk hoger is dan die, welke ondergetekende heeft vastgesteld n.l. 0,52 (onderget. 0,41). Toch liggen genoemde getallen ook weer niet zò ver uitelkaar, dat ze elkaar tegen spreken; veeleer bevestigen de uitkomsten elkaar en wettigen de conclusie: Er bestaat een positieve correlatie, die echter niet zo groot is, dat op grond van het ene (intelligentieschatting van den onderwijzer of schoolprestatie) zonder meer tot het andere (de grootte der intelligentie) kan worden geconcludeerd, zonder dat men een vrij grote kans loopt een foutieve conclusie te trekken.

En we staan in dit oordeel niet alleen, want prof. H. J. F. W. Brugmans heeft er meermalen in zijn college's op gewezen, dat men bij het zoeken van een beroep voor een leerling, die de L.S. heeft verlaten, verkeerd doet zich een oordeel te vormen over de intelligentie van de betreffende jonge mens uitsluitend op grond van een inlichtingenstaat, af-

gegeven door den klasseonderwijzer, daar deze meestal niet in staat zal zijn de leerlingen zijner klas in een variatieschaal te rangschikken. Dit onderzoek nu heeft dit bevestigd en bovendien aangetoond, dat men zulks nog minder mag doen op grond van de rapportcijfers der leerlingen.

Tenslotte volgt hier nog een resumé van de resultaten van dit vijfledig onderzoek.

1. De correlatie tussen de resultaten van de drie tests en die van het stilleesstuk bedroeg in de eerste klas 0,49 en in de derde 0,62. Hierin werd geen grond gevonden om er verder rekening mee te houden en daarom werden voor het bepalen van het intelligentiepeil der l.l. alleen de resultaten gebruikt, waartoe het stilleesstuk had gevoerd.

2. In de eerste klas bedroeg de correlatie tussen de uitkomsten van het stilleesstuk en de intelligentieschatting van den onderwijzer 0,48. 50% van de l.l. werden hier door den onderwijzer en het stilleesstuk in dezelfde intelligentiegroep geplaatst, bij 37% was er een verschil van één groep, bij 10% een verschil van twee groepen en bij 3% een verschil van drie groepen.

Tussen het oordeel van den leerkracht en dat op grond van het stilleesstuk was per leerling een gemiddeld verschil van 6 à 7 punten in de schaal 1 tot 30.

3. In de derde klas varieerden de correlaties tussen het oordeel der verschillende onderwijzers en het resultaat van het stilleesstuk van 0,43—0,59, terwijl die tussen het gemiddelde onderwijzersoordeel en het stilleesstuk 0,47 bedroeg. 54% van de l.l. werden hier door het gemiddelde onderwijzersoordeel en het stilleesstuk in dezelfde intelligentiegroep geplaatst, bij 42% was er een verschil van één groep, en bij 4% een verschil van twee groepen. Tussen het oordeel van de verschillende leerkrachten en dat op grond van het stilleesstuk was per leerling een gemiddeld verschil van 6 à 7 punten in een schaal van 1—24.

4. Uit 2 en 3 blijkt, dat de onderwijzer, die bijna alle lessen in de eerste klas geeft, geen betere kijk op de intelligentie zijner l.l. heeft dan de leerkracht uit de derde klas, die daar maar één of twee vakken gedurende een viertal uren per week onderwijst. Maar eveneens, dat de gezamenlijke leerkrachten van klasse III (het gemiddelde oordeel) niet beter over de verstandelijke aanleg der kinderen oordelen dan de klasseonderwijzer uit de eerste klas.

5. De meningen der verschillende onderwijzers uit de derde klas lopen zeer uiteen: gemiddeld 10 punten per leerl. in een schaal van 1—24. Slechts twee l.l. werden door alle leerkrachten in dezelfde groep geplaatst, elf l.l. kwamen in twee en eveneens elf in drie verschillende groepen terecht. 22 l.l. werden door de meerderheid der onderwijzers in dezelfde groep geplaatst.

6. Nemen we aan, dat een verschil van 5 punten met het resultaat van het stilleesstuk met het oog op de foutenbronnen normaal is, dan is meer dan de helft van de l.l. goed beoordeeld,  $\frac{1}{5}$  deel minder goed en  $\frac{1}{3}$  deel slecht.

7. Niet gebleken is, dat een bepaalde leerkracht zoveel betere kijk op de intelligentie van de l.l. heeft dan zijn collega's. Het oordeel van den onderwijzer in Natuurkunde week het minst van dat op grond van het stilleesstuk af.

8. In de meningen der ouders over het intellect hunner kinderen was niet veel variatie, daar vele ouders, wier kinderen een matige of onvoldoende intelligentie hadden, te gunstig over hen oordeelden, terwijl daarentegen weer een enkele vader van een meer begaafd kind te bescheiden bleek te zijn geweest.

9. Ongeveer de helft van de ouders had wel zowat een juist inzicht in de grootte van de intelligentie hunner kinderen, de andere helft was er dus naast, terwijl een derde deel de plank helemaal missloeg.

10. Het oordeel der ouders correleert meer met dat op grond van het stilleesstuk dan met dat van de onderwijzers.

11. De correlatie tussen rapportcijfers en stilleesstuk bedroeg 0,41.

12. De correlatie tussen de intelligentieschatting door de onderwijzers en de rapportcijfers was hoog n.l. 0,74 in de eerste klas en 0,88 in de derde klas. Dit wettigt in verband met het voorgaande de conclusie, dat de onderwijzers zich bij hun oordeel nog te veel door de prestaties van de l.l. in hun vak hebben laten leiden.

## HEEMKUNDIG GERICHT ONDERWIJS AAN DE KWEESCHOOL

DOOR

D. DIJKSTRA.

Bij het bestuderen van het handboek „Nederland” door R. Schuiling (vijfde druk, 1915) trof ons — het is al enkele jaren geleden — deze zin: „Gaasterland is een bolwerk tegen de Zuiderzee; op haar watervlak ziet men reeds heel in de verte de bleekrode wanden van het Roode Klif”.

In een brochure, „Natuurkennis op de School met den Bijbel”, ontworpen in opdracht van het Bestuur van het gewest Friesland G.S.V., door een Commissie van Deskundigen (1939), lazen wij deze gedachte: „wie een merkwaardige plant meebrenkt, wordt beloond, b.v. de Kievitsbloem, het Handekenskruid...”

Wie bekend is met de Kliffenkust in Friesland weet, dat het Roode Klif reeds jaren begroeid is; althans reeds sedert 1896. En zo er ooit een profiel te zien ware, dan zou dit allerminst „heel in de verte” een rode kleur vertoond kunnen hebben.

Wie in dezelfde provincie enigszins op de hoogte is met de zeldzame planten begrijpt, dat zelfs bij een matig succes door dit in uitzicht stellen ener beloning, Friesland binnen een jaar beroofd zou zijn van een flora, die mede als indicatie kan dienen ter bestudering van een stukje geschiedenis dezer provincie.

De aangehaalde zinnen uit het lijvige boek, zowel als uit het dunne geschriftje, behoeven natuurlijk nog generlei twijfel te wekken aan de deskundigheid der schrijvers. Ze willen slechts de aandacht vestigen op een door ons gewenste bekendheid met de Heem, ook bij hen, die ons van voorlichting dienen.

Bij het lager onderwijs zien wij de leerkrachten geplaatst voor het probleem, heemkundig gericht onderwijs, ja of neen. Veel verder is men er nog niet gekomen, al moge hier en daar sprake zijn van een voorzichtige toepassing. In besprekingen met deze leerkrachten hoort men één algemene klacht: wij voelen voor dit streven, doch wij kunnen niet. Wij zijn in een richting opgeleid, die het ons uiterst moeilijk maakt, de nieuwe koers te volgen.

Bij het M. O. bestaat, naar wij menen, genoemd probleem niet. Bij het Nijverheidsonderwijs evenmin, hoewel dit uiteraad meer genoodzaakt is aansluiting te zoeken bij de Heem. Hetzelfde moet wel gelden voor het landbouwonderwijs, geboren als het is uit heembehoefden. Deze tak van onderwijs heeft zich vanzelfsprekend te richten naar de omgeving.

Hoe staat het in dezen met het onderwijs aan de Kweekschool?

Tot heden kon de naam „heemkunde” alleen de paedagogiekles binnendringen en eiste er slechts geringe aandacht op.

Voor een belangrijk deel zijn de oorzaken daarvan te vinden in de volgende omstandigheden.

Buiten het lager onderwijs domineert het systeem van vakleraren; de docent is er vakman. Hij heeft zich bij zijn studie een methode eigen gemaakt, die de wetenschappelijke genoemd mag worden. Een vakwetenschappelijke opleiding biedt hem een waarborg, dat hij voor deskundig mag doorgaan. Het vak onder de knie hebben betekent voor hem, de wetenschap te kunnen zien en aanwenden als een logisch sluitend geheel.

Het mag geen verwondering wekken, dat deze vakman, zelf docent geworden, geneigd is de methode toe te passen, die hij bij eigen vorming als de juiste heeft weten te hanteren. Brengt dit bepaalde moeilijkheden mee, dan ziet hij zich geplaagd voor het probleem der didactiek. En dus voor de vraag, welke de denkmoeilijkheden zijn, die de leerling heeft te overwinnen, zal hij de leerstof zijn eigendom kunnen noemen. Ook voor de taak: de leerling de bewijsvoering van de leraar als logisch te doen erkennen.

Het is duidelijk, dat hierbij niet het oog gericht is op de z.g.n. examenteknik, een „methode”, die aangewend kan worden ter overbrugging van de al te wijde kloof, die er dikwijls gaapt tussen de ernstige pogingen van den docent en het uitblijven van enig succes bij onrijpe leerlingen. Collega's, die meermalen voor de Hoofdakteexamens diverse candidaten mochten onderzoeken kunnen over deze tijdelijke onderwijsresultaten meepraten.

Voor we nader stilstaan bij onze opleidingsinrichtingen willen wij wijzen op een paar „herscholingscursussen” voor leraren in de vakken Aardrijkskunde en Biologie, die wij enige jaren meemaakten; de eerste te Amsterdam, de tweede te Groningen. De gevolgde methode is die van de wetenschappelijk gevormde leraar. Men mag niet anders verwachten. De



waardering is dan ook vrij algemeen. Het is ons evenwel niet bekend, of op deze cursussen ooit de vraag naar de te volgen methode bij het les geven aan jongemensen van 15 tot 20 jaar een onderwerp van ernstige bespreking is geweest. Nog minder valt te verwachten, dat in een zo heterogene kring van leraren algemene belangstelling gewekt zou worden voor de te volgen methode bij het onderwijs aan de a.s. leerkrachten voor het lager onderwijs. Immers dit onderwijs gaat uit van een bijzondere — en beperkte — doelstelling, die een speciale aandacht vraagt; in dit geval voor de vraag, of het wenselijk geacht mag worden, bij het onderwijs aan de kweekscholen, zich vrijwel uitsluitend van een methode te bedienen, die door de opgeleide in de practijk, welke hem wacht, niet kan worden toegepast.

In hoeverre een al te wetenschappelijke scholing invloed uitoefent op onze houding tegenover dergelijke didactische problemen wagen wij niet te beoordelen; met het verwijzen dier problemen naar het terrein der geesteswetenschappen, die van een te zeer bespiegelende aard zouden zijn, wordt de urgentie van het vraagstuk niet opgeheven.

Voor wij verder gaan moet ons nog een opmerking van het hart. Het is deze: de excursies voor geografen, vroeger onder leiding van de heren Schuiling, prof. v. Baren e. m. a. brachten een ander element naar voren. De wetenschap trad er buiten de studeerkamer en werd practisch beoefend in het vrije veld.

Het landschap zelf had de aandacht, waarbij de blik zich tevens richtte buiten de grenzen van het veelal streng afgebakende terrein.

De geografie toonde er zich in hare vele en velerlei aspecten. Wij kwamen in directe aanraking met het levende materiaal buiten het boek.

Met dit levende materiaal — en ziehier een niet onbelangrijke ontdekking — kon direct gewerkt worden als wij na de excursies het leslokaal weer binnentraden.

Hoe zouden de biologische cursussen te Groningen van karakter veranderen, indien ze plaats konden inruimen voor excursies.

Wij achten het mogelijk ook bij andere vakken dit onderscheid tussen een wetenschappelijke en direct bruikbare praktische beoefening in het licht te stellen. Ter bekorting laten wij het bij de aangehaalde voorbeelden.

De vraag omtrent de methode is ook hier niet los te maken van die inzake de leerstof. En beide staan in het nauwste verband met de keuze en de aard der stof, welke straks als „gepast en nuttig” (art. 42 der wet op het L. O. eist dit immers) onze 6½ tot 14½-jarigen zal worden aangeboden. Vooral zal hij, die deze categorie heeft te onderwijzen, zich dienen te bezinnen op de vraag, hoe moet dit geschieden.

Dat het antwoord nu geheel anders zal luiden dan toen het ging om een in de eerste plaats wetenschappelijke vorming is duidelijk. En daarmee treedt een belangrijke moeilijkheid naar voren. De onderwijzer moet de door hem opgenomen en verwerkte leerstof op een geheel andere wijze aan zijn leerlingen overdragen dan hij ze zelve heeft ontvangen. De methode van opnemen en weergeven verschilt in de regel hemelsbreed. Dit verschil moet derhalve wel te eniger tijd voeren tot de vraag, of wij de beschikking hebben over een didactiek, die is aan te wenden zowel bij de opleiding als daarna.

Het lager onderwijs heeft deze vraag gesteld. Hoe staat het bij ons?

De onderwijzer klaagt, dat hij met de hem geboden leerstof heel dikwijls weinig kan aanvangen. Het vak natuurkunde biedt hem nagenoeg geen stof, die hij als gepast en nuttig het schoolkind kan voorzetten. Voor geschiedenis en aardrijkskunde geldt hetzelfde; door de z.g.n. „speciaalstudie” bij de Hoofdakte-examens is geen vooruitgang te bespeuren. Integendeel! Van biologie, zang en tekenen valt iets soortgelijks te zeggen. De geboden stof staat veelal in generlei verband met het voor de lagere school benodigde kennismateriaal en de juiste methodische en didactische kijk ontbreekt om een geschikte keuze te doen.

Zo deze mogelijk ware; hetgeen in bepaalde gevallen te betwijfelen valt.

Heeft de paedagogiekleraar te zorgen voor de in dezen nodige vakbekwaamheid?

Het wordt beweerd. Anderen kennen grote waarde toe aan de „ervaring”, die dan „met de jaren” de bekwame vakman wel zal doen ontstaan; een standpunt, dat door de beweging rond de opkomende vernieuwingsgedachten, zijn aanhangers snel in aantal ziet verminderen.

De eerste bewering vraagt wat meer onze aandacht. Indien de paedagogiek de opdracht zal aanvaarden — en ze heeft

deze tot heden aanvaard — dan zou dit het gevolg zijn — en dit is het gevolg geworden: er wordt de kwekeling mee gedeeld, hoe hij in bepaalde gevallen dient te handelen. Wat ten opzichte van de leerstof in den regel betekent: dit wel, dat niet. Dat wij hier in het negatieve sterker zijn dan in het positieve bewijst menig uitlating van den onderwijzer, die spreekt van ballast-overboord-gooien. Niet steeds terecht; soms niet geheel ten onrechte.

De intelligente leerling-onderwijzer is in den regel met een enkele aanduiding op stap geholpen; hij redt zich, al worstelende, verder zelf wel. Weet waarlijk heel veel te bereiken door een dikwijls zeer omslachtige studie, die respect afdwingt voor de taaie volharding, die aan de dag treedt.

Doch het aantal dergenen, toegerust met een vermogen om geheel zelfstandig didactische problemen op te lossen, is niet groot.

Bovendien, de eis, om met een enkele aanwijzing het nog geheel braakliggende veld der didactiek naar eigen inzicht te gaan bewerken tot heil der leerlingen, is onredelijk. En stellig niet bevorderlijk aan een toch wel gewenste eenheid inzake de resultaten van het lager onderwijs.

Welke oplossing moet hier gevonden worden?

Enige jaren geleden is er onder de leraren aan de kweek-scholen een enquête gehouden omtrent de vraag, wie de methodiek der leervakken van de lagere school zou dienen te behandelen, de paedagogiekleraar of de leraar, die het betreffende vak doceert. Misschien stond hier iets van het zoëven aangeroerde probleem op de achtergrond. De uitslag behoefde geen verwondering te wekken; het antwoord was te verwachten: in meerderheid verwees men dit onderricht naar de leraar in paedagogiek. Deze zou daartoe beter in staat zijn.

Dit is slechts ten dele juist. De docent, die geen rekening houdt met de toekomstige taak zijner leerlingen, de aangeboden stof over te reiken aan 6- tot 14-jarigen — dat wil in 't algemeen zeggen aan een schoolbevolking, waarvan plm. 60% het vrijwel uitsluitend moet stellen met lagere schoolkennis — deze docent behoeft zich niet te bekommeren om enig probleem in bovenbedoelde zin.

Wil hij daarentegen wel rekening houden met deze bijzondere opdracht, dan zal hij moeten bedenken, dat de doorsnee volwassene naar heel andere dingen grijpt dan die welke in de diverse leerboeken op de eerste plaats belangrijk geacht

worden. En ook belangrijk geacht moeten worden, zolang dit leerboek een streng wetenschappelijke vorming beoogt. Vraagt de onderwijzer zich af, wat kan ik van hetgeen mij is verstrekt gebruiken, dan verhuizen heel veel van deze zaken naar de achtergrond. En ziet hij zich gedwongen tot een noodzakelijk geworden herscholing zijn toevlucht te nemen.

Een herscholing, die hem opnieuw inlicht omtrent de stof en de methode.

De stof, die hem in feite reeds bij de opleiding moet zijn bijgebracht en wel op een wijze, die hem niet als een hulpbehoevende voor de klas plaatst.

Zou het derhalve geen ernstige overweging verdienen, met inachtneming van een wetenschappelijk verantwoorde behandeling in de eerste plaats die zaken onder de aandacht te brengen, die zich aan den heembewoner opdringen. Die dus behoren tot het levende materiaal, dat de aandacht heeft of dient te hebben van allen, die voor algemeen beschaafd wenschen door te gaan? De heem verschaft dit materiaal. En de behandeling is een zodanige, welke een z.g.n. heembeleving vooronderstelt en deze tracht wakker te houden.

Wat zal de lagere school meer en beter als kern van alle onderwijs kunnen eisen?

Natuurlijk bedoelen wij niet de a.s. onderwijzer gedetailleerde aanwijzingen te geven omtrent deze aan de omgeving te ontleen stof. Hij zal zelf over het vermogen, over de „gevoeligheid” moeten beschikken, de gepaste leerstof te kiezen en op te bouwen tot een bruikbare eenheid.

Doch — en hierop komt het o. i. in dezen aan — hij moet zelf een leergang hebben meegemaakt, die het hem mogelijk maakt ter anderer plaatse in andere omstandigheden een keuze te doen. In en door zijn opleiding heeft hij het daadwerkelijk meegemaakt een soortgelijke keuze op te stellen.

Of om het anders te zeggen: het uitzoeken en het verwerken van geschikte leerstof heeft hij onder leiding van de vakleraar op een wijze „beoefend”, die hem in staat stelt tot zelfstandig verder gaan. Zij het dan met leerlingen op een ander geestelijk niveau.

Een voorbeeld. De kweekschool op enige afstand van bos, hei, meren, zandverstuiving, duinen, polder of wat voor landschap ook, vindt daar de stof voor het biologieonderwijs. En brengt daarbij de menselijke interesse onder de volle aandacht. Het doel van dit onderwijs wordt derhalve: liefde

voor plant en dier te wekken om zo te komen tot zorg voor het landschap in zijn velerlei aspecten. Om zo eveneens een steentje bij te dragen tot het bereiken van een cultureel waardevolle instelling, welke plant en dier in de heem de juiste plaats aanwijst.

Dit weten heeft waarde voor de school, voor de mens in 't algemeen en dus ook voor de candidaat-~~onderwijzer~~. Het z.g.n. wetenschappelijk karakter behoeft hier nimmer in het gedrang te komen, integendeel. Doch de directe aanschouwing hebben wij al te lang gemist. En hierin steekt de vormende waarde, ook voor de onderwijzer zelf.

Het biologie-~~onderwijs~~ aan onze kweek-~~scholen~~ dient derhalve sterk heemkundig gericht te zijn. Is het dat niet, dan verliest het zich in een theoretisch wetenschappelijke studie, die laboratoriumwerk nabij wenst te komen en die de onderwijzer hulpbehoevend de school instuurt, waar hij het vak òf niet geeft, òf het in onmin brengt.

Wij willen het nog eens aldus formuleren: als de onderwijzer in de klas rekening zal hebben te houden met de gang der seizoenen — en de psychologie stelt deze eis — dan moet hij zelf een dergelijke „school” hebben doorlopen.

Zo ook heeft hij gedurende zijn opleiding aandacht te besteden aan de jaarlijkse feesten, zoals de kalender die aangeeft en zal het leven in stad en dorp hem niet onopgemerkt mogen voorbijgaan.

Hiermee zijn wij gekomen op het terrein van de Aardrijkskunde. Waar het niet anders is. Kennis van de dode letter betekent ook daar evenmin levenswijsheid. Eenzijdige boekenkennis laat het leven braak. Het leven en de levenswijsheid, die ligt opgestapeld in de heem.

Wij denken daarbij o.m. aan de studie van een door de candidaat zelf te kiezen land buiten Nederland, een der programmapunten voor het vak Aardrijkskunde voor de Hoofdakte. Zo ontstonden tal van studieboeken van zeer uiteenlopende omvang, die dikwijls een ontstellende hoeveelheid wetenschap als voor den onderwijzer zeer gewichtig weten voor te stellen. Het zou interessant zijn hier een begrippenlijst te doen opnemen van tal van wetenswaardigheden over de te bestuderen landen, waaruit zeer duidelijk het onvruchtbare van zulk een werkwijze naar voren zou komen. Onvruchtbaar, want deze kennis komt niet uit boven een verbalisme, dat reeds meer en meer bestrijding ondervindt.



Onvruchtbaar ook, omdat zij generlei aanknopingspunten biedt voor het onderwijs, zoals het schoolkind dit vraagt.

En vooral doelloos, omdat zij niet steunt op een gedegen kennis van de heem, die vooraf behoort te gaan. Om „boven het milieu uit te komen” moet men dit eerst terdege kennen!

Voor den candidaat-onderwijzer — ook voor den tegenwoordigen Hoofdakte-candidaat — achten wij derhalve het kennen van eigen provincie het eerst-nodige. Voor Friesland zouden wij voor speciaal-studie het boekje van Dr Botke „Fen Fryslân's Groun” (geschreven in de Friese taal) kunnen aanbevelen en voor Drente o.a. „De Hondsrug” van dezelfde schrijver.

Uit beide werkjes is een mooie geografisch-biologische begrippenlijst samen te stellen. De geologie krijgt daarin eveneens een flinke beurt.

En hierbij kan pas met recht sprake zijn van een steeds dieper ingrocien in het milieu, van een scherpen van het waarnemingsvermogen, het geheugen en het expressievermogen. Het heemkundig gerichte aardrijkskunde-onderwijs zou hier bij uitstek zijn vormende waarde voor tal van geestelijke functies kunnen tonen.

En waar zullen we effectiever rekening houden met de persoonlijke behoeften en ambities onzer leerlingen?

Dat een goede grondslag voor enig inzicht in de economische structuur onzer samenleving het best gelegd wordt door uit te gaan van de economische problemen in eigen omgeving, in eigen provincie, behoeft toch zeker geen nader betoog. Zouden wij te dien opzichte niet veel meer de provinciale pers kunnen benutten dan tot heden veelal geschiedde. Hier in 't noorden dringen de vraagstukken inzake handel, verkeer, industrie en nijverheid zich dagelijks aan ons op. Ze leven in bepaalde en stellig niet onaanzienlijke volksgroepen en zijn van een direct concrete betekenis.

Het mag geen dwaze eis meer genoemd worden, dat iedere kwekeling voor het beëindigen van zijn studie door eigen aanschouwing kennis heeft gemaakt met tal van objecten, die hem tot heden in de boeken ter kennismaking worden voorgezet. Is de kennis van de bouw van het bekken van Parijs voor de Friese onderwijzers nog steeds van meer waarde dan die van de Hondsrug of van Gaasterland?

Met het onderwijs in de biologie is het niet anders gesteld. Een nadere toelichting achten wij na 't vorenstaande over-

bodig. De heemkundige richting stijgt in dezen ver uit boven boekenstudie. Hier komt vooral de binding van het ik met de omgeving duidelijk tot uiting in zoverre de „natuur” door middel van plant, dier, mens, bodem en levenloze dingen draden spint, welke de mens uit vroegere tijden verbindt aan de hedendaagse soortgenoot. Door de cultuur is deze verbinding tot stand gekomen en onderhouden. Wat is dit anders dan een relatie tussen het ik en de gemeenschap, de heem, die daarbij gezien moet worden als een levensgemeenschap, waarin kennis en gevoelselementen domineren.

De opvoeder van de jeugd heeft die jeugd het leven binnen te leiden. Wij hebben deze opvoeder voor zijn taak klaar te maken; wil men liever: hem daarvoor onze hulp te bieden.

Welnu, leid hem rond in de heem, opdat hij straks zelve aan anderen zijn leiding zal kunnen aanbieden, als hij zal moeten helpen „de afgrond te doen verdwijnen, die thans gaapt tussen wat in de school geleerd wordt en wat het kind buiten de school, thuis, op straat, in veld en bos leert en beleeft”.

Tot slot maken wij nog enkele opmerkingen over andere vakken.

Omdat de kwestie „Fries op de lagere school” in onze provincie al enkele jaren in 't middelpunt der belangstelling staat, mag de a.s. onderwijzer niet buiten deze aangelegenheid gehouden worden. Deze taalstrijd duikt telkens op als een deel van de algemene cultuurstrijd; de a.s. volksopvoeder in deze provincie moet, naar wij menen, ernstig kennis nemen van de achtergrond van een strijd, die vele gemoederen bezig houdt. Verwacht mag ook worden, dat de kweekschoolopleiding rekening gaat houden met de liefde voor het Friese lied en de Friese literatuur, die aan het „Friesche Volkslied” en aan de diverse dichtbundels in de „Memmetaal” eenzelfde gevoelswaarde toekent als aan het Wilhelmus en de litteraire producten van buiten de provincie<sup>1)</sup>.

Is het met de geschiedenis wel anders gesteld? Wij menen van niet. Ook hier dient meer de klem gelegd op het pedagogisch element, zonder het wetenschappelijke daarbij te kort te doen. En daarom zij de heem weer uitgangspunt. Op de

<sup>1)</sup> In een dezer dagen te Leeuwarden uitgesproken rede deelde de Minister van O. K. en W. mede, dat er plannen in voorbereiding zijn, het onderwijs in het Fries op de Rijkskweekscholen in Friesland als verplicht leervak in te voeren. Voor de leerlingen wordt het vak facultatief gesteld.

lagere school wordt deze eis al meer en meer gehoord; dan dient de opleiding zorg te dragen, dat de a.s. leerkrachten voorbereid worden op een wijze, die in staat stelt de heem als belangstellingscentrum aan te wenden.

Wij zullen ervaren, dat het niet gemakkelijk valt deze „vernieuwing” aan te brengen in het onderwijs aan de kweekscholen.

In den regel ontbreken daartoe de middelen; om van de gezindheid der leraren te zwijgen.

Wij zullen in de eerste plaats tijd moeten vrij maken voor excursies en stellig voor meerdaagse schoolreisjes. Hiervoor is geld nodig. Kan daartoe een bedrag op de jaarlijkse begroting geplaatst worden? Deze reisjes dienen „studietoetjes” te zijn; het gezellige karakter behoeft daardoor niet in het gedrang te komen. (Aan een schoolreisje uitsluitend voor plezier van de leerlingen ondernomen, hechten wij weinig waarde.)

Van een z.g.n. studieweek in kampverband, hetzij in tenten, hetzij in daarvoor bestemde gebouwen als in Kortehebben, Havelte en elders in ons land verwachten wij heel veel goeds. Hier kan vruchtdragend heemkundig werk verricht worden in deze zin: de a.s. onderwijzer worde er geschoold in het bestuderen van een beperkte levensgemeenschap — en dan zo veelzijdig mogelijk — op een wijze, die het hem straks gemakkelijker maakt zelf een deel van de vernieuwingstaak op de schouders te nemen.

Wij halen hier met instemming de woorden van den Heer Welling aan, die pleitte voor „minstens één studieweek te Kortehebben voor elke kandidaat-onderwijzer in Friesland”.

Wij herhalen, de taak van de leraar zal hier niet gemakkelijk zijn, indien hij met ons van mening is, dat zo’n week in de eerste plaats studie-week zij.

Er zal hier, als bij het lager onderwijs, een andere geest moeten voorzitten. Gedeeltelijke, misschien algehele, wijziging van de manier waarop tot heden de vakken gegeven worden, zal nodig zijn. Het arbeidsbeginsel zal ook hier zijn toepassing moeten vinden. Aan de hand van concrete gevallen zal het denkproces op gang gezet en door de heembeleving gericht worden. Men zal daardoor zeker zijn van een effectief beleven en derhalve van de belangstelling.

En daarom ook doe de kweekschool zoveel mogelijk mee met de belangrijke gebeurtenissen, die de heem beroeren, om

aldus de sociale zijde van het onderwijs een reële achtergrond te verschaffen. Heembeleving werkt hierdoor mee aan het herstel der maatschappelijke banden.

Men stelt tegenwoordig andere — en stellig zwaardere — eisen aan de onderwijzers bij het L. O.

De kweekschool moet hieraan meer aandacht schenken, zowel de leraar, die opleidt voor een der vakken, waarvoor bij het L. O. „vernieuwing” wordt bepleit, als de kweekschool in haar geheel. En dit dient vooral te geschieden, zal deze inrichting ernst willen maken met de gedachte: *Met en voor elkaar.*

## VAN OUDE PAEDAGOGISCHE TIJDSCHRIFTEN.

### IX.

We zijn gekomen aan 't laatste tijdschrift *De nieuwe school. Tijdschrift voor practische paedagogiek*. De redactie bestond uit Th. J. Thijssen en P. J. Bol, „onderwijzers te Amsterdam”. I (1905)—XVIII (1918). Tot 1910 gaven de redakteuren 't tijdschrift zelf uit; daarna is 't uitgegeven door Edelman en Barendregt te Amsterdam.

Dit tijdschrift is van geheel ander karakter dan de pedagogische tijdschriften, tot nu toe besproken: 't is 'n strijdschrift. In hoofdzaak bevat 't besprekingen en beoordelingen van pedagogische, methodische, en didactische uitgaven (ook wel van tijdschriftartikelen); en gewoonlijk zijn deze veroordelend. Hoogst zelden kan 'n uitgaaf de goedkeuring van de redakteuren wegdragen. Die kritieken zijn scherp, geestig, sarkastisch, ook wel moppig; vaak vernietigend. Vandaar dat 't nogal eens gebeurt, dat 'n schrijver tegen de geleverde kritiek in verzet komt; zodat polemiek in dit pedagogisch tijdschrift niet ongewoon is. De redactie had maar weinig medewerkers; vandaar dat ze vooral in de eerste jaargangen, meermalen voor de bijdragen pseudoniemen bezigde. Over 't algemeen is 't tijdschrift zeer onderhoudend geschreven: de redakteuren, en de enkele medewerkers, verstonden 't te *schrijven*. Maar — de artikelen waren toen ze geschreven werden, in hoge mate aktueel, en dus is 't begrijpelijk dat veel ervan voor 't heden verouderd is.

Behalve de kritieken treffen we aan, als vervolgstuk, de roman van de eeuwige kwekeling „Barend Wels”, door Otto L. Fieggjen, later als boek verschenen met de naam van de auteur, Theo Thijssen. Van dezelfde schrijver staan er „Fragmenten uit een leerboek over jongenspsychologie” in door R. M., die als boek „Kees de jongen” zouden heten. Dan noem ik de vertaling van „La maternelle” van Leon Frapié door A. M. de Jong, onder de titel „De bewaarschool”. Verder komen er enkele toneelstukjes uit 't school- en onderwijzersleven in voor.

Omdat nu dit tijdschrift zo anders is dan de andere, moet ik 't hier ook anders behandelen. Immers; er komen geen artikelen in voor, 'n enkel misschien uitgezonderd, die zich voor 'n overzicht, zoals ik tot nu toe gaf, lenen. Al was 't alleen maar daarom niet, omdat dan de geest, de fleur verloren zou gaan, als bij 'n parafrase van 'n gedicht.

Ik zal daarom enkele malen een-of-ander stuk noemen, maar over 't geheel slechts hier-en-daar wat uitspraken oppikken, en die citeren.

Voor de 1e jrg. schrijft Bol de „Inleiding”. Deze heeft z'n pedagogisch geweten vermoord, en zich alleen nog afgevraagd, wat z'n klas van hem eist. Toch was voor die persoonlijke ideëen-verandering de oprichting van 'n tijdschrift niet voldoende gemotiveerd. „Nu echter komt hoe langer hoe meer een streven op, van buiten af den onderwijzer z'n taak voor te schrijven, — hem van buiten af in z'n werken te controleeren, terwijl die voorschriften en die controle zich verschansen achter de papieren paedagogiek. Nu moet het openlijk gezegd worden, en luid gezegd worden, dat de practijk een andere paedagogiek onderwijst, dan kweekschool en hoofdactestudie en vakbladen. Want we willen geen theoretischen maatstaf.” Met die papieren pedagogiek moet 't uit zijn; en daarvoor zal de Nieuwe school zorgen.

En aan 't eind van de 1e aflevering geeft Thijssen 'n „Slotwoord” — wat hier in z'n geheel moge volgen.

„Lezer, lees nu nog eens de inleiding over. En denk eens even na.

Is, wat in de bestaande onderwijs-periodieken geschreven wordt, is dat de uiting van wat wij onderwijzers denken en voelen?

Hebt gij nooit eens in stilte of in gesprek de handleidingschrijvers, de papieren paedagoger verwenscht?

Hebt gij er u nooit aan geërgerd, dat onderwijs-parasieten zich uitgaven voor de opvoeders, voor de onderwijzers?

Nooit eens verlangd, dat de praktijk wat meer aan 't woord kwam?

Welnu, help ons. Allereerst door u te abonneeren; maar ook door te schrijven, als ge merkt, iets te kunnen zeggen.

Dan kunnen we over eenigen tijd zeggen: „we hebben d'r leelijk ondergezeten, wij Hollandsche schoolmeesters; maar met „de Nieuwe School” hebben we ons vrijgevochten”.”

En ze maakten in hun tijdschrift de Raaf, en die „onder z'n vleugelen zaten”, Pluim, Lem, Laarman, Elgersma en andere, de „gastronoom-pedagogogen” niet te vergeten, grote en kleine „leiders” in de pedagogiek af op vernietigende wijze. En 't was niet, ten minste als regel niet, „la mort sans phrase”, maar gedokumenteerd en gemotiveerd, zodat er geen speld was tussen te krijgen.

't Is voor de lezers van dit tijdschrift missschien wel aardig te weten, dat 't eerste artikel van de 2e afl., getiteld „Wat wij noodig hebben” geschreven is door P. A. Diels. 't Is ter verdediging van „de Nieuwe school”. Hij herinnert eraan dat hij eens 't volgende opmerkte: „De gedrukte paedagogiek is het voedsel voor kweekelingen, hoofdactewerkers en vergelijkende examendieren. De gesproken paedagogiek is dat gedeelte van een arr. vergadering, gelegen tusschen het welkomstwoord van den voorzitter en de „hulde” voor de leiding. De zuivere paedagogiek passen wij allen bij ons werk toe.” En verder: „Zoodra er aan de paed. iets officieels, een schoolopziener, een drukker, een vergelijkend examen enz. — te pas komt, verandert ie. Dan wordt ie opgepoetst en opgelakt — netjes moet hij voor de heeren verschijnen...” Nu voegt hij hieraan o. a. toe: „de teekenen des tijds wijzen er op, dat de jongeren een ander streven, een oprechter beginsel volgen, dan de menschen voor hen.” En hij besluit: „Als uiting van een juist beginsel, als orgaan van de paedagogiek is haar [de N.S.] bestaan noodzakelijk.”

In diezelfde 1e jrg. begint o. a. nog 'n kostelijke parodie op de



„methode”, n.l. „Het whisten (Proeve van methodische handleiding)” van Thijssen; die in de 2e, 3e en 4e vervolgd wordt. In de laatst genoemde jrg. houdt Th. er mee op. Hij is dan aan 't 5e leerjaar; en kans voor invoeren op school, bestaat helaas niet. „Zag ik kans, om dat gedaan te krijgen, ik maakte de handleiding waarachtig af. Want pas goed leuk, pas goddelijk-dwaas wordt een handleiding in school. En als we dan eenmaal in school het pathologische van een whisthandleiding hadden ervaren — en waren begonnen te lachen — wie weet, of we om de zusteren — laat ik nog één keer m'n bon vieux style gebruiken — om „de zusteren” óók niet lachen moesten! Wel, wat zou me dat een gezonden lach door de school geven!” En hij eindigt: „Als we eindelijk maar 'es gaan lachen. Dan komt er van zelf ook wel een moment van ernst, dat we zeggen: „Laat ons toch niet zoo voor mal spelen, laat ons den tijd beter gebruiken. Zoo aanstonds is de zes jaar om, en hebben we berouw . . .”

Hier volgt 'n citaat uit 'n stuk „Eenheid” van Bol, in de 2e jrg. „In ons vak is *planloos* werken uit den booze. Maar juist daarom is een rooster een wanproduct uit het diepst van de hel. Ik kan immers geen goed, geen ook maar dragelijk overzicht van mijn werken krijgen, wanneer daar voortdurend aan één kant alles voorgeschreven is, wanneer elke week al voor me verdeeld is. Dan moet ik mijn indeeling pasklaar maken niet voor de klas en voor den tijd — welneen, voor die indeeling. Terwijl die indeeling een schepping is voor het normale, voor een gegeneraliseerde klas en een veralgemeenden tijd van het jaar. Gerust, wie zich aan z'n rooster houdt, is óf een prul, óf voelt het knellen. En de autoriteit, die, zonder z'n hersens te gebruiken, het werk van een onderwijzer weggooit, omdat de man zich niet aan zijn lesrooster stoort, zoo'n autoriteit heeft geen benul van schoolonderwijs.”

„Opruimen!” roept Bol in diezelfde jrg. uit; en hij eindigt: „Dit wil ik maar zeggen: wijzelf moeten veranderen; met gemis aan alle tradities eerbied, alle ontzag voor 't oud-eerwaardige of eerwaardig-oude, moeten we onszelf en de lagere school geducht herzien. Neen, niet herzien, een herziening is een anders werken om de oude kern: die kern moet er juist uit. We moeten eens alles vergeten wat er op 't gebied van lager onderwijs is en 't dan nieuw organiseren. Dat er dan sommige dingen bruikbaar zullen blijken, natuurlijk! maar 't *fond* moet anders worden.”

In de 3e jrg. schrijft Th. „Over de „Brievenbussen”” in kinder-rubrieken van de krant. Als inleiding schetst hij de „moderne Aufklärungs-decadentie”. Van „geleuter” moeten de schoolmeesters niets hebben: „een kind moet een zoo goed mogelijk mensch worden, en een behoorlijke schoolmeester doet daar het zijne voor. Hoe? Op de manier die hij voelt dat voor een kind de beste is; zoo weinig mogelijk door opzettelijke praterij. Gewoon door omgaan met de kinderen; door leven met de kinderen; door 't scheppen van een opvoedend milieu.” En nu die korrespondentie: „Kolom na kolom wordt daar volgeschreven met briefjes aan kinderen; met veel vertoon van ruim hart; met listig geveinsde belangstelling voor wild-vreemde schapen, als d'r lui papa maar abonné is. Daar wordt maar raak gezwetst over „ons kringetje”, en welkom geheeten; en bedankt, vooral veel bedankt voor aardige cadeautjes . . .” „Tegen dit walgelijke soort journalistiek moeten we protesteeren.”

Buitengewoon raak is de „Proeve van schoolmeesters, stels en stijl

oefeningen", eveneens van Th. Tegenwoordig heet dat, geloof ik, „stil lezen”.

In de 4e jrg. staat 'n prachtig stuk „Armen-school (naar Alex Nygaard) (naar het Zweedsch)”; ondertekend met F. Als ik me niet vergis, is 't geheel en al oorspronkelijk, en van Thijssen. 't Gaat over 'n gelukkige klas met 'n gelukkige meester: hoe die kinderen dromen, en hoe de werkelijkheid na de schooljaren is.

En dan dit stukje over neutraliteit uit 'n polemie; ook van Th.: „als een werkelijk neutraal onderwijzer leeslessen uitzoekt, dan wil hij *kinderkost* hebben; op zaken als godsdienst en politiek hoeft *ie* vanzelf niet te letten; dat is geen *kinderkost* immers. En zoo kan het gebeuren, dat wij een kind woorden laten lezen van een ingeloovig man, en van een ongelooovige; en van een Oranjeklant en van een republikein — als de essentie van hun woorden maar het algemeen-menschelijke en voor den kindergeest vatbare is. En de rest, de dingen waar de hokjesmensen zoo fel op kunnen staren, die gaan zoo magnifiek hoog over de hoofden van de kinderen heen.”

Uit de 6e „Brief van een zonderling”: „Deze brief heeft dus gehandeld over het *geraffineerde* in de methodiek. Wantrouw, o vrienden, het *geraffineerde*. Lach toch om al de malle houten machines, de idiote schuif-, draai- en kleefdingen, de gekleurde balletjes en de listig-gegroepeerde gaatjes en pennetjes, zooals die in 't schoolmuseum, dat Onderwijs-Panopticum, te zien zijn. Gier toch om je uitvinders, je leermiddel-architecten; je prutters met zelfgeblazen rare glazen dingen. Lach uit dan toch die bedenkertjes van houterige schoolplaatfiguren, van papieren mutsen, lucifers-zonder-koppen en legstokjes met elastiekjes; van doodkisterige kubieke malligheden, die gevallen-splitsertjes, die ook-de-repetitie-niet-vergetertjes . . . Hoèd je voor het *geraffineerde!*”

In de 5e jrg. doet voor 't eerst de vereenvoudigde spelling z'n intrede in 't tijdschrift. Onder de titel „Frisse pedagogiek” beoordeelt Th. 't eerste deel van Gunning's „Verzamelde paedagogische opstellen”. Als deze 't heeft over de „natuurlijke methode” schrijft Th.: „We kunnen gerust zeggen, dat de methode, waarop Dr. G. hier doelt, de methode is, waar de Nieuwe School van 't begin af al voor vecht. Reeds in mijn artikel over De Corrigeervloek in 1905 sprak ik van de leerwijze van 't *gewennen*; in de brieven van een zonderling wordt ook gewaagd van de methode, die 't gemeenschappelijke moet zijn van alle methodes, waar van gebleken is dat ze resultaten gaven. En al onze grote recensies waren afbrekend, steeds omdat ze de natuurlijke methoden eisten en niet vonden.”

Kostelijk is b.v. weer de „*Critas-misère*” door F. (d.i. Th.). In 'n stuk van O. Barendsen „Over paedagogiek en andere zaken” lezen we o. a.: „Niet veel ernstige mensen zullen ontkennen dat de studie van de paedagogiek is een karikatuur van wetenschapsbeoefening. Om te komen tot een opzettelijke grote mensen paedagogiek is tot nog toe niet veel gedaan. Zien we dus enkel naar de „Ausschnitt” het deel van de schoolmeester. Als velen zich daarvan afkeren, het uitmaken voor een snertvak, is dat niet uit gebrek aan lust tot onderzoek, maar uit ergernis. En dit zij hier even gezegd, men moge anders menen: daartegen — hoofdzakelijk tegen die dooie diendersmanier is het werken van de Nieuwe School gericht. Wie anders oordeelt dient zijn oordeel te herzien.” Uit 't zelfde artikel: „Het schijnt me toe dat het heel aardig zou

zijn als we eens een hoogleraar hadden. Was die er, dan zou ons vak althans officieel tot wetenschap verheven zijn. Maar men moet wel bedenken, dat de natuurwetenschap, die zich nu ontwikkeld heeft tot een hoogte, dat de grote leiders zelf niet meer weten waar 't heen moet, honderdtallen professoren versleten heeft voor ze de resultaten van heden had bereikt. Toch zou een man met diep wetenschappelijk inzicht en grote liefde heel wat orde kunnen scheppen. We hebben een privaatsdocent, doch het spreekt van zelf dat deze slechts een klein deel van zijn tijd kan geven voor het grote werk dat gebeuren moet."

„Wij gaan door!" zegt Th. bij 't begin van de 6e jrg. „Bol en ik zullen, voor zover wij bewust leiding geven aan De Nieuwe School, geen poging doen, het tijdschrift om te werken tot het algemene onderwijzersvak-tijdschrift. Wij kunnen niet mee een stalen gezicht trekken, alsof alles bij het onderwijs wel tamelijk in de haak is, en er alleen maar gezorgd moet worden voor wat meegaan met de beschaving, voor een normale ontwikkeling, met de tijd mee." En verder: „Want zo onnozelen, zó dom zijn we niet, of we merken wel, dat we maar niet alles doen [van de leervakken], wat we zeggen te doen. Al zeggen we 't niet altijd, ook niet van elkaar, we hebben allemaal onze stille ogenblikken van onmeedogend rekening-opmaken, van wetenschappelijk=juist waarnemen der mislukking. We wéten — een enkele psychologische botterik uitgezonderd — dat we liegen, als we ons houden, alsof we al dat schoolmoois aan kinderen leren."

Als 'n parodie op de „kurve" schreef Th. in deze jrg. „De naamlijst (Proeve van wetenschappelijke ernst)".

In de 7e jrg. staat 'n artikel van Bol, „Methodiek". De volgende citaten zijn daaruit. „Wij zijn geen nieuwe richting, wij zijn de eenige richting, die er altijd geweest is, en die er altijd moet zijn, wij probeeren eenvoudig maar te zeggen: de waarheid over ons onderwijs, zooals het is, en voorzoover de onderwijzer, die er midden in staat, de waarheid kan ervaren."

„Laten we 't eens goed zeggen: de methodiek is *het* studievak voor den onderwijzer. Geen vergelijkend-examen=methodiek met privaattlessen, maar het kritisch lezen van wat er nieuws verschijnt. Van dat nieuwe, voor zoover het de moeite waard is, behoorde ieder van ons zich op de hoogte te stellen, zich er in te werken, tot hij zèlf, wat er bruikbaar is, en onder welke omstandigheden het bruikbaar kan zijn, heeft bepaald. .... waarvoor het praatje alsof *je* onderwijzer tegenwoordig van methodiek niets af weet, zich van geen nieuwe methode meer wat aantrekt en maar heel ouwerwets aan 't onderwijs geven is, net zooals onze voorgangers van een halve eeuw terug 't ook al deden? Ik voor mij, ik wed, dat ook de revolutionairste methodiek=verachter, net zoo goed als ik, zijn oefeningen voor 't grootste deel uit de verschillende methoden bij elkaar zoekt. En dat is maar goed ook."

„.... het is malligheid, pure waanzin, krankzinnige overmoed, wanneer een schoolmeester zich nu maar eens verbeeldt, met wat anderen hebben gedacht en geschreven zich niet te moeten bemoeien, en op zijn eigen houtje, alleen gesteund door wat in z'n opleidingstijd aan ervaringen van vroegeren — want dat is op 't oogenblik nog haast onze heele didaktiek — er in is gebracht; en dan verder alleen door z'n eigen geniale ideeën, het best onderwijs te kunnen geven. Het is verspilling van energie, voorzoover die ideeën al door anderen zijn gedacht;

en beunhazerij wanneer anderen al beters hebben gedacht en gepubliceerd."

In de 8e jrg. heeft Th. 't over „de schoolhervorming, die urgent is: de emancipatie van de onderwijzer. Zet een kèrel voor de klas, en laat em gaán. Het hindert niet, of <sup>de</sup> onderofficier is geweest of H. B. S. leerling, of ambulans hoofd — als het een mens is, dan komt de zaak wel in orde: hij wordt onderwijzer, en zal nooit vervallen in de rare schoolingen van tegenwoordig." En in datzelfde stuk: „We moeten de lagere school niet zo klein zien; ze bereidt niet voor tot het leven, zoals een opleidingsklas voorbereidt voor een H. B. S. Het wezenlike der lagere school regelt zich niet naar de steeds wisselende behoefte der zaken-doende maatschappij; het regelt zich naar de kinderaard, en heeft also iets eeuwigs in zich. De lagere school is een compromis van de pedagoog en de maatschappij; laten wij niet te veel concessies doen bij dat compromis, en vooral de concessies niet zèlf eisen gaan; de maatschappij overvraagt al genoeg...."

Thijssen schrijft hier ook over „Nieuwbanerij". Hieruit dit citaat: „Wij zullen niet stuk voor stuk er naar streven, pedagogies hervormer te worden; weten wij, of onze tijd er een brengen kan? Wij zullen nuchter ons naastliggende werk in school doen. Op geen enkel gebied verschenen ooit meer dan één of twee hervormers per eeuw; waarom moeten wij schoolmeesters er dan elk jaar een stuk of wat leveren? Laat ons rustig en bescheiden doorwerken, elke tijd brengt vanzèlf wel z'n grote mannen, die een zetje geven, als het weer eens nodig is. Onze tijd wemelt van de zettesgevers, doch er gaan er ook dertien in een dozijn...."

Over „neutraliteit" schrijft Th. in de 9e jrg. nog 't volgende: „Op precies dezelfde nuchtere manier waarop wij allen een landkaart afkeuren, die onduidelijk is voor de kinderen van de achterste banken, keuren wij allen met steeds groter blijkende eenstemmigheid allerlei leerstof af, die „boven de bevassing van het kind gaat". En die eenstemmigheid wordt groter, naarmate onze pedagogiese eerlijkheid groter wordt. Al het geschermt met de vreselike verschillen, vooral van kerkelike zijde zo vlijtig nog beoefend, zal vruchteloos blijken, als maar doorgaat wat de laatste jaren zo krachtig is ingezet: de beweging om niet over de hoofden der kinderen heen te praten. Als wij schoolmeesters niet door allerlei van elkaar af werden gehouden, er zou blijken dat we in ons dagelike, bewuste, onderwijswerk allemaal dezelfde doelmatige „neutraliteit" betrachten. Geen staats-neutraliteit, geen wettelike neutraliteit, geen bondsneutraliteit, maar schoolmeesters-neutraliteit."

