



Paedagogische studiën 1947 : 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/1874/205220>

Toont 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

3-24

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_{ZH}
Prof. Dr I. C. VAN HOUTE
L. F. KLEITERP
TH. LANCÉE †
Prof. Dr M. J. LANGEVELD
Dr T. S. G. MOELIA
Prof. Dr B. F. NEL
P. POST
Dr K. J. RIEMENS
Drs W. H. TEN SELDAM
Prof. Dr H. W. F. STELLWAG
I. VAN DER VELDE
Dr H. NIEUWENHUIS

(tevens secretaris)

*Vier-en-twintigste
jaargang*

BIJ J. B. WOLTERS' UITGEVERSMAATSCHAPPIJ N.V.
GRONINGEN — BATAVIA — 1947

INHOUD.

| | Blz. |
|---|------|
| A. Bartels, Het „Middelbaar Onderwijs” in het schema-Bolkestein | 33 |
| Dr C. P. Gunning, Prof. R. Casimir, 1877 — 29 September — 1947 | 229 |
| Dr P. ten Have, Experiment en demonstratie bij de didactiek van het godsdienstonderwijs | 182 |
| In Memoriam Th. Lancée | 325 |
| J. de Jager, Het Geschiedenisexamen L.O. op een gevaarlijke helling | 69 |
| Dr G. Kazemier, P. C. Hooft in de Middelbare School . . . | 375 |
| J. Kliphuis, Het aanleren van de juiste schrijfwijze der werk- woordsvormen, met een inleiding door I. van der Velde | 165 |
| Mr M. A. Klomp, Jeugdleidersproblemen | 357 |
| P. Koeze, De onderwijsvoorziening in Indonesië tijdens het Japansche bewind | 19 |
| Prof. Dr Ph. Kohnstamm, Het schema-Bolkestein | 1 |
| Prof. Dr Ph. Kohnstamm, De logische structuur der Geschied- schrijving en haar didactische betekenis | 143 |
| Prof. Dr Ph. Kohnstamm, Meisjesstudie in de praktijk . . . | 259 |
| W. de Koningh, Een lesuur „Algemene vorming” | 186 |
| E. Kupers Jr, Sport en baldadigheid | 123 |
| Prof. Dr M. J. Langeveld, Het meisje op zoek naar haar onderwijs | 274 |
| W. A. van Liefland Jr, De huidige stand van de onderwijs- vernieuwing in België | 101 |
| M. M. A. Michels, Vernieuwingsproeven bij het schriftelijk examen van de aanstaande leraressen in de huishoudelijke vakken | 285 |
| J. van Mourik, Naar een nieuw paedagogisch reveil in België 293, | 343 |
| J. van Mourik, Thorbecke als Didacticus | 93 |
| Dr H. Nieuwenhuis, De opleiding van de onderwijzer in het schema-Bolkestein | 59 |
| * P. Post, Het fundamentele onderwijs der U. N. E. S. C. O. . . . | 315 |
| ♦ P. Post, Onderwijsvernieuwing en her-opleiding van den onder- wijzer | 79 |
| P. Post, Vernieuwingsrapporten 1946 | 133 |
| Dr K. J. Riemens, Woordstatistiek en vreemde talen-onderwijs | 307 |
| J. E. Schaap, Het „Kleuteronderwijs” in het schema-Bolkestein | 3 |



| | |
|---|-----|
| C. Schreuder, De didactische grondslag van de onderwijsfilm voor de lagere school | 112 |
| Prof. Dr H. W. F. Stellwag, De vrouw en de Universitaire studie | 242 |
| Prof. Dr H. W. F. Stellwag, Iets over het schema-Bolkestein en de klassieke vorming | 42 |
| Z. Stokvis, Iets over het Onderwijs in de Sowjetunie | 197 |
| I. van der Velde, Het Lager Onderwijs in het schema-Bolkestein | 8 |
| I. van der Velde, De woordenschat van leerplichtige kinderen | 220 |
| W. E. Vliegenthart, Amerikaans leesonderwijs | 205 |
| C. J. de Wijn, Bedrijfsonderwijs bij Werkspoor N. V. | 369 |
| Drs M. H. Jac. Zeijen, Het muzikale scheidingsproces | 326 |

KLEINE MEDEDELINGEN.

| | |
|--|-----|
| Comité tot voorbereiding ener Nederlandse Grafologische Vereniging | 355 |
| P. L. van Eck Jr, Pestalozzi in 1946 (IV) | 128 |
| T. Gosliga, Over een bespreking van Jung: Zielsproblemen van deze tijd | 159 |
| M. J. L., Berichten uit Duitsland | 385 |
| P. C. Hoofthedenking | 160 |
| Het Kind en zijn Spel | 190 |
| Oxford University Department of Education | 161 |
| Van der V., Enkele mededelingen over het onderwijs in het naoorlogse Rusland | 320 |
| Vlaamse Filologencongressen. Leuven. 1947 | 223 |
| Wijziging in opzet en strekking van het maandschrift „Volksontwikkeling“ | 354 |
| Het weekend van de Ned. Dalton Vereniging in Huize Terwege | 384 |

BOEKBEOORDELINGEN.

| | |
|--|-----|
| Prof. Dr Ph. Kohnstamm, Dr Joh. Neumann, Optimisme | 98 |
| Prof. Dr Ph. Kohnstamm, Ds P. ten Have, Van Profeten en Apostelen | 98 |
| Prof. Dr Ph. Kohnstamm, Dr A. M. J. Chorus, Het tempo van ongedurige kinderen | 98 |
| Prof. Dr Ph. Kohnstamm, Prof. Dr C. G. Jung, Zielsproblemen van deze tijd | 98 |
| Prof. Dr Ph. Kohnstamm, Fr. S. Rombouts, De ideale opvoeder voor onze tijd, Don Bosco | 227 |
| Prof. Dr Ph. Kohnstamm, Vijfde interfacultaire Leergang der Rijks-Universiteit te Groningen. Academiejaar 1945—'46. De reactie van ons volk op de bevrijding | 291 |

| | Blz. |
|--|------|
| Prof. Dr Ph. Kohnstamm, Mededelingen van het Opvoedkundig Instituut der R.K. Universiteit no. 1 en 2 | 322 |
| Prof. Dr Ph. Kohnstamm, Dr J. Koekebakker, Onze Kinderbescherming in Oorlog en Vrede | 322 |
| Prof. Dr Ph. Kohnstamm, Dr T. T. ten Have, Heymans, de Groninger Psychologie en de critiek van Dr Meyering | 385 |
| Prof. Dr M. J. Langeveld, Dr H. Plessner, Is er vooruitgang in de wijsbegeerte? | 131 |
| Prof. Dr M. J. Langeveld, Dr H. de Vries Reilingh, De Volkshoogeschool | 131 |
| Prof. Dr M. J. Langeveld, N. J. Kamp, Spel diagnostiek | 190 |
| Prof. Dr M. J. Langeveld, Dr C. F. P. Stutterheim Jr, Het begrip metafoor | 224 |
| Prof. Dr M. J. Langeveld, I. van der Velde, Onderwijsvernieuwing op de lagere scholen en haar organisatorische problemen | 224 |
| Prof. Dr M. J. Langeveld, A. Bartels, 75 jaar Middelbaar Onderwijs 1863—1938 | 385 |
| Prof. Dr M. J. Langeveld, The Netherlands during German occupation | 385 |
| Dr K. H. v. Schagen, J. M. J. Korpershoek, Lichamelijke en geestelijke structuur en functietypen in de lichaams oefeningen | 224 |
| Greta M. Thöenes, Prof. Dr H. W. F. Stellwag, Over ontwikkelingspsychologie, paedagogische psychologie en paedagogiek | 224 |
| I. van der Velde, Dr B. H. Erné en Dr J. Smit, Nieuwe Nederlandse Spraakkunst | 131 |
| I. van der Velde, Dr F. van Heek, Stijging en daling op de maatschappelijke ladder | 190 |
| I. van der Velde, Fr. Victor van Nispen, Verkenningen op het gebied van taal en taalonderwijs | 190 |
| I. van der Velde, Dr A. J. Staal, De methoden van psychologisch taalonderzoek, speciaal die, betreffende de taal van de rijpende jeugd | 190 |

TIJDSCHRIFTEN.

| | |
|---|----|
| I. van der Velde, Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift | 30 |
|---|----|

HET SCHEMA-BOLKESTEIN

DOOR

Prof. Dr Ph. KOHNSTAMM.

Dr Bolkestein heeft de denkbeelden over onderwijsvernieuwing, bij hem gerijpt mede door zijn studie van de onderwijsorganisatie in de Angel-Saksische landen, nadat zij in tal van besprekingen in commissie-vergaderingen opnieuw getoetst waren aan de inzichten van vele Nederlandse deskundigen, neergelegd in een korte samenvattende nota.

Het eerste deel, thans gepubliceerd, handelt over het Voorbereidend onderwijs, het Lager onderwijs en zijn verschillende vertakkingen, het Middelbaar en het Voorbereidend Hoger onderwijs, benevens de opleiding voor deze takken. Een tweede deel zal volgen voor het Nijverheids onderwijs, terwijl de schr. de reorganisatie van het H.O. overlaat aan de brede, daarvoor ingestelde Staatscommissie, waarvan Dr Bolkestein trouwens zelf een van de sectievoorzitters is.

In de Memorie van Antwoord op de Begrotingen voor 1946 en 1947 zegt Minister Gielen naar aanleiding van deze nota: Wat de onderwijsvernieuwing betreft, staat de ondergetekende op het standpunt, dat deze vernieuwing zal moeten uitgaan van wat historisch geworden is en dat zij voornamelijk een toepassing zal zijn van ideeën, die in het eigen land zijn gegroeid en gerijpt. Hij sluit zich in hoofdzaak aan bij de gedachten, die in het schema-Bolkestein zijn ontwikkeld.

Er is dus gegronde reden om te verwachten, dat het jaar 1947 ons de zo lang verwachte organisatie van ons onderwijs, neergelegd in wetsontwerpen ingediend bij de Staten-Generaal, zal brengen. Laat ons hopen, dat onder haar velerlei andere werkzaamheden door, de gelegenheid tot spoedige behandeling dan niet zal ontbreken, zodat het jaar 1947 inderdaad als dat der onderwijsvernieuwing bekend zal staan.

In elk geval zullen onze lezers verwachten omtrent de verschillende onderdelen van de nota-Bolkestein inlichting en voorlichting te verkrijgen. Onze redactie is zo gelukkig geweest de hier volgende auteurs voor de genoemde onderdelen bereid te vinden:

Mej. Schaap zal het Kleuteronderwijs bespreken, de heer Van der Velde het L.O. in zijn verschillende vertakkingen, Prof. Stellweg het V.H.O., de heer Bartels het M.O. en

Dr Nieuwenhuis de Onderwijzersopleiding. (Van de Lerarenopleiding behandelt de nota alleen wat buiten de Universiteit valt, daar ze de universitaire opleiding ziet als deel van het H. O. dat aan de genoemde Staatscommissie blijft overgelaten). De eerste twee vindt de lezer hierachter afgedrukt; de drie volgende zullen in het Februari-nummer verschijnen.

Het is natuurlijk niet de taak van deze aankondiging om op die verschillende artikelen vooruit te lopen. Slechts op twee punten wil ik daarom nog een korte opmerking maken. De eerste betreft de bij uitstek belangrijke quaestie der bewegingsvrijheid bij alle takken van onderwijs. Als algemene richtlijn voor onderwijsvernieuwing wordt terecht de stelregel genoemd, dat die bewegingsvrijheid gewaarborgd moet zijn, zonder dat de school gevaar loopt „onmiddellijk door het anathema der wet getroffen te worden in den vorm van subsidie en rechtenonthouding.” De lezers van Paed. St. weten hoe zeer naar mijn overtuiging onze huidige school beklemd zit in voorschriften, afkomstig uit verouderde didactische opvattingen, zonder dat de autoriteiten en veelal zelfs de leerkrachten, die daardoor gebonden worden, zich van die herkomst bewust zijn. Ik verheug mij daarom zeer over de hier genoemde stelregel. Toch ben ik niet gerust, wanneer ik in de nota in dit verband een verwijzing zie naar de art. 25 en 90 der vigerende lageronderwijs wet. Immers voor de toepassing van dit artikel op een bepaalde school is telkens weer een afzonderlijk besluit nodig, en de aldus aangewezen scholen worden als experimentescholen beschouwd, waarvan slechts een zeer beperkt aantal toelaatbaar is Daartegenover meen ik, dat het meer individueel ingerichte onderwijs het stadium van het experiment te boven is. Er zal dus niet voor afzonderlijke scholen, maar voor groepen van scholen, die bepaalde nieuwere denkbeelden willen verwezenlijken krachtens de wet, maar door bijzondere uitvoeringsmaatregelen, de nodige bewegingsvrijheid moeten worden in 't leven geroepen.

Mijn tweede opmerking geldt wat de nota zegt over de uitbreiding van den leerplicht — als parttimeverplichting tot omstreeks 18 jaar. De nota acht zulk een verplichting voor dagcursussen, gedurende acht uur per week, op den duur onmisbaar. Voorshands wil zij echter nog niet tot die verplichting overgaan. In dezelfde geest zegt de Memorie van Antwoord: „De ondergetekende staat sympathiek tegenover de gedachte van invoering van één dag verplicht onderwijs per

week voor alle jongens en meisjes tot den leeftijd van 18 jaar, die na de lagere school te hebben doorlopen geen verder onderwijs ontvangen. Of en in hoever dit denkbeeld thans uitvoerbaar is, wil de ondergetekende gaarne onderzoeken. Hij vreest echter, dat verwezenlijking van deze gedachte zal afstuiten op de hoge kosten."

Nog afgezien van de kosten, zal algemene invoering van deze maatregel, hoe dringend gewenst hij ook is, toch moeten wachten totdat wij de duizenden leerkrachten, die hiervoor nodig zullen zijn, hebben gevormd. Want thans zijn ze er zeker nog niet. Hier zullen de school en de vorming buiten schoolverband met de organen van het vrije jeugdwerk samen moeten werken om de juiste programma's en methoden vast te stellen en op die basis de opleiding te regelen. Dit voorbereidend werk zal enige jaren duren en eerst dan zal de invoering geleidelijk aan kunnen beginnen. Daarom behoort de organisatie van deze voorbereiding m.i. tot de meest urgente daden van vooruitziend onderwijsbeleid.

HET „KLEUTERONDERWIJS” IN HET SCHEMA-BOLKESTEIN

DOOR

J. E. SCHAAP.

Het eerste deel van het „Schema van de organisatie van het Onderwijs”, het lang verwachte resultaat van de studie van Dr G. Bolkestein, is thans verschenen. Dit eerste deel, dat betrekking heeft op het Algemeen Vormend Onderwijs, geeft ook een korte verhandeling over het Kleuteronderwijs, met in het gedeelte, dat over de opleiding gaat, nog enige opmerkingen in verband met de toekomstige dienaressen der Kleuterscholen.