In datzelfde artikel lezen we ook: „ik werk een half jaar met een klas, en leer de kinderen rechtstreeks het een en ander. Maar onderdehand doe ik aan de kinderen nog meer; en dat hangt er vanaf, wie ik ben en wat voor mij dat onderwijs geven gedurende zo'n half jaar is. En of ik goed wil of kwaad wil of niets wil, het is onvermijdelijk: bij alles wat ik doe begeleidt die geheimzinnige diepere sekundaire funktie m'n handelingen; of ik me goed of lief, hard of zacht of ijverig voorde, onvermijdelijk alweer is de diepere invloed van wat ik in werkelikeid ben."

N. a. v. Trekker, *Jong leven*, schrijft B. over lezen. Deze 9e jrg. is van 1913; toch vangen we al klanken van „globalisatie" op: „we lezen niet met letters, maar met heele woorden en woordgroepen zelfs." Verder: „Wie goed leest, verbindt niet letters tot woorden en deze tot woordgroepen en zinnen; hij verbindt met de zichtbare kombinaties, die hij als



geheel waarneemt, een samengestelde klankenvoorstelling, ook als geheel, en de beteekenis wordt dies veel gauwer bewust, dan de oude bedenkers van het letterschrift ooit gedroomd hebben." Dan dit: „Bij het lezen van vele verschillende stukken is er de *noodzakelijkheid* om al de heele indrukken van het globaal overziena weer, al lezende, vlug nauwkeurig na te gaan, of ik ook *fout* heb geassocieerd. Ik krijg weer groepen te overzien, niet meer woorden misschien, maar andere rangschikkingen en leer daardoor weer beter ineenszien, allerlei zinkonstrukties vlugger onderscheiden. Het is nu voor ons de vraag, in hoeverre deze opvatting van lezen invloed kan hebben reeds in de lagere klassen, op het aanvankelijk leesonderwijs" (ik spatieër, v. E.).

Th. schrijft in de 11e jrg. dat er in de dagen dat er aan „methodisme" geofferd werd, in onze scholen nihilisme dreigde. „Toen dreigde er nihilisme, want hadden toen de hollandsche schoolmeesters berust, dan was de toestand ontstaan van onderwijs waarbij geestelijk afwezig waren. Maar die toestand is *niet* gekomen, omdat hij niet komen kon; het nihilisme is voorkomen door . . . door *De Nieuwe School*? Ach neen, dat weten we wel beter; het nihilisme is voorkomen door het feit, dat we in school niet niets kunnen doen. Toen is vanzelf *De Nieuwe School* ontstaan, uit behoefte van de hollandsche schoolmeester om zich vrij genoeg te maken, opdat hij niet tot nihilisme gedwongen zou kunnen worden. Toevallig zijn Bol en ik begonnen, een ander had het ook kunnen doen, iemand toch moest er voor zijn; maar er was van het tijdschrift geen cent terechtgekomen, als wat wij uitspraken niet geleefd had bij de massa van onderwijzers."

„De druppel-methode," zegt Th., „is de methode, waarbij van het officiële onderwijsprocédé: methodies onderwijs plus veelvuldige en voortdurende herhaling het eerste deel vervalt; zodat alleen de „herhaling" overblijft." En die is „zo oud als het onderwijs-zelf". Hij schetst bij 'n paar vakken, hoe die „druppel-methode" gaat: telkens 'n druppeltje, als 't ogenblik ervoor gunstig is; en „elke keer dat je 't moment niet geschikt voelt, druppel je niet". In de handleidingen heb je dat niet: daar sluit alles als 'n bus, daar is alles even solide. Schr. komt dan ook van de dwalingen zijns weegs terug. Want „het zou toch een zóótte worden als die druppelmethode voortkankerde. Ons onderwijs ging naar de maan. Waar bleef je met je proeflessen? Waar met je interessante les om-bij-te-wonen? Waar met je rooster van werkzaamheden? Waar met je kort verslag der gegeven lessen? Waar met je boekjes-om-te=volgen?"

Hier volgen ten slotte nog 'n paar citaten uit „Didaktiek" van Th. in de 13e jrg. „Richtte ik een school in, zoals ik wou, dan zou ik beginnen met te zorgen voor elke dag 'n uurtje lezen, elke dag 'n brokje taalwerk, elke dag 'n uurtje rekenen, 'n paar keer in de week 'n half uur landkaart inpompen; richtte ik het onderwijs in, dan zou ik eisen, dat alle scholen zo deden, zonder genade." „Richtte ik dus een school in, zoals ik wou, dan reserveerde ik van de overgebleven uren er enige per dag voor lichaams oefening, en bestemde de rest voor wat ik nog 'es wou doen, lekker buiten alle didaktiek, buiten alle leerplan om."

En wat de „zedelijke vorming" betreft: „Werken, aldoor werken, ijverig werken, geestelijke veroveringen maken al werkend, vechten met moeilijkheden; volhouden; voldoening vinden in afgemaakt werk; voelen op te schieten — zou het iets anders zijn dan kletsen, van zo'n stukje



leven de zedelijke gevolgen te willen beredeneren? Kan men z'n jongens ooit beter zedelijk vormen dan door met ze te werken? Ach, het is zó'n pracht-ding, dat stukje van de school, waar de meester z'n leerlingen leert, door getrouw werken zich de eerst-nodige maatschappelijke vaardigheid en kennis te veroveren, dat ik van de man of de vrouw, die dät scheidt, niet eens veel méér durf vragen."

„Want in deze [„nieuwe"] school zullen wij met onze nuchtere didactiek de goede dingen doen, die wij *allen* nodig achten, — en naar onze geaardheid de goede dingen, waar wij *individueel* voor voelen. Maar beide vanuit de kracht, die ze bevruchtend doet zijn: onze persoonlijkheid."

Met deze 13e jrg. eindigde „De Nieuwe School". Niet uit gebrek aan belangstelling: aantal abonnees boven de duizend. Maar omdat de redacteuren meenden dat hun maandeliks werk aan 't tijdschrift 'n sleur zou gaan worden, ze zich zelve zouden gaan herhalen. En ze wilden niet wachten tot hun lezers hun dat in de toekomst zouden te kennen geven; zodat ze midden in de bloei zelf 't moment van verdwijning kozen. En ook — „De suggestie, waar ze tegen vochten, die is gebroken. De hollandsche schoolmeester heeft geen pedagogiese voorgoden meer, zelfs niet meer in schijn." Of dit nu aan 't tijdschrift ligt of niet, „in ieder geval — onze grootheden van 1905 hebben de hollandsche schoolmeester niet meer onder suggestie, en daardoor kan ik [Th.] er niet meer toe komen, maandeliks m'n stem te verheffen, om de *suggestie* te gaan breken." En Bol verklaart dat hij geen ambitie meer heeft „over de enkele nog loslopende fratsenmaker in ons vak lolletjes te maken, meer nog met het humanitair sukses, dat de trouwe lezer nog eris even lachen kan en z'n beroerdigheid vergeten, dan met enig pedagogies resultaat.... En daarom nu scheiden we er uit."

P. L. VAN ECK Jr.

## BOEKBEOORDELINGEN.

*Van Kindertaal tot Moedertaal*, door F. Evers, R. Kuitert en I. van der Velde. *Derde leesboekje*, voor het aanvankelijk leesonderwijs. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia. Prijs: f 0,60.

Dit boekje, dat natuurlijk in verband met de gehele methode moet worden beoordeeld, mag zeker als een welkome aanvulling begroet worden. Inhoud en wijze van illustrering zullen ongetwijfeld de leerlingen boeien.

H. N.

F. Evers en R. Kuitert, *Van kindertaal tot moedertaal*.

*Guus en Ans*, 4 leesboekjes voor de tweede helft van het eerste leerjaar. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia.

Deze vier leesboekjes voltooien het „Eerste gedeelte" van de methode „Van kindertaal tot moedertaal", zodat thans de „Globale methode voor het aanvankelijk leesonderwijs, het schrijven en het taalonderwijs in het eerste leerjaar" geheel volledig is. Het is een waar genoegen deze boekjes door te lezen en te bekijken. De lesjes zijn vlot en fris en vol afwisseling.

terwijl waarlijk goede humor niet ontbreekt. Van de illustraties, van de hand van *Johanna Bottema*, kan hetzelfde gezegd worden. Zij vormen een waardevolle aanvulling bij de tekst. H. N.

*Taalvorming. Volledige methode voor het taal- en letterkunde-onderwijs op de Ulo-school, door R. Kuitert en A. van der Wijden. Taalkundig gedeelte: Taalboek I, II, III en IV. Werkschrift I, II, III en IV. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia.*

De methodiek van het moedertaalonderwijs, zeggen de heren Kuitert en Van der Wijden in hun Voorbericht, ook op de school voor Uitgebreid Lager Onderwijs, „zal tweeledig moeten zijn.” „Zij zal de leerlingen door lectuur en literatuur enige kennis trachten bij te brengen van de nationale cultuurwaarden; daarnaast zal zij hen dienen te leren de moedertaal te gebruiken in alle omstandigheden, waarin het maatschappelijk leven hen plaatst.” Die tweezijdige *methodiek* „zal” dus iets trachten bij te brengen en zij „zal daarnaast” iets dienen te leren (onderwijzen). Als de belangstellende lezer zover gevorderd is, wordt hij eensklaps voor de vraag gesteld, „of de *taaldidactiek* op de Ulo in deze beide doelstellingen geslaagd is?” Om dan te vernemen, dat de auteurs „vrezan van niet”. „Misschien enigermate in „het” eerste, klaarblijkelijk minder in „het” laatste: de vele klachten over gebrekkige taalbeheersing zijn niet ongegrond.” Deze *taaldidactiek* dus, die in gebreke wordt gesteld, omdat zij er niet in geslaagd is te bereiken, hetgeen de *methodiek* „zal” moeten doen, schiet daarom te kort, dat zij „noch het snel en juist begrijpen, noch het snel en juist uitdrukken in voldoende mate aanleert”. „Het maatschappelijk leven wordt met de dag gecompliceerder, aan de burgers worden van dag tot dag hogere eisen gesteld,” zeggen de schrijvers; „het vraagt van hen een steeds sneller inleven in voortdurend veranderende omstandigheden: veel en snel kunnen lezen en begrijpen is noodzakelijkheid voor ieder ontwikkeld staatsburger geworden.”

Ik erken, dat het moeilijk is. Het is mij niet gelukt, mij snel in te leven in de veranderde omstandigheden, waarin dit voorbericht mij plaatst. Waarschijnlijk draagt de *taalmethodiek*, waarin ik ben opgegroeid en die een en ander in onvoldoende mate heeft zullen doen, de schuld. En „daarnaast” de *taaldidactiek*, die op mij werd losgelaten, ofschoon ik tot haar verontschuldiging moet opmerken, dat zij noch „huidig”, noch „van de Ulo-school” was.

Hoe dit zij, om „begrijpen en uiten” is het de auteurs te doen. En daarom hebben zij deze „*Taalvorming*”, die volgens de ondertitel een methode is, geschreven. Zij wenst *volledig taalonderwijs* te geven, waarbij geen onderdeel wordt verwaarloosd en met name aan de correspondentie bijzondere zorg wordt besteed. Drie deeltjes geven voldoende voor de driejarige Ulo-school, terwijl het vierde stukje „geheel is ingesteld op het Ulo-examen”. Aan het slot van het laatste boekje geven de schrijvers een „*Algemene Taalkunde*”, waarin, naar zij menen, de stof grondig wordt behandeld.

Kan nu een onderwijzer bij het U.L.O., die op grond van zijn speciale studie met het onderwijs in het Nederlands is belast, met deze boekjes evengoed of beter taalonderwijs geven dan hem met zijn gebrekkige hulpmiddelen tot nog toe mogelijk was? Ja en neen. Er staat

in deze boekjes veel, dat zeer goed bruikbaar is en dat dikwijls beter verklaard en gegroepeerd is dan in andere methoden. Vooral de spraak-kunst is goed: duidelijk en overzichtelijk. Dat er voortdurend aandacht wordt besteed aan de juiste schrijfwijze van de taal, tot in het laatste leerjaar toe, is goed gezien. Want de „klachten over gebrekkige taal-beheersing” hebben vooral betrekking op de vele spellingsfouten, die men in brieven, opstellen e. d. vindt, ook bij die schrijvers, van wie men beter mocht verwachten. De vele en uitgebreide oefeningen en besprekingsmogelijkheden, die in deze taalboeken geboden worden met het doel, de woordenschat van de leerlingen te verrijken, schijnen mij gelukkig gekozen en met een juist didactisch inzicht gegroepeerd.

Mijnentwege hadden de auteurs de nogal dikdoenerige termen als „lexicologische oefeningen” gerust buiten een Ulo-boekje mogen laten. Zodra ik in een agenda van een Ulo-jongentje uit de tweede klas vind opgetekend: „Biologie: leren par. 7,” of „Engels idioom: blad. 30 tot 33,” heb ik het gevoel, dat oppassen de boodschap wordt. Zoiets moet niet aangemoedigd worden. En om dezelfde reden zou ik die „grondige behandeling” van de „Algemene Taalkunde” best willen missen. Deze Ulo-kinderen moeten naar een kantoor of naar een M. T. S. of een andere inrichting van voortgezet onderwijs. Zowel het kantoor als de opnemende school eisen, dat zij zonder grove taalfouten kunnen schrijven en zich in behoorlijke vorm mondeling en schriftelijk kunnen uitdrukken. Wat daartoe de stemhebbende of sloze glijders en klappers, de zacht of hardgehemelteklinders, Carel ende Elegast en de Saksische dialectvarianties voor belangrijks kunnen bijdragen, ontgaat mij wel enigszins. Tenminste voorzover het de nogal geleerderigdoende terminologie betreft. Misschien zie ik ietwat te somber, maar als ik jonge onderwijzers, die geen zin behoorlijk kunnen ontleden en die niet weten, dat zij een brief aan een hoofd der school niet met „M.” mogen beginnen en met „groetend” eindigen, terwijl zij van zinsbouw en interpunctie geen notie blijken te hebben, hoor redeneren over „taalverschijnselen”, „wetten”, en wat dies meer zij, dan ben ik in het belang van de Ulo-leerlingen toch geneigd te zeggen: „Handelt mij zachtekens met den jongeling!”

Doch dat daargelaten: er is veel goeds in deze methode. En men kan er zich, dunkt mij, hier en daar wat uitziftend, wel aan toevertrouwen.

Behoudens één nadrukkelijke uitzondering. En deze betreft juist het onderdeel, waaraan de schrijvers „bijzondere zorg” hebben besteed: dat der correspondentie. Beknoptheidshalve neem ik slechts enkele voorbeelden uit het derde en vierde boekje. De schrijvers stellen advertenties, o. a. van deze kracht: „Brood en Banketbakkerij te Den Haag zoekt voor een harer filialen een zelfstandige, vooruitstrevende *Filiaalhoudster*, liefst twee zusters, of Moeder en dochter.”

Op een advertentie, waarin vertegenwoordigers uit de autobranche worden „gezocht”, laten zij Wim van Dalen als volgt reflecteren: „Bij dezen neem ik de vrijheid U te vragen of U geneigd zoudt zijn mij de vertegenwoordiging van Uw geachte firma op te dragen voor de provincies Noord en Zuid-Holland en Utrecht.” Nadat Wim heeft meegedeeld, dat hij „bij de daarvoor in aanmerking komende cliëntele goed (is) ingevoerd”, vermeldt hij in de derde alinea, dat het hem aangenaam zou zijn, „als U op mijn aanbod zoudt willen ingaan” (cursiveringen van mij. K.).

De dienstplichtige warmoezenier J. P. v. Duren wendt zich tot den

Minister van Defensie met een request, om in het genot van zakenverlof gesteld te worden. Hij overweegt daarin na verschillende „dats”,

„dat zonder die voorbereidende werkzaamheden er in het a.s. voorjaar geen productie zal zijn, met als gevolg derving van inkomen uit zijn bedrijf, derhalve onmacht om de kosten op te brengen van landhuur en andere vaste lasten, zaden, mest enz., kortom zijn moeizaam opgebouwd tuinbouw-glasbedrijf zal verloren gaan en als gevolg daarvan zal er zijn een vermindering van de meest uitéénlopende tuinbouw-voortbrengselen”.

Dat J. P. van Duren het zo zal inpikken, is niet ondenkbaar. Maar dat hij zich bij eventuele aanmerking op zijn stijl kan beroepen op zijn taalboek van de Ulo-school, lijkt mij minder gewenst.

Een derde „Model” tot slot.

De voorzitter en de secretaris van de voetbalvereniging „Be Quick” te Burgerdam verzoeken aan het College van Burgemeester en Wethouders dezer gemeente, een gymnastieklokaal gedurende drie dagen gratis te hunner beschikking te stellen. Zij motiveren dit verzoek als volgt:

„Op 15 Juni van dit jaar hoopt de genoemde voetbalvereniging haar 25-jarig bestaan te herdenken. Zoals U waarschijnlijk wel uit de plaatselijke bladen gebleken zal zijn, is de vereniging verleden jaar tot de eerste klasse gepromoveerd, een feit, dat het Bestuur aanleiding geeft haar vijfde lustrum enigszins feestelijk te vieren.”

Ik stel me voor, dat de vriendelijke burgervader van Burgerdam zegt: „Da's goed jongen, jullie krijgt de „gym”. Maar 't is een beetje raar, dat je ons naar de plaatselijke bladen verwijst, vind je niet?” En als de voetbalsecretaris triomphantelijk „Taalvorming III” van 't plankje haalt: „Nou ja, dat kunnen die meesters nou wel zeggen, maar...”

Ik zou mij maar liever houden aan de raad van „Taalvorming II”, bladz. 11: „Wie een opstel schrijft, moet van te voren zorgvuldig overwegen wat hij zal schrijven; hij zal dus een plan moeten ontwerpen en op dit plan zelf scherp critiek oefenen.”

Inderdaad: dat zal men dienen te doen. L. F. K.

*Rapport van de Studie-commissie ingesteld door de Bond van Scholen voor Neutraal Bijzonder Onderwijs in Nederland inzake de betekenis van de Leidraad der derde Hoofdinspectie voor de Neutraal Bijzondere School, 108 pg. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1941.*

De studie-commissie, die dit Rapport tot stand heeft gebracht, had tot taak „na te gaan, hoever en op welke wijze de gedachten en leerstof-indeling, neergelegd in de „Leidraad-Welling”, voor (de Neutraal Bijzondere Scholen) toepasselijk zou kunnen zijn”.

Ongetwijfeld een interessante en belangrijke opdracht en .... een uitkomst, die daaraan op waardige wijze beantwoordt.

Het gaat goed met onze Onderwijsvernieuwing, niet alleen wat de belangstelling betreft, doch ook aangaande de in de laatste tijd verschijnende publicaties. Er komt lijn en kleur in onze onderwijsvernieuwing; ze begint „uit de verf te komen”.

Vier sub-commissies brachten een verslag uit over de vakken Ned. Taal, Rekenen, Aardrijkskunde en Geschiedenis. Een kleinere werk-commissie maakte er een geheel van. Telkens is de „Leidraad-Welling”

uitgangspunt en toetssteen, vooral voor zover zij zich bezig houdt met het leerplan voor die leerlingen, die voortgezet onderwijs ontvangen zullen.

De sub-commissie voor Ned. Taal heeft gezocht naar een programma, „dat niet te vreemd was aan de gemiddelde praktijk en toch rekening hield met nieuwe opvattingen”. Ze is zich daarbij terdege bewust gebleven dat op didactisch terrein nog zeer veel groeiende is en ze is van mening dat het door haar uitgebrachte voorstel vooral gezien moet worden als uitgangspunt voor verdere studie en bespreking. Na het doel van het taalonderwijs te hebben besproken, geeft de commissie een uitvoerig geschetst leerplan, waarna ze eindigt met de toetsing van een drietal taalmethodes aan de door haar geformuleerde eisen. Een literatuuropgave voltooit haar werk.

De sub-commissie voor Rekenen formuleert het *doel* van het rekenonderwijs, gaat de omvang na, en geeft eveneens een uitvoerig omschreven leerplan, waarbij ze herhaaldelijk vergelijkt met de opvattingen uit de „Leidraad”. In een viertal „Bijlagen” geeft ze voorbeelden van goed en verkeerd cijferwerk, van goede en verkeerde vraagstukjes.

De sub-commissie voor Aardrijkskunde gaat uit van de „Leidraad” en formuleert een vijftal conclusies, die zij uitvoerig en met aanbieding van concreet materiaal verduidelijkt. Vooral voor een pogen om ook Aardrijkskunde te maken tot een vak dat „het kinderlijk denken activeert” verschaft zij veel gegevens.

Zij eindigt haar gedeelte met een waardevolle lijst van aardrijkskundige bibliotheekboeken.

Ik waardeer deze laatste toevoeging zeer. Laten we toch onze kinderen — vooral ook van onze volksscholen — leren „grasduinen”, wel te verstaan: onder behoorlijk controlerende leiding, opdat hun geest wakker wordt en trek krijgt naar meer. Want per slot moet de geestelijke activiteit toch vooral van binnen uit gestuwd worden.

De sub-commissie voor Geschiedenis wil vooral de *doelstelling* van het geschiedenisonderwijs duidelijker en dieper formuleren dan de Leidraad doet en wijkt trouwens op meer punten nogal van de opvattingen van de „Leidraad” af. Zij geeft dan een zeer interessante uitwerking van haar eigen kijk op geschiedenisonderwijs. Ook hier komt de activering van het kinderlijk denken sterk naar voren. In een viertal „Bijlagen” worden concrete voorbeelden gegeven van de manier waarop de commissie zich het geschiedenisonderwijs geven denkt.

In een slothoofdstuk „Streekkunde” bespreekt Prof. Casimir in het kort het ontstaan van de *beweging* voor dit stuk cultuur en de pogingen het ook op de school ingang te doen vinden, benevens de bezwaren die deze invoering tot nu toe ontmoette. Hij eindigt met de plaats en de betekenis van de „Streekkunde” voor de school aan te geven.

Resumerende kan ik dit Rapport niet anders zien dan als een welkome en waardevolle bijdrage tot de lijst van publicaties, die zo langzamerhand het streven naar onderwijsvernieuwing een meer concrete vorm en inhoud geven. Het is te hopen, dat vele, zeer vele onderwijssmannen en -vrouwen deze geschriften zullen lezen, vergelijken en bespreken.

De vruchten zullen niet uitblijven.

H. N.



## EXISTENTIALISME, PERSONALISME EN PAEDAGOGIEK

DOOR

Prof. Dr Ph. KOHNSTAMM.

Mededeling No. 41 van het Nutsseminarium voor  
Paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam.

Toen ik, nu ruim 27 jaar geleden, voor de eerste maal als hoogleraar in de Paedagogiek optrad, mocht ik aannemen, dat ieder van mijn hoorders overtuigd was van het wetenschappelijk karakter der wijsbegeerte. Maar voor velen stond het geenszins vast, dat ook de paedagogiek een mogelijke, laat staan dat zij een werkelijke wetenschap was. Naar aanleiding daarvan zei ik, dat ik toen over dat vraagstuk niet zou spreken, maar daarmee liever zou wachten tot tijd en wijze het Nutsseminarium het recht der paedagogiek op den naam van wetenschap zou hebben bewezen.

Elf jaar geleden, bij het openen van den cursus 1935/36 ben ik hierop teruggekomen. Ik meende toen dat de gestelde voorwaarde was vervuld en heb enige opmerkingen gewijd aan de paedagogiek als theoretische en als toegepaste wetenschap.

Nu ik heden voor de laatste maal ambtelijk tot U zal spreken, sta ik voor een merkwaardige constellatie. Wat 27 jaar geleden nauwelijks werd betwist, het wetenschappelijk karakter der wijsbegeerte, wordt thans door een invloedrijke stroming in de wijsbegeerte zelf ontkend, een stroming waarover zóveel wordt gepraat en geschreven, niet slechts in wetenschappelijke verhandelingen, maar tot in dag- en weekbladen, ja tot in romans toe, dat men haar met recht de modiefilosofie van onzen tijd mag noemen. Ik bedoel natuurlijk de existentie- filosofie of het existentialisme, en in het bijzonder den vorm ervan, dien Jean Paul Sartre er aan heeft gegeven.

In dezen strijd nu meen ik mij op de paedagogiek — zoals wij haar hebben leren kennen in ons land in de laatste twintig jaar — te mogen beroepen als een argument, om te betogen dat men in het existentialisme ten onrechte scheiding maakt tussen de wijsbegeerte en de andere wetenschappen.

Ik wil daarom heden met U spreken over wat het existentialisme kan leren van de paedagogiek; daarbij zal ik niet kunnen vermijden een andere filosofische stroming ter sprake

te brengen, die eveneens in Frankrijk en ten onzent haar weg gevonden heeft uit de studeerkamer naar de markt des levens, ja tot in politieke manifesten en den ondertitel van een bekend weekblad toe. Mijn thema zal dus luiden:

*Existentialisme, Personalisme en Paedagogiek.*

Op welke gronden wordt door de aanhangers der existentie= filosofie de reeds genoemde scheidslijn tussen filosofie en wetenschap getrokken? Dr Beerling in zijn belangrijke boek *Crisis van den mens* formuleert een hoofdbezwaar, dat bij de existentie=filosofen tegen de „wetenschappelijke filosofie” bestaat, aldus<sup>1)</sup>:

„Het theoretische denken, dat slechts abstracte identiteiten aanvaardt, moet ter wille van de eenheid en geslotenheid van zijn menscheeld de kwalitatieve zijde der individualiteit ver= waarloozen; elke verdieping in, elk stilstaan bij den mensch als *bijzonderheid* beteekent een afdwalen en een zich ver= liezen in de toevallige, betrekkelijke werkelijkheid, ten op= zichte waarvan juist een zekere vervreemding noodzakelijk is om een afgerond en in den systemsamenhang passend object te kunnen krijgen... Met andere woorden: Het theo= retische denken houdt welbewust den mensch, als abstracte *algemeenheid* over en gaat aan den mensch als concrete *alge= heelheid* voorbij.”

Dit bezwaar wordt nader uitgewerkt en verduidelijkt als de twijfel: „Of er toenadering mogelijk is tusschen de op= vattingen van de z.g. wetenschappelijke en die van de z.g. buiten= of bovenwetenschappelijke filosofieën. En de posi= tieve beantwoording van *deze* vraag hangt weer samen met deze andere, of in de kringen van de wetenschapsfilosofen het oude intellectualistische standpunt prijsgegeven wordt en of de anti=intellectualistische stroomingen hun dikwijls rede= looze onderschatting van de beteekenis van het denken willen matigen. Er is, met andere woorden, in de tegenwoordige filosofie een hardnekkige strijd gaande tusschen intellectua= lisme en emotionalisme, die tegelijk is een controverse tusschen de abstracte en de concrete werkelijkheidsopvatting en tusschen de relatieve en absolute waarheidsbehoefte”. En iets verder worden de levensfilosofie en de existentiefilosofie genoemd als de twee belangrijke verzetsvormen tegen het rationalisme:

<sup>1)</sup> t. a. p. pag. 104.

„De levensfilosofie belichaamt het verzet tegen het rationalisme om der wille van de *concreetheid*, de existentiële filosofie is belangrijk om haar poging, den zin voor het realistische, het concrete, het directe te verbinden met de behoefte aan *absoluutheid* en *totaliteit*, die den modernen mensch in beweging zet”.

Deze beide onderscheiden zich ook in hun *waarheidsopvatting* van de oudere opvatting: „Het is de existentiële filosofie niet minder dan het rationalisme en de levensfilosofie om de *waarheid* te doen, om de waarheid van het menschzijn, waarheid niet opgevat als iets, dat theoretisch wordt gekend, maar als iets dat *daadwerkelijk* wordt aangegrepen en beslist”. In denzelfden zin wordt iets vroeger gesproken van „het contrast tusschen de langs theoretischen weg gewonnen „tijdloos-geldige” waarheid van het idealisme en het niet *denk-* maar *daadwerkelijke* karakter der waarheid, waarvan in de existentiële filosofie zo vaak sprake is”.

Nu kunnen we hier de levensfilosofie onmiddellijk uit schakelen. Geboren uit een alleszins begrijpelijken tegenstand tegen een filosofie, die, als de Kantiaanse, alleen de categorieën der anorganische natuur als de echte categorieën der werkelijkheid erkent, is zij niet meer dan een onexact vóór stadium der existentiële filosofie. Want zij onderscheidt wel tusschen het levende en het levenlooze, maar de fundamenteele onderscheiding tusschen het *menschelijk* leven en alle andere leven heeft zij nog niet leeren zien. In onzen kring, waar wij zoo vertrouwd zijn met de gedachte van het onderscheid in gedrag op anorganisch, vegetatief, animaal en menschelijk niveau, behoeft dat geen nadere toelichting. Maar wel is het voor velen Uwer vermoedelijk gewenst, dat ik hieraan toevoeg, dat het zoo duister en geheimzinnig klinkende woord van „existentie” niets anders zeggen wil dan „leven op menschelijk niveau” en dat de existentiële filosofie dus niet meer, maar ook niet minder wil zijn dan een stuk wijsgeerig denken, dat den mensch beschouwt op dit menselijke niveau. „Want” — ik haal weer Beerling aan, maar ik zou mij evengoed op Jaspers zelf kunnen beroepen — „existentie is geen boven het leven zwevende idee... Dat de mensch existeert wil zeggen, dat het leven in hem een bijzondere, een unieke gestalte aanneemt; existentie duidt op een wijze, een mogelijkheid, een nadrukkelijkheid van zijn, die alleen in den mensch tot verwerkelijking kan komen”.

Hebben wij ons dat goed gerealiseerd, en zijn wij daardoor bevrijd van de beklemming, die zo geleerde en ondoorzichtige woorden als existentie en existentialisme met zich meebrengen, dan kunnen we nu althans de eerst genoemde bezwaren<sup>1)</sup> der existentie-philosofen tegen „theoretische wijsbegeerte” aldus samenvatten: Een mensbeschouwing, die den mens in zijn volle werkelijkheid wil leren zien, dient zich bezig te houden met den concreten, en den totalen mens; zij kan geen genoegen nemen met een deel van zijn functies, en niet met abstracte ideeën; zij zal zich bij haar studie bewust moeten blijven niet alleen van de intellectuele, maar ook van de emotionele en volitionele zijde van het menselijk leven.

Maar, zo mogen wij dan vragen: Is het nodig, om aan deze eisen te voldoen, ons te begeven buiten het gebied van de wetenschap? Is het bezwaar juist, dat het theoretische denken slechts abstracte identiteiten aanvaardt, de kwalitatieve zijde der individualiteit moet verwaarlozen en aan de concrete algeheelheid voorbij moet gaan? En wij mogen daarop, meen ik, met het volste recht antwoorden: Het bestaan der paedagogiek, zoals deze zich in de laatste twintig jaar ten onzent ontwikkeld heeft, hoe gebrekkig dat werk ook nog zij en hoe bescheiden ook nog de quantiteit zijn moge van wat werd verzameld — mede, doordat die paedagogiek zo uiterst gebrekkig was en is geoutiliseerd —, dat bestaan en de verkregen uitkomsten tonen aan ieder, die zien wil, dat hier op echt wetenschappelijke wijze wordt gewerkt aan het verkrijgen van exacte kennis omtrent den concreten, dat wil dus ook zeggen den totalen mens.

Let wel, ik spreek hier uitdrukkelijk en welbewust van de paedagogiek en niet van de psychologie, laat staan van een van haar onderdelen, zoals de karakterologie, de diepte-psychologie of de sociale psychologie. Evenals er modestromingen te bespeuren vallen op wijsgerig terrein, zo vinden

<sup>1)</sup> In het vervolg der rede kom ik op het derde punt ook niet terug; daarvoor ontbrak de tijd. Voor den lezer mag ik er hier nog op wijzen, dat juist het Personalisme, zoals ik het in Schepper en Schepping heb voorgedragen, veel radicaler dan het existentialisme ernst maakt met het niet alleen *denk*-, maar ook *daad*-werkelijke karakter der waarheid. Het Personalisme kan dit doen, omdat het de Waarheid hoort als een Persoon, die spreekt. Juist om aan die gedachte uitdrukking te geven, heb ik op het titelblad van Het Waarheidsprobleem het motto gezet van Joh. 14: „Ik ben de Weg, de Waarheid en het Leven”.

wij ze ook op dat van de afzonderlijke wetenschappen. In deze na-oorlogse wereld ziet men dat juist aan de psychologie. Tal van problemen worden als zuiver psychologisch beschouwd, op tal van moeilijkheden wacht men het antwoord van den psycholoog. En ik ben de eerste om dankbaar te erkennen, hoe ontzaglijk veel inzichten en hulpmiddelen wij voor onze theoretische en praktische kennis van den mens en de mensen aan de psychologie verschuldigd zijn. Maar juist met den totalen mens kan zij zich niet bemoeien; dat verbiedt haar karakter van zuiver descriptieve wetenschap. Zij beschrijft alleen wat de mens is, dien zij ontmoet; zij mist de middelen om aan te geven, wat hij worden kan en daarom worden moet, omdat zij niet staat op de basis van een existentiële beslissing. In medische termen gesproken, de psychologie kan, ook en juist in het individueel concrete geval, de diagnose stellen, zij kan niet uit zichzelf de therapie bepalen, nog veel minder die in de praktijk uitvoeren of leiden. Want zij kan de beslissende keuze niet tot voldoende helderheid, laat staan ten uitvoer brengen. Het medische beeld is echter in dit opzicht en in zoverre misleidend, dat in 't algemeen hier de keuze van het doel niet dubieus is; tussen ziekte resp. dood, en herstel der gezondheid pleegt men niet te aarzelen. Alleen bij de geestesziekten, en in het bijzonder de lichtere gevallen, kan althans een stuk van de problematiek aan de orde komen, waarvoor de paedagoog zich dagelijks geplaatst ziet. Daarom staat de psychotherapeut in zijn omgang met den patiënt ook zoveel dichter bij den paedagoog dan de psycholoog.

Deze opvatting omtrent de verhouding van paedagogiek en psychologie, n.l. dat de eerste de meer omvattende is, en vrijwel de gehele psychologie onderstelt — zij het dan ook, dat bepaalde onderdelen, speciaal van zintuig-psychologischen en psycho-fysiologischen aard, en daarmee ook de eigenlijke laboratorium-psychologie, de „psychology of brass instruments”, sterk op den achtergrond treden — deze opvatting ligt reeds ten grondslag aan de concept-verordening op de nieuwe faculteit. Men heeft mij gevraagd, waarom op het programma voor het candidaatsexamen in de Sociale Paedagogiek (Sector C onder b) de psychologie niet is genoemd. Kan men dan paedagogiek studeren zonder psychologie te beoefenen? Neen, natuurlijk is dat onmogelijk, zó onmogelijk, dat daarom de encyclopaedie van de paedagogiek juist



die onderdelen der psychologie moet omvatten, die het meest op den totalen en concreten mens zijn gericht: de psychologie der zgn. „hogere” functies, de dieptepsychologie, de karakterologie. Maar zij moeten hier behandeld worden vanuit het paedagogisch, niet van uit het psychologische gezichtspunt. Zij moeten dus ook behandeld worden en ter verantwoording staan van den vertegenwoordiger der paedagogiek, niet van dien der psychologie<sup>1)</sup>). Vandaar dat zij t. a. p. reeds in het hoofdvak zijn opgenomen.

Natuurlijk verlies ik bij dit alles niet uit het oog, dat de paedagogiek niet den mens in alle levensfasen, maar in het bijzonder den onvolwassen mens behandelt. De lezers van *Persoonlijkheid in Wording* weten, dat ik daar reeds in § 2 er op wijs, dat ik de „opvoedkunde” in engeren zin slechts kan zien als een onzelfstandig stuk van een groter geheel, dat het levensprobleem van den mens in zijn vollen omvang zich tot taak ziet gesteld. Van de onjuistheid dier opvatting heeft ook Langevelds tegenbetoog in de *Beknopte theoretische Paedagogiek* mij nog niet kunnen overtuigen, al ben ik het ongetwijfeld met hem eens, „dat wij toch wel eerst de opvoeding *nader* zullen moeten bepalen, voor we het aandurven een zóó algemeen gebied te betreden als dat van alle omgang”. Inderdaad, het is niet toevallig, dat wij reeds zo heel veel beter georiënteerd zijn omtrent kleuter-

1) Hoe ver de aanpak van den psycholoog, die voornamelijk laboratoriumpsychologie beoefent van die van den paedagoog verwijderd kan zijn, die doorlopend te doen heeft met mensen in hun reële moeilijkheden, bleek mij nog dezer dagen uit de klacht van een ouderen student, die van uit de eisen der dagelijkse praktijk tot universitaire studie was gekomen, en die studie — bij het helaas nog altijd ontbreken van een eigen candidaats-examen voor paedagogiek — moest beginnen langs den weg van het candidaats-examen psychologie. Niet alleen moest hij een overmatig deel van zijn aandacht en energie geven aan delen van de psychologie, die voor zijn vorming vrijwel van onwaarde waren, maar zijn practicumleider gaf hem ook te kennen, dat hij een boek als Künkels *Enführung in die Charakterkunde* maar van zijn boekenlijst moest schrappen, als onwetenschappelijk!

Inderdaad, in de „*brass instruments psychology*” merkt men van zulke gevallen maar heel zelden iets. Dat de paedagoog ze dagelijks tegenkomt en dat deze mensen, jonge en oudere, dringend hulp nodig hebben, en die blijkens de ervaring kunnen vinden op den door Künkel aangegeven weg, is voor den echten laboratoriumpsycholoog nog geen reden om ze als „echt-wetenschappelijke” studie-objecten te beschouwen. In de critiek op dit soort „theoretische wetenschap” heeft het existentialisme maar al te zeer gelijk.

leeftijd of puberteit, dan over den „ouderdom” of den „middelbaren leeftijd”, en dat de gelegenheid om de eerstgenoemde kennis te vergroten zich zoveel ruimer biedt dan die voor de tweede, zodat het verschil nog eerder groeit dan minder wordt.

Ik laat dit speciale punt nu echter verder rusten; ik moest het ter sprake brengen, omdat mijn betoog, dat de totale mens leeft op humaan niveau, en daarom alleen tot zijn recht kan komen in een beschouwing, die niet uitsluitend descriptief, maar ook normatief is, juist evenzeer geldt voor den „volwassen” als voor den „wordenden” mens.

En daarmee zijn wij tevens weer terug, na onze slechts schijnbare afdwaling, bij de bewering van de existentie-filosofie, dat *wetenschap*, als zijnde een voortbrengsel van den zuiver theoretischen mens, op haar gebied niet mogelijk is. En wellicht zal men van die zijde, uit wat ik tot nu toe heb gezegd, de conclusie trekken, dat niet alleen de filosofie, maar om dezelfde of sterkere reden nog de paedagogiek geen „wetenschap” kan zijn.

Daartegenover behoef ik dan slechts met wat andere woorden te herhalen de kern van wat ik reeds in October 1935 en trouwens uitvoeriger in *Waarheidsprobleem en Persoonlijkheid in Wording* op dit punt heb betoogd. Het is volstrekt onjuist te menen, dat enig vak van wetenschap een uitsluitend „theoretisch” geconstrueerd gebouw zou kunnen zijn. Juist de oudste der afzonderlijke wetenschappen, en de meest exacte, de wiskunde, heeft ons in een van haar *jongste* takken, de axiomatiek, hiervan doordrongen, doordat zij onweerlegbaar heeft aangetoond, dat alleen de *opbouw* op het fundament der axioma's aan het zuiver theoretische denken is onderworpen, maar dat er in dat fundament zelf een vrijheid van keuze bestaat, waarin zich het emotionele en volitionele moment van ons mens-zijn uit. Natuurlijk is die keuze niet geheel willekeurig. Juist door de totaliteit van den mens, die evenmin „zuiver theoretisch” als „zuiver emotioneel” of „zuiver volitioneel” denkbaar is, worden axiomastelsels, die bij ontwikkeling tot innerlijke tegenstrijdigheden voeren, in hun ontoelaatbaarheid als pathologische axioma-stelsels onderkend. Maar tussen wetenschap in den zin van empirische, afzonderlijke wetenschap, en wijsbegeerte, bestaat in dit opzicht geen fundamenteel, slechts een gradueel verschil.

Juist omdat de axiomatische grondslag van *elke* wetenschap,

niet slechts die van de wijsgerige wetenschappen, supra-theoretisch is, plaats laat voor het emotionele en volitionele moment, kunnen aan den opbouw strenge theoretische eisen worden gesteld, al is het ongetwijfeld waar, zoals wij nog zojuist bij de vergelijking van psychologie en paedagogiek hebben gezien, dat in de praktische werkverdeling aan die supra-theoretische momenten des te meer aandacht moet worden geschonken, naarmate een tak van wetenschap dichter bij de concrete totaliteit en dus ook bij een concreet denkende filosofie staat.

Een concreet-denkende filosofie, daarmee zijn weer twee van de drie bedenkingen ter sprake gebracht, die wij in Beerlings requisitoir namens de existentie-filosofie tegen de „theoretische filosofie” hoorden aanvoeren, een requisitoir, waarin hij aan de laatste „rationalisme”, een enkele keer ook „idealisme” ten laste legt. En tevens zijn wij, voor ons doel ook aan deze vraag toe: Wanneer existentie — gelijk wij gezien hebben — inderdaad niets anders betekent dan: Leven op menselijk niveau, waarom dan die gezochte en ietwat sensationele nieuwe naam ingevoerd? Waarom noemt het existentialisme zich dan niet liever en eenvoudiger met den reeds lang bekenden naam van humanisme? Het kan toch niet slechts de bedoeling zijn aandacht te trekken door een ongewonen naam? Ongetwijfeld zou die onderstelling onbillijk zijn tegenover een denker van den ernst en de betekenis van Jaspers. Een van de redenen, die den naam humanisme deed vermijden, ligt hoogst waarschijnlijk in de veelheid van betekenissen, historische en systematische, die met het woord humanisme verbonden zijn. Een andere reden zal wel zijn geweest, dat juist de in Duitsland zo verbreide en hoog gewaardeerde vorm van humanisme, dien men het Duitse Idealisme noemt, in zo hoge mate abstract-algemeen was en dus het tegendeel van een in concreet-persoonlijke relaties denkende wijsbegeerte. Ik heb het oog in de eerste plaats op het Marburgse Neo Kantianisme, waarin die hier ook *mijn* inziens bedenkelijke eigenschappen van abstractheid en onpersoonlijkheid wel tot extrême hoogte waren opgevoerd, maar toch ook op het Badensche Neo Kantianisme, waaruit Beerling meestal zijn illustraties kiest. En deze overweging wordt nog versterkt door de omstandigheid, dat dit humanisme, nauwelijks minder dan dat der 18e eeuw een optimistische beschouwing van den mens huldigde, die niet tegen confron-

tatie met de feiten bestand was, en allerm minst tegen een confrontatie met de demonien, die wij in het Duitsland van Heidegger en Jaspers hebben zien woeden.

Reeds in zijn Psychologie der Weltanschauungen, die dadelijk na den eersten wereldoorlog verscheen, geeft Jaspers een typering van de tegenstelling tussen het humane geestes type als het abstract-algemene<sup>1)</sup>, waarin al het individuele gerelativeerd wordt, en dat type waarvoor één levenservaring de blijvende levensinhoud worden kan. Het blijft ook niet twijfelachtig waar Jaspers zelf met zijn sympathieën staat. En reeds kondigt zich de nieuwe, aan Kierkegaard herinnerende terminologie aan, als hij daar neerschrijft<sup>2)</sup>

„Vom Standpunkt des Absolutisten ist der Humane nicht mehr existierend, da er alles Endliche, Konkrete diesseitig schon relativiert zu einem Ganzen, das es bloß für die Betrachtung, nicht für die Existenz gibt; der Humane wird der Tendenz nach am Ende als der Allweise verblasen, substanzlos, während der Absolutist existentiell erst ewigen Sinn, Substanz gewinnt: denn nur im Endlichen kann er unendlich existieren.“

De nieuwe terminologie is dus reeds lang voorbereid; dat men in Hitler-Duitsland liever een anderen naam koos dan humanisme behoeft dus geenszins uitgelegd te worden als het toegeven aan de terminologie van het nationaal-socialisme, waarin — zoals ik wel als bekend mag vooronderstellen — het woord humanisme werd beschouwd als het tegendeel van al wat de Führer voorschreef. Of overwegingen van dezen aard Heidegger mee-beïnvloed hebben, durf ik niet te zeggen; bij Jaspers hebben zij zeker geen rol gespeeld.

Trouwens vóór den oorlog was ook in Frankrijk het beginnende existentialisme zeer afkerig van den term humanisme. In zijn oudsten<sup>3)</sup> roman, La Nausée, laat Sartre de hoofdpersoon, Antoine Roquentin, alle „humanisme“ met diepe verachting afwijzen<sup>4)</sup>. Maar sedert heeft hij zijn opvattingen

1) t. a. p. p. 351—356.

2) t. a. p. p. 353.

3) Althans ik vind dezen in de lijst van zijn uitgaven als den eersten vermeld.

4) Gallimard, Paris, Dix-Neuvième édition, 1938 p. 150—152. Het behoort natuurlijk tot de typische kenmerken van het existentialisme dat het filosofeert per roman. Dat is niet alleen een teken van zwakte; zijn kracht ligt ten dele juist daarin. Verg. p. 16.

gewijzigd. Een in dit jaar verschenen boekje van zijn hand immers draagt den ongewonen titel *l'Existentialisme est un Humanisme*. Het is een betoog, gehouden in de Club Maintenant (de Club van Nu of van Vandaag; Ge ziet dat we ons wel met actualiteiten bezig houden), en uitgegeven om aan de tegenstanders van zijn leer de gelegenheid te geven hun bedenkingen te formuleren.

Nu zal ik trachten weerstand te bieden aan de verleiding, althans nog in dit uur aan die publieke uitnodiging, tot al zijn lezers gericht, mijnerzijds gehoor te geven. Vruchtbaarder lijkt het mij voor heden wat mij nog rest van dit uur, in hoofdzaak te besteden aan den zwaarder geharnasten strijder, dien ik reeds noemde, een man aan wien ik — gelijk elk nauwkeurig lezer van mijn Waarheidsprobleem en Persoonlijkheid in *Wording* weet<sup>1)</sup> — grote dankbaarheid en eerbied schuldig ben, die ik hoop ook niet uit het oog te verliezen, waar ik meen hem te moeten bestrijden.

Welk soort van humanisme vertegenwoordigt dan de existentiële filosofie, in 't bijzonder die van Jaspers? Dat is dus thans de vraag, wier analyse ik U en mij voorleg.

Eén nadere afbakening hebben wij reeds voltrokken. Van een abstract idealistisch humanisme met zijn gebrek aan werkelijkheidszin en zijn intellektualisme is alle existentialisme ver verwijderd. Als wij het laatste bij het humanisme willen onder dak brengen, zal het bij een personalistisch humanisme moeten zijn.

En een tweede onderscheiding dienen wij in elk geval te maken. Nemen wij het woord Humanisme in zijn breedsten omvang, dan houdt het eigenlijk niet meer, noch minder in, dan de erkenning van de unieke positie van den mens in de gehele wereld, en de Eenheid van de Mensheid in dezen zin. En die uitzonderingspositie is dan niet *alleen* als fenomenologische beschrijving bedoeld; zij bevat tevens een positieve waardering. Humanisme is niet denkbaar zonder hoge waardering der humanitas, de liefdevolle, althans de barmhartige bejegening van den medemens. Maar de herkomst van die humanitas, wilt Ge, van die naastenliefde, kan nog zeer verschillend zijn. Zij kan voortvloeien uit het besef, dat de naaste ons medeschepsel is in pregnanten zin; zij kan dus

<sup>1)</sup> Men vergelijkte slechts de fundamentele plaatsen, waarnaar de registers bij zijn naam verwijzen.



bewust voortvloeiën uit de verhouding tot een gemeenschaps-  
pelijken Schepper, ja uit diens Gebod. Wij hebben dan te  
doen met een Personalistisch Humanisme (met een hoofdletter  
P. een ik-Gij-relatie). We kunnen ook met Maritain spreken  
van een „humanisme intégral”, of met Lindenboom van  
Bijbels Humanisme.

Tot dit naar-God-gerichte, dus theocentrische Humanisme  
behoort het Existentialisme onmiskenbaar niet. Met het Huma-  
nistisch Verbond ten onzent belijdt het een anthropocentrisch  
Humanisme, is het personalistisch met een kleine p. Met  
art. 1 van de beginselverklaring van dit verbond kan het  
formuleren: Onder humanisme wordt verstaan de levens-  
en wereldbeschouwing, die zich, zonder uit te gaan van het  
bestaan van een persoonlijke Godheid, baseert op de eerbied  
voor de mens als bijzonder deel van het kosmische geheel,  
als drager van een niet aan persoonlijke willekeur onder-  
worpen normgevoel en als schepper van geestelijke waarden.

Die twee fundamenteel verschillende typen van Humanisme  
kan men wellicht het scherpst en tevens het eenvoudigst aldus  
onderscheiden: Terwijl het eerste bidt en werkt voor de komst  
van het Koninkrijk Gods, wiens wil geschiede zo in den  
hemel als op de aarde, leeft en streeft het tweede in de ver-  
wachting van het tot stand komen van het Gemeenebest der  
Mensheid.

Welke plaats neemt nu echter het existentialisme binnen  
dit laatste type in? Ik heb wel eens zijn bestrijders horen  
zeggen, dat het een van de vele decadentieverijnselen is  
van onzen tijd. Maar dat houd ik voor onjuist. Ik ben  
eerder geneigd in het existentialisme een groei- dan een  
decadentie-verschijnsel te zien. Mag ik voluit in personalis-  
tische termen spreken en een beeld gebruiken, dat U naar  
ik hoop niet kwetsen zal, dan zou ik het het liefst qualificeer  
als een puberteits-fase binnen ons tweede type, met de tekort-  
komingen, die den puber eigen zijn, en de moeilijkheden,  
die hij pleegt te geven, zelfs nu en dan met zijn ongemanierd-  
heden (maar dat slaat dan op Sartre, niet op Jaspers), maar  
ook met de beloften, die hij geeft en de verwachtingen, die  
hij wekt.

Wat de laatste betreft: Een verfrissing en vernieuwing is  
zeker door de wereld der wijsbegeerte gegaan, nu zij na zo  
lang alleen maar kennistheorie en geschiedenis der wijsbegeerte  
te zijn geweest, weer zichzelf durft te zijn, durft te spreken

over de werkelijke problemen van het mensenleven, nu zij een anthropologie en een metafysica durft te ontwerpen, en vooral ook, nu zij daarvoor in brede kringen ongewone belangstelling weet te wekken.

Maar laat mij nu ook trachten iets van die tekortkomingen en moeilijkheden van het existentialisme aan te wijzen, waarop ik doelde.

Daar is in de eerste plaats zijn anti-intellektualisme, de geforceerde en onhoudbare poging om de wijsbegeerte los te breken uit den kring der wetenschappen, de verachting, althans de veronachtzaming van het strikt exacte denken, die ermee gepaard gaat.

Hoe wijs, hoe volwassen, hoe evenwichtig en beheerst klinkt, daarmee vergeleken, dat tweede artikel van de reeds aangehaalde beginselverklaring van het Humanistisch Verbond: „Het Humanisme gaat uit van de erkenning, dat de mensch de behoefte gevoelt, zich een beeld te vormen van de werkelijkheid; het humanisme streeft naar een beeld, dat de toets der rede kan doorstaan". Let wel, de toets der rede (en niet met een hoofdletter), en een beeld; daarin ligt de erkenning dat niet de menselijke rede creatief is, de erkenning dus van intuïtie, emotie, wil, maar tevens de toets, die wij niet kunnen noch mogen missen.

Daar is in de tweede plaats dat tikje geestelijke hoogmoed, de adoration mutuelle van de groep der nieuwlichters voor het eigen type. Van humanisten zou men mogen verwachten de erkenning niet van de gelijkheid, wèl van de gelijkwaardigheid van al, wie mens is. Maar uit den existentialistischen hoek bereiken ons veel klanken van anderen aard, klanken die spreken van den kuddegeest der massa, van de Vielzue Vielen, van de „men", die altijd beneden peil blijft, van hen, die niet tot de „geestelijke élite" behoren.

Heel karakteristiek lijkt mij ook in dit verband Jaspers opwekking om het „Selbstsein" te maken tot den hoeksteen van alle waarden. Van deemoed en overgave is weinig sprake in het existentialistische dialect, en zeker niet daar, waar over het „zelf" van den mens wordt gesproken. Nu mogen wij daarbij niet het verschil uit het oog verliezen tussen de beide hoofdtypen van humanisme, die wij zoëven noemden. Wij kunnen dat verschil ook aldus aanduiden: de Christen-Humanist kent een leider; hij aanvaardt de gehoorzaamheid daaraan, en dus ook het Leidersbeginsel. Zijn bezwaar tegen

Nationaal-Socialisme en Fascisme is niet het leidersbeginsel als zodanig, maar daartegen, dat men mensen (en welk soort van pathologische en gedepraveerde mensen) op de plaats van den waren Leidsman stelt<sup>1)</sup>.

Het anthropocentrischè humanisme kan uiteraard geen Leider met absoluut gezag erkennen. Voor zijn aanhangers blijft Jezus Christus hoogstens één van de vele grote figuren der mensheid. En het zal hem zelfs te moeilijker in dien kring aanvaarden, naarmate het met groter zelfbewustheid optreedt. Karakteristiek voor Jaspers is in dat opzicht de enige plaats in zijn Philosophie, die ik ben tegengekomen<sup>2)</sup>, waar hij over Jezus spreekt en duidelijk te kennen geeft, dat diens overmatige eisen hem moeten vervreemden van elk wiens bewustzijn van het absolute wortelt in zijn Geweten<sup>3)</sup>.

Maar op die reeks van grote voorgangers der mensheid worden wij door het gangbare humanisme altijd weer met nadruk tot onze vorming verwezen. En terecht, want bij het ontbreken daarvan lopen wij zeer ernstig gevaar, juist als personalisten, in de zuivere willekeur, de normloosheid te belanden. Ik heb daarop reeds gewezen in mijn intreerede. Om het gewicht der zaak veroorloof ik mij een wat uitgebreid citaat.

Naar aanleiding van het gevaar der normloosheid dan, als gevolg van de ontoereikendheid van elke abstracte formule, heb ik toen gezegd:

Dit schijnen uiterst bedenkelijke uitkomsten. Alle verschil tussen recht en onrecht schijnt te worden herleid tot conventie, het verschil tussen goed en kwaad schijnt te zijn opgeheven. De deur schijnt geopend voor een bodemloos subjectivisme, voor volstreckte willekeur; alle objectieve normen schijnen te worden ontkend. En, het mag niet verbloemd

<sup>1)</sup> Ik verlies hierbij niet uit het oog, dat niemand minder dan Dr. Noordmans ons juist dezer dagen (Weekbl. van de N. H. Kerk van 15 Juni) er voor gewaarschuwd heeft de Christenheid te identificeren met de Militia Christi. Maar op dat meerdere — dat ik gaarne en volmondig erken — kon ik in het bestek der rede niet ingaan; het ware daar ook niet op zijn plaats geweest.

<sup>2)</sup> Bij Jaspers, evenals trouwens bij Sartre en bij Beerling ontbreken registers en nauwkeurige inhoudsopgaven, die onmisbare hulpmiddelen voor het exacte boekgebruik. Moeten wij ook hierin een typisch kenmerk van het existentialisme, een protest tegen „intellektualisme” zien?

<sup>3)</sup> t. a. p. II p. 273.

worden, hier ligt inderdaad een grote moeilijkheid. Het is van hieruit alleszins begrijpelijk, waarom de Platonische opvatting ondanks al de bezwaren, die haar drukken, toch telkens weer aanhangers vindt juist onder de beste geesten. Zij schijnt in de vastheid van leer, die zij belooft, ons het enig mogelijke houvast te bieden, zo wij niet willen vergaan in den maalstroom van het subjectivisme. En inderdaad, zo wij slechts de keuze hadden tussen de algemeengeldigheid van een abstracte wet naar Platonische trant, of het vervallen van alle normen, ik zou geen ogenblik aarzelen het eerste te kiezen. Maar wij behoeven — God zij dank — dit dilemma niet te aanvaarden. Voor een personalistische wereldbeschouwing, die het diepste wezen der werkelijkheid ziet in persoonlijkheid, is nog een andere uitweg althans denkbaar. De concrete norm, die ons nooit in den steek laat, wil men liever het levende geweten, dat ons in staat stelt alle vragen naar recht of onrecht, goed of kwaad te beantwoorden niet voor abstracties, willekeurige en niet eenduidig bepaalde gevallen, maar voor elke werkelijke, en dus concrete, individuele moeilijkheid, dat levende geweten kan gevonden worden in de eenheid van een persoonlijkheid aan wier oordeel wij voelen ons geheel te moeten onderwerpen, aan wie wij ons geheel kunnen toevertrouwen. Het is althans denkbaar, dat men den normalen, den normatieven mens in de werkelijkheid leert kennen.

In dien zin is het bedoeld, wanneer een der scherpzinnigste en fijnste denkers van dezen tijd, wanneer Jonas Cohn zijn werk *Voraussetzungen und Ziele des Erkennens* besluit met deze woorden: „Man wird mich verstehen, wenn ich zum Schluss die Frage, wie ich mir nun eigentlich eine Weltanschauung konkret vorstelle, mit einem Eigennamen beantworte, mit dem Namen: Goethe”.

Inderdaad, met een verwijzing naar een eigenaam, liever nog naar een aantal van de waarlijk grote voorgangers der mensheid, kan men iets laten zien van den Geest, die men verwacht in dat Gemeenbest der Mensheid, van de sfeer die daar heerst en de enkelingen vormt. Maar met den raad het maar te wagen met ons zelf, zoals wij nu eenmaal zijn, komen wij er zeker niet. Er is geen beter middel ons in de decadentie te drijven, dan ons empirisch Zijn, tot onzen idealen maatstaf te maken.

Ziedaar nu de diepere achtergrond van de ernstige bedenking, die ik tegen het stelsel van Jaspers in zijn huidigen m. i.

onvoltooiden en onvolgroeiden vorm moet maken. Want het is een stelsel, ook al wil hij het zelf dien naam niet geven. Maar juist als gedachtenbouw toont het opvallende gebreken. Er is een merkwaardige paragraaf in het tweede deel van zijn hoofdwerk; die paragraaf draagt den titel: *Möglichkeit einer philosophischen Ethik*<sup>1)</sup>. Er wordt in aangegeven hoe een existentialistische Ethiek er zou moeten uitzien. In die halve bladzijde nu zie ik saamgedrongen al de tekortkomingen, de haastigheden en onefheden, die ik zoëven op het oog had. Er wordt geloochend, dat zulk een Ethiek de waarheid zou kunnen spreken; zij schijnt alleen praktischen raad te mogen geven. En daarbij wordt over het hoofd gezien, of moet ik zeggen: teruggenomen, wat Jaspers zelf in zijn fenomenologische analyse der gewetensbeslissing in zijn *Psychologie der Weltanschauungen* ons zo nadrukkelijk heeft geleerd: nl. dat een gewetensbeslissing in haar altijd concreet onoverzienbare menigvuldigheid genomen, toch altijd alleen dan echt en betrouwbaar is, als al wat rationeel en formuleerbaar is, al reikt het nooit toe tot de eindconclusie, vooraf toch met allen ernst en alle nauwkeurigheid is overwogen.

Ieder lezer van *Persoonlijkheid in Wording* weet, hoeveel ik aan die omschrijving dank; ik heb haar *bijna* in het centrum van het hele boek geplaatst. Het zal U dus niet verwonderen, dat het mij smartelijk heeft getroffen, haar — of juister den geest, die er uit sprak — al te zeldzaam terug te hebben gevonden bij Jaspers, den existentie-filosoof.

En daaruit vloeien twee consequenties voort, die mij inderdaad den gang van de *Psychologie der Weltanschauungen* naar de latere werken niet als een vooruitgang, maar als een achteruitgang doen beschouwen.

Dat in de drie delen der *Existentie-Philosophie* geen Ethiek gegeven wordt, en slechts een korte paragraaf over haar mogelijkheid met een aantal opmerkingen op andere plaatsen, die er onder zouden kunnen vallen, heeft mij niet verrast. Ik kan dat uit eigen ervaring begrijpen en billijken. Want ondanks Max Scheler en Nicolai Hartmann ben ik nog steeds niet zeker of een personalistische ethiek verwezenlijkbaar is. Misschien zou zij altijd gedoemd blijven, te blijven steken in de prolegomena of in de vage, goed bedoelde maar weinig of niets zeggende algemeenheden. Dat gevaar lijkt mij in het

1) t. a. p. p. 362.



bijzonder groot; wanneer zij juist als humanistische ethiek, in den zin van anthropocentrisch-humanistische ethiek, en dus niet in den samenhang van een theologisch geheel zou worden verkregen. Wellicht zou dit bezwaar te ondervangen zijn als men het aandurfde in een humanistische ethiek niet alleen over mensen in abstracto te spreken, maar er zoveel mogelijk een aanschouwelijk beeld van te geven, dat tot ons spreekt, zoals wij dat in de paedagogiek gewoon zijn. Ik denk aan de wijze, waarop Stern in zijn *Psychologie der frühen Kindheit* in kleine instantané-tjes ons kinderen te zien geeft. Ik heb zelf in *Persoonlijkheid in Wording* getracht dat voorbeeld te volgen.

Ook in de *Psychologie der Weltanschauungen* ligt die beeldende kracht, maar in de *Philosophie* is zij verdwenen. Men heeft den indruk, dat het eerste boek geschreven is door den psychiater, die door zijn beroep elken dag in een levenscontact staat met werkelijke mensen, arme, lijdende, maar echte, levende mensen, terwijl het tweede riekt naar de studeerlamp. In dit opzicht realiseert Sartre het program van het existentialisme zeker beter dan Jaspers. Zijn *Roquentin* is een levend mens, weliswaar een, dien wij liever niet zouden ontmoeten, als de nood ons niet is opgelegd, maar toch een mens die leeft, en mede helpt ons te laten beleven, wat de mens vaak, maar al te vaak is. Zulk een mens in de wijsgerig-anthropologische discussie te hebben geïntroduceerd, beschouw ik als een verdienste, en als een belofte. Ook al moet ik er aan toevoegen, dat bij Sartre de consequentie en de critiek naar verhouding te kort komt.

Maar in Jaspers *Philosophie* is het evenwicht, merkwaardigerwijze, juist naar den anderen kant verstoord. Er is een te kort aan beeldende kracht, een te veel aan abstractie. Met behulp van zijn raad: Wees, wat Ge zijt, kan men noch een ethiek noch een paedagogiek opbouwen. Wederom kan ik hier niet beter doen, dan een uitspraak, ditmaal gelukkig een heel korte, aanhalen uit mijn intreerede. „De ontwikkeling van het tot hier toe gezegde was onvermijdelijk” — zo luidt het daar — „omdat men elk probleem van opvoeding onoplosbaar maakt, zoo men het niet aandurft met volle helderheid en beslistheid de vraag te beantwoorden naar het ideaal van den mensch”.

Die volle helderheid en beslistheid nu mis ik met smart in de modofilosofie van den dag. Gaarne en dankbaar erken ik, dat op een zeer aangelegen punt, het vraagstuk van

sexualiteit en huwelijksleven bij Jaspers geheel andere klanken zijn te vernemen, dan ik bij Sartre heb kunnen beluisteren. Maar — en hier komt m.i. het onvolgroeide, ja onrijpe waarop ik zoëven doelde weer aan den dag — Jaspers is nog veel te weinig werkelijk zelfstandig geworden, blijft nog veel te veel gebonden aan zijn geestelijke vaders, in het bijzonder Nietzsche, met wien hij het toch in diepsten zin fundamenteel oneens is, om over de gehele lijn tot die helderheid en beslistheid te komen.

Heel duidelijk treedt dat aan het licht in de laatste van de vijf redevoeringen, die hij in 1932 in Groningen heeft gehouden, en daarna heeft uitgegeven onder den titel: Vernunft und Existenz. Daar wordt de positie van den filosoof naar twee kanten afgebakend, tegenover tweeërlei geestesgesteldheid, die met die van den filosoof onverenigbaar wordt genoemd: Angesichts von Religion und Gottlosigkeit lebt der Philosophierende aus *eigenem Glauben*.

Nu komt het mij reeds bedenkelijk voor godsdienst en filosofie op deze wijze te coördineren; de ene is immers de beleving zelf, niet de reflexie erop, gelijk de filosofie. Wil men de tegenstelling maken, dan dient men m.i. niet godsdienst en filosofie, maar theologie en filosofie of Christelijke en humanistische filosofie naast of tegenover elkaar te plaatsen; maar ik laat dit nu rusten. Wat betekent echter de tegenstelling tussen Philosophie und Gottlosigkeit? Waarom niet, helder en beslist, zoals Hoetink dat doet in zijn verhandeling over Humanisme en Socialisme, uitgesproken, dat het Godsbegrip, evenals het zondebegrip een specifiek religieus begrip is en dus niet past in de gedachtenwereld van den anthropocentrischen humanist? Ik heb tevergeefs bij Jaspers naar enige zakelijke toelichting gezocht, en ik zou voor een raadsel zijn blijven staan, wanneer ik niet behalve met zijn systematische geschriften ook met zijn Nietzscheboek in aanraking was geweest. Dáár vinden we „die Position der Gottlosigkeit” aangegeven niet als een grondgedachte tussen andere bij Nietzsche, maar als de beheersende gedachte, waaraan alle andere dienstbaar zijn, als het ware het fundament dat alle andere gedachten draagt<sup>1)</sup>). Van die gedachte nu, die bijkans tot idée fixe wordt, moet Jaspers zich los maken; hij wil

1) t. a. p. p. 380.

armslag winnen, zijn vrijheid van denken veroveren. Niet systematisch, alleen psychogenetisch, als een bevrijding van den denker, die hem in zijn greep houdt, is de anti-Gottlosigkeit van Jaspers' existentie-filosofie te verstaan. Op dit punt overtreft Sartre hem verre. In zijn existentialisme athée, hoe veel vaags er in moge blijven, heerst althans op dit punt helderheid. En vermoedelijk deelt hij, omdat die helderheid bij Jaspers zozeer ontbreekt, dezen in bij de Christen-existentialisten. Maar daartegen zou deze opkomen met het volste recht. Niet alleen, dat hij geen Christen is, hij toont zelfs nergens het Christendom uit eigen aanschouwing te kennen. Nietzsche en Kierkegaard blijken telkens weer zijn gidsen te zijn in dit voor hem vreemde land. Nergens put hij uit de bron zelf, uit den Bijbel. Die toch, meer dan enig ander boek ter wereld, juist dat geeft wat het existentialisme zoekt: de direkte aanraking met echte, waarlijk levende mensen. En daarom is hij en zal hij altijd blijven — óók voor den anthropocentrischen humanist, die zich niet onder zijn gezag stelt, noch van Hem, dien hij daar ontmoet — het opvoedingsboek bij uitnemendheid.

Dames en Heren! Ons onderwerp is geenszins uitgeput; ja, het is nauwelijks begonnen. Maar de ons toegemeten tijd is om. Er is een tijd van komen, en een tijd van gaan. De mijne is gekomen. Naar alle menselijke verwachting zal ik het niet meer beleven, dat wij uit dezen onheilzwaneren tijd, uit de verwarring, de vertroebeling en de losgeslagenheid weer tot een samenleving komen, die bij alle dynamiek, waaruit zij leeft, toch de zekerheid heeft verworteld te zijn in eeuwigheidsgrond. Maar ik ben dankbaar te weten, nu ik heenga, dat het werk niet afbreekt bij mijn handen, dat er onder U een schare wakkere en geschoolde mannen en vrouwen is, de jongere generatie, die het werk zal kunnen voortzetten. Omdat immers de wetenschap der paedagogiek, hoe jong zij dan ook zij, in deze kwart eeuw haar plaats als universitair leervak heeft veroverd, zodat niet meer enkel routine en goede invallen, maar ook bezonnen en bezonken, van de grenzen van haar taak en haar kunnen doordrongen *wetenschap* de opvoeding van de Nederlandse jeugd zal helpen besturen. Ik heb gezegd.

## TAAK EN KARAKTER VAN HET SCHRIFTELIJK ONDERWIJS

DOOR

C. J. J. WIEDHAUP

### TAAK

Wie voor een kring van onderwijsdeskundigen het schriftelijke onderwijs en zijn mogelijkheden moet behandelen voelt zich altijd in de positie van een margarinefabrikant op een vergadering van roomboterproducenten: men is bereid aan zijn product een zekere waarde toe te kennen, maar men laat hem voelen, dat hij toch niet de echte waar levert. Zowel de boter als de onderwijsdeskundigen hebben gelijk. En daarmee is al direct een zeer wezenlijk waardeoordeel over het schriftelijke onderwijs vastgelegd: schriftelijk onderwijs is inferieur aan goed gegeven onderwijs, dat naast de visuele ook de auditieve zijde van het leerproces tot haar recht doet komen en waarbij de docent als mens zijn invloed kan doen gelden, in de hoop behalve onderwijs ook opvoedingsresultaten te bereiken. Tenminste, voor zover daarbij aan de individuele eisen van de leerlingen tegemoet wordt gekomen. Er is een reeks op te stellen van „luisterschool” tot schriftelijke cursus, waarbij begin en eindpunt gemarkeerd worden door het volledig overheersen van het gesproken, resp. het geschreven woord. Niemand — behalve de exploitanten van vele particuliere instituten voor schriftelijk onderwijs — zal ontkennen, dat ook hier de middenweg het epitheton „gulden” moet dragen, maar dat neemt niet weg, dat wij tegelijkertijd moeten vaststellen dat deze middenweg in tal van omstandigheden gebarricadeerd kan zijn en wij wel moeten kiezen voor het schriftelijke onderwijs. Bij gebrek aan beter. Laat ons deze omstandigheden eerst analyseren, waarbij wij puntsgewijs de oorzaken opnoemen die ons kunnen dwingen het onderwijs volgens de uitsluitend schriftelijke methode te geven.

#### I. Locale factoren

Deze kunnen de organisatie van auditief-visueel groeps-onderwijs belemmeren, wanneer niet voldoende leerlingen in een plaats te concentreren zijn om de vorming van een groep mogelijk te maken. In het algemeen zal zich dit voordoen

bij leergangen welke een sterk gespecialiseerd karakter dragen, doordat zij:

1. een hoog ontwikkelings- of intelligentiepeil bij den leerling veronderstellen,
2. een min of meer exclusieve tak van wetenschap of kunst tot object hebben,
3. opleiden tot een weinig beoefend beroep of ambacht, in de Zwitserse bedrijfspsychologie aangeduid met de typische term „Splitterberuf”.

1. Als voorbeeld voor de eerste groep kan b.v. genoemd worden de opleiding tot het Staatspraktijkdiploma Boekhouden, voor hen die als boekhouder werkzaam zijn in een afgelegen plaats. Boekhouders zijn er tot in de kleinste plaatsen op boerenleenbanken of zuivelfabrieken, doch slechts weinigen zijn intellectueel in staat de opleiding tot het Staatspraktijkdiploma te voltooien.

2. In sommige kringen van het lager onderwijs wordt de behoefte gevoeld aan een cursus in Bijbelkennis en catechese voor de leerkrachten der Openbare School. Kan men in grote steden tot formatie van clublessen overgaan, in dorp en gehucht gaat dit niet en het vervoer van de cursisten naar de centra stuit op onoverkomenlijke moeilijkheden van financiële en organisatorische aard. Slechts de schriftelijke cursus kan dan hulp bieden.

3. Er bestaat momenteel in Nederland een zeer grote behoefte aan theoretische scholing van reeds in het bedrijf werkzame goud- en zilversmeden, mede omdat dit beroep als veredelingsambacht van eminent economisch belang kan zijn. De opleiding is echter geconcentreerd in Schoonhoven. Avondambachtsscholen hebben dit vak niet op hun leerplan. Bevoegde docenten zijn maar zeer sporadisch. Welk ander middel dan de schriftelijke cursus kan hier uitkomst bieden voor deze zakenmensen, die studeren moeten in hun avonduren?

Ook bij niet gespecialiseerde, zeer algemene cursussen kunnen echter de locale omstandigheden zo moeilijk zijn, dat niets anders rest dan de organisatie van schriftelijk onderwijs. Een typisch object in deze zin vormde b.v. het ontwikkelingswerk onder de in barakken gelegerde arbeiders, werkend in de Noord-Oost-Polder. Ook voor militairen, niet gelegerd in garnizoensplaatsen (grensbewaking e. d.), en voor varend



marinepersoneel moest men overgaan tot de organisatie van schriftelijk onderwijs. Gedurende de oorlog ontvingen meer dan een kwart miljoen Engelse militairen geregeld hun lesbrieven en ook in ons land is met zulk schriftelijk ontwikkelingswerk een aanvang gemaakt. Ten slotte zij nog gewezen op geïsoleerde leerlingen in ziekenhuizen, gedetineerden e. d.

Het is duidelijk dat de mogelijkheid tot concentratie van leerlingen tot een lesgroep sterk afhankelijk is van de beschikbare vervoersmiddelen en de kosten van dat vervoer. Het merkwaardige verschijnsel heeft zich dan ook voorgedaan, dat de oorlogsjaren de belangstelling voor schriftelijk onderwijs sterk hebben gestimuleerd. Van welk een economisch belang de vervoerskosten en het tijdsverlies tengevolge van vervoer kunnen zijn, mag blijken uit een berekening die wij hebben gemaakt voor een mondelinge opleiding van sociale werkers, waarbij aan het licht kwam dat deze vervoerskosten enz. over het geheel genomen niet minder dan 80% van het cursusgeld beliepen!

## II. De factor: tijd

Groepslessen hebben uiteraard het nadeel, dat de cursist op een bepaalde tijd in het leslokaal aanwezig dient te zijn. Vooral voor jongere leerlingen kan dit uit paedagogische overwegingen zeer nuttig zijn; zij, die reeds in het bedrijfsleven zijn opgenomen, ondervinden hierdoor soms onoverkomenlijke moeilijkheden. Denk slechts aan den arbeider in het continu-bedrijf met variërende werktijden, verspreid over het gehele etmaal. Ook de militair, belast met wacht-diensten, kan er nooit zeker van zijn, dat hij een op een bepaald tijdstip vastgestelde cursus zal kunnen volgen. Hetzelfde geldt voor de verpleegster.

Bij hen die wachtdiensten hebben rijst bovendien nog een geheel andere kwestie. Dikwijls verloopt „de wacht” in vrijwel volstrekte ledigheid, waarbij de tijd wordt „gedood” met een spelletje dam of kaarten. Een schriftelijke cursus nu biedt hier een prachtige gelegenheid om die gedode tijd om te zetten in productieve geestelijke werkzaamheid door studie. Zeer sterk hebben wij dit in de afgelopen jaren gevoeld bij het organiseren van schriftelijke cursussen voor honderden mannen van de luchtbeschermingsdienst.

Een merkwaardige invloed kan de tijd-factor hebben bij het onderwijs aan patiënten, lijdend aan een niet-intellectuele

geestesstoornis. De ervaring opgedaan in b.v. de St. Willibrordusstichting te Heilo heeft getoond dat zulke patiënten in hun goede ogenblikken soms hoeveelheden schriftelijke lesbrieven kunnen doorwerken tot het tijdstip, waarop weer een inzinking op emotioneel of volitioneel terrein komt. Een vorm van geestelijke arbeidstherapie, die stellig waard is, nader onderzocht te worden.

### III. Psychologische factoren

Ieder, die zich bezig houdt met het naschoolse onderwijs kent gevallen, dat een volwassene uit valse schaamte er niet toe kan komen zich aan te melden bij een lesgroep in het vak dat hem interesseert. Hij is bang tegenover zijn medeleerlingen een „figuur” te slaan of hij geneert zich voor zijn kinderen, dat hij ook nog naar school moet, hij vreest door zijn burens niet voor vol aangezien te worden. Met de valse schaamte, meestal voortkomend uit een weinig zakelijke angst voor een nederlaag, verbindt zich in sommige gevallen een uit de jeugd voortgewoekerde afweerhouding tegen alles, wat met school en onderwijzers te maken heeft.

Het is nu juist de schriftelijke cursus, die dit type mensen van grote steun kan zijn bij het herwinnen van hun zelfvertrouwen, vooral wanneer deze er toe kan leiden dat de man of vrouw in kwestie in het bezit komt van een diploma. Er is over diploma's in de laatste jaren dikwijls veel kwaads gezegd, en terecht, maar men mag toch nooit over het hoofd zien dat deze voor de mens, die lijdt aan een tekort aan zelfvertrouwen, als een sterk geestelijk tonicum kunnen werken. Zeer sterk hebben wij dit ervaren in de culturele werklozenzorg van voor 1940.

## KARAKTER

### I. Didactisch

Wanneer een nieuwe gedachte baan breekt, kiest deze zich aanvankelijk dikwijls vroegere vormen. Daardoor leek de eerste auto op een landauer; daardoor waren de eerste schriftelijke leergangen of het schriftelijke verslag van een mondelinge les of een fragment uit een voor klassikaal onderwijs bestemd leerboek. Aan beide vormen moet de schriftelijke cursus zich ontworstelen en — het moet gezegd worden — dit proces is nog lang niet afgesloten. Voor zover wij weten was het hier te lande het eerst de bekende leraar in de Handels-

wetenschappen Johs. Bouman Jr, die toonde oog te hebben voor de specifieke didactische eisen van het „Correspondentieonderwijs”. In een Nutsrapport van 1908 merkt hij op: „Aangezien de leermethoden voor boekhouden ingericht zijn op mondeling onderwijs, moet voor het correspondentieonderwijs een methode als het ware *opnieuw worden samengesteld*.” Op dat tijdstip werd hier reeds een tiental jaren schriftelijk onderwijs gegeven. Het waren oudleerlingen van de bekende Amerikaanse cursussen te Scranton, die het hier omstreeks 1900 na de 25e Alg. Vergadering van de Vereniging tot Bevordering der Vakopleiding van Handwerkslieden entameerden; ook het instituut voor schriftelijk vakonderwijs in Arceuil, onder directie van Leon Eyrolles, diende als voorbeeld. En laten we ook de bekende hoofdakteopleider Holthuizen niet vergeten, die in 1905 reeds 200 cursisten langs schriftelijke weg opleidde. Maar niettegenstaande een ontwikkelingsgang van meer dan veertig jaren is er van een didactiek van het schriftelijke onderwijs eigenlijk nog geen sprake.

In de eerste plaats zal deze didactiek de speciale karaktertrekken van het schriftelijke onderwijs scherper dienen te omlijnen. Om te beginnen: afgrenzing tegen het leerboek bestemd voor klassikaal gebruik. Bij negen van de tien cursussen bestaat de les uit een min of meer afgerond deel van zulk een boek, dat de auteur toch geschreven heeft met de voortdurende nevengedachte, dat de docent de stof het nodige leven wel zal inblazen. Daardoor overheerst de systematisch-logische ordening, daardoor behoeft de woordkeuze niet al te critisch te worden gezien en daardoor mag desnoods het activerende element zowel in de vorm van boeiende behandeling als van goedgekozen opdrachtenreeksen min of meer ontbreken. Bij de verantwoorde schriftelijke les liggen de zaken echter volstrekt anders.

1. De systematisch-logische ordening van de stof moet daar — en hoe minder ontwikkeld de leerling is, des te meer klemt deze eis — uiteindelijk doel, maar nooit uitgangspunt zijn. In het bijzonder bij de oudere leerlingen, die het schriftelijke onderwijs tracht te bereiken, is het noodzakelijk, dat er een directe relatie bestaat tussen het leven van alledag, van werk, krant, radio en bioscoop aan de ene kant en de aangeboden les aan de andere. Een meer ontwikkelde kan ook van een fragment van een wetenschappelijk-logisch

sluitende betoogketen zelf misschien vaststellen, welke levensaspecten daarin worden gereflecteerd en zo neen, dan kan hij misschien uit ervaring weten dat het volgen van de voor hem aanvankelijk meestal zinloze wetenschappelijke weg zal leiden tot verdiept inzicht in de werkelijkheid die hem intrigeert. Een minder ontwikkelde leerling daarentegen ziet al spoedig door de te abstracte bespreking van de bomen, de volle boeiende werkelijkheid van het levende bos niet meer. En er is geen docent, die hem op het ogenblik van verdwalen weer met een enkel woord de samenhang doet zien tussen zijn wetenschappelijke escapades en de levenspraktijk waarop hij deze kennis eens hoopt toe te passen. Want laten we vooral niet vergeten, dat de schriftelijke cursus in zeker 95% der gevallen gevolgd zal worden met direct praktische bedoelingen; aan het niveau van de vreugde van het denken alléén zijn de leerlingen meestal nog lang niet toe.

Om al deze redenen moet bijv. het schriftelijke onderwijs in de moedertaal steeds uitgaan van de levende werkelijkheid van een boeiend tekstgedeelte, aldus komend tot een synthese van stillezen — stijl — zuiver schrijven en grammatica. Bij het onderwijs in de vreemde talen moet met stelligheid worden gekozen voor een directe methode, waarbij grammaticale ordening en woordjesleren zo veel mogelijk op de achtergrond worden gehouden.

Het „ingeklede vraagstuk” bij het rekenen zij geen uiteindelijke toepassing, maar uitgangspunt en de situatie die daarin wordt geschetst moet de critiek van de reeds in het leven staande leerling kunnen verdragen. Planimetrie mag niet beginnen met het poneren van axioma's, waarvan de leerling zegt: „dat wist ik tien jaar geleden ook al.” Een eerste boek houdles voor winkeliers moet niet terugrijpen naar de methodes van de Venetiaanse kooplieden. Enz.

2. Wat in 1934 Dr H. C. Funke in zijn dissertatie<sup>1)</sup> opmerkte:

„Er zijn leerboeken geschreven, die beslist niet door de leerlingen, waarvoor zij bestemd heten te zijn, „gelezen” kunnen worden, al kunnen zij deze wel spellen. Een leerling der eerste klasse kan, misschien op een enkele uitzondering na, niet begrijpen wat zeggen wil: „Hoewel

<sup>1)</sup> Het onderwijs in de biologie en de Wereldbeschouwing der leerlingen. Wageningen '34.

in de levende natuur alle schematisering haar bezwaren heeft, kunnen we toch enkele vangmethoden onderscheiden." Wat denkt een twaalfjarige bij: „Het hoofdverschil ligt in de bouw van schedel en onderkaak, die beide in zo'n nauwe correlatie staan tot de psychische verrichtingen?" Deze voorbeelden zouden gemakkelijk te vermeerderen zijn."

geldt in nog veel sterkere mate voor de schriftelijke les. Want daarbij ontbreekt de docent, die op het juiste moment de ter plaatse gebruikte terminologie de noodzakelijke vulling kan geven. Hoe ruim ook het „recht tot het inzenden van vragen" wordt opgevat door de cursusleiding, dit kan geen uitkomst bieden om de eenvoudige reden, dat de leerling slechts bij uitzondering in staat is om de vraag juist te formuleren en aan het antwoord door den docent toch altijd zekere organisatorische beperkingen zijn opgelegd. Een gefundeerde didactiek van het schriftelijke onderwijs zal een ruim gebruik dienen te maken van de resultaten van woordenschatonderzoekingen en van de analyse van fouten, die de leerling in dit opzicht maakt en waarvoor b.v. de Mededelingen van het Nutsseminarium goed materiaal bieden, al beperkt zich dit in vele gevallen helaas tot de schoolleeftijd.

3. De mogelijkheid om te komen tot zulk een gefundeerde didactiek van het schriftelijke onderwijs is eigenlijk eerst geopend nadat de vraag, de opdracht, het werkstuk het onderwerp van experimenteel-psychologisch onderzoek was geworden. Want de kern van de schriftelijke les ligt in de opdrachten. De tekst, met hoe verfijnde didactische middelen ook voorbereid, biedt op zich zelf geen enkele garantie dat deze door den cursist zal worden verwerkt. De vraag is in vele gevallen zelfs gewettigd of het niet gewenst is de opdracht zo te laten overheersen, dat de tekst, de leerstof, min of meer secundair in de opdrachten wordt verwerkt. En het is wel duidelijk dat men er hier met het klassieke examinerende type van vragen niet komt, doch dat men zeer doordachte opgavenreeksen dient te componeren, die het waarnemings-, denk-, verwerkings- en memorisatieverloop als het ware leiden.

Grote behoefte heeft het schriftelijke onderwijs daarom aan een grondig onderzoek naar de techniek van dit vragen stellen en opdrachten geven. Voor de vele problemen, die



hierbij rijzen, vindt de practicus slechts zeer onvoldoende steun bij de theorie.

Spraken wij tot dusver over de schriftelijke les, die zich ten onrechte kleedt in het gewaad van het leerboek, het komt ook voor, dat de vorm wordt gekozen van het gedrukte en min of meer woordelijk verslag van de mondelinge voordracht. Eerst hierbij komt het specifieke karakter van het schriftelijke onderwijs duidelijk aan het licht: de gang van het mondeling betoog met zijn uitweidingen, zijn herhalingen, zijn ingaan op vragen en interrupties, zijn tastend afzoeken naar de mate waarin het gesprokenen weerklank vindt, is volkomen onbruikbaar voor het schriftelijke onderwijs. Aan de ene kant vindt het mondelinge betoog in deze typische kenmerken zijn kracht, n.l. de soepele aanpassing van de stof aan het niveau en de belangstellingsrichting in de groep en aan de actualiteit; anderzijds echter gaat voor de groep veel kostelijke tijd verloren doordat een der leerlingen het tempo niet kan volgen of vragen stelt die voor de anderen remmend werken.

Uiterst merkwaardig is het na te gaan, in welke verhouding de omvang van een schriftelijke les staat tot de lesduur van een mondelinge behandeling van hetzelfde onderwerp. De omstandigheid, dat bij de schriftelijke les de gang van het betoog als het ware stap voor stap wordt gemarkeerd, met de mogelijkheid van „terugslaan” en herlezen heeft tot gevolg dat dikwijls in enkele bladzijden een mondelinge les van uren kan worden ingevroren. Wij kiezen de laatste term opzettelijk; bij vergelijking van de tot stand gekomen schriftelijke les en het stenografische protocol van de mondelinge blijkt er vrijwel nooit verlies te zijn aan inhoud, integendeel, veelal zelfs een niet onbelangrijke winst. Wat verloren kan gaan is veel eerder de warmte, de menselijkheid van het levende woord van den docent en de klankbodem van het gemeenschappelijk luisteren. In het kader van een bepaalde opdracht hebben wij onlangs een aantal universitaire colleges stenografisch laten opnemen en deze daarna verwerkt tot schriftelijke les. Het bleek dat het protocol van een uur college veel te weinig stof bood voor één schriftelijke les, die in dezelfde tijdsduur zou moeten worden uitgewerkt. Dit wijst naar onze mening toch wel heel sterk in de richting van een grote tijdverspilling bij het universitaire onderwijs. Want van den student mag toch wel worden verwacht, dat

een goed leerboek voor hem de waarde heeft van een schriftelijke cursus en indien dit zo is, waarom dan de eindeloze reeks dictaten? Niet voor afschaffing of inkrimping van de colleges pleiten wij, maar voor een efficiënter gebruik, als de plaats waar over zelf verwerkte leerstof wordt gediscussieerd en waar de resultaten van deze zelfstudie worden geverifieerd; een vorm die wij bij verschillende soorten van schriftelijk onderwijs bij minder ontwikkelde leerlingen met vrucht hebben toegepast. Of schuilt ook hier weer het probleem in het tekort aan goede studieboeken, geschikt voor zelfstandige studie, gelijk dit het geval is in practisch alle andere geledingen van het onderwijs? Wij menen het wel en wij hopen het, want het is onze stellige overtuiging, dat massale vernieuwing van het onderwijs de minste weerstanden ondervindt langs de weg van modernisering der leerboeken.

## II. Organisatorisch

Een ruwe raming leert ons, dat in ons land jaarlijks ca. 75.000 personen schriftelijk onderwijs in enigerlei vorm ontvangen. Exacte statistische gegevens zijn niet beschikbaar, doch er zijn goede gronden om aan te nemen, dat deze raming niet ver bezijden de waarheid zal zijn. Als vergelijkingsbasis zij medegedeeld, dat het officiële klassikale avondnijverheidsonderwijs in 1939 volgens C. B. S. 41616 leerlingen telde en het gesubsidiëerde vervolgonderwijs 8232. Hiermede is naar onze mening duidelijk de belangrijke sociaal-paedagogische taak van het schriftelijke onderwijs getekend.

Hoe staat het nu met de wettelijke regeling van deze belangrijke tak van onze volksontwikkeling? Hoe onbegrijpelijk het klinken moge: deze ontbreekt ten enenmale! Het gevolg is, dat dit onderwijs geworden is tot een jachtgebied van ondeskundige en dikwijls onverantwoordelijke „ondernemers” van de ergste soort. Stelt de kruidenierswarenbranche of de manufacturenhandel nog allerlei eisen ten aanzien van vakbekwaamheid (Middenstandsdiploma) en wordt daar het artikel beschermd door de Keuringswet e. d., de exploitant van de schriftelijke cursus heeft slechts zijn eigen geweten tot richtsnoer en dat blijkt in sommige gevallen niet voldoende te zijn. Practijken doen zich daardoor voor, die het gebied van de misleiding en de zwendel gevaarlijk dicht benaderen. Met allerlei schoon klinkende leuzen tracht men den cursist te vangen. Valse toezeggingen ten aanzien van arbeidsbemiddeling worden gedaan, waardeloze „diploma's” worden uit-

gereikt zonder enig onderzoek, op onverantwoordelijke wijze wordt in de advertentiecampagnes geappelleerd aan het instinctleven („Wij maken U tot Bedrijfsleider” of „Meisjes wordt privé-secretaresse”, vergezeld van een illustratie die wel een vreemd licht werpt op dit beroep), door allerlei daverende namen als „Academie”, „Vakuniversiteit” enz. tracht men den argelozen cursist te overdonderen. Ook wat de correctie van het gemaakte werk betreft, treft men de zonderlingste toestanden aan: meisjes met Mulo-opleiding, die Engels voor gevorderden aan de lopende band corrigeren e. d.

En wat de leiders van deze cursussen en vooral cursusjes betreft? We kennen er die na een blik in hun strafregister geen „licht geval” meer kunnen worden genoemd of wier naam met een rood kruisje voorkomt in de politionele kartotheken. Men begripe ons goed: deze misstanden mogen niet generaliseerd worden; er zijn ook cursussen — en de grotere behoren gelukkig daartoe — waar zeer achtenswaardige zaken mensen aan het hoofd staan.

Maar daarmee is tegelijkertijd een naar onze mening minder gewenst hoofdkenmerk van het schriftelijke onderwijs aangetoond. Het heeft een bijna uitsluitend commercieel karakter. Niet de sociaal-paedagogische dienstverrichting, doch het winstbejag is het leidende motief. En doordat dit winstbejag bovendien door geen enkele speciale wet of verordening wordt geïncanaliseerd, moeten minder scrupuleuze ondernemers hier wel vervallen tot allerlei ongewenste praktijken, die hun winstmarge kunnen verbreden, doch tegelijkertijd het gehele schriftelijke onderwijs in discrediet brengen. Zo komen zij er toe om een volkomen verouderd leerboekje in gestencilde afleveringen zonder enige vorm van correctie door een docent als „les” aan te bieden tegen een lesgeld van f 2,50 per maand, terwijl de kosten van zo'n „les” zelf op z'n hoogst f 0,15 bedragen. Maar, misleid door een geraffineerde reclamecampagne, vliegt de cursist daarin. Deze cursus belooft immers meer dan die andere, die misschien ook nog een hoger lesgeld vraagt. Dat de laatste cursus zeer bekwame auteurs aan zich heeft verbonden, dat er een bekwame didactische staf is, die de lessen redigeert, dat bevoegde docenten het gemaakte werk corrigeren, dat het ontvangen, registreren en retourneren van de uitwerkingen een omvangrijke organisatie vergt, overziet de leerling immers niet.

Het schriftelijke onderwijs kan een belangrijke ontwikkelingsfactor in ons land worden, mits de cursussen onder

bekwame leiding worden geplaatst en onttrokken worden aan de sfeer van geldmaken. Het is te gek, dat van de f 4.000.000, die hiervoor jaarlijks waarschijnlijk aan les gelden uit smalle beurzen worden betaald, naar raming slechts f 1.500.000 aan het werkelijke onderwijs ten goede komen, terwijl ca. een f 1.500.000 als winst wordt getoucheerd en ca. f 1.000.000 aan reclamecampagnes worden besteed.

Slechts een wettelijke regeling van het schriftelijke onderwijs met bindende voorschriften ten aanzien van bevoegdheid van leiding en medewerkers, contrôle op de reclameactiviteit e. d. zou deze misstanden uit de weg kunnen ruimen. Het schijnt echter, dat daartegen ernstige juridische bezwaren van constitutionele aard bestaan. Alle steun verdient daarom het plan dat in de kringen van het bona fide schriftelijke onderwijs na overleg met het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen is gerezen, om te komen tot het instituut van de „erkende cursus” die zich vrijwillig onder contrôle van een inspectoraat zou kunnen stellen, nadat aangetoond is, dat aan redelijke eisen van didactische, organisatorische en financiële aard is voldaan.

Dit plan is naar onze mening een goede stap, doch slechts een stap, in de richting van een gezonde opbouw van het schriftelijke onderwijs, dat dank zij een geperfectioneerder didactische techniek, die zich de laatste jaren vooral in het individuele onderwijs heeft ontwikkeld, grote leemten in onze volksontwikkeling kan vullen, in het bijzonder in de handen van stichtingen, onder overheidscontrôle en met volledige uitschakeling van het winstmotief.

### KLEINE MEDEDELING.

Een comité onder voorzitterschap van Prof. Dr H. Pos is voornemens, de herinnering aan veler vriend, Dr C. A. Steenbergen, die in Februari 1944 overleden is, levend te houden door het plaatsen van zijn borstbeeld in de phil. paed. kamer van de Universiteitsbibliotheek te Amsterdam, die door zijn persoonlijkheid zulk een bijzonder cachet had gekregen. Het comité nodigt alle belangstellenden uit, de verwezenlijking van deze plannen mogelijk te maken door hun bijdrage — groot of klein — te storten op postrekening 13500 v. h. Gemeentegirokantoor te Amsterdam, met vermelding: bestemd voor rekening van J. A. Meijers, M. 1832, herdenking Steenbergen.

Bewijzen van instemming gaarne aan de secr. penningmeester v. h. Comité

J. A. MEIJERS,

Kr. Mydrechtstr. 52, Amsterdam.

## BOEKBEOORDELINGEN.

PESTALOZZI IN 1946.

## III.

Josef Reinhart, *Heinrich Pestalozzi*. Ein Lebensbild. Jubiläumsausgabe in völlig neuer Bearbeitung. 3. Auflage. Basel. Friedrich Reinhardt. Dit werk is van dezelfde soort als 't ook in ons land vertaalde van Wilh. Schäfer, *Lebenstag eines Menschenfreundes*. 't Is zelfs nog novellistischer dan dit: verschillende gesprekken tussen Pestalozzi en kinderen, tussen hem en z'n vrouw, z'n medewerkers, enz., alsmede enkele tafereeltjes, onderbreken de loop van 't verhaal. Deze min-of-meer dramatische inkleeding brengt mee, dat tot Burgdorf 't verhaal vrij aaneensluitend kan worden verteld; maar daarna is de schrijver meer op episoden uit de levensgeschiedenis aangewezen. Voor 't geheel hindert dat niet, daar 't voor 'n dergelijke behandelingswijze niet nodig is alle details medeteden. 'n Historische roman mag ik graag lezen; mits de kunst en de historie daarin 'n schone synthese vormen. Dit nu is met dit boek niet 't geval. De gesprekken zouden, zoals ze hier voorkomen, in werkelijkheid wel gehouden kunnen zijn; en enkele tafereeltjes — ik noem inzonderheid de druivenplukkerij van 't hele instituut te Yverdon — zijn niet onverdienstelijk, maar meer en beter zou ik er niet van kunnen zeggen. Niettemin — 't publiek heeft blijkbaar anders geoordeeld: de derde druk bewijst het. 't Boek ziet er keurig uit, en bevat acht bekende illustraties.

Als nummer van de serie „Cahier d'enseignement pratique” schreef Charles Junod, directeur d'école normale, *Notre père Pestalozzi. Dédicé à la jeunesse suisse à l'occasion du deuxième centenaire de la naissance d'Henri Pestalozzi 1746—1946*. Neuchâtel et Paris. Delachaux & Niestlé. Verdeeld over 32 bladzijden, schetst de schrijver in zes hoofdstukjes even zoveel episoden uit Pestalozzi's leven, met nog 'n overzicht van twee bladzijden van heel 't leven van P.! De behandeling van de episoden is in novellistische trant. Gezien de positie van de schrijver, neem ik aan dat hij als lezers zich aanstaande onderwijzers voorstelt. En ik denk aan dat „enseignement pratique”; en ik vraag me af, of dit boekje is bedoeld als herinnering aan 'n uitvoerige uiteenzetting van Pestalozzi's leven — maar als zodanig lijkt 't me onvoldoende; en als deze stukjes voor aanstaande zwitserse onderwijzers voldoende geacht worden als oriëntering in 't leven van P., dan had ik me deze heel wat degelijker gedacht. Dit kleine boekje bevat niet minder dan acht illustraties, waaronder een voor velen zeker onbekende: „la chambre de famille” uit „Léonard et Gertrude” — heel aardig!

Bij de herdenking van Pestalozzi's tweehonderdste geboortedag door de universiteit van Bern is er 'n redevoering gehouden door Prof. Dr Arthur Stein getiteld „Pestalozzi's Auffassung des Menschen”. Dr Alfred Rudolf, Direktor des Erziehungswesens des Kantons Bern, opende de bijeenkomst met 'n korte toespraak, waarin hij o. a. vaststelde dat P. wel met geestdrift wordt geroemd, maar dat 't met de kennis aangaande de gevierde nu niet zo erg roemrijk gesteld is. Hij wijst dat vooral aan z'n moeilijke gedachten, uitgesproken in 'n moeilijke stijl. Maar er is één boek dat ook nu nog „in jugendlicher Anziehungskraft und Frische glänzt”; n.l. Lienhard und Gertrud. En ook merkte hij op, dat men terecht veel over Pestalozzi spreekt, maar daarbij ten onrechte zo weinig over z'n vrouw. Welnu, deze



beide toespraken zijn uitgegeven onder de titel *Reden zu Pestalozzis 200. Geburtstag* gehalten an der Feier der Universität Bern am 26. Januar 1946. Bern. Paul Haupt. Dr Stein geeft 'n mooie, heldere uiteenzetting van z'n onderwerp. Hij schetst, voornamelijk aan de hand van de Nachforschungen en An die Unschuld, niet alleen hoe Pestalozzi's opvatting van de mens is, maar ook hoe hij zich met grote zorg de mens ter harte nam, en hoe hij meende dat in 't algemeen de mensen zich tot elkander moesten houden. De redenaar is er daarbij uitnemend in geslaagd 't eigenaardige en geniale van Pestalozzi's persoonlijkheid te doen spreken. 'n Herdenkingsredevoering, waarvan ik de lezing zeker kan aanbevelen.

#### Nog twee Pestalozzi-uitgaven.

Tot dit jubileumjaar van Pestalozzi horen ze niet: ze zijn al enige jaren geleden verschenen, maar kwamen me nu eerst in handen. En ze zijn van genoeg gewicht om ze nog te bespreken.