De titel van het eerste hoofdstuk luidt: „Het Voorbereidend-Lager Onderwijs (Kleuteronderwijs)”. Tegen deze aanduiding moet ik al dadelijk bezwaren laten horen. Ontegensprekelijk wordt het kind op de kleuterschool voorbereid op de volgende levensperiode; echter is het gevaar niet denkbeeldig, dat bij de naam „Voorbereidend-Lager Onderwijs”, zelfs bij die van „Voorbereidend Onderwijs” gedacht wordt aan het „knap” maken der leerlingen, ook aan het leren stil

zitten en luisteren, wat in de meeste gevallen nog onafscheidelijk aan de Lagere School verbonden is. De naam „Kleuterschool” verdient m. i. verre de voorkeur. Hierin komt de bestemming van de school het beste uit. De Kleuterschool toch behoort een inrichting te zijn, waar voldaan wordt aan de behoeften van de kleuter, waar rekening gehouden wordt met de typische kleutereigenschappen en waarbij niet in de eerste plaats gedachten worden opgewekt aan het onderwijs, dat volgen zal. Of aan deze eisen voldaan wordt moet m. i. de hoofdvraag zijn bij de organisatie van dit onderwijs.

Dr Bolkestein echter constateert, dat bij de organisatie van het Kleuteronderwijs de hoofdvraag is op welke leeftijd de gewone Lagere School haar eerste leerlingen behoort te ontvangen. Daarnaast stelt hij de vraag of leerplicht voor dit onderwijs nodig of gewenst is.

Ten aanzien van de „hoofdvraag” merkt hij op, dat deze van psychologische aard is en door psychologen en practici onderzocht behoort te worden. Ofschoon de kwestie hier gesteld wordt in een vorm, alsof niet reeds voldoende gefundeerde opvattingen zouden bestaan en in brede kringen zijn aanvaard, toch neemt hij in zijn nota — gelukkig! — een bepaald standpunt in en wel dit, dat hij een wettige regeling nodig oordeelt voor aan kinderen van vijf tot zeven jaar te geven kleuteronderwijs. Dat hij kleuteronderwijs voor nog jongere leerlingen vrij wil laten, kan ik geheel onderschrijven; dat hij voor eerstbedoelde leerlingen leerplicht wel gewenst noemt, zou ik zó willen verstaan, dat het kind van 5 tot 7 jaar de school bezoeken moet, dat er dus schoolplicht bestaat en dat die niet alleen gewenst, maar ook bepaald noodzakelijk is. Verder wil ik er hier nadrukkelijk op wijzen, dat het kind in het eerste verplichte schooljaar uitsluitend kleuteronderwijs moet ontvangen, terwijl het onderwijs voor de 6- en 7-jarigen wel langzamerhand in de werksfeer gebracht mag worden, maar waarbij de activiteitsvormen beweging en spel nog moeten blijven overheersen.

Voor Dr Bolkestein zit hieraan de gedachte vast, dat de gewone Lagere School haar eerste leerjaar verliest en afstaat aan de Kleuterschool. Ik zou hiervan willen zeggen, dat dit in de practijk misschien wel voordelen zou kunnen opleveren, vooral wanneer van de vrijheid om de kinderen vóór de leeftijd van vijf jaar naar de Kleuterschool te zenden geen gebruik wordt gemaakt, waardoor, speciaal in kleinere ge-

meenten, de Kleuterschool, die de zesjarige leerlingen naar de Lagere School ziet gaan, wel zeer rudimentair zou blijven. Toch meen ik, dat bij een goede samenwerking tussen Kleuter- en Lager Onderwijs er geen directe noodzaak is om in dit opzicht van het historisch gegroeide: „de grondschool neemt de zesjarige kleuter op”, af te wijken. Voor de eerstkomende jaren acht ik deze afwijking zelfs zeer ongewenst. Met het oog toch op de bestaande gebouwen, op de bevoegdheden der onderwijzeressen en niet het minst op het ontbreken van voldoende kleuterscholen in vele delen van ons land zal het onmogelijk zijn alle 5—7 jarige kinderen in de Kleuterschool datgene te geven, wat zij voor hun ontwikkeling nodig hebben. Het zal in vele gevallen al moeilijkheden opleveren de 5-jarigen een plaats op de Kleuterschool te doen vinden.

In de verre toekomst is het misschien mogelijk overal te beschikken over goedgebouwde en goedingerichte kleuterscholen, waar goedgeschoolde leerkrachten op de juiste wijze leiding geven aan de kleuter van 3—8 jaar — de lezer merke op, dat ik het eigenlijke L.O. nog een jaar later wil laten beginnen dan Dr Bolkestein —, voor de naaste toekomst lijkt mij een meer praktische oplossing in het belang van het kind: *het onderwijs in het eerste en gedeeltelijk ook in het tweede leerjaar van de Lagere School brengen in de kleutersfeer*. Dan moet echter het voor de bouw van lagere scholen geldende Bouwbesluit, vooral zoals het in bezuinigingstijd wordt gehanteerd, herzien worden; in ieder geval zal ruimte gelaten moeten worden aan zodanige verbouwing en inrichting van lagere scholen, dat met de belangen van de kleuter voldoende rekening wordt gehouden.

De nota stelt vast, dat wettelijke regeling van het onderwijs aan kleuters medebrengt, dat de Regering zich de opleiding van de onderwijzeressen aantrekt en deze regelt; tevens, dat haar salariëring radicaal veranderd wordt. Ieder, die weet hoe gebrekkig nu in vele gevallen de „opleiding” van de kleuteronderwijzeres plaats vindt, voelt de neiging in zich opkomen in het voorgaande „de Regering” vet te laten drukken! Ten aanzien van de verlangde verandering in de salariëring merkt Dr Bolkestein op, dat aard en omvang van de opleiding, aard en betekenis van de werkkring geen motief geven om de jaarwedde van de onderwijzeres bij het Kleuteronderwijs van die bij het gewoon Lager Onderwijs te doen verschillen. Het

stemt tot grote voldoening, dat deze eisen op zo eenvoudige wijze, maar toch klemmend worden geformuleerd in deze nota, die een der pijlers wordt, waarop de nieuwe opbouw van ons onderwijs straks moet plaats hebben.

Wanneer ik deze waardering onomwonden uit, geeft mij dit wellicht het recht mijn ongerustheid even onomwonden uit te spreken over een in de nota, onmiddellijk op het zoeven met instemming geciteerde, volgende zinsnede. Mijn ongerustheid vloeit voort uit wat in de nota te vinden is over de „Scholen tot opleiding van Onderwijzers”. Met het schema, dat Dr Bolkestein opstelt, kan ik mij niet verenigen en dat niet alleen, omdat het belangrijk afwijkt van het door mij op het Utrechtse Vernieuwingscongres ontvouwde plan. (zie Verslag Landelijk congres te Utrecht op 24, 25 en 26 April 1946, pag. 62—65.)

Na het doorlopen van de vierjarige Algemene Middelbare School of de vijfjarige Middelbare School voor Meisjes volgt in de gedachtengang van Dr Bolkestein de beroepsopleiding. Hiermede zou ik het nog eens kunnen zijn, al ben ik van mening, dat met één jaar minder zou kunnen worden volstaan. Dan volgt echter de „eigenlijke beroepsopleiding” op de Kweekschool in twee delen, ieder van twee jaar. Voor toelating is alleen het eindgetuigschrift van genoemde scholen (voorshands ook nog het Mulo-diploma B) vereist en een geneeskundig onderzoek. Ik meen, dat liefde voor kinderen, aanleg voor zang en voor tekenen naast het bezit van een goede gezondheid nodig zijn en dat een psychotechnisch onderzoek om ontwikkeling en belangstelling te peilen geel overbodige weelde zou wezen, wanneer over de toelating tot de Kweekschool, waarvoor in de toekomst toch hopelijk weer tal van gegadigden zich zullen willen aanmelden, beslist moet worden. Een spraakgebrek, ook een licht, moet tot afwijzing kunnen leiden naar mijn mening.

In de gedachten, die Dr Bolkestein over het onderwijs in de tweejarige onderbouw van de Kweekschool ontwikkelt en waarbij hij de hoofdzaak wil zoeken in de intellectuele, de aesthetische en de fysieke vorming, ruimt hij wel plaats in voor onderwijs in de eenvoudige zielkundige begrippen en daaraan verbonden eenvoudige paedagogische psychologie, zelfs voor onderwijs in de algemene en bijzondere methodiek — ik kom in de verleiding de toekomstige leerlingen der beide eerste kweekschoolklassen hartgrondig te beklagen! —

en de algemene didactiek. Maar met geen woord wordt er gerept van de noodzaak deze jonge mensen in deze voor hen juist zo gevoelige periode in aanraking te brengen met het levende kind in kleuterklas en lagere-schoolklas, van de noodzaak om hen onmiddellijk dit kind te leren observeren in zijn afzonderlijkheid en in zijn deelneming aan het leven der klas. Pas in de tweede leerkring, dus in de tweejarige bovenbouw, volgt de theoretische en praktische beroepsopleiding. Voor deze laatste moet dan aan iedere Kweekschool een goed ingerichte Leerschool zijn verbonden. Door deze toevoeging in de nota blijkt duidelijk, dat ik Dr Bolkestein niet verkeerd begrijp, als ik meen, dat hij de beide eerste jaren de kwekelingen wil laten buiten de school, dat wil zeggen buiten hun toekomstig werkterrein, dat zij toch in volle omvang eerst moeten verkennen om het later met enige kennis, met enig inzicht en met enig begrip vooral van de geweldige observatiemogelijkheden, die hier te vinden zijn, te kunnen betreden. Ik kan het hiermede niet eens zijn.

Ik wil op deze aangelegenheid niet verder ingaan, omdat zij gedeeltelijk ligt buiten het onderwerp, dat ik te behandelen heb. Gedeeltelijk —, want het blijkt, dat Dr Bolkestein zijn opleidingsschema heeft opgesteld voor de leerkrachten der scholen in het algemeen, dus ook voor die der Kleuterscholen. Hij spreekt van een „algemeen onderwijsdiploma”.

Het merkwaardige is nu, en daarmee kom ik op de oorzaak van mijn in het voorgaande vermelde ongerustheid, dat op dit algemene onderwijsdiploma bijzondere aantekeningen mogelijk zijn, o. a. voor.... hoofden van kleuterscholen. En, laat Dr Bolkestein hierop volgen, „om redenen van practijk zal voor assistenten aan kleuterscholen met een minder omvattende opleiding moeten worden volstaan”.

Ik moet verklaren, dat ik het systeem, dat hier wordt voorgestaan, niet goed begrijp. Dr Bolkestein maakt gewag van hoofden, van onderwijzeressen en van assistenten, als hij over de leerkrachten der kleuterscholen spreekt. Welke taak heeft hij aan de laatstgenoemden toebedacht? Een hoofdaktenst hij niet: hij schrijft duidelijk, dat hij de onderscheiding tussen „onderwijzersakte” en „hoofdakten” wil laten vervallen.

Raadselachtig is dan, dat de kleuterschool blijkbaar toch nog een tweede-rangs leerkracht schijnt te moeten hebben: de assistente. En voor deze assistenten geldt *niet*, dat aard en omvang van de opleiding, aard en betekenis van de werkring

geen motief geven om verschil te wettigen met de leerkrachten der lagere school wat de salariëring betreft. Immers, Dr Bolkestein constateert, dat dit het geval is voor de „onderwijzeressen” bij het Kleuteronderwijs, maar laat er dan onmiddellijk op volgen: „Voor de assistenten bij het Kleuteronderwijs geldt een andere regeling”.

Mij dunkt, er is reden voor mijn ongerustheid. En de vraag, hoe dan de opleiding en de salariëring van deze assistenten zullen moeten zijn, vindt in de nota geen beantwoording. Ik heb de indruk, dat Dr Bolkestein een personeelbezetting van de kleuterscholen voor ogen heeft gestaan, die niet is aangepast aan de overigens zo ruime opvatting, die hij blijkt te hebben van de betekenis dezer scholen in het gehele onderwijssystem.

Ik betreur dit zeer, omdat m. i. hier een aangrijpingspunt ligt voor ieder, die wel de Kleuterschool wil, maar toch altijd nog de Kleuterschool.... op een koopje!

HET LAGER ONDERWIJS IN HET SCHEMA-BOLKESTEIN

DOOR

I. VAN DER VELDE.

In het voorafgaande artikel heeft *Mej. Schaap* het kleuteronderwijs met de daarmee samenhangende vraagstukken besproken. Ons rest de taak het eigenlijke lager onderwijs met zijn „uitlopers”: het voortgezet gewoon lager onderwijs (V. G. L. O.), het vervolgonderwijs, het uitgebreid lager onderwijs (U. L. O.) aan een nadere beschouwing te onderwerpen.

De leerplichtige leeftijd verdeelt *Dr Bolkestein* in drie perioden: van 5—7 jaar, van 7—12 jaar, van 12—14 jaar. De leerverplichting „eindigt in ieder geval op de leeftijd van vijftien jaren”.

Met bovenomschreven verdeling van de leerplichtige leeftijd stemmen wij in hoofdzaak in. Zij benadert het schema, dat wij ontwierpen in Hs. I van „Onderwijsvernieuwing op de lagere school en haar organisatorische problemen”. In een tweetal opzichten verschilt Bolkesteins gedachtengang van de onze. Wij menen, dat, waar de internationale, speciaal de Westeuropese ontwikkeling gaat naar een verlenging van de

leerverplichting tot 9 jaren, Nederland ten deze niet kan achterblijven. Vandaar dat we ons een V. G. L. O. denken, dat drie jaren omvat, zich derhalve uitstrekt tot in het zestiende levensjaar.

Ernstige bezwaren hebben we tegen de bepaling, dat de leerverplichting in ieder geval eindigt op de leeftijd van vijftien jaren. Deze bepaling betekent een wijziging ten ongunste van de bestaande toestand, waarin de leerverplichting eerst eindigt „aan het einde van het leerjaar, waarin het (kind) de leeftijd van vijftien jaren bereikt heeft, indien het leerling is van het zesde, zevende of achtste leerjaar” (Art. 3, derde lid der Leerplichtwet). Bij de thans vigerende regeling moet de leerling de ganse klasse doorlopen, bij de voorgestelde kan hij de school in de loop van de cursus verlaten. Dit leidt tot desorganisatie van een scholentype, dat toch al moeilijk te organiseren is en welks (gedeeltelijk) falen juist aan de gebrekkige opzet onder ongunstige omstandigheden te wijten is. Een denkbeeld van het verloop op scholen voor V. G. L. O., op basis van de opvatting van Dr Bolkestein, geven de volgende cijfers, verzameld in de inspectie Winstschoten:

| | |
|---|---------|
| Het aantal leerlingen op Centrale Scholen en klassen voor V. G. L. O. bedroeg bij het begin van de cursus 1946/47 in totaal | 329 ll. |
| Daarvan werden (worden) in de loop van het cursusjaar 15 jaar | 87 ll. |
| | of 26% |
| De zevende klassen telden | 214 ll. |
| Daarvan werden (worden) in de loop van het cursusjaar 15 jaar | 42 ll. |
| | of 20% |
| De achtste klassen telden | 115 ll. |
| Daarvan werden (worden) in de loop van het cursusjaar 15 jaar | 45 ll. |
| | of 39% |

Op de studielust van de leerlingen werkt de mogelijkheid tot tussentijdse afschrijving fnuikend; velen zitten te wachten op hun 15e verjaardag.