In *Paed. stud.* XVIII, 68, kondigde ik de dissertatie aan van Heinrich Rupprecht over Pestalozzi's *Abendstunde*. Ik vermeldde daarbij 't plan van de schrijver, om van dit geschrift 'n uitgaaf „in ihrer rhythmischen Gestalt“ te bezorgen. Als Heft 2 van „Mensch und Welt“ verscheen *Pestalozzi, Die Abendstunde eines Einsiedlers*. Kritische Ausgabe in ihrer rhythmischen Gestalt und handschriftlicher Entwurf mit beigelegtem Faksimile des Entwurfs, bearbeitet durch Heinrich Rupprecht. Idengeschichtliche Einführung von Prof. Dr Carlo Sganzi. Bern und Leipzig. Paul Haupt. 1935. Schr. geeft dan hier de *Abendstunde* in ritmische vorm. Hij zegt, dat Pestalozzi met deze vorm niet altijd is uitgekomen; dat soms de retoriek de ritmus vernietigt. Zulke plaatsen worden dan eenvoudig als proza gedrukt. 't Voordeel van deze vorm is ook, dat hij dikwijls „das einzige Mittel“ is, om de zin verstaanbaar te maken. Wat 'n aangename vergemakkelijking geeft. In 't boek volgt daarop 't ontwerp (waarover ik schreef in *Paed. stud.* Gunningnummer, 49 vgg.), en daarachter 't faksimile ervan. Ik wil hier 'n enkel woord zeggen over de ritmische vorm. Vooreerst dit: 't komt me voor dat de enkele, kleine gedeelten die de bewerker als „proza“ heeft laten staan, even goed in ritmische vorm hadden kunnen zijn afgedrukt. Als men de *Abendstunde*, gewoon gedrukt, leest, dan doet men dat in 't zelfde ritme, als waarin 't geschrift hier staat afgedrukt: daartoe wordt men eenvoudig door 't stuk gedwongen. Maar 't kan geen kwaad dit door de druk nog eens nadrukkelijk te doen uitkomen. En vooral, daarin heeft de bewerker in z'n voorwoord gelijk, 't vergemakkelijkt zeer zeker de verstaanbaarheid: men overziet beter de samenhang en 't verband tussen de zinsdelen. Als voorbeeld volgt hier de eerste „strofe“.

Der Mensch,

So wie er auf dem Throne

Und im Schatten des Laubdaches sich gleich ist;

Der Mensch in seinem Wesen,

Was ist er?

Warum sagens die Weisen uns nicht?

Warum nehmen die erhabenen Geister nicht wahr,

Was ihr Geschlecht sei?

Braucht auch ein Bauer seinen Ochs, und lernt ihn nicht kennen!

Forschet ein Hirt nicht nach der Natur seiner Schafe!

'n Interessante uitgaaf.

't Andere boek draagt tot titel *Heinrich Pestalozzi, An mein Vaterland*; herausgegeben von Adolf Haller, Frauenfeld, Huber & Co. (1939). 't Is Pestalozzi's in 1815 verschenen „An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Zeitalters und meines Vaterlandes“. Na 'n inleiding waarin de inhoud van dit werk geschetst wordt, volgen zeven op zichzelf afgesloten gedeelten uit 't boek, onder opschriften aan de tekst ontleend. In deze vorm wordt 't aan 't tegenwoordige geslacht gegeven. Wat voor tal van geschriften van Pestalozzi geldt, is ook op dit van toepassing — naar de woorden uit de aankondiging: „Wer sich in dieses Werk versenkt, der ist von Schritt zu Schritt erstaunt über die Gegenwartsnähe der hier entwickelten Gedanken, der fühlt sich selbst, fühlt unsere aufgewählte Zeit darin angesprochen und aufgerufen. Er wird gepackt von der unerhörten Aktualität dieser Schrift.“ 't In 'n mooi bandje gestoken werk kan ons weer nader tot Pestalozzi brengen.

P. L. VAN ECK Jr.

Dr A. Günthart, *Einführung in die Vererbungslehre*. A. Francke Verlag, Bern 1946. 204 blz.

In de „Sammlung Dalp“, die beknopte, helder geschreven en op een hoog niveau van popularisatie staande deeltjes bevat, is het aangekondigde werkje op z'n plaats. We treffen in de serie auteurs als Schrödinger, McDougall („Charakter u. Lebensführung“), Tawney, Eddington — om maar enkele belangrijke namen te noemen. Günthart's boekje is helder geschreven, gereserveerd in zijn oordeel, zeer instruktief over de algemene erfelijkheidsleer, beknopt weliswaar over de mens en zeker over de erfelijkheid van psychische eigenschappen en kenmerken.

De serie als geheel verdient onze aandacht en waardering; dit boekje moge daarin naar behoren delen.

M. J. L.

*Enquête*, gehouden door de studiec ommissie ingesteld door de Bond van Scholen voor Neutraal Bijzonder Onderwijs in Nederland. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1940.

Deze enquête werd, zoals de „Inleiding“ vermeldt, vooral gehouden om gegevens te verkrijgen voor een omvangrijke arbeid, nl. het onderzoeken van de betekenis van de Leidraad der derde hoofdinspectie voor de neutraal bijzondere school. Dit onderzoek is ondertussen in een Rapport gepubliceerd en zal hierna besproken worden.

De enquête zou als surrogaat kunnen dienen van de ervaring, waarop de inspecteurs van de derde hoofdinspectie gesteund hadden, bij het samenstellen van de Leidraad.

Dit doel werd, naar de mening van de enquête-commissie, niet bereikt, wat evenwel niet zeggen wil, dat er geen positieve resultaten bereikt zouden zijn. Van de 84 scholen, die aangeschreven werden, antwoordden er 70! En hun antwoorden tonen dat er een rijke gevarieerdheid in opvattingen, methodes, wensen en klachten onder hen leeft. Vooral voor de deelnemende scholen zelf, maar ook daarbuiten, biedt de uitslag van de enquête interessant materiaal.

H. N.

## GESCHIEDENISONDERWIJS OP DE H. B. S.

DOOR

J. H. VAN DIJK.

De overheid laat in bijna alle scholen, die onder haar leiding staan of waarop zij invloed oefent, onderwijs in de geschiedenis geven; in vele gevallen zelfs door wetenschappelijk gevormde leraren. Volgens de traditie dragen zij de resultaten der historische wetenschap, zij het in een eenvoudige vorm, aan de jeugd over. Zij kunnen dat doen in een bijna volkomen vrijheid, daar de autoriteiten al of niet opzettelijk hebben vermeden hun opdracht nauwkeurig te omschrijven. Wat de leraar in weinige regelen als richtsnoer meekrijgt, verzaakt niets van de didactische en methodische doelstelling van het geschiedenisonderwijs. Hieruit blijkt duidelijk, dat de overheid een groot vertrouwen stelt in de vakkennis en de paedagogische talenten van den docent, die zijn vrijheid dan ook hoog waardeert, maar toch bestaan er klemmende redenen, die het gewenst maken, dat de leerstof in de toekomst nauwkeuriger omschreven wordt. Veelal immers heeft de leraar zich aan de studie der historie gewijd door „de drift, de spontane drang naar het verleden” en werd hij daarbij niet geleid door klare voorstellingen omtrent de aard der geschiedenis als leervak of als wetenschap. Hiervan moet de school ongetwijfeld schade ondervonden hebben. Vrucht dragend onderwijs veronderstelt in de eerste plaats, dat de leraar zich steeds rekenschap geeft van de stof, die hij zijn leerlingen aanbiedt. Men kan geen onderwijs in de geschiedenis geven zonder zijn standpunt ten opzichte van het wezen van dit schoolvak scherp bepaald te hebben en mocht men als beginnend leraar daar nog niet aan toe zijn, dan moet men minstens een grondige studie gemaakt hebben van de gewonnen en van de reeds weer prijsgegeven inzichten. En nu er in de laatste jaren zovele studies op wetenschappelijk en paedagogisch gebied gepubliceerd zijn, die onze kijk op de zaken grondig gewijzigd kunnen hebben, lijkt het nuttig hier een samenvatting te geven van wat onze lessen in de klas zo sterk wijzigde. Het lijkt mij gewenst in enkele stellingen de nieuwe inzichten zo kort en krachtig mogelijk te formuleren, opdat er geen twijfel over de uitgangspunten zou kunnen ontstaan.

a) Het beoefenen van de geschiedenis bestaat in het uitoefenen van een geestelijke activiteit, die een zinvolle ordening schept in de schijnbare chaos van waarden, objecten en gebeurtenissen van ons milieu.

b) De historie als het bepalende en gebeurende en de historie als interpretatie van wat ons zo gegeven wordt, is het werk van een geest, die zich zelf aldus uitdrukt en belichaamt.

c) Elke cultuurgemeenschap, elke tijd en elk individu heeft behoefte aan een eigen interpretatie van de hem gegeven wereld.

d) Het is een dwaling, dat de historicus het verhaal van het verleden zou kunnen scheppen.

e) Het verleden is een variabele grootheid.

f) Het is gevaarlijk van een ontwikkelingsgang te spreken.

g) De geschiedenis vertoont slechts zwak het causaliteitsbeginsel.

h) De geschiedenis is bij uitstek een wetenschap der critiek.

i) Alle historici voelen zich niettegenstaande hun hemelsbreed verschillende interpretaties, toch één door het toepassen van dezelfde werkmethode en het zuivere streven naar het ware.

Historici van professie zullen bij het lezen van het bovenstaande ongetwijfeld gedacht hebben aan de namen der geleerden, die veel beter, maar veel omslachtiger, de oorspronkelijke gedachten hebben geformuleerd.

Op onderwijskundig gebied zijn de nieuwe opvattingen nog ingrijpender dan op het terrein der wetenschap. Het helderst en bondigst naar mijn smaak vond ik ze geformuleerd in het zgn. Rapport Bolkestein. Van essentieel belang acht ik nog steeds dit gedeelte: „Van hen — de leerlingen — wordt verlangd, dat zij korte voordrachten kunnen houden; dat zij verslagen kunnen maken; dat zij zuiver denken en correct schrijven; dat zij met zelfcritiek en met nauwkeurigheid werken; dat zij bij hun studie een zekere zelfstandigheid aan de dag leggen en dat de kennisstof, die zij van school hebben meegekregen, hun geestelijk eigendom is.”

Ook aan deze uitspraak zou ik het onderwijs in de geschiedenis willen toetsen, ten einde de waarde van dit vak voor de H.B.S. te bepalen, tekorten op te sporen en zo mogelijk verbeteringen voor te stellen.

In zijn meest ouderwetse vorm, die nog veelvuldig toegepast wordt, kwam de geschiedenisles hierop neer, dat de leraar zijn les aanving met een deel der historie, dikwijls zeer boeiend, te vertellen. De leerlingen hadden vervolgens deze les uit boek of dictaat — soms woordelijk — te memoriseren en werden bij beurten mondeling overhoord. Was er een belangrijk tijdvak afgehandeld, dan volgde een voor het rapport hoogst belangrijk schriftelijk proefwerk. Volgens deze methode onderwijzende kunnen de geschiedenisleraren de historie dikwijls volkomen laten beleven en dat valt niet gering te achten, maar getoetst aan de moderne eisen schieten de lessen toch wel ver te kort. Dit springt direct in het oog, wanneer wij ons slechts willen realiseren, wat er van een oudleerling van de scholen voor V. H. O. verwacht wordt. Denken wij aan het gemakkelijkste deel van onze taak: het aanbrengen van kennis, die beklijft. Wie wel eens een onderzoek heeft ingesteld naar datgene, wat er van alle geschiedenislessen tot ware kennis is geconsolideerd, moet wel diep teleurgesteld zijn. De zonderlinge rudimenten, die zich handhaafden, vormden een geestelijke chaos. En dat na zovele uren van ingespannen arbeid van leraren en leerlingen. Nu kunnen wij ons wel troosten met de gedachte, dat de vergeten leerstof slechts beneden de bewustzijnsdrempel is gezonken en als subliminaal bezit de wordende persoonlijkheid van onze leerlingen blijft vormen, maar onze geringe kennis van dergelijke processen, die noch te controleren, noch te beheersen vallen, maakt, dat wij toch het gevoel krijgen, met een uitvlucht te maken te hebben. Een volgende belangrijke tekortkoming was de volkomen passiviteit van de leerlingen. Zij luisterden slechts en wij hoopten, dat zij het gehoorde in zich opnamen en bestudeerd hadden. Bijna nooit vernamen zij, dat er vele interpretatie's van de algemeen aanvaarde feiten bestaan, waardoor ook de illusie ontstond, dat men ingewijd was in een onveranderlijke waarheid. Al te veel werkten de leraren met begrippen als ontwikkelingsgang en causaal verband. Wegens de overeenkomst met de natuurwetenschappelijke denkwijzen gingen dergelijke lessen er wel vlot in, maar de irrationaliteit van de geschiedenis werd niet meer bevroed. Merkwaardig was het bovendien, dat de school zoveel mogelijk feiten en feitjes uit de staatkundige geschiedenis onderwees, zelfs van volkeren, die bezwaarlijk tot de bouwers of zelfs maar tot de vernietigers van onze cultuur gerekend kunnen worden.



En zo doende, al memoriserende, raakte het „zich rekenschap geven”, het „leren door onderzoek” geheel in het gedrang; de inzichten van den leraar werden de leerlingen dogmatisch opgelegd, waardoor een ernstig nadeel moet toegebracht zijn aan hun geestelijke zelfstandigheid. De meeste boeken moet daarbij nog verweten worden, dat zij te beknopt, te schematisch waren, dat er dus zelden iets terecht kwam van het voorstellen der gebeurtenissen in actie. Zo ging een van de grote kenmerken van de historie voor de jeugd verloren al kunnen de historische lectuur en de mondelinge les veel goed gemaakt hebben. Uit het bovenstaande kan men wel begrijpen, dat er een onwelwillende stemming ten opzichte van het onderwijs in de geschiedenis voor 1940 viel waar te nemen. Ik aarzel ook niet toe te geven, dat het ouderwetse onderwijs in dit vak slechts in geringe mate medewerkte aan het bereiken van de moderne doeleinden van het V.H.O., maar slechts wanneer een vak, dus ook de geschiedenis, die vorming van de jeugd krachtig bevordert, zal het in de toekomst te handhaven zijn.

Maar gelukkig, behoorlijk onderwijs kan de leerlingen meer bieden dan een deel van hun „encyclopedische onwetendheid”. Uit de nieuwste psychologische inzichten vloeit voort, dat de drang naar het historische kennen een universele geestelijke activiteit is van alle dragers der cultuur. In alle scholen, die een inwijding beogen in de hoogste geestelijke waarden, zal de historie dus steeds onderwezen moeten worden en wel speciaal in die zin, dat er bij de leerlingen historisch gevoel ontstaat en de vaardigheid ontwikkeld wordt volgens de historische methode te werken. Deze taak zal in hoofdzaak aan een historicus opgedragen moeten worden, maar, met een kleine variatie op een uitspraak in het Haagse Concentratieplan kan men vaststellen, dat alle leraren ook leraren in de Geschiedenis zijn. De historicus kan de gehele stof immers nooit beheersen; vele collega's overtreffen hem op hun speciale gebied. Wat ligt meer voor de hand, dan dat de vakman optreedt als coördinator, die zich zelf meer in het bijzonder belast met het staatkundig deel van de geschiedenis. Met zijn collega's treedt hij in overleg omtrent het historisch deel van hun vakonderwijs. Op deze wijze vermijdt men, dat de leerlingen drie of viermaal hetzelfde te horen krijgen van verschillende leraren. Dit is de vruchtbare concentratie-coöperatie-gedachte van Dr P. Klinkenberg, die helaas wel toegejuicht, maar nog niet toegepast wordt.

## DE LEERSTOF.

De definities van de begrippen historie en geschiedenis laten duidelijk uitkomen, dat deze wetenschap niet over een nauwkeurig bepaald studieobject beschikt. Eerst een bijv. nw. als staatkundig, economisch, godsdienstig e. a. brengt ons verder dan de aanwijzing van een bepaalde methode van arbeiden en zijn dus voor het schoolvak onmisbaar. Maar in ieder geval staat op grond van het bovenstaande reeds vast, dat er van een inleiding in historische studies geen sprake kan zijn als de leerlingen geen kennis maken met de historische methode. Maar bovendien is het nodig om hen daar enigszins in te trainen, daar hun omgeving hen met een zodanige overvloed van cultuurwaarden overstelpt, dat de school slechts een klein deel kan ordenen en zin geven. Zij moeten zelf die overvloed, die systeemloos en onder misleidende vormen hun geest binnendringt, verwerken. Het eerste, wat wij hebben te onderwijzen is het kritisch ontvangen van hun waarnemingen; vervolgens het toepassen van een nauwkeurige selectie om daarna tot een interpretatie te komen. Dit lijkt zonder twijfel op het gebruik van holle phrasen, maar wie van Dr M. O. Albers heeft gehoord en gelezen hoe hij aan de hand van collectie's munten, afbeeldingen van gebouwen, van gebruiksvoorwerpen, letterkundige teksten, statistieken en arbeidersbudgets zijn leerlingen heeft ingewijd, weet, dat er in de loop van 5 of 6 cursusjaren wel wat valt te bereiken. Nu zal het voor velen wel een groot bezwaar zijn, dat men de geschikte leermiddelen niet heeft en het heel wat tijd, zorg en moeite eist eer men voldoende materiaal heeft verzameld, maar het is verbazingwekkend, wat men in korte tijd niet bijeen kan brengen, wanneer de leerlingen willen medewerken. Hierbij kunnen wij dan tevens op de verdienste van Dr M. G. de Boer wijzen, die in enige van zijn leerboeken voor interessante historische lectuur zorgde. Maar behalve dat wij de leerlingen een werkmethode leren, willen wij hen ook een bepaalde leerstof aanbieden. Deze zal voornamelijk betrekking moeten hebben op hun vorming tot gemeenschapsmens, waarbij wij vooral te denken hebben aan onze volksgemeenschap, onze staat en de Europese cultuurkring. Gezien het overgrote belang, dat ook jonge mensen hebben bij de Nederlandse staat lijkt mij de kennis van de staatkundige geschiedenis van ons land en van de volkeren, waarmee wij voortdurend contact hebben gehad, noodzakelijk. Het moet

mogelijk zijn door een staatsonderwijscommissie de geschikte leerstof te laten vinden, die op alle scholen onderwezen moet worden. Op dit gebied behoort de vrijheid van de school en den leraar beperkt te worden ter wille van een krachtige nationale eenheid en van internationale samenwerking. Natuurlijk wordt hier niet gepleit voor een tot in kleinigheden afdalende uniforme leerstof; ik denk meer aan een kader, waar binnen ruimte blijft bestaan voor onderwijs in allerlei bijzonderheden, die in verband kunnen staan met het karakter van de school, van de landstreek en van de persoonlijkheid van den leraar.

Moet nu de inwijding in eenvoudige historische arbeid beginnen met de beoefening van de plaatselijke of gewestelijke geschiedenis? Er is veel wat er voor schijnt te pleiten, want wij kunnen van het bekende uitgaan. In de practijk valt het echter niet mee om op deze didactisch juiste wijze te gaan onderwijzen. In de eerste plaats weten de leerlingen maar weinig van hun omgeving, zodat er ook geen aanknopng aan het bekende plaats grijpen kan en evenmin ordening van vertrouwde cultuurwaarden. Een uitzondering op de algemene onwetendheid vormen slechts oude centra van beschaving als b.v. Amsterdam. En in de 2e plaats weet de leraar van de gewestelijke of plaatselijke geschiedenis ook niet altijd voldoende af. Veelal is ze nog niet bestudeerd of bezitten wij slechts een zeer fragmentarische kennis. De historische vorming van de jeugd te leiden aan de hand van materiaal, dat wij zelf niet beheersen of ons tot jarenlange studie noopt, is een al te bezwaarlijke taak. Vervolgens lijkt het mij een groot bezwaar, dat er bij de leerlingen een zekere afkeer van deze stof te bespeuren valt. Op deze leeftijd verlangen zij kennis te maken met het grootse en verhevene en nu komen zij in de regel terecht in een wereld van benauwde uitzichten en van arbeid ver beneden de nationale en internationale maat. Hiermee wil ik niet ontkennen, dat het steeds aanbeveling verdient van alle historische monumenten uit de omgeving bij het onderwijs gebruik te maken en evenmin wil ik tegenspreken, dat er steden en landstreken zijn, waarvan de historie mogelijkheden biedt, maar als regel acht ik het ongewenst zo al niet onmogelijk van de streekgeschiedenis uit te gaan bij ons onderwijs op de H. B. S.

Het lijkt bijna overbodig er op te wijzen, dat de leerstof ook de nodige jaartallen zal bevatten. Zo zeer is elk histori-

cus ervan overtuigd, dat de geschiedenis een proces in de tijd uitdrukt, dat er meer aanleiding is om op het gevaar van overdrijving te wijzen. Jaartallen leggen zo sterk de nadruk op het tijdelijke en vergankelijke, dat de scheppingen met-  
 eeuwigsheidswaarde niet de juiste waardering en plaats kunnen verwerven. En het is speciaal met deze uitingen der cultuur, waarmee wij de leerlingen kennis willen laten maken. Gevaarlijk is het ook, dat de rij jaartallen de gedachte doet ontstaan, dat de gebeurtenissen, die in de tijd het verst van ons verwijderd zijn, dit ook in geestelijk opzicht zijn en toch liggen vele perioden uit de Oudheid dichter bij ons dan tijdperken uit de Middeleeuwen of uit de Nieuwe Geschiedenis. De jaartallenreeks suggereert een rechtlijnige voortbeweging van het „nu”; veel pleit er echter voor, dat die beweging spiraalvormig gesymboliseerd kan worden. Maar dat alles neemt toch niet weg, dat historische studie zonder jaartallen niet kan bestaan. Laten wij daarom onze leerlingen er aan gewennen, dat zij elk feit, dat zij in hun werk vermelden, van de juiste tijdsbepaling voorzien. Speciaal zullen wij streng aan deze eis moeten vasthouden, wanneer de handelende personen doelbewust de kalender in hun actie's hebben betrokken. Naar een ieder begrijpt kunnen deze jaartallen niet allen gememoriseerd worden, slechts diegenen, die voor het vastleggen van oriënterende overzichten nodig zijn, moeten er ingehamerd worden. Gelukkig zijn dit er geen honderden, al valt hun aantal toch ook weer niet mee. Toch loert ook hier nog een gevaar. Vroeg of laat zal het gewijzigde wetenschappelijke begrip tot wijzigingen dwingen in de indeling in tijdvakken. Velen zullen zich dan nooit kunnen bevrijden van de tyrannie van hun jaartallen; waarmede de toegang tot de gewijzigde wetenschap voor hen geblokkeerd wordt. Hoevele H.B.S.'ers hebben zich nooit los kunnen maken van het beruchte rijtje:

100 jr. v. Chr. De Batavieren komen in ons land;

50 jr. v. Chr. De Romeinen komen hier etc.

Maar men moet nu eenmaal de wereld aanvaarden met zijn gebreken.

#### METHODE.

Uiterst merkwaardig mag het genoemd worden, dat de drang naar grondige vernieuwing geen geheel nieuwe geschiedensmethode heeft doen ontstaan. Waarschijnlijk houdt



dit verband met de overtuiging, dat de verschillende opvattingen hun waarde bewezen hebben; elkaar niet meer kunnen verdringen, zodat een synthese de eis van de tijd is. Duidelijk spreekt dit inzake de vraag of wij de geschiedenis synchronistisch moeten behandelen, of dat wij beter doen niet al te lange perioden in de historie van elk volk na elkaar te behandelen. Theoretisch valt er tegen de eerste methode weinig aan te voeren, daarvoor is de rangschikking in de tijd een te kenmerkende eigenschap van de historie. In beginsel is elke afwijking van dit principe een cardinale fout te achten en Dr J. Leest heeft in zijn Synchronistische overzichten terecht de enig juiste historische werkwijze toegepast. De praktijk bewijst echter, dat onze leerlingen niet gaarne en slechts met de grootste moeite aan deze methode wennen. Op didactische gronden zijn wij derhalve tot concessies verplicht. Op gelukkige wijze, zoals Rijpma in zijn werkboekjes, kan men de moeilijkheid oplossen door synchronistische tabellen in de normale leergang op te nemen en steeds na de behandeling van een bepaald volk aan de hand ervan de gelijktijdige gebeurtenissen in de overige cultuurwereld onder de aandacht te brengen. Eenzelfde proces van synthese lijkt mij mogelijk betreffende de regressieve en de progressieve methode. Op overbekende gronden is het gewenst, dat de leraar zijn stof progressief aanbiedt. Aan de gegronde bezwaren van de voorstanders van de regressieve methode kan tegemoet gekomen worden door datgene, wat het cultuurleven buiten de school in de geest van de jeugd binnen laat stromen, volgens laatstgenoemde methode te ordenen. Daarom moet de leerlingen gelegenheid geboden worden over alle culturele onderwerpen inlichtingen te vragen; ook over dat, wat volgens het leerplan nog niet aan de orde is. Veelal zal het wenselijk zijn daarvoor een uur in de maand beschikbaar te stellen. Daar de vragen over het algemeen over actuele problemen gaan, krijgt de leraar gelegenheid de aanvang van de geestelijke processen uit onze eigen tijd in vorige eeuwen op te sporen.

Is de strijd over de concentrische of de cursorische methode nog van belang? Nu een belangrijk deel van de studie zal bestaan in ordenen, leren door persoonlijk onderzoek, zich rekenschap geven — in ieder geval van minder betekenis dan vroeger. Slechts voor de leerstof, die de docent aanbiedt, blijft de kwestie aan de orde. Ook hier zijn de wederzijdse argumenten onweerlegbaar, maar ook hier ligt de oplossing



voor de hand. Reserveer in de hogere klassen een uur voor capita selecta. Het allerbelangrijkste uit de vorige jaren, dat toen in zeer kinderlijke vorm werd aangeboden, kan opnieuw en wetenschappelijker worden besproken. Een belangrijke repetitie dus, die, wat vervaagd is, weer verlevendigt, en bovenal ook verdiept.

Rest nog een enkel woord te wijden aan de biografische methode; waarbij de historie bestudeerd wordt door grote persoonlijkheden in het middelpunt te plaatsen; sterk aanbevolen door Dr A. de Vletter. Zijn argument, dat wij op deze manier in sterke mate de belangstelling van de jonge leerlingen wekken, valt niet tegen te spreken en waar het mogelijk is, doen wij verstandig de handelende mens persoonlijk te laten optreden. Of wij echter de naam methode mogen gebruiken, valt te betwijfelen. Slechts gedurende enkele fasen van de wereldgeschiedenis nemen werkelijke grote mannen de leiding in handen en in geen geval mogen wij de ogen sluiten voor het gevaar, dat de betekenis van een individu, hoe geniaal ook, wordt overschat. Algemeen zijn de historici van mening, dat grote mannen slechts vorm geven aan datgene, wat een gemeenschap collectief als heilig, schoon, waar, goed en nuttig gevoelde.

#### DIDACTIEK.

En nu iets over het aanbieden van de leerstof, het ordenen etc. in de wekelijkse lessen. Zodra wij de nieuwe leerlingen ontvangen, moeten wij de kennis, die zij reeds bezitten, peilen. Zij kunnen op deze wijze ook hun geestelijk bezit onderling uitwisselen en zich door dat contact verrijken. Spoedig blijkt, dat sommige leerlingen een rijke, maar veelal onsamenvangende kennis bezitten en aan anderen het eenvoudigste culturele besef ontbreekt. De leraar vult de tekorten aan en geeft leiding aan het ordeningsproces. Daarbij krijgt hij alle gelegenheid om de klasse met niet al te lange verhalen te boeien, teneinde de geschiedenis ook te laten beleven. Hierbij ontstaat het gevaar, juist door de meeslepende voordracht, dat hij zijn leerlingen zijn opvattingen te sterk suggereert en hen dus van de zelfstandigheid berooft. En daar men tot zijn schrik snel bemerkt, hoe weinig er zelfs van de boeiendste lessen blijft hangen, is het geraden spoedig tot het klasgesprek te komen. De leerling is hierbij actief en kan zich zelf handhaven. Al onderwijzende bouwen wij nu de oriën-

terende overzichten op, die de stof bevatten, die gememori-  
seerd moet worden. Het bekende bezwaar, dat dit deel van  
het werk te veel tijd eist, kan niet geheel ontkend worden, zo-  
dat de verleiding wel heel groot wordt ze maar kant en klaar  
door de leerlingen te laten aanschaffen. De ondervinding  
leert echter, dat de meeste leerlingen maar heel slecht met zulke  
overzichten werken, terwijl degenen, die zij zelf hebben helpen  
ontwerpen er spelenderwijze ingaan. Omtrent dit memoriseren  
valt op te merken, dat er heel wat minder leerstof uit het  
hoofd geleerd moet worden dan volgens de oude opvat-  
tingen. Slechts datgene, moet er rotsvast inzitten, dat voor  
het ordeningsproces nodig is. Beter lijkt het mij er de leer-  
lingen aan te wennen een flink handboek te gebruiken en  
hen er van te overtuigen, dat zij later enige goede exemplaren  
in hun boekenkast behoren te hebben. Tot geruststelling  
van hen, die in al deze ideeën slechts verslapping menen te  
bespeuren, zij opgemerkt, dat er bij alle beperking nog heel  
wat te leren zal vallen eer de leerlingen een solide kader  
bezitten, waar binnen geordend kan worden.

Dit alles heeft betrekking op de verwerving of inter-  
pretatie van geestelijk bezit; maar de historie kan tot haar  
verheldering het stoffelijke materiaal, vooral voor jonge leer-  
lingen, niet missen. Die moeten wij daarom zo snel mogelijk  
aan het knippen, plakken en verzamelen zetten. Het is werkelijk  
ongelofelijk over welk uitstekend materiaal de jeugd voor  
de oorlog kon beschikken en hoe groot weldra de ver-  
zamelingen werden; soms ontstond een te overstelpende over-  
vloed, die moeilijk viel te bewaren. Een strenge selectie bleek  
dringend nodig; een voor de beste leerlingen verantwoor-  
delijke taak; één van de belangrijkste delen van de historische  
methode. Na enige jaren beschikt de school zodoende over  
een belangrijke verzameling kaarten, platen, munten, post-  
zegels, couranten etc. Wat zo verzameld, besproken en ge-  
ordend is, moet vervolgens door historische lectuur beter  
vastgelegd worden; ook al als middel tegen de eenzijdigheid.  
Een uitgebreide en gemakkelijk toegankelijke bibliotheek be-  
hoort ter beschikking van de leerlingen te staan, zo één, waarbij  
zij de boeken zelf uit de kasten mogen nemen om er een  
kleine aantekening uit te maken of even een paar bladzijden  
over een actueel onderwerp na te slaan. Op deze wijze leren  
zij een bibliotheek gebruiken en vlot en handig in uitgebreide  
werken het een en ander op te zoeken.

Uit dit onderdeel van de lessen vloeit weer gebiedend voort, dat de leerlingen onderwijs in de vaktaal ontvangē, anders zijn geschiedenisboeken en goede tijdschriftartikelen ontoegankelijk voor hen. Deze is echter lang niet eenvoudig en voor H. B. S.'ers ronduit uiterst lastig door de ontlening van bijna alle termen aan de klassieke talen. Gelukkig ontvangē wij hierbij enigszins de steun van den Neerlandicus met zijn stijloefeningen. Het is Dr A. de Vletter, die op dit gebied het eerst doelbewust onderwijs liet geven, zoals de lijsten van vaktermen in zijn leerboeken bewijzen. Merkwaardig, en tegen mijn verwachting in, ondervond ik, dat de leerlingen plezier hadden in het memoriseren van de lange rijen woorden en uitdrukkingen.

Een uiterst belangrijk onderdeel van het geschiedenisonderwijs bestaat in het maken van een opdracht. Hiermede oefenen wij de leerlingen in het maken van zelfstandig werk en wennen wij hen eraan helder en duidelijke verslagen over een bepaald onderwerp te maken. Hoewel sommigen gaarne een onderwerp opgegeven krijgen, stellen de meesten een vrije keuze het meest op prijs. De stof is zo eindeloos gevarieerd, dat er altijd wel iets van ieders gading te vinden is. Bijzonder instructief waren de opdrachten, die Dr Albers liet uitvoeren aan de hand van collecties munten. Ook met postzegels heb ik met resultaat laten werken, maar zij worden gemakkelijk beschadigd en de periode van hun gebruik is nog zo kort. Niet alleen in boeken en tijdschriften, maar ook in onze musea is geschikte stof voor een werkstuk te vinden. Ogenschijnlijk zou de historische film ook materiaal voor een aardige opdracht kunnen verschaffen. Toch heb ik er maar weinige ontvangen en de redenen liggen voor de hand. De intrigue boeit te veel, zodat het zuiver historische wegvalt tegenover het algemeen menselijke en voorts passeren de beelden te snel om voldoende in de herinnering vastgelegd te worden. Zelfs van Hendrik V ontving ik geen opdracht. Vele leerlingen voelen zich aangetrokken tot onderwerpen uit de muziekgeschiedenis. Ik kon hun studies echter niet hoog aanslaan, daar, niettegenstaande mijn aansporingen, de illustratie met gramfoonplaten bleef ontbreken. Wel hebben enige jongens eens een voordracht gehouden, die op deze moderne wijze werd toegelicht en een groot succes werd. Maar nu de Duitsers bij de langdurige bezetting van ons schoolgebouw ook onze instrumenten hebben geroofd, zal er voorlopig geen sprake kunnen zijn van verder experimenteren.

Niet minder belangrijk is het overhoren van de lessen, zowel om ons op de hoogte te stellen van de vorderingen der leerlingen, als om hen zelf in de gelegenheid te stellen hun arbeid te toetsen aan het resultaat. Ook hierbij lijkt mij het klasgesprek met zijn snelle vragen en vlotte antwoorden een onmisbare aanvulling van het individuele onderzoek vóór de klas. Voor ons zelf is deze wijze van werken zeer instructief, want dan pas bespeurt men tot zijn ontnuchtering, welk een afstand er bestaat tussen eis en realiteit. Oppassen is het hierbij, dat men niet alleen de oppervlakkigen en de praatjesmakers meekrijgt, terwijl bescheiden, doch begaafde werkers er bijna niet toe te bewegen zijn aan de discussie deel te nemen. Die jongens geven wij hun kans bij het schriftelijk werk. Ik bedoel niet zozeer het schriftelijk overhoren, als wel het uitvoeren van een korte opdracht in de klas. Zij kunnen een munt, een postzegel, de afbeelding van een kunstwerk kritisch beschrijven; een moeilijke tekst verklaren of ook wel eens nagaan of er in een historische interpretatie geen innerlijke tegenstellingen voorkomen. Natuurlijk mag bij dit werk gebruik gemaakt worden van boeken, woordenboeken, jeugencyclopaedieën en dictaten; want zonder deze hulpmiddelen is zo'n proefwerk niet uit te voeren. Resumerende kunnen wij vaststellen, dat wij om de leerlingen te leren kennen en aan het werk te zetten beschikken over de volgende middelen: het klasgesprek, mondeling en schriftelijk overhoren, hetzelfde maar dan onvoorbereid; het verzamelen, knippen, plakken; de opdracht thuis en de opdracht in de school onder toezicht.

#### LEER- EN HULPMIDDELEN.

Alhoewel ik natuurlijk zeer wel weet, dat een werklokaal slechts geforceerd onder de hulpmiddelen van het onderwijs is thuis te brengen, wil ik dit deel van deze studie toch beginnen met er op te wijzen, dat modern onderwijs in de geschiedenis er onmogelijk buiten kan. Het verzamelen, knippen, plakken; het plaatsen van de vakbibliotheek; het ongevraagd opstaan om boeken te raadplegen, eisen een flinke ruimte, niet gemeubileerd met banken, maar met stoelen en tafeltjes.

En waarom zou het geschiedenisonderwijs, dat daadwerkelijk den jongen Nederlander vormt, minder recht op zijn werklokaal hebben als andere vakken op hun laboratorium? Na



dit werklokaal zullen de meeste geschiedenisleraren denken aan het leerboek, dat op geen programma ontbreekt. Het is duidelijk, dat dat leerboek de strijd met het dictaat gewonnen heeft. Dr J. Leest heeft in zijn artikel „Over de didactiek der geschiedenis bij het voortgezet onderwijs”, de standpunten nog eens besproken en daar kan men dus een goede samenvatting vinden. Ook ik meen, dat een leerboek niet te missen is; maar het had van zijn zegepraal een beter gebruik moeten maken. Bijna alle boeken zijn te beknopt, te schematisch en vertonen de gebeurtenissen niet „in actie”, zodat er van het beleven van de geschiedenis niets terecht komt. Anderzijds zijn ze toch veel te uitgebreid om gememoriseerd te kunnen worden. Nog erger maken het degenen, die met een vragen- en antwoordspelletje elke geestelijke activiteit doden; ja bij velen lijkt het wel of zij met hun boeken en werkboekjes met alle geweld den leraar overbodig willen maken. Voor een school beantwoordend aan de eisen, die wij in het begin van dit artikel hebben gesteld, lijken mij slechts tweeërlei boeken bruikbaar; in de allereerste plaats het zeer uitgebreide leerboek, dat reeds handboek lijkt en thuis of in het werklokaal gebruikt kan worden teneinde alles nog eens rustig na te lezen en steun geeft bij het maken van opdrachten of het echte leerboek, dat de oriënterende overzichten bevat. Persoonlijk blijf ik echter het zelfstandig ontwerpen van die overzichten in collaboratie met de klas prefereren.

Bij onze vorm van geschiedenisonderricht zijn de gewone boeken echter nog onontbeerlijker dan het leerboek. Elke school behoort een vakbibliotheek te bezitten, waarin de leerlingen de litteratuur kunnen vinden, die nodig is om een onderwerp dieper te peilen, opdrachten te maken of denkvragen te beantwoorden. Hoewel deze werken zich, wat inhoud, taal en stijl betreft, niet te ver mogen verwijderen van het ontwikkelingspeil van den goeden H. B. S.'er, dring ik er toch op aan de zaak niet te makkelijk te maken. Het ontzaglijk proces, dat de historie creëert of dat, zo men wil, uit het wereldbewustzijn voortvloeit, is te groots en huiveringwekkend om anders dan met besef van menselijke ontoereikendheid benaderd te worden. Geen groter gevaar voor de jeugd, dan populaire, bevattelijke lectuur, die alle moeilijkheden te klaar en te helder uiteenzet. Laat ook de H. B. S.'er worstelen met zijn opgaven! Aanbevelenswaard is het, dat de boeken rijk geïllustreerd zijn en met kaarten de tekst



toelichten. Voor onze jonge leerlingen kunnen wij niet concreet genoeg zijn. Noodzakelijk is het bezit van enkele woordenboeken, een encyclopaedie, en van enige jeugencyclopaedieën voor de lagere klassen. Belangrijk acht ik het ook te voldoen aan de aandrang van Dr Albers om de leerboeken van het V.H.O. uit de omliggende landen te laten gebruiken, waaraan ik dan voor de Openbare Scholen zou willen toevoegen: „Schaf ook enige exemplaren aan van de leerboeken der Christelijke en R.K. inrichtingen voor V.H.O.” Zo voldoen wij aan ons historisch geweten; onze leerlingen weten tenminste, dat er velerlei opvattingen van gelijke wetenschappelijke waarde in ons studievak bestaan. Ten slotte wijs ik nog op het belang van een leestafel, die door de leerlingen van lectuur wordt voorzien. Wij hebben steeds wat nieuws en de jongens krijgen sociaal besef door het beschikbaar stellen van hun eigen boeken voor de schoolgemeenschap.

Alle leraren schijnen het er over eens te zijn, dat de historische atlassen, zowel met platen als met kaarten, onmisbaar zijn. Bij nadere kennismaking met deze leermiddelen blijkt het practisch nut problematiek te zijn, daar de geschiedenisleraren er maar moeizaam in slagen de atlassen tot een levend deel van hun onderwijs te maken. Merkwaardig is het, dat het slechts een paar kleinigheden lijken, die ons dwars zitten. Zo is het voor de jongens dikwijls onmogelijk 2 of 3 atlassen in hun dikke tassen mede te nemen. Bergen wij ze in de school op, dan worden ze thuis weer niet gebruikt, nog afgezien van het feit, dat het niet altijd mogelijk is ze in de school veilig te bewaren. Tot overmaat van ramp zijn de grote atlassen naast boeken en schriften slechts moeilijk te hanteren op het kleine blad van de banken. Ook hier kan het werklokaal uitkomst bieden. Géén remedie verschaft het tegen de andere kwalen. Wanneer wij niet tevreden zijn met de aanwijzing van de ligging van landen, rivieren, gebergten en steden, maar bovenal met behulp van de atlas het verband tussen de cultuur en geografische factoren willen aantonen, dan schieten deze atlassen, ook de uitgebreidste, sterk te kort. Afgezien van enkele toegevoegde cartons geven ze slechts overzichtskaarten van de wereld, Europa of van grotere landstreken, zodat de details, waarop het veelal aankomt, niet spreken. Nu zullen velen, die met het bovenstaande instemmen, deze critiek afkeuren, omdat alle tekortkomingen niet voortvloeien uit gebrek aan inzicht, maar uit het kostenbezwaar.

Historische atlassen zijn toch al zo duur. Een onzer ministers van Onderwijs, die dit ook constateerde, heeft een maatregel getroffen, die het mogelijk maakt, voor elke school enige kostbare atlassen aan te schaffen. Niet iedere leerling heeft een exemplaar nodig; een tiental in het werklokaal is voldoende. Indien iedere leerling een gering bedrag stort, bij ons op de H. B. S. f 1, kan aan alle wensen voldaan worden.

Zou ik dus de kaartenatlas in ieder geval willen handhaven, de platenatlassen zag ik maar het liefst verdwijnen. Een leerling koopt zo 'n leermiddel nog voor hij de school heeft betreden en natuurlijk begint hij er direct mee met hem te doorbladeren. Hij springt daarbij van de hak op de tak, bekijkt alles maar half en gunt zich geen tijd de tekst behoorlijk te lezen. Komen de platen, soms na jaren, bij de les ter sprake, dan is de belangstelling vervlogen. Daarbij komt nog, dat de atlassen nooit zo bij kunnen blijven als couranten en tijdschriften, al heeft de oorlogstijd voor deze heel wat achteruitgang gebracht. Wat gaven zij echter geen uitstekende reproducties van historische documenten en prenten bij elke herdenkingsdag! Tegenover een dergelijke frisheid en actualiteit moesten de atlassen de jeugd wat duf lijken. Volkomen up to date en goedkoop kunnen wij blijven door de jongens hun eigen atlassen te laten samenstellen met knippen en plakken. Wenst men daarnaast een verzameling van wetenschappelijk en opvoedkundig geheel verantwoord materiaal te gebruiken, dan zou ik het gebruik prefereren van mappen met losse platen, zoals Het Archief Kunst in Beeld ze voor de kunstgeschiedenis samenstelde. Zij moeten in het bezit van de school blijven en de platen moeten eerst uitgereikt worden als het betreffende onderwerp ter sprake komt.

Naast deze algemeen gebruikte atlassen schijnen hier en daar ook historische invulatlassen en losse kaarten gebruikt te worden. Geheel en al nutteloos zijn ze natuurlijk niet, sommige leerlingen zullen inderdaad al tekenende gemakkelijk een beeld van het terrein van het menselijk handelen verwerven. Het nut weegt echter niet op tegen de verloren tijd en de kosten. Het kaarttekenen is bij mij een „keuzevak” voor de begaafden en deze hebben de verzamelingen weten te verrijken met buitengewoon mooie, grote en kleinere kaarten. Maar het is wel wat anders dan overhalen, invullen en kleuren.

Ook de wandkaart kan op sommige bevoorrechte scholen met vrucht gebruikt worden, indien het rijk, de gemeente of

schoolbesturen diep genoeg in de beurs willen tasten. Hoe nuttig het gebruik van dit leermiddel is en aan welke eisen zo'n kaart moet voldoen, is reeds zo grondig door de leraren in de aardrijkskunde uiteengezet, dat ik mij er toe kan beperken mijn jongere collega's in de geschiedenis er op te wijzen, dat zo iets goeds ook voor hún onderwijs inderdaad bestaat. De historicus, die veelal ambulans is, zal dan echter ook over een vaklokaal moeten beschikken met apparatuur om deze kaarten op te hangen, zoals bij den geograaf.

Is ook de courant als leermiddel te aanvaarden? Wetenschappelijke historici zullen zonder twijfel gegronde bedenkingen opperen, maar geschiedenisstudie veronderstelt nu eenmaal een grondige kennis van het heden en daarvoor zijn goede couranten onmisbaar, niet alleen de Nederlandse, maar bovenal de buitenlandse. De jongens werken er graag toe mede, dat de leestafel in het werklokaal goed voorzien blijft en wie wat geluk heeft, krijgt door deze vrijwillige medewerking de vreemde bladen ook wel. Maar een bijzonder voordeel van het gebruik van de producten der dagbladpers is wel, dat de goede journalist over een pittige, prikkelende stijl beschikt, die ons, leraren, in de regel, ontzegd is. Zo kunnen zij bij de jeugd die intense belangstelling voor culturele onderwerpen verwekken, die voor alle onderwijs onmisbaar is. Deze opmerkingen betreffen het dagelijkse wereldnieuws; waar de bladen historische feiten herdenken, komen dikwijls op de voorgrond tredende geleerden aan het woord met voortreffelijke artikelen. Zij zijn de kennisneming dubbel en dwars waard. Voor tijdschriften geldt mutatis mutandis hetzelfde; alleen doen zij zich wat geposeerder voor; zij werken ook minder voor de dag. Natuurlijk zullen we ze gaarne in ons werklokaal ontvangen, zij leveren prachtig materiaal voor opdrachten.

Zullen wij in onze bibliotheek historische romans en voor de lagere klassen jongensboeken over geschiedkundige gebeurtenissen opnemen? Men kent het oordeel van Prof. Huijzinga en wat daar tegenover is aangevoerd door Prof. Romein. De school zou daaraan toe kunnen voegen, dat de leerlingen het verleden ook moeten beleven en dat slechts de kunstenaar de emoties zo kan opwekken, dat het inderdaad tot beleven komt. Wij, prozaische leraren, komen daar wat povertjes naast te staan. Laten wij deze boeken dus gebruiken na nauwgezette keuze.

Hiervoor is reeds gewezen op het gebruik van collecties munten en postzegels als leermiddel. Men moet beginnen met de munten, en dit geldt ook voor de postzegels, te sorteren in kleine collecties, die een historisch proces aardig illustreren. Het is nodig bij de samenstelling wat kieskeurig te zijn en zelf veel te kopen, want wat de jongens meebrengen is wat de munten aangaat, in de regel zo afgesleten, dat zij voor nauwkeurige waarneming ongeschikt geworden zijn. Bij elke collectie behoort een vragenlijstje, dat de leerlingen steun geeft en waarop de H. B. S.'ers ook de vertaling van de latijnse termen vinden. Verder eisen deze werkstukken een uitgebreid handboek der geschiedenis en een handboek over munt- en penningkunde, benevens enige vergrootglazen. Dr Albers liet zijn leerlingen ook in groepen aan zo'n opdracht werken, iets wat wij bijzonder moeten appreciëren, daar er in de scholen tot nu toe zo weinig gelegenheid geboden kan worden tot groepswerk, terwijl de maatschappij zulks juist eist.

Eveneens heb ik het nut van de verzamelingen in onze musea voor het maken van opdrachten en voor het vormen van juiste beelden aangestipt. Hier wil ik er nog op wijzen, dat elk bezoek aan een museum zorgvuldig voorbereid moet worden en slechts besteed mag worden voor een uiterst klein aantal voorwerpen of vitrines. Niets is fnuikender voor de ware animo dan dat doelloos rond dwalen door die grote gebouwen met hun duizenden „antiquiteiten”. Gelukkig kunnen wij profiteren van de welwillende hulp van de wetenschappelijke staf der musea.

En nu nog de modernste leermiddelen: radio en film. Intuïtief weten wij, dat zij geheel nieuwe perspectieven openen en dus in het onderwijs opgenomen moeten worden. Wanneer wij er niets mee aan kunnen vangen, demonstreren wij erg duidelijk de onmacht van de school.

Wat de radio aangaat is de beschamende impotentie niet aan het onderwijzend Nederland te wijten; al willen wij nog zo fris vooruit, schoolautoriteiten hebben geen invloed op dit middel tot kennisverspreiding. Maar indien bij de uiteindelijke regeling van het omroepprobleem het onderwijs eens mede een duit in het zakje kon doen, zou dan het onderwijs in de geschiedenis daarvan kunnen profiteren? Het lijkt mij toe, dat wij onze verwachtingen maar niet te hoog moeten spannen. Het zal wel moeten blijven bij het houden van causeriën door zeer bevoegde sprekers over culturele onder-



werpen, maar dan is het weer luisteren, luisteren; het blijft weer het dogmatisch toedienen van één der vele interpretaties, die over de historische feiten nu eenmaal bestaan. Maar toch hebben de radiouitzendingen ons reeds veel goeds geschonken in het uitvoeren van de voornaamste composities uit vroeger eeuwen met de klank der oude instrumenten. Van schoolstandpunt uit geschiedde dit te occasioneel, maar er is alle reden om de omroepverenigingen dankbaar te zijn voor deze diensten.

Ook de film zouden wij gaarne in ons onderwijs betrekken via de schoolbioscoop. Maar hiermede bedoel ik een inrichting, die elke H. B. S. moet bezitten. Het gebouw, waarin de gehele jeugd uit de stad ontvangen wordt op uren, die niet gekozen kunnen worden door den leraar in verband met de stand van zijn onderwijs, is nog wel te waarderen, maar het geeft toch niet, wat wij zouden wensen. Bovendien zal de leraar zelf explicator willen zijn en het beeld willen stopzetten, waar hij het gewenst acht de reeks vluchtige indrukken door diepere te laten afwisselen. Welke mogelijkheden zouden zich onder gunstigere omstandigheden niet voor ons voordoen! Dat deel van de geschiedenis, dat zich in handelingen manifesteerde, kan technisch en kunstzinnig bijna volmaakt gereproduceerd worden en op de visuelen een onuitwisbare indruk maken. Ongelukkigerwijze zouden de kosten aan dergelijke films verbonden zo groot zijn, dat er van verwezenlijking wel nooit veel zal komen. Historische films zullen slechts gemaakt worden voor de huidige onculturele massa, die de zalen en de kassen komt vullen. Toch zaten er nu reeds enige onder, die hoewel voor het grote publiek bestemd, door den leraar in de geschiedenis best te gebruiken waren. En zelfs de slechte film kan van belang zijn, daar het onderwijs in ons vak speciaal de critische zin moet versterken; een hoofddoel van onze studie. Minder kostbare en pompeuse films, die ons oude steden, gebouwen, meubilair, costuums etc. tonen, zijn echter reeds te huur en dikwijls zeer aanbevelenswaard. De praktijk heeft echter bewezen, dat wij dan toch beter een projectieapparaat in ons onderwijs kunnen inschakelen. Ook hiervan mag ik de motieven als algemeen bekend veronderstellen.