De animo en ambitie der docenten worden aan een zware beproeving bloot gesteld; het voortdurend afschrijven werkt

in hoge mate deprimerend. Hun positie is voortdurend in gevaar; door een ongunstig verloop, veel afschrijvingen voor de teldata, verliest een school gemakkelijk een harer leerkrachten. Een bepaalde centrale klasse voor het 7e en 8e leerjaar zou als volgt verlopen:

| | |
|--|--------|
| Bij de aanvang van de cursus | 33 ll. |
| Op 16 September 1946 | 27 ll. |
| Op 16 Januari 1947 | 22 ll. |
| Aan het eind van de cursus | 19 ll. |

We nemen het V.G.L.O. als voorbeeld; een soortgelijke ongunstige invloed heeft de bepaling natuurlijk ook op scholen voor U.L.O., N.O., V.H.M.O., natuurlijk voor zover de leerlingen niet aan de leerplicht hebben voldaan. Het is nu helaas eenmaal zo, dat vele ouders hun kinderen geen dag langer op school laten dan de leerplichtwet eist. En juist de kinderen van deze ouders hebben vaak aan een behoorlijke afronding hunner studie de meeste behoefte.

Onze aanhef is wat critisch geworden. Op een ander, zeer belangrijk punt, bestaat echter volkomen overeenstemming. Dr Bolkestein bepleit eveneens de noodzakelijkheid van voortgezette vorming tot het achttiende jaar. Hij schrijft: „Het is niet juist, er genoeg mede te nemen, dat van hen, die de school van voortgezet onderwijs verlaten, de opzettelijke verdere vorming eindigt. Tot hun achttiende jaar moeten zij de gelegenheid vinden om door het volgen van dagcursussen, gedurende acht uur per week, verder onderwijs te ontvangen. Voorhands kan het volgen van dit onderwijs nog vrij zijn, om later in een verplichting omgezet te worden. Werkgevers moeten hun jong personeel daartoe in de gelegenheid stellen. Er ligt hier een taak voor de gemeenten, allereerst de grote gemeenten, om samenwerkende met de Centrales van jeugdorganisaties van verschillende richting tot de oprichting van deze cursussen het initiatief te nemen.”

Wat de bovenbouw betreft, maakt Dr Bolkestein dus de opzet 2 jaar V.G.L.O. + 4 jaar voortgezette vorming, waar wij 3 jaar V.G.L.O. + 3 jaar voortgezette vorming prefereren. Ook al, omdat een cursusduur van 3 jaar de organisatie-mogelijkheden voor het V.G.L.O. aanzienlijk vergroot. Toch is dit verschil niet onoverbrugbaar, zoals het trouwens meestal gaat bij kwesties van meer of minder. Wij kunnen voorlopig een bovenbouw volgens het plan Bolkestein aan-

vaarden, mits: dan ook alle leerlingen, die geen voortgezette intellectuele vorming krijgen aan scholen voor U. L. O., Algemene Middelbare School (A. M. S.), Lyceum, de scholen voor V. G. L. O. gaan volgen. Dit betekent dus, dat alle toekomstige leerlingen van Nijverheids- en Landbouwscholen eerst nog twee jaar algemeen vormend onderwijs dienen te ontvangen, natuurlijk zoals een school voor V. G. L. O. dat behoort te geven.

Omtrent de toelatingsleeftijd voor het N. O. laat het schema ons voorsnog in het onzekere. Het tweede deel zal het nijverheidsonderwijs behandelen. De mening van enkele deskundigen is gevraagd omtrent het probleem, „op welke leeftijd een leerling op grond van zijn psychische gesteldheid geschikt wordt voor vakonderwijs”.

Het komt ons dus voor dat de toelatingscriteria, indien zij niet meer zullen omvatten dan de „psychische gesteldheid” te beperkt, te eenzijdig zijn gehouden. Overwegingen van nationaal-culturele aard dienen omtrent de toelatingsleeftijd tot het N. O. mede te beslissen. En ook overwegingen van sociaal-economische aard.

De onderwijsleiding draagt de zorg voor het nationale ontwikkelingspeil, een der grootste verantwoordelijkheden waarmee zij is belast. De zorg slaat ons om het hart, als wij de geringe ontwikkeling, het armoedige fonds aan kennis en de weinig tot denken getrainde geest ook van velen onzer geschoolde arbeiders zien. „Het is beangstigend, het lage ontwikkelingspeil van het Nederlandse werkende volk te aanschouwen en te zien, dat op deze dunne grondslagen een steeds zwaardere economische bovenbouw wordt geplaatst”, schrijft *Dr H. Brugmans* in zijn nog steeds (of weër) lezenswaardig artikel: „Het zevende leerjaar; sociale, politieke en culturele aspecten”. (Paedagogische Studiën, Mei 1940.) Het lijkt ons uitermate gevaarlijk, te vroeg de weg naar het specialistendom in te slaan. De huidige toestand, waarbij jongens van 12 jaar en 8 maanden tot de ambachtsscholen, meisjes na het zesde leerjaar, zelfs als zij dit leerjaar doubleren, tot de vakscholen en landbouwhuishoudscholen worden toegelaten, achten we een gevaar voor de culturele vorming van ons volk. En niet alleen voor de culturele. Ook voor de staatkundige. „Heel ons democratisch staatsleven gaat uit van de mogelijkheid van bewuste keuze van iedere burger. Terecht noemt *Mannheim* deze overgang van traditionele onbewuste normen, die op

grond van gehoorzaamheid of suggestie blindelings worden opgevolgd, naar bewuste normen, waarbij een beroep op de rede wordt gedaan en die discutabel worden gesteld, een Copernicaanse omwenteling op sociaal gebied. Maar de massa kan deze last van bewustheid alleen dragen, wanneer de opvoeding verandert, zowel van jongeren als van volwassene. Een opvoeding, die alleen maar werkt met blindelings op te volgen geboden en verboden en (voegen wij er bij: een onderwijs dat) er niet op gericht is tot zelfstandig oordelen op te leiden, past niet bij een democratisch staatsleven." (Dr J. P. Kruyt: Praesadvies voor het Congres: „Actieve Cultuurpolitiek nu" van de Partij van de Arbeid p. 10). Deze opvoeding tot zelfstandig oordelen is een der voornaamste taken van een wel geleide school voor V. G. L. O., kan slechts, zwak, onderdeel worden van technisch onderwijs.

Wat de sociaaleconomische criteria voor de toelatingsleeftijd tot het N. O. betreft, menen we te mogen verwijzen naar wat we schreven in „Onderwijsvernieuwing" op blz. 73, waar we betoogden dat in de komende industriële organisatie de jeugd later dan thans haar intrede zal doen in de wereld van de arbeid. Laat ons de arbeidersjeugd een rustige, ononderbroken verstandelijke en zedelijke vormingsperiode gunnen minstens tot het vijftiende jaar; zij — en de maatschappij — zullen er wel bij varen.

Psychische gesteldheid zal omtrent de toelatingsleeftijd voor vakonderwijs niet alleen mogen beslissen; ze kan, en mag, doorslaggevend zijn.

Tot zover enkele opmerkingen van inleidende aard over de duur van de leerplicht en de indeling der leerplichtige periode. Het V. G. L. O., het vervolgonderwijs en het U. L. O. bekijken we nu wat nader.

V. G. L. O.

„De centrale school voor voortgezet lager onderwijs en, waar deze niet bestaat, het zesde en zevende (resp. zevende en achtste) leerjaar der gewone lagere school, mag niet een onderwijs geven, dat alleen maar uitbreiding van het gewoon lager onderwijs is. Het moet vooral ook praktisch en eenvoudig maatschappelijk onderwijs zijn en toch weer niet de concurrent worden van het lager nijverheidsonderwijs. De handenarbeid verdient er een ruime plaats; onderwijs in de Engelse taal is er nodig, naast een gezette oefening in

het gebruik der eigen taal; voor zover de leeftijd der leerlingen het toelaat, moet veel aandacht gegeven worden aan hun staatsburgerlijke opvoeding."

Deze doelstelling komt in grote trekken overeen met wat algemeen aanvaard wordt als didactische en maatschappelijke doelstelling van het V. G. L. O., deze passage is een van de vele gelukkige samenvattingen, waaraan dit schema zo rijk is. Desondanks maken we een enkele kanttekening.

Het is een communis opinio, dat het V. G. L. O. op het platteland een meer agrarisch, ook technisch-agrarisch karakter, in de grote steden meer een zuiver technisch karakter moet dragen. Zelf schreven we nog in deze geest in „Onderwijsvernieuwing" blz. 25. Het wordt de vraag, of deze zienswijze wel gehandhaafd kan blijven. Het schijnt de bedoeling van de overheid te zijn te komen tot een distributie van industriële bedrijven over het gehele land, wat leiden zal tot een geordende spreiding en industrialisatie van het platteland. De behoefte aan agrarisch onderwijs zal reeds daardoor worden beperkt. Andere tendenties in de economische ontwikkeling zullen het evenzeer beperken. Het is zeker dat de verdeling van de voor cultuur geschikte bodem haar grenzen bereikt heeft, er is geen ruimte meer voor economisch verantwoorde boerenbedrijven en -bedrijfjes. Men heeft uitkomst gezocht door versterkte intensiviteitsbouw; ook hierin is in velerlei opzicht het maximum bereikt. De mechanisatie van het landbouwbedrijf neemt voortdurend toe. De toestand schijnt thans zo te zijn, dat slechts één van de zoons van de boer en slechts een van de zoons van de boerenarbeider de vader in het bedrijf kan opvolgen. Het vraagstuk van de vorming van de overtollige mannelijke en vrouwelijke plattelandsjeugd vraagt steeds meer de aandacht. Industrialisatie van onze agrarische gebieden kan hierin uitkomst brengen, maar wijzigt tegelijk de doelstelling o. a. van het V. G. L. O. in deze streken.

Hier ligt een zeer gecompliceerd probleem, dat de school zelve nimmer tot een oplossing kan brengen. Daartoe is zij te weinig factor en te veel product. De verhoudingen die hier bezig zijn te ontstaan, eisen voortdurende bestudering en nauwgezette contrôle van overheidswege, waarvoor samenwerking tussen de Ministeries van Handel en Nijverheid en van Landbouw noodzakelijk is, daarbij voorgelicht zowel door de Stichting van de Arbeid als door de Stichting van de

Landbouw en door onderwijsdeskundigen van verschillende takken van onderwijs¹⁾).

We stuiten hier op een zwakke plek in het schema, dan als geheel gezien. Het is momenteel voor elkeen een axioma, dat er aan de samenwerking van school en maatschappij veel ontbreekt. Doch in de hervormingsschema's, vaak is het beter te spreken van hervormingsschema's, ontbreken te dikwijls aanwijzingen voor contact met sociaal-economische organen.

Het is duidelijk, dat het paedagogisch-psychologisch onderzoek, waaraan, gelukkig, Dr Bolkestein thans officieel een plaats toekent, dat hij thans officieel opneemt onder de vers en herkenningmethoden, ook aangewend zal moeten worden ten behoeve van het platteland, zeker nu de betrekkelijke uniformiteit der bestaansmiddelen reeds in de naaste toekomst zal worden doorbroken. Ook het platteland vraagt in de naaste toekomst zijn bureaux voor beroepskeuze.

Vervolgonderwijs.

We vragen ons af: Heeft Dr Bolkestein het vervolgonderwijs volledigheidshalve in zijn schema opgenomen of ziet hij voor deze tak van onderwijs nieuwe toekomstmogelijkheden. Mocht dit laatste het geval zijn, dan verschillen we met hem van mening. Momenteel is het vrijwel geheel verdwenen; volgens de laatste statistische gegevens lag het totaal aantal leerlingen over het gehele land tussen de 2000 en 3000. Het is niet duidelijk, welke de positie van het vervolgonderwijs zal zijn. Komt het naast of na het V. G. L. O.? Naast het V. G. L. O. zou het betekenen: avondonderwijs naast dagonderwijs. Na het V. G. L. O. is het o. i. evenmin op zijn plaats. Een groot gedeelte van de jeugd tussen veertien (vijftien) en achttien vindt haar tijd vrij bezet. Overdag is zij opgenomen in het bedrijfsleven, behoudens de 8 uren verplicht onderwijs; in de avonden wachten haar de jeugdbeweging en in en buiten deze, de ontspanning. De jeugdbeweging achten wij voor de vorming, intellectueel, sociaal, zedelijk van groter betekenis voor het opgroeiende geslacht dan een aantal uren avondonderwijs. Avondonderwijs na het V. G. L. O. zal ook hierom bij het gros van de leerlingen die het zou kunnen

¹⁾ In „Onderwijsvernieuwing” pleitten we voor de stichting van een Centraal Paedagogisch Instituut (zie aldaar Hs. VII). Mocht ooit een dergelijk instituut tot stand komen, dan dient er zeker een sociologische afdeling aan te worden verbonden.

betreffen, weinig in de smaak vallen, omdat velen zullen menen, met 8 uur verplicht dagonderwijs voldoende te hebben geofferd aan de hinderlijkheid, die men „schoolse ontwikkeling” noemt. Men overschat de behoefte aan intellectuele vorming bij deze groep van de rijpere jeugd gemakkelijk.

Toch verwerpen we het denkbeeld: „lagere avondschoolen”, zoals Dr Bolkestein ze noemt, niet geheel. Zij passen inderdaad in een nationaal ontwikkelingsschema. Maar wij zouden ze willen reserveren voor de boven-18 jarigen. Na de „wilde jaren” komt dikwijls besef voor bestaande tekorten en het verlangen, hiaten weg te werken. Nederland kent bijna geen onderwijs aan volwassenen, de noodzakelijkheid daarvan staat volkomen vast voor een ieder, die zijn tijd gegeven heeft aan de Arbeidersavondschoolen en Kaderscholen van het Instituut voor Arbeidersontwikkeling. „Lagere avondschoolen” voor „adult education” — een onontbeerlijk complement van het voor ons liggende schema.

U. L. O.

Het is minder eenvoudig het gedeelte van het schema te behandelen, dat spreekt over het U. L. O. Dr Bolkestein denkt zich de school voor U. L. O. als een verdwijnend schooltype, ten behoeve van een type dat — nog niet bestaat. Begrijpelijk en verklaarbaar is dat onrust de harten van de docenten besluipt, omdat de vaste basis van het heden verloren gaat en een onzekere toekomst nadert. Een der U. L. O.-bladen sprak reeds van: Onbewoonbaar verklaarde woning. Een geestige, maar in de grond onjuiste typering. De U. L. O.-school is geen krotwoning en het komt mij voor dat in de naaste toekomst niemand tot verhuizing zal worden gedwongen. Wat Dr Bolkestein beoogt, is een samensmelting van de bestaande U. L. O.-school met een door hem ontworpen Algemene Middelbare School (A. M. S.). Hiervan getuigt de zinsnede: „Zolang deze beide schooltypen naast elkaar bestaan” enz. Het is slechts de vraag of uit een oogpunt van algemene onderwijsorganisatie het naast elkaar bestaan van scholen voor U. L. O. en A. M. S. gewenst of ongewenst is, of zij in een onderwijsstelsel (en ontegenzeggelijk heeft Bolkestein een schoolstelsel ontworpen, laat men daar niet gering over denken), beide een plaats behoeven of dat haar beider leerlingen op één type school plaats kunnen en behoren te vinden.

In theorie is zeker één type mogelijk. De (toekomstige?) A.M.S. zal, tegen de bedoeling van de ontwerper, bevatten, gemeten naar de huidige organisatie:

de beste U.L.O.-leerlingen (de zwakke U.L.O.-leerlingen vloeien af naar het V.G.L.O.);

de zwakkere M.O.-leerlingen (de betere M.O.-leerlingen gaan naar de Lycea).

We krijgen dan een groepering naar drie intelligentiegraden:

a. V.G.L.O. + wekelijks 8 uur verplicht dagonderwijs gedurende vier jaar;

b. A.M.S.;

c. Lyceum.

Deze driedeling achten we voldoende, er is voor iedere boven dertienjarige plaats naar zijn aanleg: de zwakbegaafden naar het V.G.L.O.; de middelmatig begaafden naar de A.M.S., al is niet de begaafdheid maar de bestemming het „principium divisionis” tussen Lyceum en A.M.S.; de goedbegaafden naar het Lyceum. We laten voorlopig in het midden, of de school voor de middelste intelligentiegroep tot het lager of tot het middelbaar onderwijs zal behoren en welke naam zij dienovereenkomstig zal dragen.

Maar de praktijk zal, vooral in de overgangperiode, grote moeilijkheden brengen. „Zolang” U.L.O. en A.M.S. naast elkaar bestaat, ligt het plaatsingscriterium „in de aard van hun verstandelijke aanleg”, kennen naast inzicht. We geloven dat een zuivere scheiding tussen kennen en inzicht psychologisch niet mogelijk is. En dan: Wie zal determineren, met welke maatstaven zal men meten, welke instantie krijgt advies of beslissingsrecht, zullen adviezen worden opgevolgd?

Ongetwijfeld komt de U.L.O.-school na de oprichting van de A.M.S. in een ongunstige positie. Zodra ergens een A.M.S. is opgericht, richt zich de stroom van leerlingen naar dit schooltype. De U.L.O.-school mag „geen voor-school zijn voor verdere studie”. Een ernstige handicap en zeer terecht zullen de ouders op dit motief voor hun kinderen de A.M.S. prefereren, die wel uitzichten opent. En dan: de „standing”! Zeker is, dat de U.L.O. de zuigkracht van de A.M.S. niet zal kunnen doorstaan, dat de beste leerlingen niet tot haar komen en dat een zeker verval onafwendbaar is.

Men zou kunnen opmerken: de brugklasse wijst haar toch

de leerlingen toe, die voor het M. O. ongeschikt zijn. Ook dit zal in de practijk een illusie blijken. De brugklasse observeert, determineert en selecteert (we nemen *Daalders* terminologie over). Ongetwijfeld. Zij wijst Lyceum, Middelbare School voor Meisjes en A. M. S. haar discipelen toe, maar zal weinigen terugwijzen. De ouders van zwakstaande leerlingen zullen hun toevlucht nemen tot privaattlessen. Het psychotechnisch onderzoek dat, zo mogelijk, gedurende het schooljaar moet worden ingesteld, „zodat de sterkte van het intellect en de capaciteit van inzicht, geheugen, werktempo en concentratievermogen kunnen blijken” verliest daardoor een deel van zijn waarde. Deze functies kunnen moeilijk gemeten worden volkomen onafhankelijk van de aanwezige kennis. De docenten zullen de zwakkeren in veel gevallen toch een kansje op de A. M. S. willen gunnen. Alles heel menselijk. Maar op deze wijze trekt de A. M. S. een aantal feitelijk „slechts” voor de U. L. O. geschikte leerlingen tot zich, zoals thans — men vergeve ons — het huidige U. L. O. doet ten koste van het V. G. L. O.

Het is moeilijk te zien, hoe in de practijk deze overgang zal plaats vinden. Zijn er voldoende docenten beschikbaar met voldoende bevoegdheden? Wel zullen onder de tegenwoordige U. L. O. leerkrachten vele bevoegden en geschikten te vinden zijn. Wat geschiedt er met de overige U. L. O. docenten? Hoe staat het met de gebouwen? Streeft men, ten plattelande, naar een sterk doorgevoerde concentratie, waarbij de vele kleine U. L. O. scholen zullen verdwijnen? De inspectie Winschoten telt:

| | |
|------------------------|------------------|
| 1 U. L. O. school met | 2 leerkrachten, |
| 4 U. L. O. scholen met | 3 leerkrachten, |
| 6 U. L. O. scholen met | 4 leerkrachten, |
| 3 U. L. O. scholen met | 6 leerkrachten, |
| 1 U. L. O. school met | 8 leerkrachten, |
| 1 U. L. O. school met | 14 leerkrachten. |

Niet minder dan 11 van de 17 U. L. O. scholen hebben 4 of minder leerkrachten. Verdwijnen deze alle elf en worden de overige 6 omgevormd tot A. M. S. of ook opgenomen in te stichten A. M. S.? Kan men Bijzondere U. L. O. scholen tot concentratie dwingen?

Het aantal moeilijkheden, dat in de practijk tot oplossing moet worden gebracht, is ontzaglijk groot. Aan organisatievermogen, tact en overredingsvermogen, gevoel voor recht

en billijkheid, juridische zin van hen, die met de overheveling zijn belast, zullen hoge eisen worden gesteld. Tegen deze overheveling zelve, de inschakeling bij het M. O. zullen bij het personeel der U. L. O.-scholen weinig bezwaren bestaan; er is thans immers reeds een duidelijk streven in deze richting.

Ons standpunt is dit: Als men er in slaagt bevredigende oplossingen te vinden voor de vele geschetste moeilijkheden, zijn wij, op theoretische gronden en om de eenvoud van het stelsel, bereid, de opzet van Dr Bolkestein te aanvaarden.

Brugklasse.

Het komt ons voor, dat met de brugklasse en de wijze waarop zij georganiseerd is, een uitstekende oplossing is gevonden van het aansluitingsvraagstuk.

Slotopmerking.

Het is o. i. in ieder onderwijsstelsel noodzakelijk, „bruggen” te bouwen tussen de verschillende schooltypen, te zorgen voor de mogelijkheid van overgang van het ene schooltype naar het andere. Aan deze „bruggenbouw” is o. i. niet voldoende zorg besteed. Laat-rijpe V. G. L. O.-leerlingen moeten toch een weg naar de A. M. S. kunnen vinden, leerlingen van de Middelbare School voor Meisjes naar het Lyceum A.

Het lijkt ons gewenst, bij de verdere uitwerking deze overgangen aan te geven.

Bijna veertig jaren geleden kwam onder zeer bekwame leiding het rapport der *Inenschakelingscommissie* tot stand. Velen van de bekwaamste leiders uit onze schoolwereld trachtten gezamenlijk een onderwijsstelsel op te bouwen, dat, ware het tot stand gekomen, het Nederlandse onderwijs een verantwoord fundament voor zijn verdere ontwikkeling had geschonken. Het stierf de dood in de archieven.

Nu heeft Dr Bolkestein, gesteund door de hoofden van de afdelingen van het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen en de inspecteurs (resp. hoofdinspecteurs en inspecteur-generaal) van het V. H. M. O., L. O. en N. O. op nieuw deze taak ter hand genomen. Er zal in de schoolwereld veel critiek op zijn schema worden uitgeoefend; wij hebben zelf deel aan deze critiek. Maar laten we hem toewensen, dat hij in zijn hoofdstreven slaagt en de Minister een, zeker gewijzigd, maar toch een gesloten geheel vormend schema kan voorleggen, dat grondslag kan worden voor de beslissende discussies in onze wetgevende lichamen.

DE ONDERWIJSVOORZIENING IN INDONESIË TIJDENS HET JAPANSCH BEWIND

DOOR

P. KOEZE.

Toen in Maart 1942 met de onvoorwaardelijke overgave van het Koninklijk Ned.-Indisch leger de verovering van Indonesië door Japan een voldongen feit was geworden, was de politiek van den overweldiger van stonde aan gericht op het doel, het Nederlandsche accent in bestuur en samenleving uit te wisschen en daarvoor in de plaats de Inheemsche maatschappij een geprononceerd Japansch stempel op te drukken. Het spreekt vanzelf, dat het onderwijs bij dit beoogde omvormingsproces een der voornaamste aangrijpingspunten was; immers voor alles moest de Indonesische jeugd doortrokken worden van de ideeën betreffende de nieuwe orde, waarmede Oost-Azië onder leiding van Japan gezegend zou worden. Dit beteekent, dat geest en strekking van het onderwijs, dat voordien het Nederlandsche bewind in Indonesië had opgebouwd, door het Japansche bestuur fundamenteel werd gewijzigd.

Ten einde een juist inzicht in de beteekenis van de door Nippon bewerkstelligde onderwijsrevolutie mogelijk te maken, moge een korte beschrijving van den opbouw van het door Nederlanders gecreëerde Indische onderwijsstelsel voorafgaan.

Het geheel van het Indische onderwijssysteem werd gevormd door twee scherp van elkaar onderscheiden deelen, nl. het *Inlandsch* onderwijs en het *Westersch* onderwijs.

Het principiële verschil tusschen deze beide takken van onderwijsvoorziening was gelegen in het gebruik van een Indonesische taal of het Nederlandsch als voertaal bij het onderwijs. Bij het *Inlandsch* onderwijs werd een Inheemsche taal als voertaal gebruikt, bij het *Westersch* onderwijs het Nederlandsch.

De naam *Inlandsch* onderwijs was eenigszins misleidend. Als tegenstelling tot het *Westersch* onderwijs zou men kunnen meenen, dat het „Oostersch” van karakter was, d. w. z. meer in overeenstemming met den geest der Inheemsche bevolking. Dit is echter niet juist. Ook het *Inlandsch* onderwijs was *Westersch* naar den geest, bedoelde Westersche eischen van kennis en ontwikkeling aan te brengen. Van Gouvernementswege werd geen „Oostersch” onderwijs verstrekt of gesub-

sidieerd. „Oostersche” scholen vond men slechts buiten het initiatief van het Nederlandsch-Indische Gouvernement, b.v. de pesantrèns (Mohammedaansche godsdienstschoolen). De scheidingslijn tusschen Inlandsch en Westersch onderwijs werd dus enkel bepaald door de voertaal.

Het Inlandsch onderwijs omvatte allereerst de volks- of desaschool, een driejarige school, waar het meest elementaire lager onderwijs gegeven werd, nl. lezen en schrijven van de moedertaal en het rekenen met de getallen tot 1000.

De gemengde vervolgschool zoowel als de meisjesvervolgschool boden in een twee- of driejarigen cursus gelegenheid het onderwijs, op de volksschool genoten, nog wat uit te breiden. Zooals de naam reeds aanduidt, werd het onderwijs in lezen, schrijven en rekenen er voortgezet, tevens uitgebreid met dat in aardrijkskunde en natuurlijke historie.

Zoo kunnen we zeggen, dat het gewone lager onderwijs aan de breede massa der Inheemsche bevolking op volks- en vervolgscholen in 5 jaren (in speciale omstandigheden 6) werd bijgebracht. Al dit onderwijs werd gegeven met een Indonesische taal (Maleisch, Javaansch, Soendaasch, enz!) als voertaal. Onderwijs in het Nederlandsch kwam hier in het geheel niet of nagenoeg niet bij te pas.

Het onderwijs met een Inheemsche taal als voertaal hield bij de vervolgschool niet op. Boven dit gewone lager onderwijs bestond een Inheemsche Mulo, waar algemeen vormend onderwijs, eveneens met een Indonesische taal als voertaal, werd gegeven. Verder eenige vakscholen zooals de Normalscholen tot opleiding van Inlandsche hulponderwijzers(essen), de Inlandsche Ambachtsleergangen, de Inlandsche Landbouwscholen, de Inheemsche Kleinhandelsscholen, de cursussen tot opleiding van volksonderwijzers, waar naast het eigenlijke vakonderwijs toch nog heel wat algemeen vormend onderwijs in een der landstalen werd gegeven.

Het Westersch Lager onderwijs omvatte de Europeesche Lagere School, de Hollandsch-Inlandsche School, de Hollandsch-Chineesche School en de Schakelschool. Daarboven vond men de Mulo als onderbouw van het Middelbaar Onderwijs en de Algemeene Middelbare School als bovenbouw. En de kroon op dit onderwijsstelsel werd gezet door de drie Hoogeschoolen, nl. de Technische Hoogeschool te Bandoeng, de Rechts- en de Geneeskundige Hoogeschool te Batavia, in welke laatste plaats het Hooger Onderwijs in 1941 met een

Litteraire Faculteit was verrijkt. Bij dit geheele onderwijsapparaat was het Nederlandsch de voertaal. Ditzelfde gold voor het aan het algemeen vormend Middelbaar Onderwijs parallel loopende Westersch Vakonderwijs, dat gegeven werd op de Kweekscholen, de Technische scholen, de Middelbare Opvoedingsscholen voor Inlandsche ambtenaren, enz. Daarnaast stonden dan nog de Hoogere Burgerschool en het Lyceum als een copie van de gelijkvormige onderwijsinrichtingen in Nederland.

Bij het Westersch onderwijs nu was een breede stroom van Indonesische leerlingen betrokken, die hun intellectuele en maatschappelijke vorming genoten vanaf de Hollandsch-Inlandsche school via de Mulo en de Algemeene Middelbare School naar een der 3 Hoogescholen, of die na het doorloopen der Hollandsch-Inlandsche School verder studeerden op een der inrichtingen voor Westersch vakonderwijs. Deze scholen voor Westersch onderwijs, waar aan de leerlingen de eisch werd gesteld, dat zij het Nederlandsch volkomen beheerschten, dat zij het niet alleen konden lezen en verstaan, doch ook vlot konden schrijven en spreken, waren stellig niet uitsluitend voor kinderen van Europeeschen landaard in het leven geroepen; integendeel, zij werden in overwegende mate bevolkt door leerlingen van Indonesische of Chineesche afkomst.

Overall in dit onderwijsstelsel, zoowel bij het Inlandsche als bij het Westersche gedeelte, trof men den geest van het humanisme aan. Het stelsel was opgebouwd door politici en onderwijsdeskundigen, die hun scholing in Nederland hadden genoten en de geest en leerwijze van het Nederlandsche onderwijsstelsel was hun steeds als richtinggevend voorbeeld voor oogen gebleven. Aan chauvinistische of imperialistische tendenzen was dit onderwijs volkomen vreemd. In de pers en in gesprekken met menschen buiten de onderwijskringen kon men zoo nu en dan eerder stemmen beluisteren, dat het onderwijs den band tusschen Holland en Indië langzaam doch zeker doorzaagde. Vooral het Westersch onderwijs en met name de Rechtshoogeschool werd verweten, dat daar het Nationalistische streven der Indonesiërs een vruchtbaar kweekbed vond.