De beschouwingen zouden onvolledig blijven als ik niet wees op het eminente belang van de „viva vox”. Vele leraren achten hun voordracht van doorslaggevende betekenis voor



hun onderwijs; als deze slechts op hoog peil staat, kan de rest desnoods grotendeels gemist worden. Zij zullen de vol- doening hebben, dat zij hun doel schijnen te bereiken; hun leerlingen worden meegesleept; het is doodstil in de klasse; na afloop zijn de jongens enthousiast, er ontwikkelt zich een geanimeerd debat, dat de belangstelling nog verder prikkelt; de leraar wordt algemeen bewonderd en is populair. Dit alles is zoveel waard, dat het iederen leraar is aan te raden zijn mondelinge voordracht zorgvuldig te verzorgen, de moeder- taal correct te gebruiken en desnoods les in de voordrachts- kunst te nemen. Dr E. te Lintum drong er zelfs op aan de les te illustreren met het zingen of voordragen van tijdzangen. Ik vermoed, dat niet velen er zich aan gewaagd hebben, men moet dan naast een perfecte stem ook een perfecte orde hebben. Nodig is het ook niet meer. Wij hebben nu de gramfoon met uitstekende collecties platen. Dit alles heeft werkelijke waarde, ook in de moderne school, indien wij ons maar realiseren dat deze wijze van lesgeven zeer eenzijdig is en het grote gevaar met zich meebrengt, dat wij de nog niet gevormde geest van jonge mensen al te vrijmoedig onze wereldbeschouwing opleggen. Maar daar wees ik reeds op.

Ik hoop in dit artikel te hebben aangetoond, dat de vele leraren in de geschiedenis hun vak op de hoogte hebben ge- houden van de moderne tijd en dat het, afgezien van een tijdelijke opleving van het historisch besef onder ons volk, zijn plaats onder der leervakken van de H. B. S. of welke andere inrichting van V. H. O. ook ten volle waard blijft.

---

## ONDERWIJS IN DE JAPANSE INTERNERINGSKAMPEN

DOOR

P. POST.

Toen 8 Maart 1942 Java capituleerde, had niemand enige notie van de misère, die de Nederlandse gemeenschap te wachten stond, de militairen niet, nog minder de burgers.

De beroepsmilitairen zouden, meende men, op z'n slechtst in krijgsgevangenschap gaan; landstormers, gedemobiliseerd,

zouden hun werk hervatten en het gewone leven zou, onder het bestuur van den bezetter, zijn loop voortzetten.

De regering had ook algemene instructies gegeven in die richting aan ambtenaren en burgers. Het plan was dan ook, zodra de scholen door militairen zouden zijn ontruimd, het onderwijs op dezelfde grondslag, na de onderbreking van mobilisatie en oorlog, te herstellen.

Maar de opzet van den bezetter was wel heel anders. Op de kweekschool voor onderwijzers en hoofdonderwijzers te Bandoeng was onmiddellijk na de capitulatie het onderwijs weer begonnen — blijkbaar tot grote verbazing van de Japanse militairen. Wij hadden soms in elke klas drie of vier officieren, die op Java welbekend waren, zowel het Maleis als het Nederlands verstonden en de lessen, waarin alles wat aanstoot zou kunnen geven werd vermeden, met aandacht volgden.

Na veertien dagen, nog voor het andere onderwijs een aanvang had kunnen nemen, kreeg ik bevel de school voor onbepaalde tijd te sluiten; dit betekende voorgoed.

Enige tijd later werd het gebruik der Nederlandse taal verboden. Men opende wel de scholen voor Indonesische leerlingen, waar een Indonesische taal voertaal was — maar alle onderwijs aan Nederlandse kinderen werd eveneens ten strengste verboden.

Onderdehand werden grote kampcomplexen voorbereid, om de gehele Nederlandse gemeenschap te interneren — mannen gescheiden van vrouwen en kinderen, kampen zonder uitzondering veel te klein om zovelen te herbergen.

In Batavia heeft men in Maart reeds direct alle hogere ambtenaren geïnterneerd: in Bandoeng begint men in Juli en omstreeks September zitten de meeste mannen en oudere jongens er achter, een paar maanden later ook de vrouwen en kinderen. Batavia was Bandoeng steeds een paar maanden voor.

De kweekschool telde ruim driehonderd Indonesische kwekelingen, jongelui, en een zestigtal hoofdactestudenten, meestal reeds gehuwde onderwijzers, van alle practische dienst ten behoeve van de studie vrijgesteld.

De geest onder deze schoolbevolking was gedurende de maanden voor mijn internering, van het Nederlandse standpunt gezien, uitstekend. Slechts enkele jongelieden, een paar Javanen en een paar Bataks, waren al gauw zeer bevriend met

de Jappen, maar over 't algemeen waren de meesten uiterst koel, ook tegenover de meer ontwikkelde officieren, die hen herhaalde malen uitnodigden voor tennispartijen.

Met tweeduizend Bandoengse burgers werd ik opgesloten in het Lands Opvoedings Gesticht dat accommodatie bood aan ten hoogste driehonderd jeugdige veroordeelden.

Er waren onder de geïnterneerden verscheidene jongelui, uitsluitend leerlingen van het Middelbaar Onderwijs en na een dag of veertien werd met het onderwijs begonnen. Boeken en papier waren bij 't begin der internering nog niet verboden. De Japanse Kampcommandant liet zelfs in zijn toko allerlei schrijfmateriaal tegen matige prijs verkopen. Er was nog geen ander corveewerk, dan de arbeid in de keuken.

Er waren veel leraren, de meesten nog in goede conditie en het eerste Halfjaar werd er hard gewerkt in kleine klasjes — velen kregen privaattlessen.

De lessen werden in 1943 op dezelfde wijze voortgezet, doch in dit jaar werkten veel jongelui in de keuken.

Het inheems personeel was door den Jap ontslagen, het kamp zelf had alle arbeid te verrichten.

Het menu, dat de eerste maanden voldoende genoemd mocht worden, werd systematisch verminderd door veertiendaagse kortingen en kromp in tot zeer geringe hoeveelheden ondeugdelijk voedsel. Dit werd door de jeugd het eerst en het sterkst gevoeld en verscheidene jongens lieten de lessen varen voor een extra hap bij de keukendienst. In dit jaar werd tevens alle lesgeven door den Indonesischen commandant verboden, alle lectuur moest ingeleverd worden, ook papier en potloden, pennen, inkt werden verboden waar.

Alles moest ingeleverd worden, nagenoeg niemand deed het en alles ging zijn gang, onderbroken door onverwachte kofferinspecties en ranselpartijen. Dit zou zo voortgaan tot de Capitulatie van Nippon. Er zijn mensen nagenoeg doodgeranseld omdat zij hun Bijbel behielden. Leerboeken was veel erger. Elke vorming moest de Europese jeugd onthouden worden. In de kampen en daarbuiten. Het Japanse principe waarop zij hun behandeling van Europeanen en speciaal de Nederlanders baseerden, was volkomen gelijk aan het Duitse met betrekking tot de Joden.

„De Europeanen zijn de Joden van Azië, de Nederlanders de Joden van Indonesia. Zij moeten verdeld worden. Zij zullen langzaam sterven in de kampen, mannen en vrouwen

gescheiden — want wij dulden geen nieuwe geboorten. Voor zover zij gedurende den oorlog niet sterven in de kampen, zullen zij als bedelaars door de kampongs zwerven en met de honden vechten om een hap rijst.” Dit was de mening van de Jappen en hun Indonesische vrienden, ook van Soekarno. Elk Maleis (Japans) dagblad spande zich in die jaren in, deze gedachten er bij het publiek in te hameren. De radio — in de meeste dessa's waren luidsprekers aangebracht — en de film werden uitsluitend tot hetzelfde doel aangewend.

Door uithongering, maatschappelijke verguizing tot dood, kinderen tot de bedelstaf, op zijn gunstigst slaafse dienstbaarheid te brengen was het doel.

Onderwijs kon in die sfeer niet geduld worden en het is te danken aan het betrekkelijk geringe aantal bewakers, dat de zuinige Jappen aanstelden om te waken over kampen van soms tienduizend mensen, dat het onderwijs tot op het laatste moment kon worden gecontinueerd.

Begin 1944 werden de geïnterneerden uit het Lands-Opvoedings-Gesticht overgebracht naar verschillende kampen in Bandoeng en Tjimahi. In het bekende XVde bataljon (Bandoeng) werd een grote organisatie opgezet van lager, algemeen vormend middelbaar onderwijs en zeer veel vakonderwijs (Cultures, metaal en houtbewerking, scheepsbouw, suikerbereiding, inleidende studie stuurman grote vaart, administratie boekhouden, onderwijs (L. A. en H. A., lagere acten, medische en juridische propaedeuse).

In dit kamp organiseerden we bijeenkomsten, waar hoogleraren en middelbare schoolleiders bespraken in hoeverre het voorbereidend hoger onderwijs en middelbaar onderwijs zouden kunnen worden aangepast aan de omstandigheden en hoe het mogelijk zou zijn in het kamp met zijn beperkte leermogelijkheden de jongelui voor het H. O. voor te bereiden. Aan het H. O. in Nederland werd wel gedacht, doch bij deze besprekingen bepaalden de hoogleraren zich tot de minimum eisen van hun eigen faculteiten (technische, medische en literaire). Deze besprekingen werden geleid door Dr W. Gisolf, fgd. Directeur van Onderwijs en Eredienst. (De regelmatigheid van zijn benoeming werd door sommigen in twijfel getrokken, ten onrechte. Het is mij bekend, dat, na de gevangenneming van Dr Van Duffelen en Dr Idenburg, het lid van den Raad van Indië, Dr Hoesein Djajadiningrat, een broer van den in Australië vertoevenden Directeur van O.

en E., Loekman Djajadiningrat, Dr Gisolf heeft verzocht deze taak op zich te nemen). Ik was secretaris van deze bijeenkomsten en heb het resultaat van deze besprekingen vastgelegd. Het kwam hier op neer, dat men voor alle faculteiten essentieel achtte een goede kennis van de Nederlandse taal en literatuur, het vaardig hanteren van onze eigen taal, mondeling en schriftelijk, voldoende kennis van de Engelse Taal — één der beide andere moderne talen naar keuze van den student. Dit laatste werd vastgesteld met een zeer kleine meerderheid van stemmen. Vooral de hoogleraren der technische faculteit pleitten voor uitsluitend Engels naast Nederlands. Verder beperkte men zich tot de voor de gekozen faculteit essentiele vakken. De hier vastgestelde programma's zijn gedurende de verdere gevangenschap in de meeste (mannen) kampen als richtlijn gevolgd.

Omstreeks deze tijd begonnen wij te examineren, waarbij de jongelui gegarandeerd werd door Dr Gisolf en de Directeuren van het M. O. dat hun examenbewijsjes na het einde van den oorlog (wij waren zonder uitzondering overtuigd van de overwinning der geallieerden) geldig zouden zijn. De examens werden afgenomen volgens de normen van het normale M. O. en steeds door bevoegde leraren met vele jaren examenpraktijk.

Ons eigen (Nederlandse) kampbestuur — we waren onderdehand verhuisd naar 't 4e bataljon Tjimahi — gebood de grootste omzichtigheid bij het onderwijs te betrachten, hetgeen tengevolge had, dat vooral het M. O. een tijd lang uit privaattlessen of lessen aan ten hoogste twee leerlingen bestond. In dien tijd begon men de nu ongeveer twee jaar opgesloten gevangenen, meestal verzwakt en nagenoeg allen ondervoed, arbeid op te dragen. Aanvankelijk werden slechts een paar honderd tawanans opgeroepen, die korten tijd vrij licht werk moesten doen. Tenslotte gingen dagelijks duizenden de poort uit, van acht uur 's morgens tot vijf uur 's avonds, soms voor zwaar grondwerk, onder toezicht van heiho's, Indonesische hulptroepen.

De beloning bestond uit een hap rijst of een paar oebiknollen (zoete aardappelen), soms een stukje brood extra.

De deelname was inderdaad niet individueel verplicht. Elke dag moest het Kampbestuur voor een paar duizend man zorgen en de honger maakte velen eigenlijk begerig naar dit corvee. Honderden jongens lieten ons onderwijs in de steek.



Een eigenaardig examensysteem, de garantie van de geldigheid, trok langzaam aan weer heel wat jongens terug. Ieder kon in elk vak, op onverschillig welke dag en voor welke klas, examen doen, als zijn leraar hem daarvoor kon aanbevelen.

Deze maatregel stimuleerde de studielust op de gewenste wijze. Maanden achtereen werd in het 4e bat. Tjimahi dagelijks door de examencommissie geëxamineerd, 'n soortgelijke werkwijze werd ook toegepast in het 15de bat. te Bandoeng en in het kamp Baros bij Tjimahi.

Het klasseverband was in het „vierde” nagenoeg geheel verdwenen. Hoewel misschien een vijftigtal jongelieden zich uitsluitend bezighielden met de leerstof der klasse waarin zij zich bevonden, prefereerden de meesten, vooral jongelui van zeventien jaar en ouder, die dus al een eind op weg waren, een vak in eens af te werken tot het eindexamen toe.

Er zijn natuurlijk bezwaren in te brengen tegen deze werkwijze.

Wij deden het niet en moedigden slechts aan. En de leraren werkten met dubbel genoeg er aan mee. De resultaten waren verbluffend. De jongens waren zeer gelukkig met zo'n stukje eindexamen in hun zak en werkten vol ijver en met een opmerkelijk enthousiasme aan hun begrensde taak en zeer velen hebben op deze wijze vak na vak in het kamp hun eindexamen H. B. S. gehaald.

Midden 1944 kwamen plotseling enige honderden jongens van elf, twaalf jaar in het kamp. Zij waren uit de vrouwenkampen van Midden-Java afkomstig en zo werd het Lager Onderwijs begonnen. Wij ontwierpen een noodleerplan en beperkten ons daarin tot de hoofdzaken van de Nederlandse taal en het rekenen, terwijl de rest van het onderwijs aan het inzicht en de ijver van de lesgever werd overgelaten.

De „lagere school” viel niet mee. Deze kinderen waren alle orde en tucht ontwend, daarmee samen viel een zeer matige aanleg en soms geringe belangstelling.

De omstandigheden verzwaarden de taak der leerkrachten: het onderwijsverbod, gebrek aan leermiddelen en de lagere actebezitters onder het L. O.-personeel prefereerden het lesgeven aan middelbare scholieren, die veel grager waren en waarmee men niet de minste ordemoelikheden ondervond.

Ik heb dit lager onderwijs maar enkele maanden kunnen meemaken, daar ik October '44 werd overgeplaatst naar het

„Djahatkamp” Baros, een afgekeurde bamboezen kazerne, midden in de sawah's buiten Tjimahi.

Dit kamp was klein — er waren nog geen drieduizend gevangenen, de behuizing was uitermate slecht en op doelmatige wijze hadden de Jappen het sobere comfort van vroeger verwijderd of vernield. In dit kamp arriveerden na enige weken ongeveer tweehonderd jongens afkomstig uit de vrouwenkampen van Batavia. Wij hadden de gelegenheid deze jongens — allen omstreeks twaalf jaar — in twee grote barakken onder te brengen en konden op deze wijze meer aan onderwijs en opvoeding doen dan in vorige kampen het geval was. De ouderen lieten ons meer en meer in de steek. De corveeën met wat extravoedsel trokken de hongerige jongens wel sterk aan. Sommigen studeerden tussen het slavenwerk door, slechts enkelen bleven geheel aan de studie.

Het menu was zeer karig: 170 gr gekookte rijst, een broodje van 130 gr uit heel rare ingrediënten bereid, een schep tapiocapap (een soort stijfsel) en wat groenten was voor een jongen van zestien, zeventien jaar wel zeer onvoldoende.

De twaalfjarigen kregen dikwijls een extra hapje — ofschoon men zeer gesteld was op een preciese verdeling van het toegestane eten tot in grammen nauwkeurig — gunde men deze kinderen gaarne de overschotjes. Ze waren fysiek zeer ten achter. Hun groei had enige jaren nagenoeg stilgestaan, zij hadden de grootte van normale acht- en negenjarigen.

Ze brachten heel wat boeken mee, schoolboeken en goede jeugdlectuur; blijkbaar had de Jap gedacht, dat van het boek bij de vrouwen voor hen geen gevaar te duchten viel.

Maar spoedig had de Japanse directeur van ons kamp de boekenvoorraad in de gaten en alles moest met spoed ingeleverd worden. Er werd bedreigd met kofferinspectie en zware lijf- en hongerstraffen en we waren bijna alles kwijt.

Maar — er waren vierentwintig schoolhoofden en enkele inspecteurs met vele jaren practijk, die bereid waren het moeilijke werk te beginnen en zij hebben het gedaan met groot succes. Er is onafgebroken les gegeven in kleine klasjes. Deze kinderen waren zeer handelbaar — er was een prachtige ik zou haast zeggen zelfgewilde discipline en een leerlust die bij de kinderen uit Midden Java maar zelden voorkwam. Het waren meest echte Hollandse jongens, mijn hele barak was blond.

Het lesmateriaal ontwierpen we zelf — lessen voor 't stil

lezen, taal oefeningen, vraagstukjes voor het rekenen — 't was een school zonder boeken en met heel weinig papier. Het werk werd gemaakt op leien, scherven en tegeltjes.

De jongens hadden vrij regelmatig — de een meer, de ander minder onderwijs gehad. Er waren veel hiaten in hun kennis. Daardoor moest het onderwijs zeer individueel zijn en kaleidoscopisch. Door de goede resultaten was de klassebezetting elke maand anders. Hergroeperingen waren voortdurend nodig. We konden ons lesprogramma van het vorige kamp belangrijk intensiveren. De aanleg van de meeste jongens was uitgesproken goed. In de avonduren — dan mochten de kinderen niet meer naar buiten — luisterden ze gezamenlijk naar onze verhalen uit de geschiedenis van Nederland. Ook gaven we ze veel aardrijkskundelessen. Eigenlijk waren de aardrijkskundelessen ook verhalen. Er waren in het kamp veel zeer bereisde lieden. Hun reisverhalen — en elk werelddeel en elk belangrijk cultuurland kreeg een goede beurt — was uitgangspunt voor een lesmatiger behandeling in de ochtenduren van het bereisde gebied, waarvoor dan steeds grote belangstelling bestond. De landshistorie werd geheel verteld — ik acht het een voordeel dat we hier het boek misten — misschien geldt dit niet voor het geschiedenisonderwijs alleen.

Enkele plaatsen en jaartallen werden „steunpunten in 't geheugen” — een verkeerde kwalificatie, vooral voor jaartallen. 'n Goed verteld verhaal beklijft gemakkelijker dan de exacte tijdsaanduiding — vooral nu de kinderen niets „zwart op wit” voor zich zagen. De ordening van het historisch gebeuren bleek, ook als de jaartallen verbleekt waren en geweken voor het besef „omstreeks dien tijd”, juist te zijn. Het komt er bij ons geschiedenisonderwijs op aan, belangrijke en concreet voorstelbare verbanden met een dramatisch karakter op een levendige wijze, dramatiserend te vertellen. Dan doemt de zin der historie in de vage verten van den tijd — en die zin, te subtiel vermoedelijk gedurende de gehele lagere schooltijd, om verantwoord te worden bij een gesprek met den leerling, kan later wassen en het inzicht brengen, wat tenslotte ons doel is.

We hadden één klein schoolatlasje voor alle kinderen. Dit gevaarlijke goed — de Jap lette speciaal op kaarten — in kaarten verdeeld, ging van hand tot hand. Onze jongens waren op die kaarten bijzonder gesteld en als ze een vodge papier machtig konden worden, werden ze nagetekend.

De mondelinge taalbeheersing van deze knapen was opvallend goed. Hoewel ze meesters waren — onder elkaar — in het Indische slang, drukten ze zich tegenover ons en op de les kort, zakelijk en correct uit. Ze luisterden ook goed, hadden een goed geheugen voor 't gesproken woord en, ook iets opmerkelijks, konden over 't algemeen goed vragen stellen over lesgedeelten, die hen niet duidelijk genoeg waren. Ze werkten veel samen, meestal in groepen van drie of vier — legden elkaar de leerstof opnieuw uit, namen elkaars leerswijzen gemakkelijk over, verzonnen zelf sommetjes en nieuwe dictee's. De pientersten, een twintigtal dertienjarigen konden na enige maanden stevig werken beginnen met het „middelbaar onderwijs”. We maakten — nog grotendeels geleid door vroeger vastgestelde richtlijnen, een leerplan: Nederlands, Wiskunde, Engels, Frans, Aardrijkskunde, en geschiedenis op de gezamenlijke avondvertellingen. Ter afwisseling vertelden we zo nu en dan iets over de planten en dieren die in het kamp voorkwamen. De barakarts, een hoogleraar der Bataviase M. H., vertelde in de avonduren enige malen, zich meer richtend tot deze gevorderde leerlingen, enige hoofdzaken over het menselijke lichaam, de hygiëne, voor het kampleven zo noodzakelijk.

De kinderen werkten veel en over 't algemeen intens — ze schoten met de leerstof — op enkele uitzonderingen na — geweldig op.

Hoewel wij in de tijd vóór de Japanse capitulatie, maar betrekkelijk weinig aan wiskunde konden doen, versterkten de bijzondere omstandigheden van het kamp en de noodzakelijkheid alles nagenoeg zonder boek — een lei en een krijtje of een stukje gips als hulpmiddel — de indruk die wij vroeger bij het wiskundeonderwijs van jonge kwekelingen hadden gekregen, dat het aanvankelijke w.o. eigenlijk taalonderwijs is. De jongens waren „erg eigen en vrij” met ons en wisten door hun vragen ons duidelijk te tonen, waar hun groeiend begrijpen te weinig voorlichting onzerzijds bekwam.

Uit de meest begaafden vormden we enkele klasjes voor Latijn en Frans. Latijn was alleen kost voor de zeer pienteren, en ik moet zeggen dat gedurende het halve jaar dat deze kereltjes (naar we konden uitmaken vermoedelijk aanstaande theologen en juristen) elke dag enige tijd aan deze taal besteedden, zij dit deden met een onverwacht enthousiasme.

We hadden in het kamp een tot losse bladeren verwerkte

grammatica van Fernhout c.s. en de jongens, die de geschiedenis van Caesar en zijn Romeinen en de invloed van hun taal op de Franse en Engelse wel konden begrijpen, ervoeren het als verrassingen wanneer ze de verwantschap ontdekten tussen de geleerde Latijnse vocabulaire en de nakomelingen ervan in de moderne talen.

Dit enthousiasme voor het Latijn was ook opmerkelijk bij oudere leerlingen, die voldoende begaafd waren, om de gewenste vorderingen te maken.

Dit onderwijs was de Jappen niet ontgaan.

De avondvertellingen waren toegestaan, omdat zelfs zij begrepen, dat opsluiting in een slechtverlichte barak zonder deze afleiding op den duur onhoudbaar zou zijn. Maar — de keuze der onderwerpen was door den Nipponzen commandant beperkt tot het gebied van Godsdienst en zedeleer. En als hij kwam controleren en vroeg wat er besproken werd was het antwoord steeds: „Agama, agama sadja” — Godsdienst, alleen maar Godsdienst. Met deze jokkernij als schut hebben we deze avondlessen in verhaalvorm kunnen voortzetten.

Tot wij — ter illustratie — op planken en koffers gestekende kaarten gebruikten.

De Jap heeft dit op een of andere manier gemerkt en na dit kaartgebruik beleefden we nog al eens verrassende invallen tijdens de ochtendlessen. Dat deze nimmer tot een ontdekking leidden, is vooral te danken aan het cordate optreden onzer leerlingen, die, nimmer zenuwachtig, steeds ad rem in hun antwoorden, gevaarlijke voorwerpen voor de neus van de soldaten weghaalden en verborgen op een meesterlijk nonchalante manier, terwijl de lesgever de moeilijke situatie lang niet altijd voldoende beheerste.

Toen Japan capituleerde, was 71% van deze knapen op peil. 12% een half jaar of (meer dan de helft) een jaar vóór, de rest was achter, een gevolg van aanleg en ook enigszins van het ongunstig werkend kampleven, voor hun komst in Baros.

Op Java is in de meeste mannenkampen vrij geregeld les gegeven op de hierboven beschreven wijze — misschien hier of daar met wat meer leermiddelen, wat minder onderwijzend personeel. In de vrouwenkampen daarentegen was het minder algemeen — vandaar dat men bij het herstelonderwijs bij de meisjes de grootste achterstanden aantreft. Toch heeft men



heel wat werk verricht, onder nagenoeg dezelfde of ongunstige omstandigheden als in de mannenkampen.

Voorals de Z. Z. Ursulinen hebben zich hier onderscheiden als onbaatzuchtige harde werksters. Na de capitulatie van Nippon kreeg vooral Bandoeng, waar vele duizenden kinderen geconcentreerd waren, door de enorme „vredes”kampen aldaar en in Tjimahi, al gauw de gelegenheid om de jeugd uit de Jappenkampen weer in het goede spoor te leiden.

## KLEINE MEDEDELING.

### PRACTICA VOOR „HEEMKUNDE”?

Het in het Juli/Augustusnummer van Paedagogische Studiën verschenen artikel van D. Dijkstra: „Heemkundig gericht onderwijs op de Kweekschool” geeft mij aanleiding tot het stellen van een aantal vragen.

In dit belangrijke artikel roert de schrijver een groot aantal vraagstukken aan, die elk voor zich en in verband met elkander de aandacht dienen te hebben van allen, die betrokken zijn bij de opleiding tot onderwijzer, maar die van niet minder belang zijn voor degenen, die hun opleiding reeds lang achter de rug hebbende, worstelen met de problemen van activerend onderwijs aan hun leerlingen en die telkens weer ervaren, in hoeverre de goede wil geremd wordt door gemis aan kennis van eigen omgeving en door het tekort aan „methodische en didactische kijk”, om een verantwoord werkplan op te stellen.

Het is niet mijn bedoeling de vele behartenswaardige opmerkingen van den schrijver te recenseren; ik wilde hier slechts enkele hieruit gesproken gedachten onderstrepen, om naar aanleiding daarvan tot het stellen van enige vragen over te gaan.

Op blz. 241 zegt D.: „Als de onderwijzer in de klas rekening zal hebben te houden met de gang der seizoenen — en de psychologie stelt deze eis — dan moet hij zelf een dergelijke „school” hebben doorlopen”. Op blz. 244: „de opleiding (dient) zorg te dragen, dat de a.s. leerkrachten voorbereid worden op een wijze, die in staat stelt de heem als belangstellingscentrum aan te wenden”.

Het komt mij voor, dat de talloze onderwijzers, die voor „vernieuwing” voelen, doch er door onvoldoende voorbereiding geen weg mee weten, en ook velen, die thans nog afwijzend tegenover de zgn. vernieuwingsgedachte staan, dit zullen beamen. Indien zij maar degelijke aanwijzingen ontvingen omtrent het „hoe” en het „wat”, dan zouden zij wel willen aanpakken. Aan bereidheid schort het m. i. over het algemeen niet bij den Nederlandsen onderwijzer. Hem ontbreekt de juiste opleiding en steeds vernieuwende verfrissing en voorlichting. Is daaraan niet tegemoet te komen? Kan de onderwijzer daarin niet worden geholpen?

Deze eerste vraag wordt door den schrijver ten dele beantwoord. Hij verwijst naar de o. a. in Kortehebben en andere plaatsen gehouden

studieweken. „De onderwijzer worde er geschoold in het bestuderen van een beperkte levensgemeenschap — en dan zo veelzijdig mogelijk — op een wijze, die het hem straks gemakkelijk maakt zelf een deel van de vernieuwingstaak op de schouders te nemen!”<sup>1)</sup> En dan wordt in herinnering gebracht de door Hoofdinspecteur Welling geuite wens: dat „minstens één studieweek te Kortehebben voor elken candidaatsonderwijzer in Friesland” worde gehouden.

En nu de tweede vraag. Is zo'n studieweek niet even gewenst voor alle delen van ons land en even goed voor onderwijzers, die reeds lang voor de klas staan, en zou dat door velen niet hartgrondig worden toegelicht? Zouden niet alle onderwijzers in hoge mate gebaat zijn, wanneer zulke streekstudieweken zouden worden georganiseerd?

En — de vragen stapelen zich op — zou het niet mogelijk zijn dit soort vernieuwingswerk reeds nu te organiseren? Zouden er niet een aantal vakmensen en docenten bereid zijn, zulke cursussen te leiden? En dan voor onderwijzers en een aantal ll. van de hoogste klassen van kweekscholen gelijkelijk.

Voorbeelden van dergelijke cursussen zijn de vacatiecursussen voor geografen, de excursies voor studenten in geografie, geologie, enz. Het soort cursussen, dat D. op het oog heeft en dat ook ik bedoel, zijn van een veelzijdiger karakter. De overeenkomst is de praktische gerichtheid. In het bijzonder met het oog op het onderwijs aan de lagere school zal de organische verbondenheid in het „heem” vooral op de voorgrond moeten komen. Geen afzonderlijke hokjes voor biologie, aardrijkskundige vakken, historische beschouwingen, doch de ongescheidenheid van de in het levende heem zich openbarende veelheid. Dat daarbij het arbeidsbeginsel, zoals D. terecht bepleit, toepassing moet vinden, en dat er in de eerste plaats sprake moet zijn van „heembeleving” zou ik hier gaarne nog eens onderstrepen.

Naar mijn mening is het nu de tijd, dat gehandeld kan worden en gehandeld moet worden en dat niet mag worden gearzeld noch gewacht. De gedachte leeft bij enkelen, velen zullen zich waarschijnlijk aansluiten, wanneer hun de gelegenheid wordt geboden. Van de zijde der autoriteiten mag, waar dit nodig mocht blijken, zeker op medewerking worden gerekend.

Wat weten wij toch weinig van elkaar? Wat weten wij van wat er in Kortehebben op dit gebied is bereikt? Wat weten de meeste onderwijzers daarvan? Is het niet broodnodig, dat er een algemeen onderwijsorgaan komt, dat van zulke en andere belangrijke werkzaamheden op onderwijsgebied op de hoogte wordt gesteld, dat een algemeen onderwijs tijdschrift redigeert, waarin alles wat onderwijskundig van belang is wordt gepubliceerd, ongeacht door wie de arbeid is verricht of door welke richting een poging wordt gestimuleerd? Het werk van Katholieken moet bekend worden voor den Protestantens onderwijzer evenals voor dien van het „neutrale” onderwijs en omgekeerd. Wij kunnen ons onderwijs niet goed uitbouwen zonder elkanders hulp en voorlichting en zonder de inspiratie, die uitgaat van wat anderen hebben gevonden. Dit even tussen twee haakjes.

Terugkomende op het onderwerp, waarmee dit artikeltje zich wil bezig

1) cursivering van mij.

houden, kan ik niet anders zeggen, dan zeer verheugd te zijn met de publicatie van den heer Dijkstra. Niet alleen, dat door zijn opwekking een oud denkbeeld weer is belevendigd, doch waar ik jaren geleden dit nog beschouwde als een utopie, schijnt nu de tijd rijp voor verwezenlijking.

De laatste vraag, die ik dan nog zou willen stellen, is: Zou het niet mogelijk zijn:

1e. te komen tot samenstelling van een centrale werkcommissie, die in samenwerking met bekwame docenten en onder leiding van een of meer hoogleraren een algemeen werkschema opstelt voor ons land;

2e. vorming van provinciale of regionale groepen, die, in samenhang met het grondplan en onder dezelfde leiding, gedetailleerde werkplannen samenstellen voor heemkundige studie (niet wetenschappelijk in engere zin, doch, zoals uit het voorgaande volgt, gericht op de toepassing bij het werk op de lagere school, waarbij dus tevens didactische en methodische problemen behoorlijk worden belicht en praktisch worden getoetst)?

Ondanks de bezorgdheid, waarmede het beleid van den nieuwen Minister van Onderwijs mij vervult, meen ik, dat van onze kant met opbouwend werk niet getalmd mag worden. De „vernieuwing” kan vertraagd, doch niet tegengehouden worden.

J. DE VRIES.

## BOEKBEOORDELINGEN.

Drs L. van Klinken, *Noodzakelijke voorwaarden van Schoolhervorming en Onderwijsvernieuwing*. (Lager Onderwijs). 64 p. Prijs: f 1,60. Uitg.: J. H. Kok N. V. te Kampen. 1946.

Drs Van Klinken splitst zijn boekje in twee gedeelten:

I. De Les der Historie.

II. Naar een nieuwe school en een nieuwe didactiek.

In het eerste gedeelte beschouwt hij als:

A. Schoolvormende factoren, de schoolhervorming en de onderwijsvernieuwing rond 1800, de schoolstrijd en het Herbartianisme en zijn invloed op het onderwijs in Nederland; als:

B. Schoolhervormende factoren, de overgang van de 19e tot de 20e eeuw, de ontwikkeling van de moderne staatsidee en de wijzigingen in de psychologisch-didactische inzichten.

Het zijn nuttige lessen, die hij in deze „Les der Historie” geeft, al bevatten ze uiteraard niet veel nieuws voor degenen, die de geschiedenis van onze volksschool kennen en die thuis zijn in moderne psychologie en didactiek. Maar het is goed gezien als „eerste noodzakelijke voorwaarde” voor onderwijsvernieuwing te noemen de eis van „historisch denken”. Alleen: is het juist, het „neutraliteitsbeginsel inzake het godsdienstonderwijs” een der beide grondbeginselen (het andere is het staatsmonopolie inzake opvoeding en onderwijs) van de „Grote Onderwijswet” 1806 te noemen? Art. 22 en 23 wijzen o. i. in een andere richting. De „doelstelling” van de nieuwe wet wordt op pag. 11 niet geheel juist weer

gegeven: er staat in Art. 22: „Alle schoolonderwijs zal zodanig *moeten* worden ingericht. . .” en niet: „Alle schoolonderwijs zal zodanig worden ingericht”, terwijl aan het slot gesproken wordt van „alle Maatschappelijke en Christelijke deugden” en niet van „alle Christelijke en maatschappelijke deugden”.

Maar er wordt overigens in het eerste gedeelte een grote hoeveelheid belangwekkende en voor een goed inzicht in de huidige onbevredigende situatie onmisbare stof op heldere wijze verwerkt.

Het tweede gedeelte is minder overzichtelijk en minder hecht van bouw. Het is onmogelijk in 30 pagina's de talloze problemen te behandelen, die de schrijver aansnijdt. Hij had zich in zijn keuze moeten beperken of zijn boekje moeten uitbreiden.

Een der meest belangrijke kwesties lijkt ons nog steeds de verhouding tussen principe en didactiek. Op blz. 20 zegt de schrijver: „Feit is, dat deze Aufklärungspädagogiek de Christelijke school meer en dieper heeft geïnfecteerd dan deze zichzelf wel eens bewust is geweest”.

Maar het hoofdstukje „Principe en didactiek („Christelijk” rekenen)” geeft toch niet de uitweg die deze toch zo terzake kundige schrijver ons had moeten tonen. Hij wankelt, naar het ons voorkomt, tussen de „geestelheid van het hart” (p. 42) en de „door God gestelde ordeningen, die we in onze didactiek niet straffeloos zullen overtreden” (p. 43). Maar deze „ordeningen”: de ordening van het kinderlijk denken, de onderlinge samenhang der psychische functies in het persoonsverband, de coöperatie van hoofd en hart en hand, de wetmatigheden in de lichamelijk-geestelijke ontwikkeling van het kind, de psychologie van de leervakken, enz. enz. gelden voor alle onderwijs, confessioneel en niet-confessioneel. We zouden daarom zo gaarne de prealabele vraag beantwoord willen zien: Is het mogelijk een specifiek Christelijke didactiek te scheppen en zo ja: waarom ontbreekt deze dan nog steeds? Het is geen leedvermaak dat ons drijft tot het stellen van deze vraag; wij voor ons geloven dat er een gemeenschappelijk bezit aan „ordeningen” is en blijven zal. We achten dit gelukkig, omdat o. a. op deze gemeenschappelijke basis de samenwerking tot stand moet komen, die de schrijver zo oprecht nastreeft, als „noodzakelijke voorwaarde”. De aansporing tot „geestelijke toenadering”, het citaat van Prof. Dooyeweerd op p. 58, spreekt tot ieder onzer; „behoud van eigen principieel inzicht” is noodzakelijk, van een naïef zoeken naar de G. G. D. is geen heil te verwachten. Wij zelf schreven in gelijke geest (p. 120 van dit tijdschrift, jaargang XXIII).

De Heer *Van Klinken* heeft ons veel te zeggen. Verdere geschriften van zijn hand zullen we met belangstelling lezen. Maar: wil de schrijver de drukproefcorrectie wat zorgvuldiger betrachten?

VAN DER V.



## DE LERAARSOPLEIDING ALS NATIONALE EIS

DOOR

Dr. M. J. LANGEVELD.

Wie over de opleiding der leraren voor het v. h. m. o. in Nederland spreekt, wordt aanstonds van zijn àpropos gebracht door de decenniënlange non-existentie van zijn onderwerp. Hij kan spreken over de *bevoegdheid* tot het geven van onderwijs aan openbare en bijzondere instellingen voor v. h. m. o., hij kan de vraag stellen, hoe die bevoegdheid verkregen werd. „Hoe”, d. w. z.: op grond waarvan, maar niet: op welke wijze. Want: er was — en er is — geen leraarsopleiding, maar er is wèl een examen op grond waarvan men nu eenmaal uit een open reden gewend is, iemand de uitoefening van het ambt van leraar toe te staan. Het is heel gewoon, dat hij de leerstof, welke hij zal moeten onderwijzen, niet bestudeerd heeft, daar de kennis er van nooit op enig akademisch examen van hem verlangd werd. Het is niets bijzonders, wanneer het schooltype, waar hij in functie treedt, hem zelfs uit zijn eigen schooljongenstijd onbekend was en dat hij, b. v. afkomstig van het „Gymnasium, leraar wordt aan een H. B. S.<sup>1)</sup>. Dit alles echter is van geen belang in Nederland, al zijn er wel die er anders over denken. Het is verder heel normaal, wanneer zijn kennis van didaktiek en methodiek zich beperkt tot wat hij van zijn eigen leraren ondervond, terwijl zijn fonds van inzichten in de paedagogische grondslagen en konsekventies van zijn bezigheid niet verder gaat dan dat der normale oordelen en vooroordelen van een gezelschap accountants, kantoor-

---

<sup>1)</sup> Met zeer juist inzicht heeft de Wetgever in de Wet op het Middelbaar Onderwijs voor die school eertijds *eigen* bevoegdheden in het aanzijn geroepen (de bekende „middelbare akten”), zodat het oorspronkelijk nodig was in Titel VII der genoemde Wet onder de Overgangsbepalingen nadrukkelijk te vermelden, dat men ook middelbaar onderwijs mocht blijven geven, wanneer men een academische graad verkregen had, vóór de invoering der wet. De graad van doctor of candidaat werd t. p. aan de middelbare akten B en A gecoördineerd, niet omgekeerd deze laatsten aan de academische graden. In de situatie van 1863 was dat juist gezien. In de toestand, welke thans ontstaan is, kan men anders oordelen.



bedienden, ingenieurs.... met dit grote verschil dat deze laatsten meestentijds geen onbewust belang hebben bij een bepaalde interpretatie van het jeugdig gedrag, de jeugd zelf en haar behoeften en noden. Een leraar heeft immers een belang bij een bepaalde interpretatie en zijn innerlijke verhouding tot jeugd en opvoedingswerk projekteert zich danook op duidelijke wijze in zijn spreken over jeugd en opvoeding. Vindt hij in zijn hart het leraarschap een noodzakelijk kwaad en acht hij zich eigenlijk voor „iets beters in de wieg gelegd”, dan kan men zich voorstellen, hoe de projectie er uitziet. Is de leraar iemand, die zekere jeugdbewegingservaringen heeft, dan projekteert hij zich weer op andere wijze. Zo zijn er nog tal van andere mogelijkheden, maar hij blijft: ongeschoold en ongerefleeteerd in zijn vak verzeild. En met een onbegrijpelijke vanzelfsprekendheid laat een land, dat prat gaat op zijn kinderrijkdom en gezinsleven en op z'n Schoolstrijd, de schoolopvoeding zijner kinderen aan het toeval over.

De universiteiten kennen bevoegdheden toe op grond van het doctoraal-examen. Zo bestaat de bevoegdheid tot het geven van onderwijs in de dierlijke ontleedkunde of de gezondheidsleer der huisdieren, die men in de veterinaire fakulteit per accidens verwerft. Ook aan hogescholen verwerft men onderwijsbevoegdheden. Er zijn fakulteiten, die kalmweg en zeer praktisch maar volstrekt in strijd met de wet, art. 17, 2e lid Ac. St. niet uitvoeren. Dit artikel bepaalt nl., dat aan de keerzij van het doctoraal-getuigschrift de vakken worden vermeld, waarin de geëxamineerde krachtens de wet onderwijsbevoegdheid verworven heeft. Deze verstandige fakulteiten vullen alleen dan die keerzij in, wanneer inderdaad aan enige instelling van onderwijs — buiten het H. O.! — het vak of de vakken in kwestie onderwezen worden. Het is dus allerminst zo, dat de fakulteiten zich niet bewust zouden zijn van hun tweeledige competentie: een wetenschappelijk graad en een maatschappelijke bevoegdheid te verlenen. Voor een aantal vakken kan men ook zijn bevoegdheid, zoals wij zagen, ontlene aan het bezit ener middelbare akte (M. O.-wet, Titel VI). Art. 78 M. O. „vereischt een examen in de theorie van onderwijs en opvoeding, hoofdzakelijk met betrekking tot het middelbaar onderwijs”. Ieder weet, hoe men zich daarop voorbereidt en op welke wijze en door hoedanig gekwalificeerde examinatoren dit examen-deel pleegt afge-

nomen te worden — een goede uitzondering daargelaten.

Intussen was van meer dan één zijde aangedrongen op iets als een werkelijke *leraarsopleiding*. Zeker niet alleen van de zijde der Nederlandse paedagogen, die er wellicht „Pro Domo” voor konden pleiten — om met Gunning te spreken. Ook de leraarsverenigingen lieten zich niet onbetuigd — iets wat maar al te vaak vergeten wordt. Natuurlijk traden er Commissies op. Helaas evenwel nooit *comitia legis ferendae*.

De analogie tussen een doctoraal-examen in de geneeskunde of een in de pharmacie, dat zonder arts- of apothekers-examen *geen* maatschappelijke bevoegdheden verschaft, en een doctoraal-examen in een „leraarsvak”, dat evenmin on-derwijsbevoegdheid geven zou zonder een afzonderlijk leraars-examen, werd reeds vele jaren her gezien, herhaaldelijk ter sprake gebracht, maar nooit werden er konsekwenties aan ontleend, die enige wettelijke kracht kregen. Wel namen fakulteiten — en met ere moge hier vooral die der Letteren en Wijsbegeerte aan de Gemeentelijke Universiteit van Amsterdam genoemd worden — bepaalde besluiten aan, doch meer dan een fakultatief karakter konden dgl. regelingen uiteraard niet verwerven, zolang de wet bleef gelijk ze was. Eer kon men in tijden van leraarsnood plotseling tegemoetkomendheid tonen in de academische eisen aan de a.s. leraren door bij tijdelijke benoeming vrede te nemen met de graad van candidaat, terwijl juist die academische opleiding *het* heilige huisje in tal van besprekingen in en met de fakulteiten was geweest, waar lange jaren tittel noch iota van vallen kon. In een tijd, waarin men overvloed van leraren had, kon men echter op zojuist aangeduide wijze gedaan krijgen, dat een niet onbelangrijk aantal studenten, kolleges van paedagogische en didaktische aard.... bijwoonde, soms zelfs dat ze een tentamentje aflegden. Een klein aantal ging, zonder dwang, verder dan dat.

Aan alle universiteiten — niet aan de hogescholen! — traden docenten in „de methodologie” en „de didaktiek” van enige onderwijsvakken op. De positie der hoogleraren in de paedagogiek bleef inmiddels zonderling. Alleen de bijzondere universiteiten (de V. U. te Amsterdam en de R. K. Universiteit te Nijmegen) begrepen, dat men ordinariaten in het leven moest roepen, om het enorm uitgroeijende vak met

zijn zeer uiteenlopende verantwoordelijkheden te behartigen<sup>1)</sup>. Men zag er nog niet, dat tenminste drie leerstoelen nodig zouden zijn en spoedig welhaast een vijftal. Aan de openbare universiteiten stonden de fakulteiten, die over de paedagogiek beslisten moesten, in een zeer onvoldoend contact met het maatschappelijk leven. De geesteshouding van de hoogleraar heeft uiteraard toch reeds sterk de invloed ondergaan van studeerkamer, bibliotheek, archief en woordenboek, zodat de maatschappelijk gerichte vakken hem weinig zeggen. Wij hebben de ervaringsfeiten voor ons: Leiden heeft nog steeds geen overheidsleerstoelen voor paedagogiek, psychologie en sociologie, te Utrecht kwam de leerstoel der sociologie pas ter sprake in verband met het van elders komende initiatief ener nieuwe fakulteit der sociale wetenschappen; te Amsterdam stonden de zaken beter: Steinmetz' figuur raakte er niet vergeten en de levensweg van Kohnstamm die door de twee leraarsfakulteiten heenloopt, verbond ze in een toestand van goodwill; te Groningen werd eerst onlangs een socioloog benoemd, terwijl de paedagogiek er nog gedoceerd wordt door een filosoof en experimenteelpsycholoog uit een eerbiedwaardige school weliswaar, maar niet uit een school waar men konkreet kinderen onderwijst en opvoedt. Deze feiten op zichzelf leggen reeds getuigenis af van een volstrekt onverantwoorde toestand, temeer waar de bestaande leerstoelen dan nog merendeels extra-ordinariaten zijn. Er is echter meer: nie: alleen achtte men het sociaal *wel* onverantwoord een medisch of pharmaceutisch doctorandus de effectus civilis van zijn examen te verlenen maar *niet* om een kenner van de dialektgeografie, het gotisch, middelnederlands enz. enz. los te laten op een Nederlandse school voor v. h. m. o., doch bovendien trof men geen enkele voorziening, om de fakultatieve fakulteitsmaatregelen tot uitdrukking te brengen in het Akademisch Statuut. Voor het overige bleef ook de „positie” — sit venia verbo — der paedagogiek aan de universiteiten er een van gewapende vrede: zolang de hoogleraar niets verlangt van Senaat en fakulteiten, gaat alles goed. In ongestoord negéren leeft men in zijn studeerkamers verder. Alles kan eerder rekenen op de steun der fakulteiten: de

---

<sup>1)</sup> Gunning wees er in 1900 in zijn Openbare Les al op, dat men reden te over had een ganse *paedagogische* fakulteit te stichten.

ikonografie, het Keltisch, de muziekwetenschap, differentiaties van allerlei aard. Aan de natuurwetenschappen of medicijnen vallen kolossale schenkingen te beurt van laboratoria door „belanghebbenden” — gelijk b.v. de Bataafse dat deed.

De „belanghebbenden” bij de leraarsopleiding en bij de behoorlijke behartiging der paedagogiek aan de universiteiten schenen wel niet te bestaan. In een land, dat zo trots is op de beslechting van de schoolstrijd ten gunste van de gedachte, dat de school geen mechanisch-uitwendig instituut was als de P.T.T. of Van Gend en Loos maar een plaats waar men opvoedingswerk verricht, waarmee men ingrijpt in het kind en in zijn gewetens- en karaktervorming zelf — in een land, waar men deze gedachte meende te verdedigen tegen de „ene, neutrale, verplichte Staatsschool” en „met het schoolkind in de armen de wacht bij het Kruis betrokken” had, — in een land, waar „finantiële gelijkstelling” geen commerciële gronden of doeleinden had maar uit wereldbeschouwing en religie voortkwam, — in zo'n land, zou men toch menen, dat er „belanghebbenden” te over zijn. Meer dan dat: dat er een wakkere schare van ouders zou zijn, die — gesteund door al degenen wier ambtelijke of onderwijzende bezigheid onmiddellijke bemoeienis met de volksofvoeding meebrengt — een diligente wacht zouden vormen. Een wacht, die een dergelijke achteloosheid der universiteiten niet dulden, een dergelijke aanmatiging der bevoegdheid verlenende fakulteiten niet onbesproken zou laten. Een wacht, die de machteloze toestand van zijn akademische representanten beschaamd zou doen staan.

Hoe en waar echter traden die belanghebbenden op en verschaften zij zich stem ter zake van de opvoeding van hun eigen kinderen? Is de uitslag van de schoolstrijd inderdaad beslecht *ten gunste van* de opvoedingsgedachte of alleen *tegen* een vorm van financiering, waarbij dan verder alles blauw-blauw zou blijven? De Kamer heeft lange tijd geen stem gegeven aan wat in die ouders leefde waarin wat leefde — en dat is erg genoeg —, maar erger is, dat zich daar al te spoedig het principieel Nederlands-nationale gezichtspunt („de sfeer van het onderwijs maakt deel uit van die der opvoeding”<sup>1)</sup>) oplost in politieke geschilkwesties, die niet

<sup>1)</sup> In Engeland verstaat men onder „education”: schoolopvoeding en onderwijs. Dat is dus een essentieel *andere* benadering der kwestie dan wij in Nederland voor juist houden.



verhelderen maar vertroebelen waarom het ons volk *als geheel* gaan kan. En bij volle aanvaarding van het principieel van het „bijzonder onderwijs” past als enig fundament, dat ons volk *als geheel* daarin aanvaarden kan: de erkenning van het onderwijs als opvoedingszaak en van de opvoedingswaarden als richtende en beslissende waarden in de sfeer van het onderwijs. Dat het alleen op deze grondslag zin heeft om over leraarsopleiding te spreken valt nog te betwisten. Men kan zich immers reeds op zuiver technische gronden afvragen of b.v. „woordjes leren” een efficiënt onderdeel vormt van ons talenonderwijs. Maar of wij talen onderwijzen, tot welk doel en dus met welke overeenkomstige middelen, en welke talen en in welke onderlinge gewichtigheidsverhouding — dat wordt al een kwestie, waarin opportuniteitsoverwegingen en principiële inzichten gaan meespelen; waarin dus een afweging plaats moet hebben. En een afweging veronderstelt nu eenmaal een vast punt. Daarmee keren wij dan toch wel weer terug tot de overtuiging, zojuist uitgesproken, dat men pas goed over leraarsopleiding kan spreken, wanneer men zich dieper grondvest dan in de technische vragen alleen, wanneer men inderdaad zich stelt op de grondslag der erkenning, dat onderwijs een opvoedingszaak is en daarom beheerst wordt door opvoedingswaarden. Alleen zo staat men, zover ik zien kan, op echt Nederlandse bodem en verstaat men in Nederlandse zin wat er als beste winst besloten lag in een — als altijd — onheldere strijd van mensen.