Onder het Japansche regiem zou de toestand spoedig anders worden, zooals wij thans zullen nagaan.

Een der eerste maatregelen, welke van de bezettende macht

op onderwijsgebied uitging, was een verbod van het gebruik der Nederlandsche taal bij het onderwijs. Hiermede werden met één streep alle bovengenoemde schooltypen voor Westers onderwijs, lagere zoowel als Middelbare, uit het onderwijsstelsel geschrapt. Dit beteekende, dat Hollandsche kinderen, die van huis uit enkel Nederlandsch spraken, van alle onderwijs verstoken werden. Wel werd clandestien door nog niet geïnterneerde vrouwelijke leerkrachten hier en daar aan kleine groepjes nog wat les gegeven, doch bij ontdekking door de Japansche politie konden hieruit voor betrokkenen de grootste moeilijkheden ontstaan, zoodat dit onderwijs een zeer fragmentarisch karakter heeft gedragen. Ook in de interneeringskampen, toen tenslotte alle Hollanders opgesloten waren, werd door leeraren en leeraressen, onderwijzers en onderwijzeressen met lofwaardigen ijver getracht, de leerlingen eenigermate op peil te houden. Het feit ligt er echter, dat de Hollandsche jeugd sinds Maart 1942 practisch geheel van onderwijs verstoken is gebleven. Aan het inhalen van dezen achterstand van ± 4 jaren wordt thans met behulp van een herstelleerplan met kracht gewerkt.

Hoe ging het nu met de geestelijke vorming van de Indonesische jeugd tijdens de bezettingsperiode?

De 3-jarige volksschool of desaschool met een der landstalen als voertaal bleef gehandhaafd. Eveneens in aansluiting daaraan de vervolgschool, welke algemeen een 3-jarige leertijd verkreeg.

Parallel aan volks- en vervolgschool werd een 6-jarige lagere school in het leven geroepen, zulks ter vervanging van de geschrapte Europeesche Lagere School, Hollandsch-Inlandsche en Hollandsch-Chineesche school.

Voor het geven van onderwijs, waarbij niet een de algemeene bevolking omvattende, doch een speciale doelstelling beoogd werd, werden speciale lagere scholen opgericht. Wij komen op deze scholen straks nader terug.

Aldus werd de differentiatie van het Lager Onderwijs. Wij vermeldden reeds, dat de scholen voor Middelbaar onderwijs met Nederlandsch als voertaal eveneens met een enkele penne-streek verdwenen. In de plaats daarvan kwamen drieërlei soort scholen, namelijk:

- een algemeene Middelbare school (4 jaren),
- een Middelbare vakschool (4 jaren),
- een op lager plan staande vakschool (2 jaren).

De Hoogeschoolen, welke na den inval door de Japansche autoriteiten onmiddellijk gesloten werden, werden in den loop der bezettingsjaren successievelijk heropend, echter wederom zoodanig, dat het gebruik der Nederlandsche taal verboden bleef.

Na dezen schets van het uiterlijk schema der onderwijsvoorziening tijdens het Japansche bewind, willen wij thans de innerlijke kwaliteiten van dit nieuwe onderwijsstelsel in beschouwing nemen.

Als voertaal bij het Lager, Middelbaar en Hooger onderwijs werd gebruikt het Japansch, het Maleisch of de landstaal.

Op de volksschoolen bleef de streektaal als voertaal toegelaten. Hierbij zij opgemerkt, dat Javaansch, Soendaesch en Madoereesch niet langer als volwaardige cultuurtalen werden beschouwd, doch evenals Atjehsch, Menangkabausch, Makassaarsch, Boegineesch, enz. tot streektalen werden gedegradeerd.

Op de vervolgschoolen werd de landstaal geheel op den achtergrond gedrongen en vervangen door het Maleisch, of beter gezegd de „bahasa Indonesia” (de Indonesische taal) en het Japansch. Zoo ging het ook op de 6-jarige lagere school.

De Nederlandsche onderwijspolitiek had zich als richtlijn gekozen, de Inheemsche bevolking zooveel mogelijk in haar eigen sfeer, dus in haar eigen taal, te ontwikkelen. Uit dien hoofde werd aan belangrijke talen als Javaansch, Soendaesch en Madoereesch, welke door millioenen gesproken worden, een vergaande uitbouw als voertaal bij het onderwijs gegarandeerd.

De Japansche onderwijspolitiek volgde deze lijn niet, doch zette haar koers in andere richting uit. De Indonesische bevolking moest zoo spoedig mogelijk uit haar Javaansche, Soendaesche, Madoereesche en andere locale sfeer loskomen en in plaats daarvan de Indonesische eenheidsgedachte koesteren. Als belangrijk hulpmiddel daartoe moest de bahasa Indonesia (Maleisch) als voertaal bij het lager, en zeker bij het Middelbaar en Hooger onderwijs dienst doen.

Daarbij kwam nog, dat de Hollanders aan een algemeene verbreiding van het Nederlandsch onder de bevolking bitter weinig hadden gedaan. Het Algemeen Nederlandsch Verbond heeft in die richting wel gewerkt, doch met schamele resultaten. Kennis van het Nederlandsch trof men voor den

oorlog alleen onder de hogere lagen der Inheemsche bevolking aan.

De Japanners dachten daar anders over. Van stonde aan werd een intensieve actie ondernomen, het aanleeren van Japansch door de bevolking op uitgebreide schaal mogelijk te maken. Op alle schooltypen van Lager onderwijs werd het Japansch als leervak ingevoerd. Op de speciale lagere school werd het Japansch in de hogere klassen voertaal. Bij het Middelbaar onderwijs behoorde zoo snel mogelijk het Japansch als voertaal te worden ingevoerd. Bij wijze van concessie mocht aanvankelijk het Maleisch nog worden gebruikt.

Een stroom van Japansche taalonderwijzers werd in en buiten de school over het land losgelaten en Japansche taalcursussen rezen overal als paddestoeien uit den grond. Had Japan den oorlog gewonnen, dan lijdt het geen twijfel, of geheel Indonesië zou van hoog tot laag een diep inwerkend Japansch stempel opgedrukt gekregen hebben. In de eerste plaats door algemeene verbreiding van de Japansche taal, doch verder door de geheele tendenz, welke verder in het onderwijs werd gelegd. Hierover thans iets naders.

Het onderwijs op de volksscholen was verdeeld in 4 groepen van leervakken. Op den voorgrond stond „ilmoe achlak”, dat wij het best zouden kunnen benaderen met den term „mental training”, of als men wil „burgerschapskunde”. Dit omvatte in de eerste plaats het aankweken van die gezindheid en die gedragingen, welke het kenmerk zijn van een goed Japansch staatsburger. Verder werd tot dit vak gerekend het taalonderwijs, omvatte Japansch, Maleisch of de landstaal.

De tweede groep leervakken omvatte rekenen en zaaksonderwijs.

De derde groep had betrekking op de lichamelijke opvoeding, waarbij ook het vak gezondheidsleer behoorde.

De vierde groep werd gekwalificeerd als kunstbeoefening. Hieronder vielen muziek, schrijven, teekenen en handenarbeid.

Het onderwijs op de vervolgscholen was verdeeld in 5 groepen van leervakken.

Op den voorgrond stond wederom „ilmoe achlak” met Japansch en Maleisch taalonderwijs. Hieraan werd toegevoegd onderwijs in *geopolitiek van Groot Oost-Azië*. Aardrijkskunde en geschiedenis mochten niet als afzonderlijke vakken

behandeld worden. Bovendien werd de vroegere leerstof voor deze vakken in haar geheel verworpen en moest deze in overeenstemming worden gebracht met den nieuwen stand van zaken, zooals deze zich in Oost-Azië had ontwikkeld. Aan de leerlingen moest het besef van hun toekomstige roeping in de wereldgeschiedenis worden bijgebracht, nl. de vorming van een welvarend Grooter Oost-Azië. Daarom zou dit onderwijs omvatten: een goed begrip van de geschiedenis van Grooter Oost-Azië, de aardrijkskundige gesteldheid van dit gebied, het imperialistische streven van Europa en Amerika om in deze streken binnen te dringen, een kort overzicht van den regeeringsvorm, de economie en de militaire organisatie van Dai Nippon en de resultaten, welke dit land reeds bereikt had bij het scheppen van de sfeer van gemeenschappelijke welvaart. Alles zooveel mogelijk toegelicht met kaarten, statistische tabellen, foto's en nieuwe films.

Tot de tweede groep leervakken werd evenals op de volkscholen rekenen en zaakonderwijs gerekend. Tot de derde groep gymnastiek en gezondheidsleer. De gymnastische oefeningen moesten vooral door een groot aantal leerlingen gezamenlijk in onderling verband worden uitgevoerd, moesten aldus dienstbaar gemaakt worden aan de massa-opvoeding.

De vierde groep, omvattende de kunstvakken, betrof muziek, schrijven, teekenen, handenarbeid voor de jongens en huishoudelijke vakken voor de meisjes. Bij het zangonderwijs moesten Japansche zangwijzen met behulp van het cijfersysteem voor noten (do, re, mi) ten gehore worden gebracht en dit onderwijs moest vooral dienstbaar worden gemaakt aan het aankweken van de juiste gezindheid van een lid van de Grooter-Oost-Azië-gemeenschap. In het bijzonder moest het Japansche volkslied goed ingestudeerd en feilloos gezongen worden.

Het schrijfonderwijs beoogde het bijbrengen van vaardigheid in het schrijven van Japansche letterteekens (Katakana, Hirogana en Kandji), duidelijk en nauwkeurig.

Bij de vijfde groep leervakken werd eenige kennis betreffende de middelen van bestaan in de maatschappij bijgebracht. Daarbij werd iets onderwezen van landbouw, nijverheid en vischvangst.

Het onderwijs op de volledige 6-jarige Lagere school was gelijk aan dat op de volks- en vervolgscholen.

Het onderwijs op de speciale lagere school was vrijwel uit-

sluitend op Japan gericht. Japansche onderwijzers, Japansch voertaal, uitvoerige besprekingen van de Japansche levenswijze en de toestanden in dit land. Het was dan ook de bedoeling, dat de abituriënten van deze school hun verdere vorming in Japan zouden genieten, om daarna in leidende functies in Indonesië geplaatst te worden. Met het oog op deze doelstelling werden de leerlingen tot deze school eerst na strenge selectie toegelaten.

Tot de scholen voor gewoon lager onderwijs werden toegelaten kinderen met een minimum leeftijd van 6 jaar en een maximum leeftijd van 10 jaar.

Om tot de vervolgschool toegelaten te worden moest een leerling natuurlijk eerst de volksschool doorlopen hebben.

Voor toelating tot de speciale lagere school golden bijzondere regels, volgens welke de zich daartoe anmeldende kinderen werden geselecteerd. Aanname als leerling tot deze school moest aangemerkt worden als een bijzondere keuze.

Uitsluitend lees- en leerboeken, die samengesteld of goedgekeurd waren door het Japansche bestuur, mochten op de scholen voor lager onderwijs in gebruik genomen worden.

Godsdienstonderwijs was op de lagere school verboden. Onderwijs met een zedelijke strekking, of waarbij een zeker godsdienstig gevoel werd opgewekt, was echter toegestaan. In beginsel was vastgesteld, dat de leerlingen de leermiddelen zelf moesten kopen. Doch om den prijs der leermiddelen zoo laag mogelijk te houden en teneinde aan arme leerlingen gratis leermiddelen te kunnen verstrekken, werd een bijzondere regeling in het leven geroepen, welke hierop neer kwam, dat gewoonlijk de leermiddelen aan de kinderen in bruikleen werden gegeven.

De leerkrachten bij het lager onderwijs moesten aan speciaal daartoe vastgestelde eischen voldoen.

Hoofden van volledige lagere scholen en het geheele personeel der speciale scholen behoorde uit Japanners te bestaan. Het schooljaar liep van 1 April tot 31 Maart, conform het schooljaar in Japan.

Ook de vakantie-regeling moest overeenstemmen met die, welke in Japan gold, terwijl de Japansche feestdagen als vrije dagen werden aangemerkt. Met goedkeuring van de betrokken autoriteiten konden ook plaatselijke feestdagen als vrije dagen gelden.

Volks-, vervolg- en 6-jarige lagere scholen werden op-

gericht en in stand gehouden door locale gemeenschappen (steden, regentschappen, desa's, voormalige landschappen, enz.).

Speciale scholen vielen geheel buiten de bemoeienis van de locale gemeenschappen. Zij werden opgericht door en bleven in beheer rechtstreeks bij het Gouvernement. Deze scholen stonden onder het directe toezicht van het Japansche bestuursapparaat.

Particuliere lichamen of particuliere personen mochten eveneens scholen oprichten en onderhouden, evenwel uitsluitend met toestemming van de autoriteiten. Kennisgeving van de oprichting van een school was niet voldoende. Vereischt werd toestemming der betrokken overheid.

Het bijzonder onderwijs (Zendings- en Missiescholen, ook grootendeels Mohammedaansche Lagere Scholen) werd tijdens het Japansche bewind vrijwel over de geheele linie bij het openbaar onderwijs ingelijfd. Zooals boven aangegeven, was er in theorie nog wel plaats voor particuliere scholen, doch deze waren ten aanzien van de benoeming en het ontslag van leerkrachten, het leerplan en de te gebruiken leerboekjes zoodanig aan banden gelegd, dat van de vrijheid van het bijzonder onderwijs niets meer was overgebleven.

Bij de onderwijzersopleiding kwam vanzelfsprekend de bestaande opleiding van leerkrachten voor het Westersch Lager onderwijs met Nederlandsch als voertaal te vervallen.

Voor het Indonesisch onderwijs bleven gehandhaafd de 2-jarige cursus voor volksonderwijzers en de 4-jarige Normalschool. Ook de eerst in 1940 geïntroduceerde 2-jarige Normalschool, behelzende een opleiding van geselecteerde volksonderwijzers tot Normalist, bleef bestaan.

Wel werd de onderwijzersopleiding sterk doortrokken van den algemeenen geest van het onderwijsstelsel en stond ook hier oriëntatie op Japan en Grooter Oost-Azië op den voorgrond. Ook de militaire training ontbrak niet.

De doelstelling van het Middelbaar onderwijs was het kweeken van een leidersgroep in de maatschappij. Onderscheiden werd een algemeene Middelbare school voor jongens, een voor meisjes en een speciale A. M. S. Tot de laatste school werden speciaal daartoe uitgezochte leerlingen toegelaten. Het onderwijs stond er op hooger peil dan op de gewone A. M. S. en de doelstelling was wederom opvoeding van streng geselecteerde leiders. De leerlingen van zoo'n speciale Middelbare

school werden in een internaat gehuisvest, omdat aldus de karaktervorming der toekomstige leiders het best ter hand genomen kon worden.

De Middelbare vakschool was gesplitst in een Middelbare Landbouwschool, Middelbare Nijverheidsschool, Middelbare Handelsschool en Middelbare Zeevaartschool.

Het lager vakonderwijs omvatte: een landbouwschool, een ambachtsschool, een handelsschool, een visscherijschool en een huishoudschool.

Het Middelbaar vakonderwijs was meer wetenschappelijk georiënteerd, het lager vakonderwijs beoogde een directe praktische opleiding te geven.

De leerkrachten bij het Middelbaar onderwijs behoorden in meerderheid Japanners te zijn, zeer zeker de schooldirecteuren.

Indien de plaatselijke toestand zulks vereischte, kon ook in de avonduren middelbaar onderwijs gegeven worden.

Bij alle vormen van Middelbaar onderwijs stond het bijbrengen van kennis van Nippon en van Grootere Oost-Azië op den voorgrond. Eerst daarna kwam het onderwijs in verband met de doelstelling der school. De jongens van alle Middelbare scholen moesten deelnemen aan militaire oefeningen, de meisjes genoten huishoudonderwijs.

Bij de heropening der Hoogeschoolen werden gedeeltelijk uit Japan overgekomen hoogleeraren te werk gesteld, anderszijds bekwame Indonesiërs tot professor gepromoveerd.

Voor de terminologie in de verschillende takken van wetenschap werden woordenlijsten samengesteld, bevattende een exacte vertaling van Nederlandsche vaktermen en uitdrukkingen in het Maleisch.

Uit het bovenstaande blijkt duidelijk, dat het onderwijs voor de Indonesische bevolking gedurende het Japansche bewind primair gericht was op Nippon en op de versterking van Japan als leider van de Oost-Aziatische volkerengemeenschap. Uit de toelichting op het leerplan moge de volgende zinsnede worden geciteerd.

„Kemoedian diberikan pengadjaran dengan pengetahoean, bahwa Nippon ialah Pemimpin Asia Timoer Raya serta seboeah keradjaan jang maha oetama dalam doenia.” (Vervolgens behoort bij het onderwijs te worden bijgebracht de wetenschap, dat Nippon de leider van Grootere Oost-Azië is en het meest verheven rijk in de wereld.)

Dit was de centrale gedachte van de Japansche onderwijspolitiek in deze landen. De jeugd moest doordrongen worden van Japan's superioriteit in de wereld en dienstbaar gemaakt worden aan de belangen en behoeften van Nippon als leider van de Oost-Aziatische volkerengemeenschap. Eerst in de tweede plaats werd bij het leerplan der verschillende schooltypen het oog gericht op de belangen der Indonesische bevolking zelve.

Van opvoeding tot autonomie was in dit stelsel geen spoor te bekennen. Trouwens eerst toen Japan zag aankomen, dat het den oorlog zou verliezen (8 September 1944) heeft het de zelfstandigmaking van Indonesië gepropageerd.

Thans mag de vraag gesteld worden, in welke mate de Indonesische schooljeugd den invloed van dit onderwijsstelsel heeft ondergaan, dus hoe ver de leidende gedachten in de practijk zijn doorgedrongen.

Voor Java en Sumatra beschikken wij daaromtrent nog niet over veel positieve gegevens. Echter mag reeds thans worden aangenomen, dat een deel der jeugd, en wel in het bijzonder abiturienten van bovengenoemde speciale lagere en middelbare scholen dermate geïnfecteerd zijn, dat van een herziene opvoeding geen resultaten meer te verwachten zijn. Ten aanzien van de breede massa der schooljeugd zal men wellicht optimistischer gestemd kunnen zijn.

Uit de bereids ontvangen rapporten over Borneo blijkt, dat de bevolking aldaar de stroom van Japansche propaganda grootendeels over zich heeft laten gaan en vrijwel zichzelf is gebleven.

Ook uit Zuid-Celebes, de Minahassa en Timor wordt gerapporteerd, dat de Japansche geest in het onderwijs aldaar geen onherstelbare verwoestingen heeft aangericht. Thans vraagt de wederopbouw van het Indonesisch onderwijs de aandacht. De structuur van het nieuwe onderwijsstelsel zal zich moeten richten naar de nieuwe maatschappelijke en staatkundige orde, waartoe deze landen zich thans ontwikkelen. Hoewel deze nieuwe staatsorde thans nog niet vaststaat, mag toch wel worden aangenomen, dat Indonesië een zeer zelfstandige positie zal verkrijgen en dat een sterke verschuiving van de leidende functies in de samenleving naar Indonesische zijde zal plaats hebben.

Dit impliceert, dat voor de toekomst een onderwijsstelsel voor de Indonesische bevolking zal behooren te worden op-

gebouwd, waarbij de Indonesiër in zijn eigen taal zijn volledige ontwikkeling zal kunnen verkrijgen. Aan Indonesië als deel van het Koninkrijk zal ook gelegenheid tot het ontvangen van onderwijs in het Nederlandsch gegeven dienen te worden. Indien Nederlandsch en Maleisch als gelijkwaardige talen beschouwd zullen worden, mag aan Nederlandsch niet meer de vroegere voorrang geschonken worden in dien zin, dat een Indonesiër alleen dan een economisch goed verzorgd bestaan kan verwerven, wanneer hij het einddiploma van een school voor Westersch onderwijs met Nederlandsch als voertaal bezit. Moge kennis van het Nederlandsch voor den Indonesiër van belang blijven, *conditio sine qua non* voor het slagen in de Indonesische maatschappij kan het niet langer zijn.

In het nieuwe onderwijsstelsel zal noodzakelijk aan de gedachte, dat de school in nauw verband met de levende maatschappij georganiseerd worde, prioriteit verleend dienen te worden, zij het dan ook in geheel anderen zin dan de Japanners zulks in deze landen hebben uitgevoerd. Voorts ware de 6-jarige lagere school als grondtype voor het Indonesisch lager onderwijs te handhaven.

Ook aan de lichamelijke opvoeding, maar alweer niet in den Japanschen geest, zal een ruime plaats op het leerplan voor de Indonesische scholen ingeruimd moeten worden.

Aan den opbouw van het nieuwe onderwijsstelsel en aan het ontwerpen van maatregelen tot oplossing van daarmede verband houdende problemen als de bestrijding van het analfabetisme onder volwassenen, wordt bereids door onderwijsdeskundigen ernstig gewerkt, zoodat op het tijdstip, dat in Indonesië de politieke rust zal zijn weergekeerd, een goed gefundeerd onderwijsgebouw in het belang der bevolking kan worden opgetrokken.

TIJDSCHRIFTEN.

Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift.
Uitgave: N.V. Standaard-Boekhandel,
Antwerpen.

Ongeveer gelijk met *Paedagogische Studiën* is het *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift* weer verschenen onder redactie van Dr A. Decoene, Dr Fr. de Hovre en Dr V. d'Espallier. Jaarlijks verschijnen 6 afleveringen, elk van 64 pagina's. De prijs bedraagt 75 fr. franco per post. Het tijdschrift is thans in zijn 26e jaargang.

Van deze jaargang verschenen aflevering 1—4. Het tijdschrift maakt uiterlijk één prettige indruk. Het is typografisch goed verzorgd, door de overzichtelijke onderverdeling der artikelen gemakkelijk leesbaar, verlicht met foto's.

De inhoud is even aantrekkelijk. Het bevat een aantal belangrijke artikelen, gedeeltelijk van Rooms-Katholieke, gedeeltelijk van meer algemene aard, op paedagogisch, psychologisch, didactisch gebied. Voor het contact met Nederland zorgen „Amsterdamse brieven”. Van belang is ook de „Paedagogische Kronijk”, waarin de voornaamste feiten en gebeurtenissen uit de wetenschappelijke paedagogisch-psychologische wereld worden vermeld. Een stukje actualiteit, dat als voorbeeld dienen kan. Er is trouwens een permanent streven om actueel te blijven; daarvan getuigen artikelen over: Betekenis van het werk van Thorndike; De betekenis van Spearman's werk in de psychologie, geschreven naar aanleiding van Spearman's overlijden; De psycholoog C. G. Jung en zijn laatste werken, bij Jung's 70e jaardag. De beide eerste zijn van de hand van *Prof. Nuttin*, het laatste is van *Dr De Hovre*.

De jaargang opent met een warm, door grote eerbied gedragen artikel van *Dr De Hovre* over: Het geestelijk erf van Newman. Bij het eeuwfeest van zijn bekering (1845—1945). De Hovre citeert met trots het oordeel van het „niet-katholieke weekblad „The Times”” over den groten kardinaal.

Het aantrekkelijke in Newman is zijn persoonlijke worsteling met de grote godsdienstige problemen: hij is geen professioneel theoloog, hij voelt zich zoeker, bekeerling, belijder. Zijn problematiek en zijn geestelijke opgang schetst De Hovre in een vijftal punten. Van veel belang is hetgeen hij schrijft over Newman's „Paedagogisch erfgoed”. Zijn levensdoel was „mensenvorming” (education, maar dan genomen in de ruimste zin). Zedelijke opvoeding zonder godsdienstige basis acht Newman een onmogelijkheid. De Hovre merkt op, dat Newman's opstellen over dit in onze tijd weer zo pijnlijk-urgente vraagstuk „geen zier van hun actualiteit (hebben) verloren”. De theorie dat „volksvoorlichting op zichzelf volksverzedelijking waarborgt”, berust op oppervlakkige mensenkennis. Wij zijn thans bereid hem bij te vallen. De ware opvoedingstheorie hangt zeker onafscheidelijk samen met de ware levens-theorie, maar Newman was realist genoeg om te erkennen, dat in de practijk de klare en persoonlijke levensovertuiging van den leraar dieper inwerkt dan zijn methodische scholing en techniek. Vandaar dat hij de ernstige studie der Katholieke levensbeschouwing van vitaal belang acht voor de Katholieke opvoeders en leraren. In deze zin is hij „teacher of teachers”. Hij is personalist: de levende persoonlijkheid is „niet alleen de stuwkracht van alle geestesbeweging, maar ook van alle religieuze, geestelijke, intellectuele en zedelijke inwerkingsmacht”.

De Hovre vergelijkt Newman met Plato en Aristoteles: „Lijk een andere Plato kon hij de wijsheid van de hemel op de aarde brengen: ze concretiseren, visualiseren, verlevendigen, actualiseren en realiseren, zodat ze als een tastbare werkelijkheid door zijn „publiek” werd bekeken, bewonderd, begrepen en bemind. Anderzijds kende hij zoals een andere Aristoteles de tegenovergestelde denkweg en leidingskunst om de ge-moederen en de zielen uit hun alledaagse, aardse bekommernissen tot de eeuwige bovenaardse waarheid en levensovertuiging op te voeren.”

Dezelfde aflevering geeft een tweede belangrijk artikel van specifiek Katholieke aard, meer principiëel van karakter, waar het eerste meer informatief was. Over het wezen der Roomsche Katholieke belijdenisschool, van *Kan. A. Decoene*. Een artikel dat gelezen moest worden door een ieder die zijn standpunt wenst te bepalen t. a. v. de verhouding Openbaar-Bijzonder Onderwijs. Wie van dit artikel kennis neemt en inhoud en geest in zich laat doorwerken, zal begrijpen hoe onwonderlijk het streven naar „de ene school voor gans de natie” geworden is. „Het is bij de R. K. Kerk een heiligste overtuiging, dat de katholieke school en de christelijke opvoeding een hoogste, dierbaarste goed uitmaken.”

Decoene stelt zelf het probleem: De belijdenisschool tegen de eenheid in de volksgemeenschap? „Ware het niet goed de belijdenisschool te laten varen, om een hoger goed, nl. de eenheid in de volksgemeenschap?” Hij geeft een klaar en ondubbelzinnig antwoord: „De eis voor de katholieke school stamt uit het wezen zelf van het katholiek geloof. Een zelfgetrouw katholiek is volksgenoot in zijn land; maar hij is ook burger van de stad Gods. Zijn ganse leven moet van de geest van het katholicisme doorstuwtd zijn en *van daar uit* een eenheid vormen die al het overige inschakelt, ordent en harmoniseert, ook het nationale.” *Van daar uit!*

Het gaat bij dit alles niet om „halsstarrigheid en onverdraagzaamheid. Het gaat er om eerlijke, onverwoestbare overtuiging”.

Het heeft de schijn of de redactie in dit eerste nieuwe nummer van haar Katholieke „uitgangspunten heeft willen getuigen. De volgende nummers bevatten een aantal artikelen, meer gericht op de praktijk van het onderwijs. Van praktisch-didactische aard zijn: Werken in groepen, van *B. H. Dochy*; De vernieuwing van het moedertaalonderwijs en de leeslessen, door *L. Bogaerts* en: De onderrichtsfilm door *J. M. de Keuster*. Een stukje paedagogische psychologie geeft het artikel van *Dr Werner van Hove*: Typologie en Schoolpraktijk.

In zijn „Amsterdamse brieven” geeft *Sj. de Jong* een overzicht van wat er op (sociaal) paedagogisch gebied plaats vindt in Nederland. Hij schrijft over de Nederlandse Volksbeweging en in verband daarmee over humanisme en personalisme.

„In Nederland is het dus humanisme en personalisme, al wat de klok slaat. Prof. Kohnstamm, die zoals bekend, DE grote Nederlandse wijsgeer en opvoedkundige is van het personalisme, zal in de verschrikkelijke oorlogstijd toen hij door den vijand uit al zijn functies ontzet in zijn landhuis „De Schaapskooi” (moet zijn De Schapendrift, v. d. V.) te Ermelo, de loop der gebeurtenissen volgend en ziende dat een groot deel van het mensdom zich bewoog op het animale en infra-animale niveau, wel nimmer gedroomd hebben, dat zijn persoonlijkheidstheorieën zo'n spoedige en zo'n algemene opgang zouden maken.” Rond het R.K. godsdienstonderwijs op de Lagere School schijnt enige beroering te zijn ontstaan door gemis aan samenwerking tussen theologen en psychologen. Uitvoerig behandelt De Jong het congres van de Vernieuwingsraad in April van dit jaar.

Het Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift verdient ook boven onze zuidelijke grenzen gelezen te worden.

VAN DER V.

HET „MIDDELBAAR ONDERWIJS” IN HET SCHEMA-BOLKESTEIN

DOOR

A. BARTELS.

De naam.

„Middelbaar Onderwijs”, zo luidt het opschrift van het hoofdstuk, waarin dr G. Bolkestein in zijn „*Schema van de organisatie van het onderwijs*” uiteenzet, hoe hij zich de organisatie denkt van de scholen, die wij tegenwoordig tot het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs rekenen. De voorsteller acht het namelijk gewenst, onder deze wettelijke naam „ook te begrijpen de scholen, die onderwijs geven ter voorbereiding van haar eigen leerlingen voor universiteit of hogeschool”, evenwel met deze beperking, dat kerkelijke kweekscholen en seminaria tot opleiding van leraren van enig kerkgenootschap of kwekelingen voor de geestelijke stand tot het hoger onderwijs blijven gerekend.