Deze zienswijze sluit nu geenszins in, dat de leraarsopleiding ogenblikkelijk uiteen zou moeten vallen in een tros van seminarietjes, waarin ieder „standpunt” aanstonds „in eigen kring” zich zou dienen op te sluiten onder het bedenkelijk motto: „Wij willen onszelf zijn, want alleen dan zijn zij goede Nederlanders”. Niemand brengt ook maar deze vraag in het geding, niemand tornt aan het „onzelf” zijn, maar daarom mag geen leus worden, die particularistische afzondering dekken moet, wat een vanzelfsprekende en alom gerespecteerde waarheid inhoudt. Niet vervreemding in afzondering naar verdieping van het eigene in uitwisselende gemeenschap, kan een *Nederlands* „standpunt” zijn. In uitwisselende gemeenschap — dat betekent: in een gemeenschap, die zich van zijn gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voor het geheel en voor elkaar in zijn *bijzonderheid* ten volle bewust blijft.



Fundamentele erkenning van het bijzondere en de verbijzondering is principieel wat anders dan de ontaarding of misvatting daarvan: opeising van openbaar respect, openbare plaats, openbare macht en middelen voor hetgeen uit de afzonderlijkheid komt, *het algemene* van daaruit ziet en van daaruit richten wil en daarmee tot de afzonderlijkheden in meervoud weer terugkeert.

Dit is het typisch tegendeel van collectivistische of liberalistische staatspaedagogiek. Dit is een ander — doch evenzeer typisch — tegendeel van particularisme, individualisme of simpele geborneerdheid. Zien wij dit in, dan vallen ons de schellen van de ogen: wij zijn in nalatigheid en door een te zeer in zichzelf verschanste schoolwereld in een gevaarlijke toestand van vervreemding van onze nationale opvoedingsgrondslagen verzeild geraakt. Het is alsof achter school en onderwijskrachten een Staat staat, die de vervreemding van school en gezinsopvoeding en in ieder geval: van onderwijs en opvoeding, goedkeurt. *Als* die Staat er achter stond, zou men zeggen: hier hebt ge nu de typische toestand der veelgesmade staatspaedagogiek, zoals die in de vroegliberale, de fascistische en andere totalitaire staatsvormen bestaan heeft. En het meest evidente argument ten bewijze van het ontbreken van een dgl. fatale relatie tussen de huidige stand van zaken in ons v. h. m. o. en de Staat, is *niet* gelegen in een beroep op het bestaan van bijzondere scholen, maar op het simpele feit van het ontbreken ener totalitaire staatsideologie en het ontbreken van *elk* welomlijnd opvoedingsplan. Men versta dit niet verkeerd. Natuurlijk beweer ik niet, dat de rector van b.v. een Christelijk Lyceum, desgevraagd niet zou mogen antwoorden, dat het bona fide zijn bedoeling is, zijn leerlingen in Christelijke zin op te voeden. Er mag aan de bona fides en dus aan de morele zuiverheid geen ogenblik getwijfeld worden. Maar: er is een veel te geringe mate en kwaliteit van omljnd, wel geordend, goed geschoold paedagogisch denken aan te wijzen in de kringen van onze leraren. Er is ook op didactisch gebied veel te veel usance, modus vivendi, ja: pretentie, en veel te weinig op systematisch gezuiverde ervaring en onderzoek berustend *inzicht* in en beheersing van de problemen aanwezig. Over de „vormende” of „de paedagogische” ofwel „de praktische” waarde van elk leervak bestaan veel te veel gefixeerde opinies. Dit nu is allesbehalve een verwijt aan de docenten. Hoe zouden

zij, zonder enige opleiding voor hun vak als leraar, de bij dat vak behorende scholing bezitten of verkrijgen, anders dan „al doende“?

Maar het is de hoogste tijd, dat wij terugkeren tot de beste veroveringen van het Nederlandse volk: het onderwijs ligt in de sfeer der opvoeding, is daaraan normatief gesubordineerd en heeft daarom te zorgen zich ook technisch-didactisch met het grootst mogelijke vakmanschap van zijn taak te kwijten.

Inmiddels staan wij nu in Nederland weer midden in een ernstig tekort aan onderwijskrachten. Het corps bij het l. o. lijkt wel uit te sterven: steeds minder mannen — hetgeen om paedagogische redenen te betreuren is — kiezen het slecht gehonoreerde beroep en de nog aanwezige mannelijke leerkrachten worden steeds ouder. Maar steeds minder vrouwen kiezen het beroep ook en eveneens speelt de sociale waardering voor en de honorering van het beroep een rol. Intussen is het bij het v. h. m. o. weinig anders. Wel anders maar men zij op z'n hoede met een optimistisch oordeel! Iedere rector of directeur weet, dat hij b.v. geen Engelse leraar kan krijgen, dat hij binnen zeer kort ook geen Duitse leraar meer zal krijgen, dat de Aardrijkskundeleraars op planbureau's e. dgl. zich plegen te bevinden, dat de doctorandi in de physica en chemie — „bevoegd“ tot het leraarschap! — voor 90% (schatting van prof. Kruyt) de industrie ingaan, dat ook de biologen bijvoorkeur niet in het onderwijs gaan, dat allerlei grote ondernemingen vraag ontwikkelen naar mathematici. Alleen die zielige classici, neerlandici en historici zijn wel zowat aangewezen op onderwijsgeven. „Ik zie geen kans met mijn vrouw en een kleintje op komst, van m'n salaris behoorlijk rond te komen“ — schrijft mij een jonge neerlandicus. „Ik geef nu dertig lesuren en ik heb heus orde. Maar ik ben elke dag doodaf en ik begin een haat te krijgen tegen kinderen, althans als ze in groepen bijeen zijn.“

Nu ligt ongetwijfeld één van de zoekgeraakte zwaarden van Alexander, waarmee deze Gordiaanse knoop doorgehakt zal moeten worden in de bodemloze begrotingsput. Nederland houdt niet van doortastende en afdoende regelingen en zal daarvan de konsekwenties ook in dit opzicht duur moeten betalen. De economische positie óók van de leraar is in ons land onvoldoende behartigd. Niet alleen zijn salaris

is te gering en vraagt men met een pensioengerechtigde leeftijd van 65 jaar het alleronderste uit de kan (voor leraressen is dit bezwaar nog groter!), maar bovendien zullen leerlingen-schaal en lesurental omlaag moeten met tenminste 20% wil er paedagogisch en didaktisch verantwoord onderwijs hem verlangd kunnen worden. En men mene niet, dat de huidige wantoestand te maken zou hebben met naoorlogse armoe. Nederland wil, zo mogelijk, altijd „voor een dubbeltje op de eerste rang zitten”, een karakterondeugd, die — helaas — erkend moet worden.

Maar, de kleine Johannes had niet alleen het *gouden* sleuteltje nodig om het geheimzinnige kistje te openen. Ook wij hebben andere dan direkt financiële middelen nodig om tot een toestand te geraken, die Nederland waardig mag heten.

Wij weten allen, wat de normale reactie van het publiek is, wanneer men op de vraag „Wat doet je zoon?” het antwoord hoort: „die studeert”. Nietwaar: dat is wat. Volgende vraag: „Wat?” Antwoord: „Medicijnen”. „Zo. Mooi! Hoever is hij al?” — Maar is het antwoord: „Nederlands. Hij wordt dus leraar”, dan is er iets van aanvaarding en berusting in de gemoederen.

Het doet er niet toe, hoe het elders in de wereld is, maar in ons land is het in ieder geval *niet* zo, dat men op het vernemen der keuze van „een” leraarsvak reageert met een eerlijke vreugde over de keuze van zo'n mooie levenstaak en met de ernst van hen die inzien, wat het besluit waard is, wanneer men zich voorneemt, zijn leven te wijden aan de opvoeding van het Nederlandse kind. Ik heb *wel* gemerkt, dat men in het sociale werk ten behoeve van kinderen en in de jeugdbeweging zijn oprechte vreugde uit om degen die zich aan de taak ging wijden, waar men hem zo van harte welkom heette. Ik heb nog nooit een Nederlands ouder het hoofd met dankbare vreugde zien opheffen, wanneer iemand zei, leraar te willen worden en dus zijn beste krachten een veertig jaar lang te willen geven aan de mede-opvoeding van zijn kinderen. Daarvoor mogen allerlei oorzaken bestaan, die deze toestand verklaarbaar maken, maar wij mogen hem niettemin niet dulden en wij moeten alles doen, om het leraarschap te maken tot een ambt, dat men met trots en vreugde kiezen en vervullen kan. Zijn zin ontleent het

uitsluitend aan zijn kulturele funktie: de overdracht van kultuurgoederen en kultuurmiddelen. Een overdracht, die niet bestaat in de óverlading van een dode last van geoefende op ongeoeffende schouders, maar die integrerend deel uitmaakt van de opvoeding van het mensenkind tot volwaardige zedelijk-zelfstandige personen. Alles in het onderwijs, wat tot dat doel niet dienstbaar is, is erger dan waardeloos. Dat in ons land de keuze van een dgl. taak niet gezien en gewaardeerd wordt als één waaraan de geestelijke toekomst van ons volk hangt — is een ernstig feit en bevat een onheilspellende waarschuwing voor ons. Van welk een katastrophaal oppervlakkig optimisme moet men wel zijn, wanneer men in de huidige wereldsituatie durft af te dingen op een „aktieve kultuurpolitiek” of hoe men dit in politieke termen vertalen wil. Men zal de Westeuropese kultuur met geen atoombommen of bacillaire bommen beter verdedigen dan met het „geestelijk eigenbelang” van een geheel volk bij de kulturele waarden, waaraan deze samenleving zich altijd weer heeft gericht, wanneer zij stuurloos raakte. Hierin nu ligt een taak die door een volk *als* geheel en voor het geheel doordacht en aangevaard moet worden. Pas indien dit geschiedt, kan ieder die zijn krachten wijden wil aan de medeopvoeding der jeugd van dat volk, zich veilig weten in ekonomische, zich gedragen weten in morele zin door de waardering van dat *gehele* volk.

Op grond van deze overwegingen aarzel ik niet als mijn diepe overtuiging uit te spreken, dat ons onderwijsbeleid sedert 1921 niet slechts ernstig gefaald heeft in dit opzicht, maar zelfs, dat onze Westeuropese kultuur in het huidig tijdsgewricht in een zó kritische toestand verkeert, dat het ontbreken van een voor ons ganse volk bezielend kultuurpolitiek beleid bij kabinet op kabinet vóór en bij het kabinet-Beel na de oorlog weinig anders veraanschouwelijkt dan het feit, dat men hier niet meer weet waarom het gaat. Ofwel: dat de politieke denkvormen, die zich nog de macht weten te verschaffen, een vreselijke realiteit alleen tijdelijk verhullen: onze kultuur is reeds „opgeschreven” en een clades wordt onvermijdelijk. Deze oorlog heeft er *geen* wijziging in gebracht. Er is iets behoed maar niet behouden. En de diepste inspanning wordt nog steeds van ons verlangd, indien wij iets behouden willen.

De leraren, dat zijn zij die hun beste krachten *mogen* geven,



om jonge mensen in hun meest ontvankelijke periode te leiden, te bewapenen en te bezielen tot die strijd van de geest. Hoe durven wij als volk elkaar in de ogen te zien, zolang wij van hen niet het hoogste geëist en aan hen niet het beste ten koste gelegd hebben?

Nederland heeft een „plan van de arbeid” gekend. Een plan dat op ons volk als geheel betrekking had en — had het dat niet — welk bestaansrecht zou het gehad hebben? Maar daarom gaat het ons niet: niet of dit plan recht van bestaan gehad heeft of niet, is de vraag, maar: heeft Nederland een plan van de *geestelijke* arbeid? Heeft het dat niet dan gaat het niet alleen ten gronde maar het gaat op onwaardige wijze naar zijn ondergang.

En: welke plaats heeft men in dit plan de leraren gegeven? Zal het een trots en een vreugde zijn, dit beroep te kiezen in de allernaaste toekomst? Blijft alles bij lappen en flansen? Prutsen we wat hier en daar? Sleuren talloze commissies zich in moeizame arbeid voort en blijft het departement, behalve traag, behalve klein van geestelijk formaat, ook nog de boedelbewaarder van de liquidatie? De konsekwenties moet men zich niet voorstellen....

Is dit alles nu maar opgewonden en grenzenloze overdrijving? Was het maar waar. Was het maar waar. Nederland sust graag en hobbelt bij voorkeur met een fiakergangetje naar, door en.... van de crises, die het konden waarschuwen voor zijn dreigende ondergang. Er zijn kleine en grote symptoom-complexen. Misschien taxeert de leek het onderwijsbelang van onze natie op een symptoom-complex van kleinere omvang. Dat kamerfrakties hetzelfde argeloos doen, is erger en legt de crisis op een andere wijze bloot.

Het is daarom min of meer verbijsterend, wanneer men het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen op een manier ziet manoeuvreren alsof de Nederlandse overheid per se de geslagen vijand van de opvoedingsschool moest zijn en dus vooral niet meer zijn mag dan een kantoor ter administratie der subsidies, die door de betrokken „partijen” vooral volstrekt autonoom besteed moeten kunnen worden. Uit allerlei gegevens mogen wij, dunkt mij, afleiden, dat het niet Minister Gielen zelf is, die door een dgl. wel in ons land zeer verbreide maar toch nationaal-ontrouwe gedachtengang geleid wordt. *Hij* staat wel degelijk achter de plannen dergenen, die



juist paedagogische en didaktische leraarsopleiding voorstaan omdat dit een *nationale* zaak is.

Hij staat wel degelijk achter vele plannen tot vernieuwing van ons onderwijs, omdat ons onderwijs te louter een schoolmeestersschool was geworden en omdat het Nederlandse kind inderdaad *in* zijn school niet alleen een stuk indirecte opvoeding moet ontvangen maar er wel degelijk ook uitermate belangrijke *direkte* opvoedingsstoffen opdoet. Hij zou het, zo meen ik, zéér wel weten te plaats en, wanneer wij zeiden, dat de Nederlandse school zich de weelde niet meer permitteren kan, het gezichtspunt der *opvoeding* van het kind over te laten aan.... de Statuten van de Stichting, welke de school het bestaan mogelijk maakt, aan een algemene en in de praktijk uitermate vormeloze „theorie” van mensen die de denkmiddelen niet gekregen hebben om zich een zelfstandig oordeel te vormen (en die dus maar al te vaak tot de ondekking komen of dat ze „het wel” weten, of dat „’t” allemaal maar „theorie” is en daardoor uitermate doctrinaire standpunten of loutere apenkool verdedigen). Ons echter is het een raadsel, hoe Zijne Excellentie denkt wat anders te kunnen doen dan de overheids gelden, m.n. de subsidies administreren en verder — een schaakspel spelen, waarbij wel de stukken eens van plaats veranderen, maar nooit geslagen wordt. Het opheffen van de functie van Directeur-Generaal van het Onderwijs staat gelijk met het prijsgeven van de gedachte, dat onderwijs een nationale opvoedingstaak is; staat m. a. w. gelijk aan een verloochening van datgene, waarvan deze minister zelf uitgaat. Gaat hij daarvan niet uit, maar is voor hem van een *nationale* taak van ons volk in dezen geen sprake dan gelieve men te bedenken, waarvan men dan een Minister beschuldigt.

Ziet men echter wezen en omvang van de taak van een Ministerie van Onderwijs in overeenstemming met de waarheid van Nederlands verleden en met het diepst verworpen geestelijk goed van het laatste oorlogsleed dan — ik herhaal het — is het mij een raadsel, hoe een Minister zijn werk aandurft zonder de hulp van een Directeur-Generaal. Hoe kan het Nederlandse volk een belang van deze *orde* voldoende gerepresenteerd en behartigd vinden in ettelijke chefs van heterogene afdelingen, die onderling geen voldoende band plegen te hebben naar de ervaring van vele jaren geleerd heeft en wier „onderwijsbeleid” — sit venia verbo — op z’n zachtst

gezegd, misplaatst genoemd mag worden. Indien juist zou zijn — een nieuwsblad noemde zelfs de naam van de betrokkene —, dat in het ontslag van deze tweede Directeur-Generaal sedert de bevrijding het drijven gezien zou mogen worden van een afdelingschef en wel van dezelfde, die ook het heengaan van de daaraan voorafgaande Directeur-Generaal als een persoonlijke triomf beschouwd zou hebben, dan eerst recht wordt hier een handelwijze gesignaleerd — ik herhaal: indien al deze beweringen juist zouden zijn of althans een kern van waarheid zouden bevatten — die in flagrante strijd is met wat Nederland zich tegenover zijn verleden en met betrekking tot zijn toekomst veroorloven kan. Doch afgezien van dgl. niet per se onwaarschijnlijke veronderstellingen, thans, na een oorlog en bezetting door een totalitaire macht, vormen „kortsluitingsredeneringen” een der grootste gevaren, die ons bedreigen.

Redeneringen, die berusten op een primitieve weeromstuitlogika: „nooit meer totalitair, dus: .... alles in eigen hand!” Aldus immers belanden wij in de toestand en in de conceptie van de gemeenschapsloze natie, die vol van autonome gemeenschappen uit een soort osmose toch een *Nederlandse volksgemeenschap* zou laten ontstaan, een gemeenschap die alleen als reactie op zich openbaart maar onmiddellijk uiteenvalt als er gestreefd en gebouwd moet worden, — ziet men dit gevaar dreigend en onmiskenbaar aanwezig, dan kan men zich dit Kabinet begrijpen. Het is immers geboren uit de gedachte der gemeenschappelijke verantwoordelijkheid, d. w. z. der als gemeenschap gedragen *ene* verantwoordelijkheid voor het geheel en in het geheel voor alle vruchtbare momenten daarvan. Het is juist *niet* langer een *co*-alitie, niet een *com*-mercium, maar een *societas*.

Moge het zo zijn, dat wij ons niet vergissen. Moge het zo zijn om den wille van Nederlands toekomst.

---

# PESTALOZZI'S BESCHOUWINGEN VAN MENS EN MENSHEIDSLEVEN

DOOR

P. L. VAN ECK Jr.

(bij gelegenheid van z'n 200e geboortedag; 12 Januari 1746)

Die Nachforschungen enthalten den Schlüssel zu seiner Methode, sowie zu allen seiner Schriften und zu seinem Leben, und begründen eine wirklich neue, die Bildungswissenschaft.

Johannes Niederer.

In 1797 verscheen van Pestalozzi de „Nachforschungen”. Onder uiterst moeilijke levensomstandigheden — hij was er nog altijd niet in geslaagd een of andere werkkring te verkrijgen — had hij drie volle jaren over dit werk geworsteld. Geworsteld, om voor zichzelf tot klaarheid te komen; geworsteld ook, om z'n denkbeelden in de taal tot uitdrukking te brengen. En zo is 't 'n zeer moeilijk verstaanbaar werk geworden.

Onder 't schrijven onderging Pestalozzi de invloed van de ethische gedachtegang van Fichte-Kant; maar ook die van Nicolovius en van de gevoelsfilosoof Jacobi, die zich o. a. met 'n „salto mortale” in 't geloof wilde redden, d. w. z. in 't onmiddellijk gevoel van zekerheid dat geen bewijsgronden nodig heeft. En de denkbeelden van de beide laatsten stemden meer overeen met Pestalozzi's geaardheid. Hijzelf betitelde dit werk in 'n schrijven aan Escher, als „die Philosophie der Staatskunst”; aan Lavater, als „Dazwischenkunft der Menschennatur zwischen die im Streit stehenden Meinungen von dem bürgerlichen Recht des Menschen”; aan Fellenberg, als „die Philosophie meiner Politik”.

Al in 1785 was Pestalozzi met 't onderwerp bezig. Maar toen Fichte in 1793 voor de tweede maal naar Zürich kwam, besloot hij, na langdurige en diepgaande besprekingen met deze, en op zijn verzoek, de filosofie van z'n politiek te beschrijven. In 't middelpunt staat de vraag: wat ben ik in de maatschappelijke toestand? Pestalozzi beleefde in die jaren z'n zwarte tijd: hij wist daardoor nog wel, dat de dwalende mensheid in wijde verten zwerft, maar hij was blijkbaar vergeten, dat die mensheid met God 't naast in betrekking staat — zoals hij in de Abendstunde zo goed had geweten. En zo

was in de Nachforschungen de vaderlijke, kinderlijke, broederlijke gezindheid als 't ware versteend tot de kantiaanse imperatief van 't „du sollst”. Maar in de grond was 't Pestalozzi niet goed daarbij; evenmin als bij 't schrijven van de bekende brief aan Nicolovius van 1793. Vooral Herder liep hoog weg met 't werk, door Pestalozzi zelf „'t werk van m'n leven genoemd”. Overigens vond 't in 't algemeen weinig weerklank, en werd 't daardoor voor hem 'n grote teleurstelling.

Voor 't doel dat ik met deze bladzijden beoog: 'n aanleiding te geven tot 't bestuderen van de Nf., wil ik wijzen op twee geschriften. 't Eerste is 'n synthese: Dr Artur Buchenau schreef over *Pestalozzis Sozialphilosophie* (Leipzig, 1919), en gaf daarmee, overwegend met de woorden van Pestalozzi zelf, de inhoud van de Nf. weer, maar systematischer dan in 't werk zelf geschiedt. 't Tweede is 'n analyse: Dr Eduard Spranger gaf deze in 'n stuk, getiteld *Pestalozzis „Nachforschungen”*, gepubliceerd in de „Sitzungsberichte der preuss. Akademie der Wissenschaften” 1935, Philosophisch-historische Klasse, S. 6—29. Aan dit stuk heb ik veel te danken. Ik ontleen er ook 't hiervolgend, enigszins vereenvoudigd, overzicht van de inhoud aan; dat is ook afgedrukt in Buchenau, Spranger, Stettbacher: *Pestalozzi Sämtliche Werke* XII, 779—780.

Hier zal ik slechts op 'n paar punten de aandacht vestigen. De vraag: „der Mensch in seinem Wesen, was ist er?”, waarmee de „Abendstunde” begon, heeft Pestalozzi voortdurend beziggehouden. En ook nu tracht hij daarvoor 'n antwoord te vinden. Hij bespreekt in 't werk drie toestanden, die hij ontleent aan de geschiedenis der mensheid: de dierlijke, de maatschappelijke, en de zedelijke toestand. Maar omdat de Nf. niet enkel 'n filosofisch, maar ook 'n anthropologisch werk is, worden die toestanden ook gebruikt ter aanduiding van de psychologische karakteristiek van de enkele mens. Hier treden de drie motieven niet na elkaar, maar in voortdurende strijd met elkaar op. En eindelijk worden de drie toestanden nog opgevat als 'n ontwikkelingslijn bij de enkele mens; t. w. in zover ze beantwoorden aan de leeftijden van kind, jongeling, en man; waarbij drie denkwijzen tot uiting komen: van de kinderlijke waarheid, van de leerling-waarheid, van de meester-waarheid. Deze „gang des levens” heeft Pestalozzi zelf door-gemaakt.

Er is slechts 'n kort ogenblik van onverdorvenheid. Maar



daarna hebben we nog met de natuurmens te maken; alleen dan, als onverbeterlijk egoïst, zodat de oorlog van allen tegen allen in latente toestand aanwezig is. Ook in de maatschappelijke toestand duurt de eerste nog voort, onder andere vormen van ordening. Want 't maatschappelijk en staatkundig recht kan als zodanig nooit zedelijk worden. De zedelijke toestand kan feitelijk alleen maar als abstraktie besproken worden, want zuivere zedelijkheid is in de natuurlijke mens niet mogelijk.

De mens houdt 't midden tussen dierlijke schuldeloosheid en zedelijke reinheid. Altijd blijft hij 'n dubbelwezen: hij wortelt in de natuur, maar staat ook in verband met de zedewet. De overwinning van 't enkel natuurlijke in de natuur en maatschappelijke toestand is te danken aan de zedelijke verheffing, maar daarnaast ook aan de religie. Zo heeft 't werk in beide: religie en zedelijkheid, z'n centrum.

Laten we eraan toevoegen dat 't zo bij Pestalozzi zelf ook was. Hij werd heen en weer getrokken tussen 't eeuwige en 't aardse. Hij weet en voelt hoe sterk 't aardse voor de mens trekt, en z'n mensbeschouwing in deze voor hem zo donkere tijd neigt naar 't pessimistische. Toch heeft hij teveel werkelijkheidzin om de trek van 't aardse leven te betreuren. Integendeel, hij moet altijd weer tot dat aardse terug, waarin z'n grote liefde haar oorsprong had, en waarnaar die weer teruggaat. Maar de religie heeft hem in staat gesteld, de geest boven 't vlees te verheffen. In de volle en schone betekenis van 't woord was Pestalozzi — en in de Nf. komt dit ook tot uiting — 'n kind der aarde en 'n kind van God. —

Na 't overzicht waarover ik al sprak, wil ik trachten 'n samenvatting te geven van de inhoud van de Nf.; 'n zware taak die ik met grote schroom maar ook met liefde mezelf heb gesteld. Ik gebruikte daarvoor de uitgaaf in 't al genoemde XIIe deel van de Sämtl. Werke. Er bestaat ook 'n nederlandsche vertaling door de Boone-Swartwolt in „Groei” II, 'n verzamelwerk onder redactie van Riemens-Reurslag. Drie tamelijk uitvoerige fragmenten zijn bij deze vertaling overgeslagen.



INDELING EN INHOUDSOVERZICHT VAN  
„MEINE NACHFORSCHUNGEN ÜBER DEN GANG DER NATUR  
IN DER ENTWICKLUNG DES MENSCHENGESCHLECHTS“.

Einleitung.

Thema: Was bin ich? Was ist das Menschengeschlecht?

I. Teil.

Erstes Ins-Auge-Fassen (die Grundlage meiner Nachforschungen)  
Der Mensch im vorsittlichen Zustand.

- |   |  |
|---|--|
| <p>A. Seite der Selbstsucht.</p> <p>1. Vor der frz. Revolution.</p> <p>a. Kenntnisse.</p> <p>b. Erwerb.</p> <p>c. Eigentum.</p> <p>d. Gesellschaftlicher Zustand.</p> <p>e. Macht.</p> <p>f. Ehre.</p> <p>g. Unterwerfung.</p> <p>h. Beherrschung.</p> <p>i. Gesellschaftliches Recht.</p> <p>j. Adel.</p> <p>k. Kronrecht.</p> <p>2. Seit der frz. Revolution.</p> <p>a. Freiheit.</p> <p>b. Tyrannei.</p> <p>c. Aufruhr.</p> <p>d. Staatsrecht (Vorahnung nach Goethe).</p> | <p>B. Seite des Wohlwollens.</p> <p>a. tierisches Wohlwollen.</p> <p>b. Liebe.</p> <p>x. tierische Vorstufe.</p> <p>y. als „Göttersinn der Treue“.</p> <p>c. Religion.</p> <p>x. als tierischen Ursprungs.</p> <p>y. als Saltomortale oder kühnstes Wagestück.</p> |
|---|--|

C. Eschatologischer Schluss:

Die nahende Auflösung der Staaten.

II. Teil.

Das Wesentliche des Buches.

- A. Übergang.
1. Die sittliche Kraft und der ewige Rückfall.
  2. Dialog über die Untreue am gesellschaftlichen Recht.
- B. Erste Darlegung.
1. Naturzustand: Das sog. Naturrecht vom sittlichen Zustand aus konstruiert.
  2. Gesellschaftlicher Zustand: z. E. veredelt durch gesetzliches Recht.
  3. Sittlicher Zustand:
    - a. für sich selbst betrachtet.
    - b. Einlenkungsmittel zum Sittlichen: „tierisch nahe Gegenstände“.
- C. Resultate (das Wesen meines Buches).
- a. Wiederherstellung der Harmonie des Menschen (Gewissen).
  - b. Der Mensch als Mittelding.

## III. Teil.

Verbindung des neuen Gesichtspunktes mit denen des ersten Teils.  
Religion als Einlenkungsmittel.

Neue Gliederung in jedem Unterabschnitt:

1. Der Mensch als Werk der Natur.
2. Der Mensch als gesellschaftliches (staatliches) Wesen:
  - a. der Natur unterliegend (rückfällig).
  - b. das echte (sittliche) Gesetz anerkennend.
3. Der Mensch als Werk seiner selbst.

Reihenfolge:

A. (*entsprechend I A*).

- a. Kenntnis.
- b. Erwerb.
- c. Eigentum.
- d. Recht.
- e. Gesellschaftlicher Zustand.
- f. Macht.
- g. Ehre.
- h. Unterwerfung.
- i. Beherrschung.
- j. Adel.
- k. Handlung (neu!).
- l. Kronrecht.
- m. Gesetzliches Recht (neu!).
- n. Freiheit.
- o. Tyrannei.
- p. Aufruhr.
- q. Aufruhr nie Recht.
- r. Staatsrecht.

B. (*entsprechend I B*).

a. tierisches Wohlwollen.

b. Liebe.

c. Religion.

C. *Schluss zu III.*

Wahrheit und Recht.

Schluss:

Endliches Resultat: Die Wahrheit im Innersten meines Wesens.

KORTE SAMENVATTING VAN  
 „M'N ONDERZOEKINGEN OVER DE GANG DER NATUUR  
 IN DE ONTWIKKELING VAN 'T MENSELIJK GESLACHT”.

Twee mannen in 'n land zochten in waarheid 't heil van 't volk te behartigen. De ene spande daartoe al z'n krachten in, en bereikte z'n doel; de andere zag, ondanks z'n inspanning, geen resultaat van z'n bemoeiingen. En 't oordeel was dan ook: de eerste heeft de waarheid aan z'n zijde, de ander is slechts 'n dromer. Deze mannen deelden daarna hun pogingen en ervaringen elkander mee. En toen ze van elkaar gingen, lag er 'n stille ernst op hun gelaat, en op hun lippen lagen de woorden: We meenden 't beiden goed. En we dwaalden beiden.

I. *Eerste beschouwing.*

Buitengewoon hebben de tegenstrijdigheden die in de menselijke natuur liggen, op de schrijver gewerkt. En nu vraagt hij zich af:

„Wat ben ik, en wat is 't menselijk geslacht? Wat heb ik gedaan, en wat doet 't menselijk geslacht?

Ik wil weten, wat de gang van m'n leven, zoals 't was, uit me gemaakt heeft; ik wil weten, wat de gang van 't leven, zoals hij is, uit 't menselijk geslacht maakt.

Ik wil weten, van welke grondslagen m'n doen en laten, en van welke gezichtspunten m'n belangrijkste meningen eigenlijk uitgaan, en onder de omstandigheden waaronder ik leef, eigenlijk moeten uitgaan.

Ik wil weten, van welke grondslagen 't doen en laten van m'n geslacht, en van welke gezichtspunten z'n belangrijkste meningen eigenlijk uitgaan, en onder de omstandigheden waaronder 't leeft, eigenlijk moeten uitgaan.”

Om dat te onderzoeken kan hij slechts dezelfde richting volgen, die z'n eigen ontwikkeling heeft doorgemaakt. Hij kan daarbij van geen enkele filosofische grondslag uitgaan; hij moet zich slechts houden aan de resultaten van eigen ervaringen, die tevens die van 't grootste deel van 't menselijk geslacht zullen zijn. Want 't onrecht en de dwaasheden der mensen brengen dezelfde ervaringen, dezelfde gevoelens, 't zelfde lijden met zich: voor hem als voor de mensheid. Hij is er dan ook van overtuigd, dat zijn waarheid, volkswaarheid, en zijn dwaling, volksdwaling is.

Na jarenlang de vraag: wat ben ik? in zich te hebben omgedragen, heeft z'n zoeken naar de ontwikkeling van 't menselijk geslacht hem tot de volgende grondslagen gebracht:

„De mens komt door de onbeholpenheid van z'n dierlijke toestand tot inzichten.

Z'n inzichten voeren hem tot verworven goed.

't Verworven goed tot de toestand van bezit.

De toestand van bezit tot de maatschappelijke toestand.

De maatschappelijke toestand tot eigendom, tot macht, en tot eer.

Eer en macht tot onderwerping, tot beheersing.

Onderwerping en beheersing tot adel, tot dienst, en tot de kroon.

Al deze verhoudingen roepen 'n wettelijke rechtstoestand te voorschijn.

't Wettelijke recht roept de burgerlijke vrijheid.

't Ontbreken van dit recht brengt tirannie en slavernij met zich."

En er is 'n welwillendheid waardoor ik innerlijk veredeld word; en er is 'n veredelde welwillendheid die liefde heet.

Achtereenvolgens worden nu deze punten behandeld.

Doel van kennis en weten is 't zelfde als dat van de menschelijke vereniging: de genietingen van 't leven die onze natuur eist, ons makkelijker en zekerder te verschaffen, als dat zonder vereniging mogelijk zou zijn. Maar de kennis van de maatschappelijk verenigde mensheid verwijderd zich meer en meer van dit doel: de kennis zelf wordt doel — en door deze ontarding worden de mensen tot dromers, bedelaars, en schurken.

„God sprak tot de mensen in Eden: ge zult de vruchten van de boom der kennis niet met dierlijke ruwheid tot u trekken. Doet ge dit, dan zal uw kennis voor u 'n eeuwige bron des doods zijn; als ge u echter, uw plicht getrouw, tot 'n rustig beschouwen van z'n vruchten verheft, dan zult ge gelukkig leven op aarde, ik zelf wil met u in uw vlakten wonen. Maar de dierlijke zin van de mens wond zich als 'n slang om de boom der kennis, en zei tot 't begerige geslacht: waarom zoudt ge zien wat waar en wat goed is, en niet met alle macht die in uw hand is, ernaar grijpen? Daar trok z'n dierlijke begeerlijkheid met vrouwelijke zwakheid de verboden vrucht van de takken van de boom — nu was z'n onschuld weg, de schaamte bleef hem over, hij zocht nu vijgebladeren tegen de waarheid van z'n natuur, en 'n recht tegen z'n verleider. Zo was 't in den beginne, en zo is 't altijd."

Ook 't verwerven van goed gaat uit van de zorg voor zich

zelf, voor eigen bevrediging. 't Brengt middelen, vaardigheden, verdragen, wetten met zich mee. Maar ook dit wordt, in plaats van middel, doel. Zodat ten slotte de mensen niet meer weten, wat ze met 't verworvene moeten beginnen.

Eveneens gaat eigendom, bezit, van 't zelfde inzicht uit, en beoogt 't zelfde doel. Maar de maatschappelijke mens is daarvan afgeweken, en de eigendom is in z'n hand de doos van Pandora geworden, waaruit alle kwalen der aarde ontsprongen. Zeker; de toestand van bezit is geheiligd, omdat we maatschappelijk verenigd zijn; en we zijn maatschappelijk verenigd, omdat de toestand van bezit geheiligd is. Maar met de oorsprong hebben we niet te maken, wel hoe hij gebruikt wordt. En nu vragen we: hoe staat 't met de verhouding tussen bezitters en niet-bezitters? Deze laatsten hebben 'n alles behalve bevredigende plaats in ons midden; want de bestaande inrichting van de staat geeft hun geen wezenlijke vervanging voor hun natuurlijke aanspraken.

„Onze wetgevingen hebben zich tot zulk 'n hoogte verheven, dat 't hun onmogelijk is aan de mensen te denken. Ze zorgen voor de staat en maken alle kronen glanzend; intussen is hij die geen deel aan de wereld heeft, bij voorbaat door hun vergeten.” En de rijken verdedigen hun handelingen met 'n „zalig zijn de bezitters”, terwijl ze de anderen met 'n „'t is jullie eigen schuld” als troost naar huis sturen.

De maatschappelijke toestand, uit onrechtmatige machtsusurpatie ontstaan, berust ten slotte op 'n niet omschreven verdrag dat voor de mensen die in de burgerlijke maatschappij leven, 'n waarborg is voor recht en gerechtigheid. Praktisch echter streven zij die de macht hebben ernaar, met miskenning van 't maatschappelijk recht, zichzelf te bevoordelen.

De macht laat zich nu eenmaal als macht gelden; en de mens onderwerpt zich eraan. Maar 'n maatschappelijke plicht is deze onderwerping niet; en innerlijk weerstreeft hij dan ook. Nu zijn er individueel gevallen, dat 'n mens 't onrecht van zo'n maatschappelijke ontreddeering ontwijkt, en sterft voor hoger plichten dan deze. Maar in 't algemeen valt 't menselijk geslacht bij 't lijden van onrecht in tweeën: of men onderwerpt zich in gelatenheid, of men grijpt naar de wapens. 't Maatschappelijke recht is ook geen zedelijk recht, maar slechts 'n modifikatie van 't dierlijke. Wel is de macht erop uit, de verhouding van haar tot 't menselijk geslacht als 'n zedelijke verhouding voortstellen. En nu hangt 't er maar vanaf, of de



macht, 't zij vrijwillig of door wijze wetten gedwongen, zich binnen de perken van 't recht houdt, dan wel met alle kracht haar maatschappelijk onrecht handhaaft — of ze nuttig dan wel schadelijk zal werken.

„Hoe zeer dus de macht wenst dat ik 'n zedelijk mens ben, zo mag ze 't als macht niet van me eisen. De macht mag slechts inzover van me eisen dat ik 'n zedelijk mens ben, als ze zelf zedelijk, dat is, als ze niet macht is, niet als macht handelt. Ze mag 't slechts inzover van me eisen, als ze in de goddelijkheid van haar kracht leeft en zich beweegt; niet dat zij gediend wordt, maar dat ze dient, en haar leven geeft tot verlossing van velen.”

't Behagen vinden in uiterlijke ereteken en ligt in de menselijke natuur; en 't zijn niet alleen de wilden die op zulke uiterlijke versierselen trots zijn.

Oorzaak van de onderworpenheid is niet 'n natuurlijke wil tot dienen; maar zelfzorg. Onderworpen, heeft de mens 'n bijzondere aanspraak op wettelijke zekerstelling van z'n recht op eigendom, op instellingen voor volksontwikkeling, op bescherming van wat in armoede is verworven, op beperking van 'n voor 't algemeen schadelijk gebruik door de rijke van z'n bezit. Toch wordt de onderworpenheid algemeen enkel als 'n dwang, 'n noodtoestand opgevat. Want de door onze dierlijke natuur geëiste zelfstandigheid vindt slechts 'n bevredigende vervanging in de maatschappelijke zelfstandigheid, terwijl door burgerlijke vernedering 't menselijk geslacht ont-aardt.

Wat de beheersing of de regering betreft, de mens is nooit geneigd zich door deze in 't gevoel van z'n rechten beperkt of gehinderd te zien. Dat kan alleen 't geval zijn, als hij door de maatschappelijke toestand werkelijk maatschappelijke rechten verkrijgt, waardoor hij binnen de perken van de burgerlijke vereniging ware bevrediging kan vinden. En hier moet de wet de grond voor z'n recht zoeken in 't doel en 't wezen van de maatschappelijke vereniging.

Gezien de zelfzuchtige menselijke natuur, is 't voor de maatschappij 'n eerste vereiste de buitensporigheden van deze te kunnen verhinderen. Hierin ligt de oorsprong van alle wettelijke inrichtingen van ons geslacht. In de overeenstemming van deze inrichtingen met 't maatschappelijk doel ligt 't wezen van 't maatschappelijk recht.

De adel was in de feudale voortijd, als 't middelpunt van

de algemene toestand van bezit, 'n middel tot 't maatschappelijk doel. Maar 't middel vrat 't doel op: de adel deed de vooruitgang van 't menselijk geslacht stilstaan. Toch, hoe duidelijk we ook de dwalingen en 't onrecht van de adel voor ogen zien, mogen we niet vergeten dat de eigendom altijd 't fundament van ons maatschappelijk bestaan is en zijn moet — en dat dus de natuurkamp tussen bezitter en niet-bezitter in de maatschappelijke toestand ten eeuwigen dage niet kan ophouden.

't Recht van de kroon is enkel door z'n overeenstemming met 't maatschappelijk doel en 't maatschappelijk recht maatschappelijk, en inzover rechtmatig.

't Menselijk geslacht maakt van nature aanspraak op zelfstandigheid, op vrijheid. In de maatschappij verkrijgt 't daarvoor 'n vervanging in de burgerlijke vrijheid. Door die neiging tot zelfstandigheid wil de mens liever heersen als dienen. En tussen deze twee nu maakt hij aanspraak op zelfstandigheid. „In 't burgerlijke leven is alle doen en laten van de mens 'n eeuwig grijpen naar zelfstandigheid — in werkelijkheid 'n onmachtig, en bijna altijd door de krenking van 't misgrijpen gebrandmerkt grijpen. 't Laat zich in genen dele loochenen: 't lukt hem in deze toestand zelden van wetten aftehangen, die op 't recht berusten dat in z'n borst slaat, en dat hij zichzelf heeft gegeven.”

„Tirannie is krenking van m'n zelfstandigheid zonder en tegen 't maatschappelijk doel. Er bestaat 'n barbaarse en 'n geciviliseerde tirannie. Onder de barbaarse bloed, onder de geciviliseerde smacht ik. Hun wezen is in beide gevallen 't zelfde: Gebruik van de macht zonder eerbied voor haar bestanddelen, en zonder inachtneming van haar doel.”

't Ligt in de menselijke natuur om te trachten de maatregelen van openbare orde en maatschappelijk recht intevoeren waar die ontbreken, en ze te versterken waar ze verzwakt zijn. Dit streven is in de mensen die staatsburgers zijn, toetsjuichen. Maar hoe kan men deze belangstelling in de staatsaangelegenheden bij de individuen in 't land zo levendig laten worden, en toch de staat voor oproer vrijwaren? Op deze vraag weet de schrijver geen antwoord te geven. Hij weet tegen ontarding geen middel. Maar geen menselijk vermogen, en geen menselijke deugd mag worden gedoofd, uit vrees voor mogelijke ontarding. En als 'n regering, om welke reden dan ook, 't burgerlijk recht en de burgerlijke zelfstandigheid

niet meer wil of kan handhaven, dan is 't gebruik van fysieke kracht, dus oproer, „ratio ultima regum”. En toch is dit niet te verdedigen. Maar de keus tussen burgerlijke verslapping en burgerlijke snoodheid is even moeilijk, als de keus tussen de dood door vergift en die door 'n knuppel. Maar nog eens, de vraag of de mens door verslapping niet slechter kan worden dan door oproer, is geen strikvraag.

Wat is staatsrecht? of liever: is 't staatsrecht maatschappelijk rechtmatig? Want aan z'n instellingen lijden veel genietingen van 't leven schipbreuk; en 't veroorzaakt veel misstanden in 't leven, de zeden, en gewoonten van de burgers. De vraag blijft.

Onbezorgde behagelijkheid is de moeder van de goede gezindheid. Enkel bij 't onmondige kind en in de natuurstaat wordt die aangetroffen. Zodra belemmeringen, van welke aard ook, optreden, is 't met die gezindheid gedaan. Toch zijn die belemmeringen nodig en goed; want daardoor alleen is inspanning en dus vooruitgang mogelijk. Maar die neiging tot behagelijkheid kan zowel goed als kwaad uitwerken.

Met deze dierlijke goede gezindheid hangt de liefde samen. Van echte liefde kan eerst sprake zijn bij 'n zich verheffen tot de goddelijke zin van goede trouw. Maar deze is slechts schaars te vinden. „Ik heb ze op aarde gezocht, en ze nergens anders gevonden dan geënt op gehoorzaamheid en vrees”. Zo algemeen de dierlijke goede gezindheid is, zo zeldzaam is de liefde. „Waar ge ze zoekt daar vindt ge ontrouw, en waar ge 'n mens trouw gelooft, daar vindt ge hem krachteleos.” En de dierlijke goede gezindheid is wel heel armzalig.

„'t Vermetelste waagstuk van uw natuur, o onbegrijpelijke mens, de verheffing van uw vermogen tot onbewust vóórvoelen boven de grenzen van alle hier mogelijk zoeken en weten — ook dit is in z'n oorsprong 'n kind van uw dierlijke neiging tot behagelijkheid.” Ontkiemd uit de dierlijke menselijke natuur, is 't wezen van de religie goddelijk. Zoals de stof die de kiem tot ontwikkeling brengt, veel geringer is dan de kiem zelf. 't Is de hoogste inspanning van 't hele wezen van de mens, de geest over 't vlees te doen heersen. De mens wil 'n God vrezen, om recht te kunnen doen; hij wil 'n God vrezen tegen z'n dierlijke gezindheid in. Hij voelt waartoe hij in dit opzicht in staat is; „en maakt zich dat wat hij kan tot de wet van wat hij behoort te doen.” Door deze wet, die hij zichzelf geeft, onderscheidt hij zich van alle andere

schepselen. Hij vermag uittegaan, of van z'n plicht of van z'n lust. Doet hij 't laatste, dan wordt dit hem tot verderf; handelt hij volgens de eerste, dan streeft hij naar innerlijke volmaaktheid. De waarheid om de waarheid, 't recht om 't recht te zoeken, is 'n eis die slechts aan de mens gesteld mag worden, als hij in staat is 'n mens te willen zijn.

„Wees me dus heilig, koenste waagstuk mijner natuur, verheffing van m'n fantasie boven haar dierlijke grenzen, ge roept de schaamteblos te voorschijn in 't lichaam mijns doods, ge verwekt de tranen van de berouwvolle zondaar, van hem die biddend strijdt de machtige kracht, van de hoge lijder de zich offerende zin, van de deemoed de nooit moe geworden wijsheid, en van de zelfverloochening de deugd die mensen verandert.”

Al 't uiterlijke van de religie is innig met de dierlijke natuur verbonden; alleen haar wezen is goddelijk. 't Uiterlijke aan haar is slechts godsdienstig. De uiterlijke gevolgen van de hogere droombeelden zijn op zichzelf niet goddelijk, slechts godsdienstig, en verbonden met zinnelijke voorstellingen en dierlijke begeerten; zodat dan de mens z'n God naar eigen beeld schept.

De schrijver gaat nu over tot 't schetsen van 't beeld van de mens, zoals 't zich aan zijn individualiteit voor ogen stelt.

De mens in de natuurstaat heeft heel de natuur tegen zich; maar toch slaagt hij erin zich te handhaven. Hij doet wat hij wil: recht kent hij niet, z'n wil is z'n enige wet. Maar deze vrijheid kan hij niet dragen. Hij verlangt ernaar zich te verenigen met de mensen tegen wie hij strijd voert. En dan breekt er na duizenden jaren 'n dag aan, dat twee voelen dat ze verenigd tot meer in staat zullen zijn. Door deze wetenschap groeit met hun kennis hun kracht. De tekenen van hun vereniging vermeerderen zich. Hun klanken worden taal: ze spreken. De mens is nu door z'n woord mens geworden, heeft afstand gedaan van de oorspronkelijke vrijheid, en zich onderworpen aan de wet die hij zichzelf heeft gegeven.

„Ik was dierlijk verdorven eer ik menselijk gevormd werd. De tijd van m'n dierlijke onschuld ging als 'n ogenblik voorbij. M'n dierlijk verderven was er plotseling, en duurde lang; en ik schikte me, slechts door de ellende van z'n gevolgen gebogen, in 't juk van 't vormende maatschappelijke leven.”

Maar nu 't zover is, doet ook de eigendom zich gelden; en daarmee komen beperkingen en zorgen en bemoeiingen. En



de aarde wordt bebouwd, en de volkeren bewonen haar, en de naties krijgen hun grenzen. Dat alles brengt weer nieuwe zorgen en angsten met zich. „De mens is 'n hoog wonder in 't chaotische donker van de niet-doorvorste natuur.” Z'n geluk doodt hij door z'n aanspraak op recht, en z'n recht door z'n aanspraak op geluk. De driften en hartstochten der mensen en volkeren zijn onoverzienbaar: 't is 'n dooreenmengeling van ellende en welstand, van wijsheid en dwaasheid, van waanzin en geestelijke verheffing.

De zwakke zoekt bescherming bij de sterkeren, en hierin ligt de oorsprong van de macht. Zolang de mens trouw en goed is, zijn de gevolgen van de macht heilig en goed; maar is de mens trouweloos en slecht, dan wordt 't menselijk recht vertrappt. „Maar ook in de strijd van leugen en onrecht vormt zich ons geslacht, en verheft zich tot 't gevoel van iedere waarde, en tot 't bezit van ieder vermogen, dat in z'n natuur ligt.”

Is de macht ontheiligd, dan komen alle dierlijke vermogens weer boven. Dan is onder de verdorven menigte 't gevoel van zelfhandhaving opgewekt, en grijpt 't razende volk de schuldige macht naar de keel. Dan is de ellende niet te overzien; en de volkeren zullen zich oplossen in anarchie, waartoe ze door de moedwil van de rechteloosheid zijn gevormd en opgevoed.

Er worden nu enige trekken ontworpen van de komende oplossing van de staten. De openbare macht weet dan niet meer van wet en recht; en in alle opzichten wordt 't gevoel van 't volk gekrenkt. „Overall wordt dan 't middel boven 't doel, de schijn boven 't wezen, 't geweld boven de trouw, de list boven de rechtschapenheid, de gelukzaligheid boven 't recht, sentimentaliteit boven de rede, gekunsteldheid boven de waarheid, en 't ambt boven de verdienstelijkheid verheven.” De rang wordt de enige maatstaf voor de achting; en de ambtenaar viert hoogtij. De arbeidende klasse wordt door de rijkdom en de macht geminacht of geëksploteerd. De toename van de ambtenarij is 't tegendeel van 'n maatschappelijke orde. Onder 't masker van dienstijver verbergen ze lomphheid en arglist.

De kern van 't land, de middelklasse, wordt gelasterd, achteruitgezet, en onderdrukt. Ontevredenheid sluipt in de harten van de mensen die nog in staat zouden zijn, 't verderf te keren. Waarheid en recht worden verstikt; onrecht en leugen vertonen zich in 't kleed van wijsheid en orde. En deze



filosofie van onrecht en leugen is in staat de mensen mooi te bepraten, of ze uit de hoogte te betuttelen. Zelfs de religie wordt daarbij als stoplap gebruikt; terwijl de edele beginselen ervan worden verdraaid of misbruikt. Waarbij de geestelijken in de strijd van de macht tegen 't volk aan de kant van de eerste staan; want „'t spreekwoord: wiens brood ik eet diens woord ik spreek, is bij alle mensen waar, die graag eten.” Ze verstaan 't, de macht te beschermen en te verdedigen met 'n uiterlijk van vroomheid en zedelijkheid; al dienen ze daarbij ook alleen hun eigen zelfzucht.

(Wordt vervolgd.)

## EEN BELANGRIJK BOEK<sup>1)</sup>

DOOR

P. OVEREEM.

Wij kunnen ons gelukkig prijzen met het bezit van het boek van Prof. Kohnstamm „Persoonlijkheid in wording”. Dit boek gaf de Nederlandse paedagogen voor het eerst een voorsprong op de Europese en Angel-Saksische collega's. Zo volledig, zo helder en diepzinnig was het paedagogisch probleem nog nergens behandeld. En vooral het feit dat de schrijver zowel de theorie als de practijk wilde dienen, verhoogde de bruikbaarheid van het boek, vergrootte de lezerskring, ja vormde zelfs een groeiende kring van belangstellenden en studeren. Lange tijd is het boek van Prof. Kohnstamm het handboek geweest van de paedagogiek studeren en het zal dat nog wel een poosje blijven: er is geen boek in het binnen- of buitenland dat het zou kunnen vervangen.

Kohnstamm bewijst in zijn werk, dat de problemen der paedagogiek op wetenschappelijke wijze behandelt, op de wijze der wetenschap geordend, zelf een wetenschap vormen. Het eerste „boek” van zijn werk bevat een fenomenologie der opvoedkunde of eigenlijk van zijn (Kohnstamms) opvoedkunde. Het was zijn bedoeling zijn lezers de veronderstellingen blootteleggen, die bij het spreken of schrijven over dit onderwerp altijd aanwezig zijn, impliciet of expliciet.

Dit allerbelangrijkste gedeelte van „Persoonlijkheid in Wording” geeft de principiële gezichtspunten aan, die later nader uitgewerkt worden en waarnaar telkens in het boek verwezen wordt. Duidelijk laat hij het verband zien tussen zijn perso-

<sup>1)</sup> Dr M. J. Langeveld, Beknopte Theoretische Paedagogiek. J. B. Wolters, 1945.

nalistische filosofie en zijn opvoedkunde en vindt tegelijkertijd gelegenheid ons te overtuigen van de noodzaak van een eigen wetenschappelijke methode op het terrein der opvoedkunde. Langeveld heeft de onderwerpen uit het eerste „boek” van „Persoonlijkheid in Wording” opnieuw in studie genomen. Zijn opzet is anders geweest. Hij schetst geen wijsgerig systeem om daaruit paedagogische conclusies te trekken. Hij wil het verschijnsel „opvoeden” in zijn volle omvang beschrijven en zijn structuur tekenen. Het fenomeen opvoeden zoals dat tevoorschijn treedt uit zijn veld van gebruik, uit de omgang met anderen, uit het verkeer met mensen in de ruimste zin. Hij laat zien hoe bezinning op haar uitgangspunten van zelf voert tot de filosofie, hoe de perspectieven van alle opvoeding met het gekozen standpunt samenhangen, hoe doel en middelen op elkaar afgestemd dienen te worden.

Zoals in alle geesteswetenschappen is het uitgangspunt de begripsvorming die in het taalgebruik van alle dag is neergeslagen. Kohnstamm is daarbij niet stil blijven staan. Hij deed de beslissende stap, hij zuiverde en ordende deze begrippen en stemde ze binnen het raam van zijn filosofie op elkaar af. Langeveld deed een stap verder. Hij tekende de structuur van alle opvoedend handelen en besteedde grote zorg aan het subtiële werk van afwegen der grondbegrippen.

Evenmin als het grootse werk van Kohnstamm is dit werk een vertaling van wat elders gepubliceerd werd, zij het dan her en der verspreid. Wie enigszins thuis is in wat voor de oorlog in Duitsland en Frankrijk gepubliceerd werd, weet dat vele van de paedagogische werken of verdronken in een overstelpende hoeveelheid Bildungstheorie of niet boven een kwalijk volgroeide kinderpsychologie uitkwamen. Wat Scheler en Hartmann gedaan hebben voor de Ethiek, wat Reichling deed voor de linguïstiek, heeft Langeveld tot stand gebracht voor de paedagogiek. Zonder de verdienste van Hoogveld voor de beoefening van de wetenschappelijke paedagogiek gering te schatten, durven we toch wel beweren, dat in Nederland niet meer op verantwoorde wetenschappelijke wijze paedagogiek bedreven kan worden, zonder het begrippensysteem van Langeveld te raadplegen. Een volgende generatie zal de tekening van de paedagogische structuur opnieuw ter hand nemen, hij zal dan het voordeel hebben dat dit werk door het boek van Langeveld op hoog wetenschappelijk niveau gebracht is.

Op bldz. 17 citeert Langeveld het bekende woord van Gun-

ning: „Paedagogiek studeren is zelf anders worden.” Welnu, het zou kunnen zijn dat de paedagogiek student dit anders worden verzuimde, omdat hij de kijk op het geheel miste of het verband niet meer zag, hij moet echter tot de hopeloze gevallen gerekend worden, wanneer hij na de lezing, bestudering en verwerking van dit geschrift nog zou menen, dat hij paedagoog zou kunnen worden, zonder de inzet van zijn gehele persoonlijkheid. Niets treft sterker in dit boek dan de tekening van de zware verantwoordelijkheid van den opvoeder. De fraaie bladzijden gewijd aan gezag — gehoorzaamheid — verantwoordelijkheid en aansprakelijkheid behoren tot de beste die in ons land over dit onderwerp geschreven werden. Vooral treft de eenheid van visie waarin deze begrippen zijn geplaatst. Telkens en telkens weer ervaart men dat de fundamentele kanten van de behandelde vraagstukken naar voren gehaald zijn en op zuivere wijze op elkaar afgestemd. Ook in de formulering, die meermalen oorspronkelijk en treffend is (b.v. „de omgang is een paedagogisch gepraeformeerd veld” of „de paedagogie is creatieve anthropologie” zijn slechts een tweetal uit vele) demonstreert zich de beheerser van de fenomenologische methode, de geboren stylist en de mens die deze problemen persoonlijk doorleefd heeft.

In § 12 ontkent Langeveld dat er tussen kinderen van een leeftijdsgroep een gezagsverhouding bestaat. Zijn omschrijving van gezag laat het niet toe. Echte gehoorzaamheid, zo zegt hij, is naleving van zelf erkend gezag, al het andere is onderwerping aan, aanvaarding van overmacht. Bij het jonge kind is van echte gehoorzaamheid geen sprake en als het doet wat men wenst, geschiedt dat slechts omdat het kind zijn gevoel van veiligheid en geborgen zijn bedreigd weet. Pas wanneer het kind met taal bereikbaar wordt, begint er ruimte voor echte gehoorzaamheid te komen. In de mate waarin de ervaringen die in taal vastgelegd zijn, begrepen kunnen worden, in die mate kan een gezag of verbod begrepen worden, kan het kind gehoorzaam zijn.

Het gezag valt den opvoeder niet in de schoot, het komt hem niet toe vanwege het feit dat hij ouder is, meer ervaring heeft, nee, hij zal zijn gezag moeten veroveren. Gezagsuitoefening in de opvoeding veronderstelt werkelijking van normen. Het succes in de opvoeding zal daarvan afhankelijk zijn. Het is ook afhankelijk van de mate waarin de opvoeder de vereiste norm weet te verbijzonderen in de toepassing op dit kind in deze situatie. Op een andere essentiële factor wijst

hij, wanneer hij zegt, dat de gezagsoefenaar moet laten blijken dat hij middelaar is, dat hetgeen of degen wiens middelaar hij is, ook voor hem gezag heeft.

Gezag dragen is een zedelijke verantwoordelijkheid en aansprakelijkheid ten bate van anderen i. c. de onvolwassenen. In de gezagsvolgeling wordt deze „baat” genoten eerst via de persoon van gezagsdrager, dan direct door medeaandeel te hebben in de waarden, vervolgens in de erkenning van de meerderheid in aandeel bij de gezagsdrager. De gezagsvolgeling wordt door zelfverantwoordelijk en aansprakelijk, daarmee wordt hij een opgevoed mens, d. w. z. een volwassene.

Gezagsnoodzaak vloeit voort uit de eigenaardigheid van het opvoedingswerk, is de onvermijdelijke en noodzakelijke voorwaarde der opvoeding: de *conditio sine qua non*.

Wij hebben met deze enkele citaten getracht den lezer een indruk te geven in welke richting het betoog van Prof. Langeveld zich beweegt. Hij is er in geslaagd het fenomeen „opvoeden” te isoleren en de „techniek” er van in zijn hoofdzaken te formuleren. Wij zeggen nu formuleren, niet schetsen of tekenen, omdat juist één der grote verdiensten van dit boek is, de scherpe, bondige afdoende formulering van het opvoedend handelen. We kunnen niet alles citeren. Hoe gaarne zouden we de rijkdom van de paragrafen 22 en 23 weergeven, waarin juist het essentiële van ethiek en sociologie wordt gegeven dat van belang is voor de paedagogiek en waarin de grondslagen worden gelegd voor een paedagogische anthropologie.

„Het gaat er in de theoretische paedagogiek om de fenomenologische doorlichting van strukturele grondverhoudingen of anders om eenheden van onderzoek en beschouwing te vinden, die als konstituerende momenten aangenomen kunnen worden in de ervaring van opvoeder en opvoedeling,” zegt Langeveld op bldz. 134 van dit boek.

Is hij daarin geslaagd? Inderdaad achten wij zijn betoog wijsgerig deugdelijk verantwoord en worden zijn uitspraken op velerlei wijzen aan de empirie getoetst.

Begrippen als gezag, gehoorzaamheid, verantwoordelijkheid, aansprakelijkheid, opvoedingsdoel, persoonlijkheid, straf, leed, tucht enz., zijn behalve treffend geformuleerd, ook op de juiste wijze binnen het geheel van het objectsgebied op hun plaats gesteld. Zij worden voortdurend met elkaar geconfronteerd en hun wederzijdse beïnvloeding is zorgvuldig afgewogen.



We vinden het jammer, dat het boek slechts beknopt is geworden, iets dat zich vooral aan het hoofdstuk der middelen gewroken heeft. Ook menen wij dat een verantwoording der methodologie in een theoretische paedagogiek niet had mogen ontbreken.

Rest ons nog een enkel woord over de „Aantekeningen en noten”. Dit 25 bladzijden kleine druk tellende gedeelte is eigenlijk een apart hoofdstuk.

De schrijver, die ons in het eerste gedeelte een wijsgeer en psycholoog van formaat bewijst te zijn, toont hier dat hij eveneens een didacticus met talenten is.

Het is in ons vaderland wel de gewoonte, maar er zijn vele uitzonderingen, dat bronnen en schrijvers genoemd worden. Meestal wordt het plichtmatig en volledigheidshalve gedaan. Prof. Langeveld heeft aan deze bronnen en literatuurvermelding bijzondere zorg besteed, die niet alleen de studie van zijn boek, maar ook de bestudering van alle met de paedagogiek samenhangende gebieden ten goede zal komen. Telkens zijn naast de fundamentele publicaties, de détailstudies genoemd, naast de grote werken van de laatste eeuw, die van de laatste decennia, ja laatste jaren vermeld. Behalve een enorme belezenheid, blijkt er een bizondere feeling uit voor het belangrijke en onderwerpdienstige. Vatten wij ons oordeel samen: een zeer belangrijke publicatie, die in belangrijkheid het boek van Prof. Kohnstamm, althans wat het theoretische gedeelte betreft, evenaart.

## KLEINE MEDEDELING.

### BERICHT UIT DUITSLAND.

Naar ik uit Duitsland verneem, is te Leipzig Theodor Litt weer in funktie aan de Universiteit. Hij doceert er weer — als vóór zijn afzetting door de nazi's — de paedagogiek. Men heeft er, evenals aan tal van andere universiteiten, thans drie semesters per jaar. Aldus hoopt men het gebrek aan akademisch geschoolden sneller te boven te komen. Verder is men er bezig een nieuwe fakulteit in het leven te roepen: de paedagogische. Reden tot bezuiniging schijnt daar niet in de weg te staan aan een behoorlijke academische uitrusting.

Spranger is thans in Tübingen, Nohl in Göttingen. Eveneens in Göttingen is E. Weniger. In Hamburg zijn W. Flitner en E. Blättner, terwijl E. Wenke in Erlangen is aangesteld. Naar ik verneem, doceert Ahrbeck de paedagogiek te Halle a. S. Naar in Duitsland geldende maatstaven hebben deze personen zich niet gecompromitteerd in de achter ons liggende periode.

M. J. LANGEVELD.



## BOEKBEOORDELINGEN.

*Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte en Psychologie.* Uitg.: Van Gorcum en Comp. N.V., Assen.

Het eerste nummer van het onzen lezers welbekend Tijdschrift is weer verschenen. Het zal in vijf (voorlopig vier) afleveringen van 32 p. per jaar uitkomen. Maar daar de achterstand van '45-'46 nog kan worden ingehaald verschijnen nog twee dubbele nummers en een enkel. Voorzitter der redactie is thans Prof. Pos, secretaris Dr K. Kuiper.

Het nummer 1/2 bevat herdenkingen van Prof. L. Polak, Dr H. Wolf en Prof. B. J. H. Ovink. Voorts bijdragen van Dr P. Brommer over de Ontologie in de Helleense Wijsbegeerte; Prof. Dr H. Robbers S. J., Probleemstelling en probleemontwikkeling der Middeleeuwsche en neo-themistische ontologie; Prof. Dr J. Clay, Logica en Natuurwetenschappen; Dr K. Kuipers, Aristoteles en de logica der geesteswetenschappen.

Ph. K.

Dr R. F. Beerling, *Protestantisme en Kapitalisme. Max Weber in de Critiek.* Publicaties van het Sociologisch Instituut aan de Univ. van Groningen. No. 3. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia. f 1,75. 64 p.

De bekende publicaties van Max Weber over den invloed van het Calvinisme op de vorming van den geest van het kapitalisme hebben tot levendige gedachtenwisseling aanleiding gegeven. De schr. geeft daarvan een uitvoerig analytisch verslag, die zelfs tot de dissertatie van Prof. Diepenhorst (1904) teruggaat. Op dit overzicht laat hij volgen een hoofdstuk waarin hij zijn mening over de betekenis der critiek uiteenzet. Hij legt daarbij sterk de nadruk op de moeilijkheid van een historisch oordeel, dat niet bepaald wordt door de wereldbeschouwing van den historicus. M. i. gaat hij te ver als hij schrijft dat ook een geleerd katholiek de Hervorming niet anders zien kan dan in het licht van den ondergang der universele, katholieke middeleeuwse cultuur. Dit klopt m. i. niet met het feit dat een gezaghebbend R. K. historicus als Lortz van oordeel is, dat Luther ook voor de R. K. theologie den Bijbel eigenlijk weer herontdekt heeft, en dat Prof. Sassen het stuk breken van de middeleeuwse kultuursynthese ziet als het onvermijdelijk gevolg van de gebreken, die die synthese nog aankleefden. Terecht verdedigt hij verder Weber tegen allerlei aanvallen, die er uit voortspuiten, dat veel historici geen weg weten met een sociologischen, dat wil dus zeggen een op het algemene gericht, generaliserenden gedachtengang. En in dit verband sluit hij zijn beschouwingen met de geestige opmerking, dat als men Weber's verhandeling als een vergissing ziet, men toch zal moeten toegeven, dat er in de wetenschap zelden een vruchtbaarder vergissing werd begaan.

Ph. K.

# iets over de cultureele en de didactische waarde van het spel<sup>1)</sup>

DOOR

Prof. Dr J. H. GUNNING Wzn.

## I.

Ziehier een onderwerp, waar men nooit over uitgepraat is. En dat is maar goed ook, want dan komt men vanzelf niet in de verzoeking het te willen uitputten, wat het zekerste middel is om den lezer (of hoorder) te vervelen. Deze vluchtige schets heeft dan ook hoofdzakelijk ten doel Uw belangstelling voor dit onderwerp te wekken en het U in een bepaald licht te laten zien, een en ander in de hoop, dat Gij u zelf ook nog verder daarvoor zult willen interesseeren.

Er is trouwens een bepaalde aanleiding om het weder eens aan de orde te stellen. Ik zeg „weder”, want het is eigenlijk altijd actueel, vooral voor beoefenaars der paedagogiek, dus voor alle onderwijzers. Het beslaat een allerbelangrijkst hoofdstuk in de psychologie, en met name het kinderspel, dat ons hier natuurlijk in de eerste plaats interesseert, in de kinderpsychologie; een onderwerp ook, waarnaar het onderzoek nog lang niet afgesloten en omtrent welks beteekenis de onderzoekers — en daaronder vindt men de grootste geleerden — het nog zoo weinig eens zijn, dat er nog niet eens een bevredigende definitie van het begrip „spel” gevonden is. En toch komt iedere kinderpsycholoog, ja, maar ook iedere kinderopvoeder, er dagelijks, of hij wil of niet, mede in aanraking. Doch juist omdat het zoo algemeen actueel is, is het nooit bijzonder actueel, tenzij het opzettelijk te voorschijn wordt gehaald. Dit nu geschiedt thans ten onzent. Binnen korten tijd verschijnt bij A. A. M. Stols te 's-Gravenhage een boekje, getiteld: „*Kinderspelen voorheen en thans, inzonderheid in Nederland*”, van de hand van de heeren A. Hallema, opvoedend ambtenaar en onderwijzer aan de Tucht school te Breda en J. D. van der Weide, Hoofd der O. L. S. te Burgwerd (Fr.), voorzien van een aanbevelend woord van mijzelf. U vindt daar in het eerste deel, van de hand van den heer Hallema, een verdienstelijk exposé van de beteekenis van het onderwerp en van de voornaamste wetenschappelijke theorieën daaromtrent met opgave van de voor-

<sup>1)</sup> Voordracht, gehouden aan het Nutsseminarium voor de Paedagogiek te Amsterdam.

naamste litteratuur. Dit gedeelte is dus zeer geschikt om als inleiding te dienen voor diepere theoretische studie van het onderwerp, al kon U daarvoor ook reeds terecht bij een ander nederlandsch werkje, dat waarschijnlijk velen Uwer niet onbekend zal zijn, ik bedoel: H. Zondervan, „Het Spel bij Dieren, Kinderen en Volwassen Menschen”, een deeltje van de Encyclopaedie van de Wereldbibliotheek, verschenen in 1928. Dit eerste gedeelte had ook afzonderlijk kunnen zijn uitgegeven; in dit verband is het, strikt genomen, slechts de wetenschappelijke inleiding op het eigenlijke werk, het tweede deel, van de hand van den heer Van der Weide. Hier wordt een somber tafereel opgehangen van het akelig verval van het vrije kinderspel in de moderne maatschappij en inzonderheid in Nederland, met name van die traditioneele spelen en spelletjes in de open lucht, die men vroeger bij honderden telde en thans nauwelijks nog in afgelegen dorpjes aantreft. Gewezen wordt op het groote verlies aan cultuurwaarden, dat hierdoor geleden wordt en dat een gevaar dreigt te worden voor de gansche maatschappij en er wordt een dringend beroep gedaan op alle nederlandsche onderwijzers om de handen ineen te slaan om te redden wat nog te redden is, een en ander toegelicht met de resultaten van een enquête, door den schrijver bij eenige nederlandsche schoolhoofden ingesteld. Het werkje beziet dus het onderwerp uit sociaal oogpunt; het is een stuk sociale paedagogiek, dat ons hier wordt voorgezet en zulks met een uitgesproken propagandistische bedoeling. Het vormt dus eenigermate een pendant tot dat merkwaardig boek van prof. Huizinga: „Homo Ludens”, maar het verschilt daarvan, doordat prof. Huizinga zich vrijwel tot de groote menschenwereld beperkt, terwijl dit boekje geheel blijft op het terrein van kinderpsychologie en kinderopvoeding, al ziet het deze laatste ook wel degelijk als een onderdeel der volksopvoeding.

Van deze zijde wil ook ik nu dit onderwerp bezien, maar niet alleen van deze, maar ook nog van een andere zijde. Ik wil namelijk trachten in het licht te stellen de eminente waarde, die de studie van het kinderspel heeft voor de ontwikkeling onzer schooldidaktiek. Deze hoogst belangrijke zijde van het onderwerp wordt in de bestaande litteratuur op merkwaardige wijze veronachtzaamd, ja de meeste schrijvers schijnen er zelfs geen flauw vermoeden van te hebben. En toch bestaat er allang één, en wel een zeer goed, boek, opzettelijk aan dit onderwerp gewijd, en waarin het op voortreffelijke wijze

behandeld wordt. Ik bedoel: John Stratchan. *What is play? Its bearing upon education and training.* Edinburg. 1877. Dit werkje is echter in binnen- en buitenland op merkwaardige wijze onbekend gebleven of doodgezwegen. De naam van den schrijver, Johan Stratchan, M. D., een engelsch geneesheer uit de vorige eeuw, wordt een enkele maal genoemd<sup>1)</sup>; een enkele maal ook vindt men zijn boek in een bibliographie vermeld<sup>2)</sup>. Het werd toch ook allang geleden in het nederlandsch vertaald door mevr. H. C. Sieuwerts van Reesema—de Graaf, die in de voorrede mededeelt, dat zij het in 1878 heeft leeren kennen, en die het in 1903 in een „nieuwe uitgave” deed verschijnen bij de N.V. Amsterdamsche Boekhandel, te Amsterdam o. d. t. „Het Spel van het Kind. De waarde ervan voor de opvoeding en het onderwijs. Een psychologische Vraag”, voorzien van een Voorrede van dr. W. H. Cox, destijds directeur van het krankzinnigengesticht te Utrecht, in welke deze gezaghebbende persoonlijkheid geducht tegen de onderwijzers en de school van leer trekt. Als ik aan dit onderwerp toe ben, kom ik op dat boek terug, thans moet ik eerst nog eenige opmerkingen van algemeenen aard laten voorafgaan.

Men kan zich van de beteekenis van het spel moeilijk een overdreven voorstelling maken. Het is een biologisch verschijnsel van den allereersten rang en trots alle onderzoekingen zweeft er altijd nog een zeker waas van geheimzinnigheid over, wat het trouwens met de instincten gemeen heeft. Of is het misschien zelf een instinct? Moeilijke vraag, te moeilijker, omdat omtrent het begrip „instinct” nog allerminst éénstemmigheid heerscht. Velen trachten zich uit deze moeilijkheid te redden door het aannemen van een „(spel)drift” — prof. Buytendijk doet dit zelfs in den titel van zijn werk: „Het Spel van Mensch en Dier als openbaring van levensdrift”. — Mij wel: die speeldrift laat zich dan zeer goed op één lijn stellen met de geslachtsdrift; beider bevrediging be-

1) Zondervan noemt hem even in 't voorbijgaan, bl. 53, maar niet in zijn bibliographie.

2) Zoo Claparède in zijn bekende „Psychologie de l'Enfant” — altijd nog een der beste boeken over dit onderwerp — 6e éd., bl. 55, die zich ook verbaast over de weinige bekendheid van dit werk. Op bl. 435 deelt hij in een noot mede, dat hij de kennismaking met „cet ouvrage introuvable” aan mevrouw Sieuwerts van Reesema te danken heeft. — Deze heeft destijds een exemplaar van haar vertaling aan de nederlandsche openbare bibliotheken doen toekomen. — Zelfs Groos en Stern kennen het boek niet.



hoort tot de legitieme levensbehoeften van een normaal mensch, maar niet in denzelfden zin als voedsel, lucht en slaap, waar het leven mede gemeoid is; deze behoeften kunnen onderdrukt of geatrophieerd worden, zonder dat het leven er door in gevaar wordt gebracht, maar het wordt daardoor toch altijd wel min of meer verarmd, zoo niet verminkt. En wel geldt dit nog veel meer van de speeldrift dan van de geslachtsdrift: men kan zich gemakkelijker van geslachtsgemeenschap onthouden en toch een normaal mensch blijven, dan van het spel en van spelen. Aan beiden is ook gemeen, dat zij in hartstocht kunnen ontaarden en dan verderfelijk worden. Beide zijn ook aan mensch en dier gemeen; althans alle „hoogere” dieren — maar men kan hierbij aardig laag afdalen: over vogels en visschen heen, tot de muggen toe — spelen. Daarbij vertoonen de spelen van menschen en dieren zoo groote onderlinge gelijkenis, dat zij elkaar wederkeerig helpen verklaren; iedere studie van het menschelijk spel is onvolledig, die geen aandacht wijdt aan het spel der dieren, en vice versa; het groote oeuvre van K. Groos, waar alle lateren uit geput hebben, bestaat dan ook uit twee deelen: „Die Spiele der Tiere”, 1895 en „Die Spiele der Menschen”, 1899, beide herhaaldelijk herdrukt. Minder algemeen erkend is, dat het spel ook aan alle leeftijden gemeen is; er zijn zelfs schrijvers, die het althans voor den dierenwereld tot de jeugd willen beperken; het spelen van oudere dieren wordt dan slechts voor enkele hoogere soorten, en dan nog slechts als uitzondering, toegelaten. Ten onrechte: in het aardige boekje van prof. dr. Bastian Schmid „Das Tier in seinen Spielen” (Leipzig 1919), vindt men een aantal goed gedocumenteerde voorbeelden van spelende volwassen dieren, meest ontleend aan het groote werk van Brehm, „Das Leben der Tiere”, waar men ze in overvloed aantreft. Waar is het evenwel, dat het spel als levensverschijnsel, als uiting van een primaire levensbehoefte, in de jeugd een veel belangrijker plaats inneemt dan in den volwassen leeftijd, en wij, die ons tot taak hebben gesteld het spel voor te stellen als een soort van natuurlijke didaktiek, als het ware 't prototype van alle ware didaktiek, zullen zeker de laatsten zijn om dit te ontkennen. Maar toch, wie in het wezen van het spel dieper wil doordringen, die zal het spelen van volwassenen niet buiten beschouwing kunnen laten en zeker zal hij dat niet doen, die van Schiller geleerd heeft („Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen”. Brief 15): „Der Mensch spielt nur, wenn



er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur ganz Mensch wo er spielt". Maar evenmin hij, die de sociale beteekenis van het spel in het licht wil stellen, en het is dan ook volkomen in den haak, dat in dat reeds genoemde merkwaardige boek van prof. Huizinga „Homo Ludens", dat geheel aan dit doel gewijd is — de ondertitel luidt: „Proeve eener bepaling van het speelelement der cultuur" — van het kinderspel niet of nauwelijks sprake is.

Maar waarom spreekt men dan in alle handboeken van een bepaalde „speelperiode", die op ong. 4-j. leeftijd zal beginnen om op ong. 7-j. leeftijd vrij plotseling en voor goed op te houden? Omdat men daarbij denkt aan een bepaalden vorm van spelen, die wel zeer merkwaardig en eigenaardig is, maar toch slechts één, naast andere. Bedoeld is n.l. het kinderlijke phantaziespel, dat zich afspeelt in een geheel fictieve, zelfgeschapen wereld. Maar ten eerste leeft eigenlijk iedere speler, zoolang hij speelt, min of meer, in een zelfgeschapen wereld, een wereld „van den schijn", maar dit is eigenlijk de hoogere, geestelijke wereld, zegt Schiller, dien men vooral daarop moet nalezen. En dat deze wereld voor den volwassene niet, als voor het kind, volledige realiteit bezit, ook dit onderscheid is minder groot dan het lijkt, want alle onderzoekers zijn het er over eens, dat dat spelende kind, dat zich geheel gedraagt, alsof zijn schijnwereld volle realiteit bezat, zich zeer goed ervan bewust is, dat het slechts een willekeurige phantaziewereld is, zie hierover o. a. Mien Lanssen: „Over het kinderspel" (Amsterdam, 1926), in het hoofdstuk over „Het Sprookje", bl. 68 vv. Maar het is ook niet waar, wat o. a. dezelfde Mien Lanssen beweert (bl. 26), dat dat vermogen en die liefhebberij met het einde dezer periode ophouden en voor goed verdwijnen; zij leven slechts in gewijzigden vorm voort, en dan tot in den volwassen leeftijd toe. Zeer goed herinner ik mij, dat ik al 10 of 11 jaar oud was, toen ik nog een geheel Zondagochtend zoek bracht door met mijn broertjes en zusjes „huishoudentje" te spelen. En ziehier reeds de vorm, waarin dit spel ook in het later leven voortleeft: het liefhebberijtooneel, de charade en action, het algemeen menschelijk vermaak in allerlei soorten van verkleeding en vermomming.

Niet gemakkelijk te bepalen is de juiste verhouding tusschen spel en arbeid. Dat er onderscheid is, is duidelijk, maar is er ook tegenstelling? Voor het algemeen menschelijk gevoel, dat zich ook afspiegelt in het gewone spraakgebruik, onge-

twijfeld; en wel is deze tegenstelling van drieërlei aard. Zij is 1. die van dwang en vrijheid, 2. die van moeite en gemak, van inspanning en uitspanning en 3. die van ernst en scherts. Maar bij nader toezien blijken al deze tegenstellingen niet in de dingen zelve te liggen, maar in de begeleidende gevoelens. Er is vrijwillige arbeid en er is gedwongen, of althans voorgeschreven, spel. De theorie zoo wel als de praktijk van de kleuterschool, evenals trouwens van het moderne gymnastiekonderwijs, kennen zelfs het onderscheid tusschen het zgn. „vrije” en het zgn. „gebonden spel”. Maar ook dat zgn. „vrije” spel blijkt in praxi altijd aan zekere regels gebonden te zijn en dit is zelfs nog meer waar buiten den kindertuin dan daarbinnen. Want tot de merkwaardigste merkwaardigheden van het werkelijk „vrije” spel behoort juist, dat het — op enkele, onbelangrijke uitzonderingen na — aan vaste regels gebonden is, die rigoureuus worden gehandhaafd en als een gewetenszaak worden geëerbiedigd, zoo, dat inbreuk erop het spel niet stoort maar verstoort en den spelbreker tot heiligschenners stempelt. Die religieuze eerbied voor de regels van het spel is zelfs bij kinderen veel grooter dan bij volwassenen. En wanneer kinderen, wat zij vaak doen, een nieuw spelletje bedenken, dan worden eerst de regels van het te spelen spel vastgesteld. Daarbij ontbreekt zelden een spelleider, meestal de voorsteller, en deze wordt gehoorzaamd op een wijze, die elken despoot en alleenheerscher jaloersch kan maken, altemaal bewijzen, hoezeer deze gebondenheid in de natuur van het spel zelf ligt. Bovendien, indien werkelijk het spel de uiting is van een natuurdrijf, zoo niet van een instinct, dan is het al in zijn innigste wezen aan een zekere noodzakelijkheid gebonden en dus onvrij, ja nog onvrijer, zouden we kunnen zeggen, dan de arbeid, want deze wordt den mensch opgelegd door zijn levensomstandigheden, maar het spel door zijn natuur.

Maar vanwaar dan dat gevoel van vrijheid hier, van onvrijheid daar? Het antwoord op deze vraag en tevens het juiste inzicht in het verschil tusschen spel en arbeid, vinden wij, als wij letten op een eigenaardigheid van het spel, waarvan tot nog toe in de litteratuur weinig notitie is genomen, n.l. deze: het spel kan — uiterlijke hindernissen daargelaten — op elk gegeven oogenblik willekeurig worden begonnen en geëindigd en het kan zoo lang duren of zoo kort afgebroken worden, als de spelers zelf verkiezen. Het werk daarentegen heeft zijn vasten tijd en zijn vasten duur. Vandaar bij het

spel dat eigenaardige gevoel: „dit mag en dit wil ik”, en bij den arbeid: „dit moet ik”. Hiermede hangt samen, dat het spel altijd kan herhaald worden en ook graag herhaald wordt, terwijl de arbeid altijd een „Einmaliges” is. En dan niet te vergeten, wat wij reeds bespraken, dat het spel zich afspeelt in een fictieve, zelfgeschapen wereld, die men dus geheel naar eigen smaak en vermaak kan inrichten. Het duidelijkst komen deze onderscheiden, m. i. in het licht in dat curieus voorbeeld van een zelfbedacht kinderspel, dat Paola Lombroso ergens mededeelt, n.l. van twee zusjes, die „zusjeszijn” speelden. Want inderdaad, dit laatste kan men vrijwillig op zich nemen en afleggen en naar eigen genoegen inrichten, maar het zusjeszijn, ja ziet U, daar zit je aan vast en dat moet je nemen zooals het is, en dat is niet altijd vermakelijk. Niet minder overtuigend, maar veel meer voorkomend, is het schooltjespelen<sup>1)</sup>, waar dezelfde kinderen, die op school één en al ongedurigheid zijn en last veroorzaken, in devote onderworpenheid rustig aan meesters voeten zitten. Over die herhalingen, hier even geliefd als bij het vertelsel, nog een enkel woord. Het is bekend, dat in beide gevallen het kind geen de geringste afwijking duldt (M. Lanssen, bl. 65 v.). De oorzaak zal wel in beide gevallen dezelfde zijn; men vindt die gewoonlijk hierin, dat het kind hetzelfde genoegen opnieuw wil smaken. Dit schijnt mij niet onjuist, maar onvoldoende; ik breng het verschijnsel in verband met de boven besproken devoten eerbied voor de spelregels; in beide gevallen beteekent iedere, ook de geringste, afwijking: vervalsching, verontreiniging, ondergang: het spel en het verhaal houden op „echt” te zijn<sup>2)</sup>.

Wij hebben nog de twee andere verschillen te bespreken, die wij tusschen spel en arbeid opgemerkt hebben, die van inspanning en ontspanning en die van ernst en boert, die ons nu evenwel niet meer lang behoeven op te houden. Al weder: er is weinig inspannende arbeid en er is zeer inspannend spel: denkt alleen maar aan het schaken en aan het krijgertje spelen. Ja, strikt genomen is ieder spel een soort van arbeid, immers een bezigheid. Het denkbeeld, dat het spel beteekent ontspan-

<sup>1)</sup> Merk op, hoe voor den titel van deze spelen altijd verkleinwoorden gebruikt worden: huishouden tjes, zusjes, schooltjespelen, enz.

<sup>2)</sup> Over de rol, die het begrip „echt” in het kinderleven speelt, die zich afspiegelt in zijn vocabularium, ware veel te zeggen, maar dat is nu niet aan de orde. Zie intusschen „Paed. Stud.”, XVIII (1937), bl. 39 v.v. en bl. 60 v.v.

ning na inspanning, is aan de groote-menschen-wereld ontleend en wordt vandaar op het kinderleven geprojecteerd, maar is en blijft daar een vreemdeling. Kinderen kunnen een vermoeiend spel beginnen op het oogenblik, dat zij oogen-schijnlijk uitgeput moesten zijn, bijv. wanneer zij na een lange en vermoeiende wandeling in een aanlokkelijken speeltuin aankomen, en zij kunnen, als men ze niet belet, doorspelen tot werkelijke uitputting toe. Parallele verschijnselen zijn trouwens ook wel in het groote-menschen-leven aan te wijzen en ook daar is het onderscheid niet oorspronkelijk. De vermoeienis is n.l. een relatief begrip en veel meer een psychisch dan een physisch verschijnsel. M. a. w. het is de psychische instelling, die het onderscheid bepaalt.

Dit alles is nog veel duidelijker bij de derde onderscheiding, die nu met een enkel woord afgehandeld kan worden. Voor het kind althans bestaat er geen bewust onderscheid tusschen ernst en luim; met al zijn spelen, ook de vroolijkste, is het hem, gelijk wij reeds zagen aan zijn devoten eerbied voor de spelregels, volmaakt ernst, evenals de ernstigste bezigheid, mits vruchtbaar voor zijn ontwikkeling, hem een pretje is. Ook hier is weder het groote verschil uit de groote-menschen-wereld geprojecteerd. Niet voor het kind, maar alleen voor den volwassen, of, nog juister, voor den cultuurmensch — maar niet voor den natuurmensch! — is het spel, kan het althans zijn, een vertoon, een tijdverdrijf zonder wezenlijke beteekenis. Het is dus ook hier weder het begeleidente gevoel, de opvatting, die het onderscheid teweegbrengt, niet de natuur der zaak.

Merken wij ten slotte nog op, dat in al deze opzichten de zgn. natuurvolken precies hetzelfde standpunt innemen als het kind. De vraag of deze wijziging van opvatting, die den cultuurmensch in het spel slechts een onwezenlijk ornament van het leven doet zien, als een vooruitgang of als een achteruitgang is te beschouwen, moeten wij hier uit tijdsgebrek laten rusten, al zullen wij niet kunnen verhinderen, dat zij bij de bespreking van de sociale waarde van het spel om den hoek komt gluren.

Een zuivere definitie van het spel, en daarmede ook een algemeen aanvaardbare indeeling der spelen, is dáárom zoo moeilijk, omdat geen enkel spel al de kenmerken van „het” spel vertoont. Maar ieder kenmerk, dat men op kan noemen, is altijd door een groote meerderheid vertegenwoordigd.



Verreweg de meeste spelen zijn gemeenschapsspelen, de groote meerderheid wordt ook in de open lucht gespeeld, maar altijd zijn er uitzonderingen, die men deswegen toch niet van het begrip „spel” uit kan sluiten. Na dit vooropgezet te hebben, wilt Gij mij zeker wel veroorloven in het vervolg, die uitzonderingen te negeeren en van „het” spel te spreken, ook al weet ik, dat het gezegde niet van alle spelen geldt.

Daar nu van mijn twee onderwerpen, de sociale en als ik het zoo noemen mag de protodidactische waarde van het spel, het eerste betrekking heeft op de volwassenen en het tweede op de jeugd en de jeugd aan den volwassen leeftijd voorafgaat, zou het logisch zijn wanneer ik met dit laatste begon. Maar daar het mij vooral hierom te doen was, heb ik mij veroorloofd dit, als voor mij en naar ik meen ook voor U, het belangrijkste, voor het laatst te bewaren.

De sociale waarde van het spel zoekt men gewoonlijk hierin, dat het den gemeenschapszin opwekt. Mej. Lanssen keert echter m. i. de orde van zaken om, wanneer zij in het gemeenschapsspel van het kind niet alleen het bewijs ziet, dat het kind een geboren gemeenschapswezen is, maar ook het uitvloeisel, de openbaring daarvan. En dat terwijl zij zelf erkent, dat het gemeenschapsspel zich eerst op 4-jarigen leeftijd begint te openbaren. Hiertegen pleit reeds, dat in de dierenwereld eigenlijke gemeenschapsspelen, voorzoover ik weet, onbekend zijn. Het menschenkind begint in ieder geval altijd met eerst alleen aan zijn eigen ontwikkeling te werken en zijn aanrakingen met de buitenwereld daaraan dienstbaar te maken. Zelfs wanneer het reeds begonnen is met andere kinderen te gelijk hetzelfde spel te spelen, speelt het nog een tijd lang niet met hen als met speelkameraden, maar alleen, met en voor zichzelf. Weldra echter zijn deze eenzellige zelfoefeningen voor zijn ontwikkeling tot mensch niet meer voldoende; hij moet immers niet alleen zichzelf leeren kennen, maar ook de hem omringende wereld en zijn betrekkingen tot haar? En dan vindt hij in het gemeenschapsspel daartoe een voortreffelijke leerschool.

Maar deze leerschool staat ook nog open en is van belang voor de volwassenen. Merkt slechts op, van hoe uitnemend belang de gemeenschappelijke vermaken zijn voor het cultuurleven, hoe bevorderlijk zij zijn aan alle hoogere geestesbeschaving en hoe daarbij vrij algemeen de regel geldt: „hoe meer zielen, hoe meer vreugd”. Denkt aan familiefeesten, aan con-



certen, voordrachten, tooneelvoorstellingen, aan gemeenschaps-  
 pelijk natuur en kunstgenot. Vele kinderlijke gemeenschaps-  
 spelen zijn afgezakte volksspelen en de volksspelen zelf hebben  
 meestal een religieuzen oorsprong, waarvan de nationale feesten  
 nog een naglans bewaren, die niet weinig ertoe bijdraagt, dat  
 men zich daar werkelijk één gevoelt. Hier zijn wij aangeland  
 bij het boekje van de heeren Hallema en Van der Weide, want  
 helaas valt hier in de laatste eeuw een groote achteruitgang  
 te constateeren en te betreuren. Hun mededeelingen en be-  
 schouwingen hieromtrent moeten aangevuld worden met die  
 van prof. Huizinga, bij wien men o. a. kan nalezen, welke  
 funeste gevolgen de ontwikkeling, die de sport in onze dagen  
 heeft genomen, met zijn professionals en zijn records, waarbij  
 de massa's van medewerkers tot werkeloze toeschouwers  
 zijn gedegradeerd, voor onze cultuur reeds heeft gehad en  
 dagelijks meer dreigt af te werpen. Wanneer een oud man  
 als ik het gezinsleven van zijn jeugd vergelijkt met dat van  
 zijn kleinkinderen, dan treft hem het bijna geheel wegvallen  
 van die vele en gevariëerde en vaak zoo geestige gezelschaps-  
 spelen en spelletjes, die vroeger het familieleven zoo gezellig  
 maakten en tevens zooveel bijdroegen tot ontwikkeling van  
 verstand, karakter en gemoed. En als hij dan in onze op-  
 voedingsgestichten navraag doet, waarmede men de verpleeg-  
 den in hun vrijen tijd bezig houdt, dan krijgt hij strijk en  
 zet ten antwoord, 's avonds met wat lectuur, met wat slöjd  
 en met... dammen(1) en overdag met baltrappen: pardon,  
 ik wil zeggen met voetbal, en hij mag al heel dankbaar zijn  
 als hij ook eens hoort gewagen van biljart of van zang,  
 en zelf kan hij er in stilte bijvoegen: en met hangen aan de  
 radio en met rooken.

En hiermede kom ik vanzelf op een ander punt, dat mij van  
 groot gewicht schijnt. Wij weten allen wel, dat die schrikke-  
 lijke werkloosheid, die in de laatste tijden de cultuurmaats-  
 chappij teisterde, door de tegenwoordige oorlogstoestanden  
 slechts gecamoufleerd is en als de wapenen eenmaal worden  
 neergelegd, in al haar grimmigheid en wreedheid zal herrijzen.  
 Het is vooral prof. Kohnstamm geweest, die erop gewezen  
 heeft, dat dit niet anders zijn kan en alleen nog maar erger  
 kan worden, omdat de voortdurende vooruitgang der tech-  
 niek de menschheid in staat stelt steeds meer te produceeren,  
 met steeds minder verbruik van menschelijke arbeidskracht;  
 dat mitsdien het groote probleem, waarvoor zij in de naaste  
 toekomst zal gesteld worden, de vraag is naar het mensche-

waardig besteden van den vrijen tijd. Oprechte en gemoedelijke socialisten als mej. Lanssen, verwachten de oplossing van de volgens hen zeker komende zegepraal van het socialisme; zij geloof, dat ook het vrije spel dan vanzelf de plaats zal hernemen, die daaraan toekomt (zie haar laatste hoofdstuk). Ik voor mij meen, dat wij daarop niet kunnen en mogen wachten of rekenen, en schaar mij aan de zijde van de heeren Hallema en Van der Weide als zij betoogen, dat wij de handen ineen moeten slaan om te redden en te herstellen wat mogelijk is. En ik geloof, dat wij daarvoor beginnen moeten met onszelf wel te doordringen van de groote cultureele waarde van het beschaafde spel. Hoe iemand zijn vrijen tijd doorbrengt, is een goede peilschaal voor zijn innerlijke beschaving en wat er wordt van een arbeidende jeugd, die dat niet bijtijds geleerd heeft, moet gij maar eens nalezen in die merkwaardige stukken van dr Van Wijk, toenmaals directeur van het jongensclubhuis „De Arend” te Rotterdam, in het tijdschrift „Volksontwikkeling”, Jrg. XI, over wat hij noemde „den meerderheidsjongen”, welke artikelen destijds terecht zeer de aandacht hebben getrokken. Zich onledig houden met een bezigheid, die om haarzelfswil ondernomen wordt, vrij van de tyrannie van nooddrift of van winstbejag, en niet alleen voor eigen vermaak dienende, adelt den mensch en verhoogt het beschavingspeil der maatschappij.

Van gewicht is ook dit, dat met het spel altijd een zeker resultaat nagestreefd, en als het goed gespeeld wordt, ook bereikt wordt. Het gaat daarbij, althans in de hoogere vormen, niet om de knikkers maar om de eer van het spel. Het spel wil gewonnen worden en daarvoor spannen de spelers zich in. Nu eens is het een eenig kampioen, die zijn tegenstander, resp. zijn tegenstanders, overwint, dan weder en, naar het mij voorkomt, is dit meestal en bij de hoogere vormen schier altijd het geval, vecht een groep met een groep om de zege. Een der oudste en meest verspreide vormen van het gemeenschapsspel is de kampstrijd en dit is zoo waar, dat de oude Grieken hun groote nationale feesten, als bijv. de Olympische spelen, waarvan de cultuurwaarde alom erkend en geprezen wordt, niet zooals wij doen „spelen” noemden, maar „agones”, welk woord, verwant met het fransche „agonie”, kampstrijd beteekent. Prof. Huizinga, die in schier alle bestaande cultuurvormen speelvormen terugvindt, ziet in dit element van wedijver het essentiële en ook het nuttige element van deze laatsten. Dit is misschien wat eenzijdig en

overdreven, maar men moet inderdaad dit element niet gering schatten en vooral niet overhaast veroordeelen. Er is een edele wedijver, waarbij de een den ander in voortreffelijkheid tracht te overtreffen en de maatschappij vaart daar wel bij, ja, kan er niet buiten. Deze wedijver is heel wat anders dan de concurrentie, waarbij de eene concurrent den ander tracht te onderdrukken en liefst uit den weg te ruimen. Uit het worstelperk der eer treedt ook de overwonnen kampvechter niet alleen met ongeschonden eer, maar ook met verhoogde levenskracht te voorschijn. Terecht, meen ik, wordt daarom door prof. Huizinga ook om deze reden aankweking van goede speelgewoonten een maatschappelijk belang van groot gewicht geacht.

Deze doeleinden zullen te eerder en te zekerder bereikt worden, naarmate de school ons daarin voorgaat.

## II.

En zoo zijn wij nu aangeland bij mijn tweede en gewichtigste, maar ook mijn moeilijkste onderwerp, n.l. de be teekenis van het kinderspel voor de schooldidaktiek.

Ik begin dan met U erop te wijzen, dat de eerste leermeester van het kind, die met zijn onderwijs reeds enkele weken na de geboorte begint, het kind zelf is, en dat hij zijn gansche leven lang nooit een beter en succesvoller leermeester krijgt. En ook geen, die meer plezier heeft van zijn werk. En daar leermeester en leerling één persoon zijn, zoo hebben hier beiden gelijkelijk pret. Want dit succes baart genot en dit is een bijzonder nuttige inrichting van de natuur, want daar door wordt de vooruitgang reusachtig bevorderd. Hoe dat reeds in het eerste levensjaar toeging, wil ik U schetsen met de woorden van mej. Lanssen, omdat ik die niet verbeteren kan:

De natuur zelve dringt tot ontwikkeling. Zoodra de een of andere functie rijp is geworden, ontstaat de behoefte tot in gebruik nemen. Als de beenspieren sterk genoeg zijn, willen zij zich bewegen en de kleine ligt in de wieg te trappelen. Zijn ze hierdoor weder sterk geworden, dan houden de beentjes zich stijf tegen moeders schoot aan en probeert het kind zich af te zetten. Weder iets later dringen de spieren tot kruipen en tot lopen. En weer later wil het kind zijn krachten meten met zijn kameraden: dan wordt het hardlopen en ver springen. De ogen nopen tot kijken, de spraakorganen tot babbelen, de handspieren dringen tot grijpen, tasten, ontleden of samenstellen. Maar niet alleen, dat de krachten van binnen uit tot ontwikkeling dringen. De Natuur heeft als het ware een premie gesteld op de in gebruikname en ontwikkeling van de verschillende krachten door de

oefening ervan tot een genot te maken. Als moeder een helder gekleurde bal langzaam heen en weer beweegt, dan volgen de ogen de bewegingen en de kleine glimlacht van genoegen. Als moeder een bal, die zo groot is, dat het kinderhandje zich erom heen kan sluiten, aan een koordje vasthoudt en wat dicht bij haar kindje brengt, dan zwaaien de kleine handjes door de lucht en de vingertjes sluiten er zich stevig omheen. Moeder trekt en trekt, maar de kleine houdt stevig vast en schatert van pret. Als hij kruipen kan, smijt hij de bal weder weg en lacht als de bal daar henen vliegt. Met inspanning van alle krachten kruipt hij naar de bal en met een zucht van voldoening pakt hij hem beet, om direkt daarop weder weg te smijten.

Merkt nu op, dat die vreugde hierdoor gewekt wordt, dat het kind zijn vooruitgang zelf ondervindt en wel als een daad van hemzelf, en dit ook zelf constateeren mag. Verder, dat al deze oefeningen, waardoor de zuigeling gaandeweg zijn eigen lichaam en deszelfs functies en ten slotte zijn eigen ikheid ontdekt, geheel het karakter dragen van spel en dan ook door ons, volwassenen, als spelletjes beschouwd en behandeld worden. Als het kind in de wieg bezig is te ontdekken, dat hij aan het eind van zijn armen zekere bewegelijke verlengstukken heeft, die het willekeurig in beweging kan zetten, dan zeggen wij: het „speelt” met zijn handjes. Maar in werkelijkheid is het kind aan het experimenteren en aan het verifiëren. En juist die verificatie, de ontdekking, dat de verovering niet aan een toeval te danken is, maar in zijn macht ligt, is de eigenlijke bron der vreugde. En hier zien wij ook weder dat element van herhaling optreden, want het kind houdt met zijn verificaties niet op voordat het geheel en al overtuigd is.