Wij begrijpen het, dat dit laatste voorbehoud wordt gemaakt: het heeft een historische achtergrond. In 1921 diende Minister De Visser een wetsontwerp in tot regeling van het „Middelbaar Onderwijs” en daaronder nam hij ook op de scholen tot nu toe tot het voorbereidend hoger onderwijs gerekend. Hij heeft er weinig plezier van beleefd: een ernstig verzet ertegen brak los. Volgens het Voorlopig Verslag dat de Tweede Kamer over het wetsontwerp uitbracht, oordeelden „zeer vele leden” het in strijd met art. 192 (d.i. thans art. 200) der Grondwet, dat aan het voorbereidend hoger onderwijs de naam van middelbaar onderwijs gegeven werd. Daardoor zou immers dit onderwijs onderworpen worden aan de voorwaarden genoemd in het tweede lid van het bedoelde grondwetsartikel, t.w. „het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van den onderwijzer”. De vrijheid ten aanzien van het voorbereidend hoger onderwijs in de Grondwet gewaarborgd zou dus aanmerkelijk beperkt worden en de hier aan het woord zijnde leden achtten het onjuist, dat een bij de Grondwet gewaarborgde vrijheid zou worden opgeheven, door dat deel van het onderwijs waarvoor die vrijheid is verleend, bij de wet vervallen te verklaren. Men ging zelfs zo ver dit „Grondwetsontduiking” te noemen. Wel erkende men het recht om gesubsidieerde scholen voor v. h. o. aan beperkende bepalingen te onder-

werpen — de Grondwet laat zulks uitdrukkelijk toe — maar ten aanzien van niet-gesubsidieerde scholen wees men elke aantasting van de door de Grondwet gewaarborgde vrijheid met de meeste beslistheid af. Het is niet gewaagd te veronderstellen, dat het hier gereleveerde bezwaar kwam van de zijde der rooms-katholieke kamerleden, die de vrijheden van hun seminaria bedreigd zagen. In de Memorie van Antwoord trachtte de Minister de ongegrondheid van het bezwaar aan te tonen, maar hij had hierbij geen succes, want de Commissie van Rapporteurs deelde in het eindverslag mede, dat de Minister de meerderheid van deze Commissie door zijn argumentatie niet overtuigd had. Minister De Visser deed daarop water in de wijn en kwam met een gewijzigd ontwerp, dat als naam droeg „Ontwerp van wet tot regeling van het algemeen vormend middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs”. Alle wetsontwerpen, die sindsdien ter regeling van deze materie zijn ingediend — en er zijn er nogal wat geweest: Waszink, Terpstra, Slotemaker de Bruïne, Bolkestein — hebben de terminologie „vorbereidend hoger onderwijs” gehandhaafd. Dr Bolkestein wil hiermee nu breken en komt met de rationele oplossing, om al het algemeen vormende onderwijs, dat ligt tussen lager en hoger onderwijs, middelbaar onderwijs te noemen. Dit wat betreft de naam van het hoofdstuk. En nu de inhoud.

De brugklasse.

Een der belangrijkste onderdelen van de organisatie vinden wij de brugklasse, d. i. de eerste klasse van de drie voorgestelde hoofdtypen van het middelbaar onderwijs, waarin het onderwijs gelijk is en die een voorbereidend en onderzoekend karakter zal hebben. Hierdoor wordt o. i. de mogelijkheid geschapen voor de zo hoognodige selectie, een belang van de eerste orde voor de desbetreffende leerlingen en voor de maatschappij — óók voor de schatkist! Het onderwijs in deze klasse moet aan deze selectie dienstbaar gemaakt worden. Het zal in de eerste plaats de taak van deze klasse zijn te zorgen voor een goede schifting, na te gaan, of de leerlingen voor middelbaar onderwijs in 't algemeen geschikt zijn, en, zo ja, voor welke afdeling in 't bijzonder.

De vakken van onderwijs voor deze brugklasse voorgesteld zijn: Nederlandse taal, Engelse taal, Franse taal, Rekenen en Stelkunde, Aardrijkskunde, Geschiedenis, Biologie, Teken-

Muziek en Zang, Handenarbeid, Lichamelijke Oefening, Bijbelkennis (dit laatste onverplicht voor de leerlingen). Het totaal aantal lesuren in deze klasse zal 30 per week bedragen, waarvan acht voor de niet-intellectuele vakken te zamen, en twee lesuren voor facultatief onderwijs. Wij achten het een gemis, dat de Meetkunde hier ontbreekt, een vak met een o.i. belangrijke determinerende waarde en betreuren het, dat Bijbelkennis een onverplicht vak is. Tegen onderwijs in de Griekse mythologie heeft niemand bezwaar, want de kennis hiervan is onmisbaar voor het begrijpen van talrijke uitdrukkingen in de taal en voor het begrijpen en waarderen van zo vele uitingen van de cultuur van allerlei volkeren in alle tijden. Is het niet evenzo gesteld met de Bijbel? Maar laten wij hierover niet verder discussiëren, realistische politiek maakt het blijkbaar niet mogelijk verder te gaan dan hier wordt voorgesteld.

Over de toelating tot deze klasse zal beslissen: a. een verklaring van het hoofd der lagere school, b. een onderzoek naar de kennis van Nederlands en Rekenen, c. een pedagogisch-psychologisch onderzoek. Wij zouden er in 't geheel geen bezwaar tegen hebben, als met a en c volstaan werd, maar rekening houdende met het feit, dat de wederinstelling van het verplicht toelatingsonderzoek in 1928 voor een groot deel het gevolg was van de aandrang van het lager onderwijs, dat zich gaarne van de verantwoordelijkheid voor de toelating ontslagen zag, moeten wij wel vrede hebben met de voorgestelde regeling.

„Doubleren” van deze klasse zal, behoudens in buitengewone omstandigheden, niet mogelijk zijn, maar het advies aan het einde van de brugklasse gegeven omtrent het verder te volgen onderwijs, zal — althans in de eerste ontwikkelingsjaren van deze klasse — nog niet bindend zijn.

De schooltypen (dagonderwijs).

Deze brugklasse is de laagste klasse van elk der drie voorgestelde hoofdtypen van middelbaar onderwijs: lycea (6-jarige cursus), algemene middelbare scholen (4-jarige cursus), middelbare scholen voor meisjes (5-jarige cursus).

A. Het lyceum.

Een volledig lyceum zal bestaan uit drie afdelingen, maar het kan ook twee of één afdeling bevatten. Financiële of

practische overwegingen zullen er misschien soms toe kunnen leiden, dat de lyceumafdelingen een gemeenschappelijke onderbouw hebben van meer dan één leerjaar; echter is de éénjarige onderbouw (brugklasse) het algemene en meest gewenste type. Hiermee stemmen wij geheel in, als tenminste — wat wij hopen — de brugklasse een zodanige selecterende functie zal blijken te hebben, dat het na dit jaar in 't algemeen duidelijk is voor welke studierichting de leerling het meest geschikt is. Het is nl. voor het onderwijs van het grootste belang, dat een behoorlijk aantal jaren in de voor de leerling aangewezen richting voortgegaan kan worden en dat niet, zoals nu, rekening gehouden moet worden met een latere bifurcatie, zoals op het gymnasium voor de splitsing na klasse 4 in α en β en op de H.B.S. voor de A- en B-afdeling.

De drie voorgestelde afdelingen van het lyceum beantwoorden aan de verdeling der wetenschappen, die resp. de menselijke geest, de natuur en de maatschappij tot object van studie hebben. Vandaar een onverdeeld lyceum A met als centrum van onderwijs de gehele klassieke cultuur, dus niet alleen de Griekse en Latijnse taal en letterkunde, maar ook kunst, wijsbegeerte, wetenschap en godsdienst der Oudheid; een lyceum B met de wis- en natuurkundige wetenschappen en een lyceum C met de maatschappelijke vakken.

Ernstig bezwaar moeten wij maken tegen het voorstel „de Latijnse taal” op te nemen onder de vakken van het lyceum B. De hiervoor aangevoerde motieven: mentale training en de onmisbaarheid er van voor de beoefening ener wetenschap, hebben ons niet van de noodzakelijkheid ervan kunnen overtuigen. Dat een afdeling met 25 uren wiskunde en 21 uren natuur- en scheikunde nog Latijn voor mentale training behoeft, kunnen we niet geloven. Een ruim 80-jarige praktijk heeft voldoende bewezen, dat een degelijke studie van de exacte vakken, een even goede scholing van de geest waarborgt als die, welke men vroeger meende alleen te kunnen verkrijgen door de studie der klassieken. En ook het tweede motief, dat beoefening ener wetenschap kennis van het Latijn nog altijd moeilijk missen kan, aanvaarden we in deze strenge vorm niet. Voor de faculteiten en hogescholen, waarvoor deze afdeling wel in de eerste plaats de voorbereiding zal geven: medicijnen, wis- en natuurkunde, tandheel- en veeartsenijkunde, Delft, Wageningen, Rotterdam, Tilburg, kan

dit toch moeilijk worden volgehouden, al ontkennen wij geenszins de grote waarde van de kennis van het Latijn voor ieder wetenschappelijk mens. Maar ons hoofdbezwaar is, dat dit vak een zware last zal leggen op deze afdeling en onvermijdelijk afbreuk zal doen aan het concentreren op de kernvakken, de wis- en natuurkundige wetenschappen. Een gevolg van het opnemen van het Latijn onder de verplichte vakken is ook, dat de voorgestelde lesurentabel in de klassen IV, V en VI 34 uren vraagt en dit in een tijd, dat het bij velen tot overtuiging geworden is, dat we tot een verlaging van het aantal lessen moeten komen.

Dr Bolkestein heeft slechts voor één school een proeve van een lesurentabel gegeven, nl. voor het lyceum B, omdat dit een nog niet bestaand schooltype vertegenwoordigt. Overigens blijven we in het onzekere, wat we heel gelukkig vinden, daar publicatie er toe zou leiden, dat de discussie zich verliest in beschouwingen over een uur meer of minder voor het ene of het andere vak, en het gaat immers om grotere dingen! Maar nu de ontwerper zich eenmaal op het gladde ijs begeven heeft, menen we ons er niet aan te mogen onttrekken onze opinie te geven over het voorstel Duits te rangschikken onder de facultatieve vakken. In de laatste algemene vergadering van „Levende Talen” in de Paasvacantie gehouden heeft dr Bolkestein met grote overtuigingskracht gemotiveerd, waarom z.i. het Duits als verplicht vak van onze middelbare scholen moet verdwijnen. Zijn woorden maakten in deze vergadering zo'n diepe indruk, dat, voorzover wij ons herinneren, niemand zich er tegen verzet heeft. Maar zijn argumentatie werd vooral door het gevoel beheerst en dit is voor ons juist een reden, om hier héél voorzichtig te zijn. Het lijkt ons niet verstandig thans maatregelen te treffen, waarvan wij de draagwijdte nog niet kunnen overzien. Laten wij hiermee wachten tot een rustiger tijd, als de richting, waarin zich het wereldbestel op politiek, economisch, sociaal en cultureel gebied beweegt, zich wat duidelijker gaat aftekenen. En nu laten wij nog buiten beschouwing de betekenis van de cultuurgoederen die ons in de Duitse taal zijn overgeleverd van personen, die evenzeer gruwen van het afzichtelijke, dat wij als Duitse „Kultur” hebben leren kennen.

Ten slotte zij nog gewezen op belangrijke winstposten, dat in elk der drie afdelingen van het lyceum het aantal vakken zoveel mogelijk zal worden beperkt; van de vakken,

die geen kernvakken zijn, zullen alleen de beginselen worden onderwezen; in de vierde klasse loopt het onderwijs in enige vakken af en in de vijfde en zesde klasse wordt ruimte gelaten voor zelfstandige studie.

B. De algemene middelbare school.

Naast het lyceum wordt een algemene middelbare school geprojecteerd — met de brugklasse vier cursusjaren omvattende — die voor een deel de functie zal kunnen overnemen van de tegenwoordige hogere burgerschool met 5-jarige cursus, voor zover deze laatste school direct opleidt voor het leven. Wij geloven, dat deze school een belangrijke plaats in het Nederlandse onderwijs kan gaan innemen. Te velen bezoeken nog de tegenwoordige H. B. S., die, met het oog op hun verdere werkzaamheid, aan een eenvoudiger schooltype voldoende zouden hebben. Daarnaast volgen een aantal de eerste drie klassen van deze school, om dan over te gaan naar de M. T. S., landbouwscholen, zeevaartscholen, inrichtingen van onderwijs voor kunstnijverheid enz. Deze eerste drie klassen zijn in de plaats getreden van de vroegere H. B. S. met 3-jarige cursus, maar zij zijn daartoe niet geschikt, omdat zij geen afgerond geheel van het onderwijs geven. Bij gebrek aan iets anders doen zij evenwel dienst als zodanig. Voor al deze leerlingen zal een algemene middelbare school een uitstekende inrichting zijn. Men houde hierbij ook in 't bijzonder rekening met het feit, dat de afdelingen van het lyceum zesjarig zullen worden, wat voor velen, die niet het plan hebben hoger onderwijs te volgen, te lang zal zijn en daarom zullen een aantal van hen die in de tegenwoordige omstandigheden de H. B. S. met 5-jarige cursus bezoeken, hun schreden richten naar een 4-jarige inrichting. Deze school moet een soepel algemeen leerplan hebben, zodat zij zich in verschillende delen van het land naar plaatselijke behoeften kan richten. Zo kan de bestaande handelsdagschool in vele gevallen in deze school worden opgenomen, in andere zal zij een meer wis- en natuurkundig karakter hebben.

C. De middelbare school voor meisjes.

Deze school zal meer dan tot dusver een typische meisjes-school moeten zijn, die in geheel haar opzet, leerstof en leermethode rekening houdt met de fysieke en psychische kenmerken van het meisje in de periode van het 12de tot het

18de levensjaar. Daarom moet bijv. het lesurenaantal dat van 30 per week niet overschrijden en moeten er een groot aantal uren worden uitgetrokken voor lichamelijke oefening, sport en spel, voor handenarbeid en handwerken, voor muziek en zang, voor ander aesthetisch onderwijs. Als facultatieve vakken noemt dr Bolkestein nog: opvoedingsleer, gezondheidsleer, kinderverzorging.

De eindexamens en de rechten aan het diploma verbonden.

Het eindexamen van de verschillende afdelingen van het lyceum zal zich beperken tot enkele kernvakken van de desbetreffende afdeling, maar wel komen bij de beantwoording van de vraag, of een eindexamen kan toegekend worden, alle vakken op de school onderwezen, dus ook de „aflopende” en de facultatieve vakken in aanmerking. Van „centraal” schriftelijk werk is dr Bolkestein geen voorstander. Dit wordt alleen ter beschikking gesteld, als een school er om vraagt. Overigens worden de opgaven opgesteld door de leraren van het examenvak aan iedere school en behoeven ze de goedkeuring van de Inspectie.