De vraag rijst nu, of het kind ook in de eerstvolgende jaren, waarin het nog altijd zijn eigen leermeester blijft, voortgaat zich te oefenen en te instrueeren in de vormen van het spel. Het antwoord is: natuurlijk! want wat doet het anders; wat kan het anders doen, dan spelen? Alleen beginnen die speeloefeningen hoe langer hoe meer het karakter te dragen van 't leggen van verbindingslijnen met de omgevende wereld; naarmate het kind zich meer van zichzelf bewust wordt, leert het zich ook meer van de buitenwereld onderscheiden en krijgt het in toenemende mate behoefte, die buitenwereld te leeren kennen. Dat is echter een onoverzienbaar en bovendien met allerlei voorwerpen en interessante dingen volgestopt terrein, dat slechts bij kleine stukjes en brokjes kan veroverd worden en die moeten afgemeten worden naar de groeiende



krachten van het kind. En daar alleen het kind zelf die kent, moet dat afmeten en uitzoeken aan hem zelf overgelaten worden en niet uitgeleverd aan de domme eigenwijsheid van de volwassenen. Anders uitgedrukt: het kind moet reeds op dezen leeftijd beschermd worden tegen geestelijke overlading.

Maar de natuur heeft er dan ook voor gezorgd, dat het dit zelf kan doen. Gij zult zeggen: is het kind dan zoo wijs, dat het zich nooit vergist? Antwoord: wel eens: het grijpt wel eens te vroeg naar een oefening, waartoe het nog niet in staat is; maar dan laat het die na enkele zwakke pogingen terstond weder varen, om ze misschien eerst na maanden weer op te nemen, m. a. w. het kind is autodidact in de leer der „gevoelige perioden”; in het boek van miss Shinn, in het nederlandsch vertaald o. d. t. „Ruths eerste levensjaar”, kunt U daarvan voorbeelden vinden. Iedere afzonderlijke speeloefening — gij zult bemerkt hebben, dat ik met dit samengesteld woord niet bedoel een oefening in het spelen, maar, op z'n Froebeliaansch, een oefening, die spel, een spel, dat oefening is — iedere afzonderlijke speeloefening dan heeft tot object een klein stukje werkelijkheid, dat het kind voor zijn eigen gebruik uit de groote werkelijkheid heeft uitgelicht.

In dit licht nu zie ik ook die eigenaardige fantaziespelen, waarover wij boven reeds gesproken hebben en die inderdaad voor de zoogenaamde speelperiode karakteristiek zijn. Het gaat er inderdaad om de groote wereld, de groote werkelijkheid, te leeren kennen, maar die is niet alleen veel te groot, maar ook veel te vol. Daarom scheidt het kind zich tijdelijk een eigen wereldje, dat het meubileert met gegevens, ontleend aan de groote wereld, maar niet meer in aantal, en vooral niet samengestelder, niet veelvormiger, dan het gebruiken kan. Daarom grijpt het hiervoor dan ook liefst naar tamelijk vormlooze voorwerpen uit zijn omgeving — bijv. een stok voor een paard — aan welke het dan de vereischte eigenschappen — maar ook niet meer dan de strikt noodige — toekent, alsook naar de behoefte van het oogenblik verwisselt. In deze wereld voelt het zich veilig en welbehaaglijk, dit wereldje kan het op zijn gemak bestudeeren en er zich inwerken, totdat het 't volkomen kent. En het kan daarvoor ook gebruik maken van het beproefde middel van de herhaling.

Het moet U, dunkt mij, duidelijk zijn, dat het kind op die wijze gaandeweg een respectabele massa kennis vergadert en die ook verwerkt; en dat niet alleen, maar het versterkt



daarmede tevens ook, wat nog veel belangrijker is, zijn geestelijke vermogens en oefent zich in waarnemen, observeeren, behandelen en aan zich dienstbaar maken van de gegevens der buitenwereld. Drie dingen zijn daarbij echter onvoorwaardelijk noodig, ten eerste, dat die gegevens voor het kind volkomen realiteit bezitten, een even groote en precies dezelfde realiteit als ze in de werkelijke wereld hebben; ten tweede, dat de voorwerpen, waarmede het zijn wereldje meubileert, niet meer eigenschappen vertoonen, dan die het kind op dat oogenblik noodig heeft en kan verwerken, m. a. w., dat zij tot het uiterste vereenvoudigd worden<sup>1)</sup>, en ten derde, dat hij niet door volwassenen geholpen, d. w. z. gestoord wordt. Voor het eerste en het tweede zorgt het kind zelf; dat de volwassenen, in de eerste plaats de moeders, want die hebben er een geducht handje van, zich daarvan hebben te onthouden, kan men hun niet krachtig genoeg inscherpen.

Zoo hebben wij dan nu gezien, dat het kind in zijn zes, zeven eerste levensjaren zijn eigen leermeester is, dat het die taak op voortreffelijke wijze vervult en dat de leervorm, waarvan het zich daarbij bedient, die van het spel is. Het zou, evenals de dieren, daarmede kunnen doorgaan tot aan het bereiken van den volwassen leeftijd, wanneer het, evenals de dieren, slechts voor een natuurlijke samenleving bestemd was. Maar aangezien het bestemd is voor een cultuurmaatschappij, zoo komt er een oogenblik, waarop het de hulp, de leiding, van volwassen cultuurmenschen niet meer ontberen kan; het is, niet alleen wettelijk, maar ook psychisch, „leerplichtig” geworden. En het weet dat ook, en wil daarom nu ook gaarne onderwezen worden.

Hier moet ik even een opmerking inlasschen, waarvoor ik anders geen plaats weet te vinden, n.l. deze: wij volwassenen mogen, zooals wij zagen, in die periode van zelfonderwijs het kind niet storen, maar wij mogen het wel observeeren en

---

<sup>1)</sup> Het zal niet ondienstig zijn, hierbij op te merken, dat ook de volwassene steeds zijn waarnemingen vereenvoudigt om niet door hen overstelpt te worden. Wat tot ons bewustzijn doordringt, is altijd slechts een deel van wat door de zintuigen wordt aangeboden; de rest wordt op den drempel van het bewustzijn afgewezen. Het verschil tusschen volwassene en kind is ten dezen, hoe groot ook, toch slechts quantitatief. (Dat het kind eenvoudig, ja zeer eenvoudig, speelgoed verkiest boven „mooi” speelgoed, is reeds door vele onderzoekers e. a. opgemerkt.)

hoe meer en zorgvuldiger wij dat doen, des te beter<sup>1)</sup>). Want wij moeten het kind bijtijds zoo goed mogelijk leeren kennen om het straks naar zijn eisch verder te kunnen opvoeden en te onderwijzen of te doen en te helpen onderwijzen. Welnu, een der beste middelen, zoo niet het beste, om het kind in zijn eigenaardigheid te leeren kennen is het te observeeren in zijn vrije spel<sup>1)</sup>). Zoowel het karakter als de verstandelijke aanleg openbaren zich daarbij spontaan en gij kunt er U verzekerd van houden: een klein kind, dat niet of zelden en lusteloos speelt, is geestelijk niet normaal.

Wij zijn nu aangeland aan het punt, waar het boek van Strachan ons heen wil brengen om verder vandaar onze gids te zijn en ik had mij dan ook voorgenomen U daarvan thans een uittreksel te geven. Maar toen ik dit beproefde, bleek het toch beter te trachten U in mijn eigen woorden de zaak duidelijk te maken. Maar wel kan ik dit mijzelf en U verlichten door U mede te deelen, wat het thema van dit boek is, n.l. dit: aangezien het kind nooit een beteren leermeester krijgt noch kan krijgen, dan dien zelfonderwijzer van zijn eerste jaren, wiens successen onmiskenbaar zijn, zoo is de eenige goede methode voor al zijn latere onderwijzers dien eersten leermeester zijn methode of methodes zoo zorgvuldig mogelijk af te kijken en zoo trouw mogelijk te trachten na te volgen. Of, om het in zijn eigen woorden uit te drukken — het zijn de slotwoorden van zijn voorlaatste hoofdstuk, het zevende, dat met de voorafgaande de inleiding vormt tot zijn slothoofdstuk, getiteld: „Spel bij de opvoeding en bij het onderwijs”, waar het thema eigenlijk eerst wordt ont-wikkeld —

Mij dunkt, daar de natuur het eerst aanwezig was en het heele gestel van het kind door haar op hare wijze gevormd is, dat het den onderwijzer zou passen en het ook een groot hulpmiddel voor hem zou zijn, als hij hare werkwijze trachtte te leeren en er de zijne naar te schikken.

---

<sup>1)</sup> Natuurlijk zonder het te storen. Een ideaal inrichting vindt men daarvoor in het psychotechnisch instituut der Nijmeegsche Universiteit. Aldaar is een groote zaal, waar de kleine kinderen geheel alleen worden gelaten met de noodige speelmiddelen, een zandhoop en wat dies meer zij. Rondom die zaal loopt echter een overdekte gang, voorzien van kijk-gaten, die op bovenbedoelde speelzaal uitkomen en door deze kijk-gaten is 't, dat de studenten der Universiteit, zelf dus voor de kinderen onzichtbaar, hen komen observeeren.

M. a. w. en wat grof vereenvoudigd: wij moeten trachten aan onze leervormen zooveel mogelijk den vorm te geven van het vrije kinderlijke spel.

Let wel, dat beteekent heel iets anders dan van het leeren een „spelletje” te maken, waaraan de Philantropijnen zich zoo te buiten gingen, en waartegen Pestalozzi zoo terecht met verontwaardiging te velde trok. Voor die dwaling kan en moet ons behoeden wat wij boven uiteengezet hebben omtrent de ware verhouding tusschen het ware spel in den arbeid, waarbij wij geleerd hebben, dat zoo niet alle spelen, dan toch zeker de echte kinderlijke speeloefeningen geen pretmakerij beteekenen, maar serieuzen arbeid vertegenwoordigen.

Nader uit te werken, hoe dit zou kunnen en moeten geschieden, daarvoor heeft men wel een heel jaar college noodig; in een enkele voordracht kan men daarvoor slechts enkele vingerwijzingen geven, wat ik gedeeltelijk in den vorm wil doen van vragen, die ik U stel en opdat gij U ze U zelf zoudt stellen. Ik vraag U dan in de eerste plaats, dit: Comenius en Pestalozzi, om slechts dezen te noemen, hebben ons allang geleerd, dat opvoeding en onderwijs den weg der natuur moeten volgen, en al de drukte, die hier te lande enkele jaren geleden over „Onderwijsvernieuwing” werd gemaakt, draaide voor een niet gering gedeelte hierom. Maar zijn wij er werkelijk ooit in ernst mede begonnen? Gedeeltelijk wel, n.l. in de kleuterschool, voorzoover die ten minste werkelijk gedreven wordt door den geest van Froebel, en in mindere mate ook op onze gezegende scholen voor B.O., waar men met z'n leerlingen heel weinig of niets bereikt, wanneer men dezen weg niet inslaat. Maar heeft de gewone lagere school zich reeds opgemaakt, of zich ook maar bereid verklaard om daarvan te leeren en te profiteeren? Dragen de hoogst verdienstelijke leerplannen van inspecteur Welling het karakter van gemodelleerd te zijn naar de spelmethoden van het onbedorven kind? Of zitten wij nog altijd muurvast in onze eigenwijze groote-menschen-methodes? Heeft — ik durf het in deze omgeving haast niet te vragen, maar — heeft de toepassing der psychologie van het denken, bij al haar onmiskenbare verdiensten, toch ook niet haar gevaarlijke zijde? Zit daar toch ook eigenlijk niet achter ons onuitroeibaar verlangen om den kortsten en zekersten weg te vinden om het kind vol te stoppen met de kennis, waarmede wij ons nu eenmaal verplicht voelen onze leerlingen te vullen? Hebben wij werkelijk reeds — ik zeg niet genoeg vertrouwen, maar

ook maar zooveel vertrouwen in de natuurmethode van het kind om hem althans een beetje, zoo eens bij wijze van een extraatje, vrij te laten, werkelijk vrij te laten, zoowel in de keuze van zijn leerstof als vooral in de wijze waarop hij zich die wil toeëigenen? Is het dan nòg niet tot ons doorgedrongen, dat het kind, als het vrijgelaten wordt, minstens tot den 12-jarigen leeftijd toe van elke zelfgekozen bezigheid een spelletje maakt, zooals wij dagelijks op onze straten en pleinen kunnen zien? Hebben wij ooit een ernstige poging aangewend om hem in staat te stellen zich te onderwijzen of te laten onderwijzen in een eigen wereld, waarin hij zich even thuis en veilig voelt als in dat zelfgeschapen wereldje van zijn fantaziespelen? Montessori heeft althans een verdienstelijke poging daartoe aangewend, maar met zooveel beperkingen en zooveel averechtsche toepassingen, dat men haar niet blindelings volgen kan. Maar toch kunnen wij wel wat van haar leeren. Waaraan ligt het, dat haar zintuig-oefeningen — want anders zijn het niet — trots hun volmaakt onnatuurlijk karakter, door de kinderen, althans door de meesten onder hen, zoo gewillig worden opgenomen en dikwijls eindeloos herhaald? Dat ligt ten eerste hieraan, dat zij de kinderen in de keuze vrij laat, maar ten tweede en in veel hoogere mate hieraan, dat zij er in geslaagd is aan deze oefeningen den vorm van een spelletje te geven en wel dien vorm, dien wij in het dagelijksch leven met den term „puzzle” plegen aan te duiden. Maken wij in onze scholen ooit gebruik van dien toch zoo hoogst effectieven leervorm van de puzzle? Als schoolopziener heb ik in vijftien jaren tweemaal iets gezien, wat wel daarop leek en daar waren de resultaten uitnemend en een openbaring voor den klassee onderwijzer zelf. Wij weten allemaal, dat we de kinderen niets kunnen leeren, wanneer zij er geen aandacht voor hebben, en dat zij er geen aandacht aan kunnen wijden, wanneer zij er geen belang in stellen, familiaar uitgedrukt, als zij er geen „trek” in hebben. Zijn wij ons ervan bewust, dat de natuur zelve er voor gezorgd heeft, dat wij gerust daarop kunnen afgaan of het kind — altijd natuurlijk het normale kind — „trek” heeft in wat wij hem voorzetten, of niet? Zoo niet, laten wij ons dit dan door Strachan laten leeren, zie de voortreffelijke bladzijden 95 en 96.

Zoo zou ik lang kunnen doorgaan, maar dan zou ik groot gevaar loopen met mijn eigen evangelie in strijd te komen en U te behandelen zóó als ik wil, dat gij de kinderen niet



zult behandelen. Bedoel ik daarmee te zeggen, dat gij eigenlijk ook nog kinderen zijt? Ja en neen, maar dan in dien zin, dat in elken volwassene het kind voortleeft, dat ja, kind en volwassene twee verschillende wezens zijn, maar dan toch slechts in zekeren zin, ten slotte zijn zij toch beiden exemplaren van het genus „mensch”. En deze opmerking heb ik daarom voor mijn slotwoord bewaard, omdat zij U voor verdere bestudeering van dit onderwerp, waartoe ik hoop U uitgelokt en aangemoedigd te hebben, van veel dienst kan zijn. Wij kunnen n.l. het kind ook bestudeeren in ons zelf en het is al weder Montessori, die ons daarbij den weg kan wijzen, maar dan moet men haar eigen boeken lezen, waarin zij niet moede wordt haar lezers af te vragen: hoe zoudt gij zelf het opnemen, wanneer men U zoo behandelde als wij de kinderen behandelen?

## PESTALOZZI'S BESCHOUWINGEN VAN MENS EN MENSHEIDSLEVEN

DOOR

P. L. VAN ECK Jr.

(bij gelegenheid van z'n 200e geboortedag; 12 Januari 1746)

### II. *'t Essentiële van 't boek.*

Zoals de schrijver 't gezegd heeft, zo voelt hij 't als waarheid. Maar waarom is 't zo? Waarom gaat 't menselijk geslacht in jammer en rechteloosheid en ellende ten onder, terwijl enkele mensen zich tot 'n opmerkelijke hoogte van burgerlijke welstand en zedelijke veredeling verheffen?

„Zoveel zag ik spoedig: de omstandigheden maken de mens, maar ik zag even spoedig: de mens maakt de omstandigheden; hij heeft 'n kracht in zichzelf, om deze op allerlei manieren naar z'n wil te buigen. Als hij dit doet, neemt hij zelf aandeel aan de vorming van zichzelf, en aan de invloed van de omstandigheden die op hem werken.”

De vraag is nu: hoe ben ik dat, wat ik werkelijk ben? hoe komt de mens ertoe, dat hij werkelijk is wat hij is? Slechts met dwang en geweld wordt de mens tot z'n dagelijkse arbeid gebracht. Dus alleen door die dwang denkt en handelt hij anders, dan hij zonder dwang zou doen. Zonder die dwang zou de wereld ondergaan. Ik voel, weet, dat de ongebonden vrijheid die ik begeer, noch voor 't menselijk geslacht, noch



voor mezelf goed zou zijn. Als burger, boer, arbeider geniet ik voordelen, die ik me als enkel mens niet zou kunnen verschaffen.

In 't instinkt ligt 't wezen van 'n gezond dierlijk gevoelen, denken, en handelen; maar bij hoger begeren moet de mens zich boven dat instinkt verheffen. Dat kan de natuur niet voor hem doen. Zo heeft de mens zich tegen aanmatigend onrecht te verzetten, en dit kan slechts door geweld. En omgekeerd moet de mens zich waarheid en recht veroveren. En dit kan, ondanks 't schouderophalen van mensen, die 'n tegenzin hebben tegen waarheid en recht — voorzover die hun niet dienen.

„De mens is dus door z'n willen ziende, maar ook door z'n willen blind. Hij is door z'n willen vrij, en door z'n willen slaaf. Hij is door z'n willen braaf, en door z'n willen 'n schurk.” In aansluiting hiermee, wordt nu in 'n dialoog betoogd, dat alle mensen ten gevolge van hun overwicht aan dierlijke neiging ontrouw worden aan waarheid en recht: ze gebruiken elk hun maatschappelijke kracht om in de burgerlijke maatschappij zo te leven, zoals de mens zonder dwang en geweld altijd leeft.

De mens denkt zich waarheid en recht anders, al naar gelang hij die beschouwt vanuit z'n instinkt, vanuit 'n maatschappelijk oogpunt, of vanuit 't edelste en beste dat in hem is. Ik kan me dus de wereld op drie verschillende wijzen voorstellen: als 'n dier, als 'n maatschappelijk schepsel, en onafhankelijk van deze beide, wat de dingen dezer wereld tot m'n veredeling kunnen bijdragen. Dientengevolge heb ik 'n dierlijk, 'n maatschappelijk, en 'n zedelijk recht, om dierlijke, maatschappelijke, en zedelijke aanspraken te doen gelden. Zo ben ik dus innerlijk 'n drievoudig verschillend wezen.

De eerste vraag is nu: wat ben ik in de natuurtoestand? De natuurtoestand, in de ware zin van 't woord, is de hoogste graad van dierlijke onverdorvenheid. De mens is dan 'n zuiver kind van z'n instinkt, dat hem eenvoudig en argeloos tot elk zinnelijk genot voert. Maar ook daarna spreken we nog van natuurmens, al is hij dan de maatschappelijke toestand ingetreden. We noemen hem dan echter verdorven natuurmens. We blijven hem zo noemen, totdat z'n instinkt volkomen door de wetten van de maatschappelijke toestand is onderdrukt.

Maar heeft zo'n toestand van onverdorvenheid voor de mens bestaan? 't Is dezelfde vraag als: is er 'n ogenblik

waarop de kindertoestand van de mens volkomen rein is? „Zeker is er zo'n toestand; 't is op 't oogenblik waarop 't kind op de wereld komt. Maar zodra dit oogenblik er is, is 't voorbij. Bij de klank van 't eerste wenen, is 't punt al overschreden, van waaruit de dierlijke argeloosheid van 't kind eigenlijk voortkomt.” En zo is 't ook bij de mens. „De mens, zoals hij uit de hand der natuur komt, is geheel onschuld; en 't schijnt onbetwistbaar, de innerlijke reinheid van z'n natuur en de werkelijke onverdorvenheid ervan, gaat uit van dit punt van deze onschuld, die we echter aan hem slechts vermoeden, maar niet kennen.”

Na dat korte oogenblik verwijderde de mens zich tot in 't oneindige van dit punt. Ons dierlijk verderf komt voort uit alles wat aan de goede toestand van ons dierlijk bestaan vijandig is. Waar de klopp van onze dierlijke natuur krachteloos en onzeker begint te worden, begint ons dierlijk verderf. Wel kan ik 't beeld van de onschuld die ik verloren heb, in me zelf doen ontstaan. Dat beeld kan dan voor mij 't doel worden van de volkomenheid waarnaar ik streef: dus 't fundament van m'n zedelijke toestand. Nooit kan dit echter 't fundament van m'n maatschappelijk recht zijn.

Rechtsbegrip is 'n maatschappelijk begrip; en van 'n natuurrecht kan feitelijk geen sprake zijn. Wat we nu van 't maatschappelijk recht natuurrecht noemen, berust op 't gevoel dat alle maatschappelijke aangelegenheden behoren te berusten op grondslagen, die overeenkomen met onze onverdorven natuur. Van dit z.g. natuurrecht ligt in de onontwikkelde, dierlijke mens niets anders dan de drang tot zelfbehoud. „Krachtens deze sterkste van al m'n aandriften, komt 't innerlijke van m'n natuur in opstand tegen alles waarvan ik moet erkennen, dat 't middellijk of onmiddellijk m'n dierlijke welstand en m'n dierlijk bestaan in gevaar en nadeel zou kunnen brengen. Daardoor leer ik de mij in deze wereld omgevende gevaren kennen.”

M'n zelfzucht brengt me nu als vanzelf op de gedachte dat 't goed zou zijn, als niemand van 'n ander 'n vijandige behandeling had te vrezen. De drang tot zelfbehoud is individueel, en heeft met recht of onrecht niets te maken. „Hij wordt echter deelnemend, in zover maatschappelijke ervaringen hem door vereniging van de gevoelens van onze zelfzucht en van onze welwillendheid deelnemend maken.”

Uit 't gevoel van onrechtlijden ontstaat 't begrip van recht in de menselijke geest. Maar zonder 'n streven naar volkomen

heid, veroorlooft de maatschappelijke mens zich alle mogelijke onrecht, ten einde te verhinderen dat hem onrecht zou geschieden. „Slechts als zedelijk wezen vermag ik mezelf door m'n wil ertoe te verheffen, liever onrecht te lijden dan onrecht te doen. Als dierlijk wezen verhardt me 't verst verwijderde vermoeden van onrechtlijden. Als zodanig verwilder ik bij 't werkelijk onrechtlijden; als zedelijk wezen word ik door 't vermoeden en door 't lijden van onrecht wijs en zacht.”

De tweede vraag is: wat ben ik in de maatschappelijke toestand? De maatschappelijke toestand bestaat voornamelijk uit beperkingen van de natuurtoestand. Hiertoe gaat de mens eerst over, als hij moet; d.i. als hij in die toestand diep verdorven is. Hij komt dus als 'n verdorven natuurmens in de maatschappelijke toestand. Hij hoopt nu de behoeften van z'n dierlijke natuur makkelijker en beter te kunnen bevredigen. Maar dit doel is hier niet te bereiken: eenvoudig genieten is 't deel van de natuurtoestand. Hopen en geduldig wachten is 't deel van 't maatschappelijk leven. Zo wordt de onbehaaglijkheid die hij ontvlucht, 't fundament van 't leven waarin hij zich stort. In dit leven gaat 't om één orgaan, waarmee de mens z'n brood kan verdienen, te ontwikkelen ten koste van alle andere. Zo ontstaat 'n algemene verharding ten gevolge van de innerlijke verminking van de natuurkrachten.

„De maatschappelijke toestand is in z'n wezen 'n voortzetting van de oorlog van allen tegen allen, die begint in 't verderven van de natuurtoestand, en in de maatschappelijke slechts van vorm verandert, maar daarom niet met minder hartstocht gevoerd wordt; integendeel, de mens voert hem in deze toestand met heel de valsheid en hardheid van z'n verminkte en onbevredigde natuur.”

Welwillendheid en vertrouwen zijn in de burgerlijke maatschappij slechts schadelijke dingen die buiten werking gesteld dienen te worden. Deze beide zijn alleen de lieflijke afschaduwingen van de onschuld, die we verloren. Toch kan, bij 'n zekere graad van rechteloosheid, voor 't volk 'n zeker vertrouwen — dat dan echter meer 'n schaapachtig volgen is — op de macht, als 'n behoefte gevoeld worden. Omgekeerd zal de macht 't doen voorkomen, of ze niet 't recht van 't volk haat, maar dat ze met 't oog op 't openbare welzijn 't misbruik dat 't volk van z'n recht maakt, moet tegengaan. In 't diplomatiek verbergen van haar eigen bedoelingen heeft de macht 't ver gebracht. En zo is in alle

standen 'n burgerlijke ontmanning ontstaan, doordat we slechts openbare mensen geworden zijn, en geen individuele mensen meer kunnen zijn.

In suggestieve vergelijkingen worden dan de wetteloze macht en 't maatschappelijk recht in hun houding ten opzichte van 't volk tegenover elkaar gesteld — waarbij bij de eerste voortdurend aan de franse monarchie van Lodewijk XIV, en bij 't tweede aan de oude duitse regeergeest gedacht wordt.

Toch is dit misbruik van macht wel te verklaren. Onze dierlijke natuur miskent, in 't bezit van uitgebreide maatschappelijke krachten, haar ware verhouding tot de medemens: dat geldt van de grootste koning tot de geringste bedelaar. „De mens is bij 't volle leven van de dierlijke fundamentele gevoelens zijner natuur onbekwaam, maatschappelijk goed, d.i. maatschappelijk rechtmatig te regeren. Hij wordt 't alleen door de kracht van de wetten, die hem in 't bezit van onevenredige maatschappelijke krachten, noodzaken binnen de grenzen van 't maatschappelijk recht te blijven.”

De mens gaat òf door dierlijke onbeholpenheid gedwongen, òf door overwegend sterke krachten geprikkeld, vrijwillig in de maatschappelijke toestand over. In 't eerste geval is hij dan vreesachtig, kruiperig, gemeen; in 't tweede aanmatigend, fel begerend, gruwzaam. Maar in beide gevallen zijn 't z'n oorspronkelijke eigenschappen en neigingen uit z'n verdorven natuurtoestand. Die kan geen maatschappelijke toestand tenietdoen. En altijd beïnvloeden de voor- en nadelen van de maatschappelijke toestand de mens op dezelfde wijze, als die van de natuurtoestand. „De mens als geslacht is enkel dierlijk, en als zodanig zich altijd gelijk.”

„Natuurvrijheid en maatschappelijk recht zijn in ons geslacht eeuwig met elkaar in strijd.” Slechts ongemerkt, ons vermoed, is 't mogelijk de dierlijke zin van de menselijke natuur te verzwakken. Gaandeweg eerst moet inspanning, orde, beroepstoewijding, hem worden wat vroeger z'n instinkt hem was. Anders dan door middel van misleiding, wordt dit doel niet bereikt. En nu is de vraag: moet dit geschieden volgens de dierlijke of de zedelijke natuur van de mens? Zelfs in de meest ideale maatschappelijke toestand blijft de mens onbevredigd; want volgens z'n dierlijke natuur voelt hij zich in 't burgerlijke leven altijd bedrogen. Immers, met z'n dierlijke gelukzaligheid is 't onherroepelijk gedaan; want de staat zou erdoor tegrondgaan. Ook de vrijheid van de



dierlijke mens is opgeofferd. Zuivere vrijheid is op aarde onbestaanbaar, zou 'n onding zijn. Toch voldoet de burgerlijke vrijheid ons ook niet.

„t Hoogste sieraad van m'n dierlijk bestaan, de zuiverheid van m'n instinkt, en de daarop berustende welwillendheid moet verdwijnen, om voor de hoogste waardigheid van m'n natuur, de vrije menselijke wil, en de daarop berustende zedelijke kracht van m'n natuur, plaatstemaken.”

Hieraan moeten nog enkele punten worden toegevoegd. De maatschappelijke toestand is in z'n wezen voor de mens geen vrije maar 'n rechtstoestand. Wat in deze toestand vrijheid genoemd wordt, is 't dat niet; want die maakt de de mensen niet vreedzaam, goedmoedig, belangstellend, en berust ook niet op de ongestoorde harmonie tussen m'n kracht en m'n begeerte. „De vrijheid die de mens in de maatschappelijke toestand instaat is te genieten, is niet anders dan 'n maatschappelijke speelruimte, om zich voor de aanspraken en genietingen van de werkelijke vrijheid van z'n natuur 'n bevredigende vervanging te kunnen verschaffen.”

De middelen tot dit doel zijn verworven goed, eigendom, verdienste. De bedrevenheid hiervoor is niet 't gevolg van de gerechtigheid van m'n geslacht, maar integendeel van de afdwalingen waartoe 't verworven goed, de eigendom, de verdienste de mensen brengen. Maar hierop moet de wetgeving berusten die de mensen door 't bezit van burgerlijke rechten en vrijheden tot gemeenschapsgeest, gerechtigheid, en medeleven zal verheffen. Vrijheid is niet te grondvesten op 't evenwicht van krachten, want altijd krijgt de grootste fysieke kracht 't overwicht. Maar zeker is 't dat „t meer- of minder benaderen tot 't overwicht van 't recht over de macht, van de welwillendheid over de zelfzucht, van 't medeleven over de gierigheid, de enig ware maatstaf is van de meer of minder grote vrijheid die zich in werkelijkheid in 'n staat bevindt.”

Ten slotte: wat ben ik in de zedelijke toestand? Onafhankelijk van m'n dierlijke begeerten en m'n maatschappelijke verhoudingen bezit ik 'n zelfstandig vermogen, om de dingen dezer wereld alleen te beschouwen met 't oog op wat ze tot m'n veredeling bijdragen, en ze vanuit dit gezichtspunt te verlangen of te verwerpen. Dit vermogen, deze kracht „is, omdat ik ben, en ik ben omdat zij is. Ze komt voort uit 't mij wezenlijk inwonende gevoel: ik volmaak mezelf, als ik me dat wat ik behoor te doen, tot wet maak van dat wat ik wil.”



Als dierlijk en als maatschappelijk wezen ken ik die kracht niet, en heb die ook niet nodig. „De zedelijkheid is volkomen individueel. Ze bestaat niet onder twee mensen. Geen mens kan voor me voelen: ik ben. Geen mens kan voor me voelen: ik ben zedelijk.” Maar temidden van 't maatschappelijk leven vormt zich de behoefte aan zedelijkheid; en ontstaat 't gevoel dat ik in staat ben, me boven 't dierlijke en maatschappelijke te verheffen.

Kinderjaren, jongelingsjaren, manneleeftijd verhouden zich als zinnelijke genieting, maatschappelijk recht, en zedelijkheid. Als kind zijn de zinnelijke genietingen m'n alles; maar er bestaan ook afdwalingen van de lust, en er is ook smart. Als jongeling, in de leerling-toestand, ben ik in alle opzichten van m'n meester afhankelijk. De hoop, misschien eenmaal te kunnen genieten van wat men van me maakt, doet nu dienst als vervanging van vrijheid en recht. Bevredigend is dat niet. Maar aan de andere kant hangt de toekomst af van de standvastigheid en de gehoorzaamheid aan alle beperkingen van de leerjaren. En zo bereik ik de waarheid en 't recht van de meesterjaren; al zal dit recht en die waarheid nooit zuiver zijn. Dit alles geldt nu evenzeer van de dierlijke, de maatschappelijke, de zedelijke natuur van de mens.

„Zuivere zedelijkheid strijdt tegen de waarheid van m'n natuur, waarin de dierlijke, de maatschappelijke, en de zedelijke vermogens niet gescheiden optreden, maar innig met elkaar verstrengeld.” Ook is zuivere zedelijkheid op aarde onbestaanbaar. Ze moet leiden naar 't punt van uitgang: de onschuld, die zonder kennis is van kwaad, zonde, en gevaar. Tussen dierlijke onschuld en zedelijke volmaaktheid staat 'n wereld die noch de knop noch de vrucht van de onschuld vermag te tonen. „'t Onbevleete eigendom van de onschuld is niet 't deel van de sterfelijke man. Hij heeft ze bij de eerste wenende klank aan de schoot van z'n moeder verloren, en sterft voor hij ze in z'n borst weer hersteld heeft. Hij ziet ze aan de beide grenzen van z'n bestaan, en leeft in haar midden, rondgedreven door de storm van z'n schuld.”

Temidden van 't verderf onzer natuur ontkiemt de kracht tot opbouw van 'n beter leven. En we kennen van de zedelijkheid van onze natuur eigenlijk niet veel meer dan deze arbeid aan ons herstel. De zedelijkheid is dan ook alles behalve aan zuivere begrippen, van waarheid en recht verbonden. Eigenlijk is m'n zedelijkheid niet anders dan de wijze waarop ik de zuivere wil me te veredelen, d. i. recht te doen,

ten uitvoer breng ten opzichte van de mensen met wie ik in aanraking kom. Hoe meer 't dierlijk wel en wee van 'n ander me beroert, hoe meer ik aanleiding heb tot zedelijkheid.

„Zuiver zedelijk zijn voor mij slechts die beweegredenen tot plicht, die geheel met m'n individualiteit overeenstemmen.” Met hoe meer mensen ik die beweegredenen deel, hoe minder ik aandacht schenk aan 't bedrog van m'n dierlijke natuur, hoe meer ik dus onderhevig ben aan prikkels tot onzedelijkheid. Hoe groter 't lichaam is waaraan ik als lid rechten en plichten heb, hoe groter 't gevaar is voor onzedelijking.

De maatschappelijke toestand is 'n middel zowel tot onze veredeling als tot onze verharding — al naarmate de zedelijke dingen overeenstemmen of strijdig zijn met onze individualiteit. Daardoor hangt de ontwikkeling van de zedelijkheid in de maatschappelijke toestand af van de omstandigheid, of de wetten en zeden zich nauw aansluiten aan ons nastaaende zedelijke aangelegenheden. Maar ten slotte word ik alleen zedelijk door eigen kracht.

In de toestand van evenwicht tussen zelfzucht en goede gezindheid is de zedelijkheid mogelijk. Maar zelfs de religie, de sterkste kracht die deze toestand van harmonie tevoorschijn roept, maakt de mens als zodanig niet zedelijk. Evenmin als de staat, waar die tracht tot deze harmonie te geraken. We moeten naderen tot 'n gemoedstemming waarin deze harmonie wordt opgeheven, zodat de goede gezindheid op de zelfzucht 't overwicht verkrijgt. „Slechts door dit overwicht wordt m'n geslacht zedelijk, als ik door de vrijheid van m'n wil de grondslag van de harmonie van m'n dierlijke natuur zelf ophef, en mezelf met al de aanspraken van m'n dierlijke zelfzucht aan de vrijheid van m'n wil en van z'n gezuiverde welwillendheid onderwerp.”

Huiselijke en burgerlijke plichten die op de dierlijke zelfzucht berusten, zijn geen zedelijke plichten. Nodig is 'n wetgeving die streeft naar veredeling van onze natuur, om te verhoeden dat we de mindere zijn van onze dierlijke natuur. „De nationale zedelijkheid is dan ook altijd 'n gevolg van de meer- of minder wetgevende wijsheid, om de macht aan 't recht, en de zelfzucht aan de goede gezindheid ondergeschikt te maken.”

Niet wat ik als burger m'n plicht acht, bevordert m'n zedelijkheid; maar de dingen die me nastaan, en me aan 't hart gaan. De maatschappelijke plichten bevorderen m'n zedelijkheid, als de beweegredenen daartoe niet zozeer gelegen zijn

in 't recht en de macht van de maatschappelijke verhoudingen, dan wel in de eenvoudige welwillende verhoudingen van m'n natuur als mens.

't Resultaat van al 't vorige is nu dit: Door m'n natuur ben ik niet in staat op 't punt van louter zingenot te blijven staan. Ik moet van dit zingenot 'n middel maken voor m'n streven en voor de doeleinden van dit streven. Daaruit ontstaan verhoudingen die zonder dit streven niet zouden bestaan, maar die ik door m'n wil tevoorschijnroep. Nu moet ik rekening houden met die verhoudingen en met mezelf, die door die verhoudingen veranderd ben. „Ik word zelf wereld, en de wereld wordt door mij wereld — ik onafgescheiden van haar, ben 'n werk der wereld, zij onafgescheiden van mij, is mijn werk.” „Maar ik heb kracht in me, om me van de wereld en de wereld van mij af te scheiden; door deze kracht word ik 'n werk van mezelf.”

„Als werk der natuur” ben en blijf ik 't zelfde dierlijk wezen, dat niet in staat was na duizenden jaren ook maar 'n enkele oorspronkelijke neiging buiten werking te stellen. „Als werk van m'n geslacht, als werk van de wereld” ben ik 'n niets, dat her- en derwaarts gedreven wordt, nu eens duivel dan weer engel, tot de dood er 'n eind aan maakt. „Als werk van mezelf” „graaf ik mezelf in mezelf — 'n onveranderlijk werk.”

„Ik ben als werk der natuur, als dier volmaakt. Als werk van mezelf streef ik naar volmaking. Als werk van m'n geslacht tracht ik op 'n punt waarop de volmaking van mezelf niet mogelijk is, me erbij neerteleggen.”

Opvoeding en wetgeving moeten deze gang der natuur volgen. In de mens, als dierlijk wezen, moeten ze door de dierlijke welgezindheid instandhouden hem 't beeld der kinderlijke onschuld voor ogen houden. Als maatschappelijk wezen moeten ze door trouw en geloof in hem de maatschappelijke betrouwbaarheid ontwikkelen. „Ze moeten hem ten slotte door zelfverloochening opvoeren tot de kracht, waardoor hij alleen in staat is, 't wezen der onschuld in zichzelf weer te herstellen, en zichzelf weer tot 't vreedzame, goedmoedige, en welwillende schepsel maken, dat hij in de onverdorvenheid van z'n dierlijke toestand ook is.”

*III. Verbinding van 't nieuwe gezichtspunt  
met dat van 't eerste deel.*

De tegenstrijdigheden die zich in de menselijke natuur openbaren, zijn 't gevolg van de drievoudige wijze waarop de mens de dingen van deze wereld beschouwen kan. Krachtens z'n natuur moet de mens in de maatschappelijke toestand, wil hij niet de mindere zijn van z'n dierlijke natuur, zich verheffen boven wat hij is als werk van z'n geslacht. De gemoedstemming die nodig is, te zijn als werk van zichzelf, is dezelfde als waarop 't wezen van de religie berust.

Als werk der natuur is de mens onwetend. Als werk van z'n geslacht is hij met z'n weten zelden eenvoudig, en verbindt 't zelden aan de behoeften die hem na zijn. Als werk van zichzelf kan hij door z'n weten zichzelf veredelen en z'n geslacht gelukkig maken.

Als werk der natuur kent de mens geen verworven goed. Als werk van z'n geslacht kan hij 't, 'tzij ter aanwending van rechtmachtige zelfzorg, 'tzij louter voor dierlijke zelfzucht gebruiken.

Als werk der natuur kent de mens geen eigendom. Als werk van z'n geslacht tracht hij z'n eigendom zoveel mogelijk ook eventueel ten koste van anderen, te vergroten. Als werk van zichzelf is 't 'n middel, zelfs ten koste van eigen voordeel, zichzelf te veredelen en z'n geslacht gelukkig te maken.

De mens neemt in de dierlijke toestand bezit van de aarde. Recht daarop had hij niet. Toch zouden we dit feit, noch door 'n maatschappelijk recht noch door 'n zedelijk recht, ongedaan kunnen of willen maken.

Als werk der natuur kent de mens geen maatschappelijke toestand. Hij aanvaardt deze wel voor anderen maar niet voor zichzelf.

Als werk der natuur kent de mens wel 't geweld van de macht; maar niet z'n recht. In de maatschappelijke toestand tracht de macht zoveel mogelijk 't recht van 't volk te ontkennen. Als werk van zichzelf wil de mens geen recht op wetteloosheid.

Als werk der natuur kent de mens geen eer. In de maatschappelijke toestand is hij met erekenen zeer ingenomen. Maar ook brengt dat gevoel van eer hem ertoe zichzelf te gaan achten, en hij kan daardoor komen tot erkenning van 't zedelijk recht.

Als werk der natuur kent de mens geen onderwerping. In



de maatschappelijke toestand verzet hij zich ertegen; en wil dat de onderwerping maatschappelijk rechtmatig is. Als werk van zichzelf wil de mens de plicht tot onderwerping erkennen.

Als werk der natuur kent de mens geen heersen. In de maatschappelijke toestand tracht hij de mensen zoveel mogelijk te gebruiken. Als werk van zichzelf erkent hij 't recht tot heersen niet voor zichzelf, maar gebruikt de bestaande orde tot veredeling van zichzelf en tot geluk van z'n geslacht.

Als werk der natuur kent de mens geen handel. De koopman kan of z'n personeel enkel als middel, of door de wet gedwongen als gelijkgerechtigde schepselen beschouwen. De koopman die dit doet zonder die dwang is 'n zedelijk man.

Als werk der natuur wil de mens geen wettelijk recht. Slechts door dwang wordt hij tot de erkenning daarvan gebracht.

Als werk der natuur maakt de mens aanspraak op dierlijke vrijheid, als werk van z'n geslacht op burgerlijke, als werk van zichzelf op zedelijke. Maatschappelijk is deze aanspraak of wetteloos of rechtmatig — maar in beide gevallen dierlijk. Als zedelijk wezen stelt de mens aan 't dierlijke van deze aanspraak zedelijke grenzen.

Tirannie is 't gewone dierlijke verschijnsel, om 't individuele gevoel van overwicht van dierlijke of maatschappelijke krachten te doen gelden. Omgekeerd is slavernij de ontmaning; als de mens 't zij uit gelatenheid 't zij uit gemakzucht zich in 'n rechteloze toestand schikt. Bij 't vrijlaten van verdorven en verwilderde instinkten ontstaat dan oproer. Hierbij is elk begrip van recht uitgesloten. Maar 't volk kan, als 't algemeen 't maatschappelijk onrecht gevoelt, geen andere wil hebben dan die tot oproer. De schuld ligt hoogst zelden bij 't volk; gewoonlijk bij hun die, na zich in dienst gesteld te hebben van de macht, de maatschappelijke gerechtigheid teniet hebben gedaan. Rechteloosheid en tomeloosheid gaan altijd samen. Slechts als werk van zichzelf neemt de mens in deze toestand niet tot oproer z'n toevlucht. Maar dan staat hij midden tussen de twee partijen, die geen van beide z'n waarheid aanvaarden; en zo wordt hij gemakkelijk „'n offer van z'n goedmoedigheid door de hartstochten van de een en van de ander.”

't Staatsrecht is helemaal 't werk van 't geslacht. Z'n doel is dierlijk, z'n middelen redelijk; in wezen zonder zedelijkheid. De mens als staatsburger kent dan ook de zedelijkheid niet.



Evenmin als de staatsman. Maar als deze zichzelf veredelt, 'n zedelijk mens is, dan is hij innerlijk „genoodzaakt voor 't menselijk geslacht meer te zijn, dan hij als staatsman daarvoor eigenlijk behoort te zijn.”

Dierlijke welwillendheid is zuiver werk der natuur, dat echter in de maatschappelijke toestand verderft. Maar dan ontkiemt daar als werk van 't geslacht de liefde. Deze kiest zich 'n kleine plek waarop ze wil schijnen; de rest blijft in de schaduw. Alleen als de liefde 'n werk van de mens zelf is, dan ontwikkelt ze zich tot volmaakte zelfverloochening. Deze liefde kent de wereld niet.

Als werk der natuur heeft de mens geen religie. Als werk van de verdorven natuur is ze dwaling, bijgeloof. Als werk van 't geslacht, van de staat, treedt de religie op als dienaars van menselijke verhoudingen. Als zodanig is ze bedrog: gewoonlijk steunt ze dan de bestaande macht. Toch mogen we in beide gevallen de religie niet verwerpen: op die trap is de mens tot geen betere instaat. En beide koesteren de kiem van zedelijkheid en ware liefde. Terwille dus van 't doel moet 't middel verschoond worden; als dat doel tenminste ook wezenlijk wordt beoogd. De ware religie is, evenals de zedelijkheid, geheel en al slechts de zaak van 't individu — waarmee de staat dus feitelijk niets te maken heeft. Door bijgeloof en door staatsgodsdienst wordt de ware religie tegengehouden; maar door ongeloof wordt ze geheel onmogelijk gemaakt. Dit maakt de mens voor waarheid en recht absoluut onontvankelijk. De religie moet de zaak van de zedelijkheid zijn. De religie van de mens als werk van zichzelf, streeft met de volkomen kracht van 't zedelijk wezen naar 't edelste wat de mens vermag te kennen.

„'t Kristendom is geheel zedelijkheid, daarom ook geheel de zaak van de individualiteit van de afzonderlijke mens.” „Daarom hebben we ook nog geen kristendom, en zullen en moeten als naties geen hebben.” „'t Schijnt dat de wereld door de nationale onkristelikheden van onze nationale kristendommen juist op 'tzelfde punt is gekomen, als waarop ze door de nationale ontaarding van de Joden en Grieken gebracht was, eer 'n Galileeër de poging kon wagen, de massa van de maatschappelijke mensheid spoedig algemeen uit de kring van haar maatschappelijke verhoudingen wegte leiden, en met stoïcijnse kracht nadertebrengen tot de innerlijke zelfstandigheid door 't geloof aan hem. Geloof vermag dit.”

Waarheid en recht hebben voor de mens slechts wezen

lijke waarde, als hij om waarheid en recht wat geeft. De enige bron daarvan is de vrije menselijke wil, zich uitend in 'n streven daartoe. Als werk der natuur heeft de mens deze wil in 't geheel niet. Als werk van z'n geslacht heeft hij die evenmin. Waarheid en recht zijn voor 't menselijk geslacht 't uitsluitend eigendom van z'n zedelijkheid. Als hij zich als dierlijk wezen voelt, ziet de mens waarheid en recht enkel als willekeurig geweld. In de maatschappelijke toestand voelt hij ze als recht van z'n geslacht, dat niet in z'n natuur ligt, maar dat hij toch wil bevorderen. Als de mens zich weet als individu, afgescheiden van z'n geslacht, dan wil hij 't zedelijk recht dat waarheid voor hem is, tot werkelijkheid brengen. Maar „waarheid en recht zijn zo zelden 't deel van m'n geslacht, 't verheft zich zo zelden ertoe, de eerste te willen en 't tweede te verdienen.”

Als resultaat van 't voorgaande kan gezegd worden, dat 't menselijk welzijn en 't menselijk recht geheel berust op de onderschikking van m'n dierlijke en m'n maatschappelijke aanspraken onder m'n zedelijke wil.

Als werk van mezelf wil ik me verheffen tot elke volkomenheid waartoe m'n natuur geschikt is. Als werk van m'n geslacht moet ik me passend maken voor elke hoek van de wereld waarin ik terecht kom. Als werk der natuur pas ik in geen enkele hoek der wereld.

't Zeer persoonlijke slot van 't boek moge hier in z'n geheel volgen:

„Duizenden gaan, als werk der natuur, in 't verderf van 't zinnelijk genot heen, en willen niets meer.

Tienduizenden bezwijken onder de last van hun naald, hun hamer, hun el, en hun kroon, en willen niets meer.

Ik ken 'n mens die meer wilde; in hem lag de zaligheid der onschuld, en 'n geloof aan de mensen dat weinig stervelingen kennen. Z'n hart was voor vriendschap geschapen, liefde was z'n natuur, en trouw z'n innigste neiging.

Maar hij was geen werk der wereld; hij paste in geen hoek ervan.

En de wereld die hem zo vond, en niet vroeg, of 't door zijn schuld of door die van 'n ander kwam, sloeg hem stuk met haar ijzeren hamer, zoals de metselaars 'n onbruikbare steen voor vulling tussen de slechtste brokken.

Nog gebroken, geloofde hij aan 't menselijk geslacht meer dan aan zichzelf, stelde zich 'n doel voor ogen, en leerde

onder bloedig lijden voor dit doel, wat weinig stervelingen kunnen.

Algemeen bruikbaar kon hij niet meer worden, en hij wilde 't ook niet; maar voor z'n doel werd hij 't meer dan iemand anders. Hij verwachtte nu gerechtigheid van 't geslacht dat hij nog altijd argeloos liefhad. Hij verkreeg die niet. Lieden die zich als z'n rechters opwierpen, zonder 'n enkel verhoor, hielden vast aan 't getuigenis, dat hij over 't geheel en onvoorwaardelijk onbruikbaar was.

Dat was de zandkorrel op de vaste weegschaal van z'n ellende.

Hij is niet meer; ge kent hem niet meer; wat van hem over is, zijn ontredde sporen van z'n onderdevoetgetreden bestaan.

Hij viel. Zo valt 'n vrucht, wanneer de noordewind haar in haar bloei kwetst, en knagende wormen haar ingewanden stukvreten, onrijp van de boom.

Wandelaar, wijd haar 'n traan. Ze neeg nog in 't vallen haar hoofd tegen de stam, aan welks takken ze haar zomer doorsukkelde, en lispelde voor de luisterende hoorbaar: „ik wil toch ook in m'n vergaan z'n wortelen nog sterken.”

Wandelaar, ontzie de afgevallen, zich ontbindende vrucht, en laat 't laatste stof van haar vergaan de wortels van de boom nog sterken, aan welks takken ze haar zomer doorsukkelde”<sup>1)</sup>).

---

<sup>1)</sup> Van dit werk van Pestalozzi las ik onlangs 'n mooi overzicht met beschouwingen in 't boek van Weidenmann, *Heinrich Pestalozzis soziale Botschaft* (Olten 1946), blz. 89—113 (114—120). (Zie *Paed. Stud.* XXIII, 190.)