Wij gaan hierin niet met den voorsteller mee. Gaarne geven wij toe, dat het eindexamen in de eerste plaats een natuurlijke afsluiting behoort te vormen van het genoten onderwijs en dat dit in de hoogste klassen geen nadelige invloed mag ondervinden van de eisen die bij het eindexamen gesteld worden, ten gevolge waarvan een africhtingsstelsel ingang zou kunnen vinden. Dit moet in elk opzicht voorkomen worden. Het onderwijs beoogt vóór alles een vorming van de geest en niet het bijbrengen van een zekere hoeveelheid kennis. Maar contróle op het onderwijsresultaat is nodig en hiervoor is „centraal” schriftelijk werk een der meest geëigende middelen. Laten wij ter vermindering van misverstand hier onmiddellijk aan toevoegen, dat wij deze „centrale” opgaven niet wenschen met het oog op te verwachten fraude, maar slechts als middel om aan te geven in welke richting het onderwijs moet koersen, om te voorkomen, dat dit in verschillende scholen te veel zou uiteenlopen. Het is onze overtuiging, dat bij een verstandige samenstelling en beperking van de schriftelijke opgaven toch voldoende speelruimte aan de leraren bij hun onderwijs gelaten kan worden. Bovendien zouden wij de bestaande vrijstellingen van het mondelinge examen voor zover het betreft de kernvakken

van het schooltype — en deze zullen toch alleen bij het examen onderzocht worden — willen zien vervallen.

Dr Bolkestein stelt voor, dat voor ieder lyceum drie examen-gecommitteerden worden benoemd voor de tijd van minstens drie jaar, die in overleg met de Inspectie kennis nemen van het onderwijs aan het lyceum tijdens het gehele schooljaar. Deze gedachte lijkt ons zeer aanbevelenswaardig. Maar zal zij in de practijk te verwezenlijken zijn? Wat kost het nu al niet dikwijls grote moeite om een voldoende aantal deskundigen te vinden, die slechts als taak hebben gedurende de tijd van de examens beschikbaar te zijn na vooraf het gemaakte schriftelijk werk gecontroleerd te hebben. Zal het werkelijk mogelijk zijn een voldoende aantal bereid te vinden voor een zo uitgebreide werkzaamheid? Wij betwijfelen het.

Aan de bezitters van het einddiploma van een der afdelingen van het lyceum wil dr Bolkestein het recht van toegang geven tot de examens aan alle faculteiten en hogescholen. Met het hier aanvaarde beginsel van gelijke rechten voor alle afdelingen stemmen wij geheel in. Immers, elk der afdelingen heeft wel een specifiek karakter en is ingericht met het oog op de studie aan bepaalde faculteiten en hogescholen, maar de afdelingen zijn gelijkwaardig, zij beogen elk op eigen wijze de vorming van de geest. In het hier voorgestelde komt tot uitdrukking de juiste gedachte, dat langs verschillende wegen en in verschillende richtingen een ontwikkeling kan worden verkregen, die geschikt maakt voor het hoger onderwijs. Natuurlijk zal ook bij aanvaarding van dit systeem de overgrote meerderheid de gebaande wegen volgen. Wie dit niet gedaan heeft en te laat merkt, dat hij een met het oog op zijn verdere studie verkeerde afdeling gekozen heeft, moet dan van de faculteit of hogeschool, waarvan hij de colleges wil volgen, studie-aanwijzingen ontvangen, waaraan hij moet voldoen, alvorens tot de examens toegelaten te kunnen worden. Wij voegen hieraan toe, dat het hoger onderwijs zich hierbij moet beperken tot het werkelijk onmisbare; deze aanvullende examens moeten niet ontaarden in een doublure van het Staatsexamen.

Avondscholen.

Als avondscholen worden voorgesteld: a. middelbare avondscholen (met 3- en 5-jarige cursus), waarvan de organisatie kan blijven zoals die nu is, gevarieerd naar de behoeften van de streek en van de leerlingen; b. avondlycea (met 4-jarige

cursus). Een wettelijke regeling van dit schooltype, bedoeld voor volwassenen die reeds in maatschappelijke functies werkzaam zijn en die na de lagere school geen systematische opleiding ontvangen hebben, is zeer urgent. Terecht merkt dr Bolkestein op: „Het is een eis van sociale rechtvaardigheid en tevens een zaak van maatschappelijk belang, dat de in ieder individu bestaande energie tot uiting en ontplooiing kan komen.” Het moet een school zijn voor werkelijk be-
gaafden, die door bepaalde omstandigheden geen voortgezet onderwijs konden genieten en dit krachtens hun aanleg en energie toch ten volle waard geweest zouden zijn. Ook deze groep moet zijn kans krijgen. Dr Bolkestein stelt voor, aan deze scholen een eigen jus promovendi te geven. Geen leerlingen mogen toegelaten worden, die een gewoon lyceum nog zouden kunnen bezoeken; de leeftijd van 20 jaar zij in het algemeen een minimum van toelating. Het avondlyceum mag geen toevlucht zijn voor mislukte leerlingen van de „daglycea”.

Experimentescholen.

Bij een nieuwe organisatie van het middelbaar onderwijs moet zeker meer vrijheid tot ontwikkeling van de interne schoolorganisatie gegeven worden dan bij de tegenwoordige inrichting mogelijk is. Aan de bestaande drang tot vernieuwing van het onderwijs moet de mogelijkheid hiertoe geboden worden. Daarom wordt voorgesteld, dat de Regering, na zich eerst grondig op de hoogte gesteld te hebben van de ernst en de betekenis van het experiment, en door financiële steun, en door de erkenning van de diploma's van experimenterende onderwijsinrichtingen, deze scholen in leven houdt, ook omdat zij werken ten bate van het gehele onderwijs. In een nieuwe wettelijke regeling mag niet een bepaling ontbreken, dat de Minister vergunning kan verlenen om ten behoeve van de bijzondere inrichting van het onderwijs aan een middelbare school, af te wijken van het leerplan, aan de overige scholen opgelegd.

Zoals uit voorgaande bespreking blijkt, staan we niet zonder critiek tegenover hetgeen ons geboden wordt. Maar dit betreft toch hoofdzakelijk slechts in ons oog ondergeschikte gedeelten. Ten aanzien van de essentiële punten komt ons dit plan alleszins aanvaardbaar voor. Het zit logisch in elkaar, is eenvoudig van structuur en sluit aan bij het historisch

gegroeide. Wellicht zal het de „radicalen”, die méér verwacht hadden, niet voldoen en gaat het voor „conservatieven” nog te ver. Laten deze beide groepen dan dit als „compromis” aanvaarden. Want men bedenke wel, dat een reorganisatie van het middelbaar onderwijs, waaraan men nu al sinds 1903 doktert, slechts langs de weg van een vergelijk tot stand kan komen. Men moet elkaar vinden, want anders zal ook deze herziening stranden ten gevolge van dezelfde oorzaak als waardoor deze tot nu toe — voor een belangrijk gedeelte althans — gestrand is: de hopeloze verdeeldheid der opvattingen in de kringen van het onderwijs.

IETS OVER HET SCHEMA-BOLKESTEIN EN DE KLASSIEKE VORMING

DOOR

Prof. Dr H. W. F. STELLWAG.

Zooals bekend is, wil het schema-Bolkestein alle voorbereidend Universitair onderwijs in drie afdeelingen van het Lyceum onderbrengen. Deze drie afdeelingen A, B en C zullen gezamenlijk de thans bestaande inrichtingen vervangen. Het is geenszins de bedoeling van dit artikel tusschen deze geprojecteerde en de thans bestaande schooltypen een volledige vergelijking door te voeren. Ik zou slechts, naar aanleiding van enkele punten van het schema, een beschouwing willen wijden aan het Onderwijs in de Klassieken. Het zijn daarom alleen twee zinsneden die ik uit dit schema licht om die ten grondslag te leggen aan een nadere beschouwing over de Klassieke Vorming. Het zijn de volgende:

„Het onderwijs in de klassieken in het Lyceum A bepaalt zich niet tot de Griekse en Latijnse taal en letterkunde, maar omvat de gehele klassieke cultuur: kunst, wijsbegeerte, wetenschap en godsdienst der Oudheid. Dit ter versterking van een integrale klassieke vorming.”

En de tweede:

„Het programma van het Lyceum B omvat ook de Latijnse taal, grondig onderwezen; dit èn als mentale training èn omdat beoefening ener wetenschap kennis van het Latijn nog altijd moeilijk missen kan”¹⁾.

¹⁾ Schema van de organisatie van het Onderwijs, ontworpen door Dr G. Bolkestein, p. 10.

Zou men de vragen die zich voordoen naar aanleiding van het hierboven geciteerde op wetenschappelijk verantwoorde wijze onder de oogen willen zien, dan zou een beschouwing over de volgende fundamentele punten dienen vooraf te gaan.

We zouden ons allereerst een duidelijk beeld dienen te vormen van de cultuur-historische achtergrond van het onderwijs in de klassieken, waarbij zoowel de functie van het Latijn als die van het Grieksch in de loop der tijden, afzonderlijk en gezamenlijk, in het oog diende te worden gevat.

Eveneens zouden we de positie die het *hedendaagsche* Gymnasium als voortzetter en drager van de humanistische traditie inneemt, cultuurhistorisch moeten ontwikkelen en deze humanistische traditie in zijn essentiele bestanddeelen moeten ontleden. En wel als materieel-geestelijke vorming, een vorming uitsluitend gelegen in de uit humanistisch en opvoedkundig oogpunt waardevolle stof, en als formeel vormende waarde, als mentale training. Hieruit zou dan weer voortvloeien een analyse van de paedagogisch-psychologische beteekenis van dit begrip.

Niet minder echter zou de maatschappelijke en wetenschappelijke ontwikkelingsgang van den nieuweren tijd onze aandacht vragen, speciaal waar deze met de humanistische traditie van het Gymnasium in conflict komt of is gekomen. Hierbij zouden wij getroffen worden door verschillende pogingen die gedaan zijn om tot oplossing van dit conflict te geraken waarvan het schema-Bolkestein de jongste vorm vertegenwoordigt.

Het spreekt van zelf dat deze punten hier niet in extenso kunnen worden ontwikkeld. Toch is een bespreking van het laatste niet voldoende gefundeerd zoo zij niet — zij het nog zoo globaal — de voorafgaande punten in haar onderzoek betreft, ze a. h. w. toch steeds voelt als de achtergrond waartegen al hetgeen gezegd zal worden zich meer of minder scherp afteekent. Het feit dat ons vraagstuk, een gewijzigde klassieke opleiding, nog niet volledig van deze ruimere opzet uit is onderzocht, maakt, dat wanneer dit punt, de waarde der klassieke vorming, aan de orde komt men in subjectieve uitspraken vervalt, waarbij op zeer onverantwoorde wijze van een practisch-utilitaristisch standpunt wordt uitgegaan, of op even onverantwoorde wijze men zich in éloges t. o. van de

geestesvormende waarde van het klassieke onderwijs te buiten gaat.

We willen echter met ons geweten een compromis sluiten en verzoeken ons in dit artikel van de bewijslast te ontslaan wanneer we het volgende voorop stellen:

Er is in het Europeesche Onderwijs een onafgebroken traditie, die zich globaal genomen vanaf de Grieksche Sophisten en Socrates tot op den huidigen dag voortzet. Het is echter hoogst interessant en belangwekkend te zien hoe deze traditie, hoezeer oogenschijnlijk ongebroken, toch in haar continuïteit tegenstellingen bevat die men niet voor mogelijk zou hebben gehouden, zoo niet de overgangsvormen tusschen de tegenstellingen zoo geleidelijk zich hadden voltrokken, dat in een globaal overzicht de brekingen in de lijn bijna niet zichtbaar zijn. Het is in feite zoo dat ook al schijnt de leerstof gedurende de eeuwen door de zelfde te blijven, de wijze waarop deze leerstof geestelijk wordt verwerkt naar gelang van plaats en tijd zoo verschillend blijkt, dat de continuïteit soms slechts een questie van naam schijnt.

Het vraagstuk blijkt dus gecompliceerd te zijn en krijgt dit aspect: Klassieke Vorming is „op zich zelf” niet iets aantoonbaars. Zij is een ideaal dat slechts vorm krijgt in de subjectieve omlijsting van de tijd. Vandaar ons opvoedkundig probleem: Wat beteekent de klassieke vorming in de omlijsting van dezen, van onzen modernen tijd? Dit zou een analyse vereischen van den „modernen mensch”, doch dit niet alleen, maar tevens hiervan, hoe in de evolutie de traditie zich zelf al omvormend handhaaft.

Het is duidelijk dat de gang van het moderne denken ons momenteel voor moeilijkheden stelt. De oudheid is niet meer de eenige bron der kennis, waaraan de naar wetenschap dorstende ziel zich kan laven. Integendeel. Zij kan niet langer normatief zijn, wij zijn haar ver voorbij gesnel. Zij is ook niet meer de eenige bron waaruit taalkundige schoonheid of philosophische wijsheid ons toevloeien kan. Zij kan ons van dienst zijn als „oerphaenomeen”¹⁾, maar niet langer als eenige en unieke bron van hoogere geestesvorming. In dit opzicht is er geen „terug” mogelijk. Immers al het bestaande is organisch uit al het voorafgaande voortgevloeid.

Doch dit niet alleen. Er is ook een maatschappelijke ont-

¹⁾ Dr W. Hoving in Losse Paed. Stud. 1940.

wikkelingsgang. Hoe democratisch Athené ook moge geweest zijn, haar cultuur was aristocratisch. Denken we slechts aan de groote massa der onvrije arbeiders, die aan de intellectueele vorming geen aandeel hadden. Maar vervolgen we de loop der geschiedenis, steeds meer zullen we de privileges van enkele bevoorrechten zien wegvallen ten koste der velen. De „derde stand” brengt in steeds grooter omvang zijn recht van mensch naar voren. Wie onzer zou deze gang van zaken als achteruitgang kunnen qualificeeren? Integendeel.

Maar er zijn steeds stemmen die opgaan, wijzend op de aristocratische vorming die het Gymnasium dient te schenken. Het zal een instituut moeten zijn niet voor de massa, slechts voor de begenadigde intellectueele leiders. Ware dit geheel juist, het zou beteekenen dat het Gymnasium zich weer binnen een claustrum moet terugtrekken. Evenwel zal dan niet als in de Middeleeuwen dit zelf centrum van leven zijn, maar het zal het leven langs zich moeten laten stroomen. Want het zijn niet meer als in de M. E. de zeer weinigen, maar de oneindig velen die het moderne leven in zijn gang bepalen.

De hachelijke positie waarin het moderne Gymnasium en de klassieke vorming is geplaatst, vindt niet alleen zijn oorsprong in het feit, dat het programma door uitbreiding van het aantal vakken — onvermijdelijk gevolg van de gang der moderne wetenschap en de concurrentiestrijd met de H. B. S. — de concentratie mist, maar tevens hierin dat het aantal kinderen dat èn Middelbare School èn Gymnasium bezoekt, in onevenredige mate stijgt¹⁾, terwijl het intellectueele peil in dezelfde mate onvermijdelijk daalt²⁾. Hier brengt andere

¹⁾ Men ziet dit streven bijna overal. Om een voorbeeld te noemen: In 1938 was in Amerika het aantal leerlingen der High Schools 11 maal dat van 1900. Men zie hiervoor o. a. Luella Cole, *Psychology of Adolescence*, New York 1946, p. 453. In ons land is tusschen 1939 en 1945 het aantal leerlingen der Gymnasia alweer gestegen met 16%, na een tijdelijke inzinking in 1941. (Men zie med. 7239 Centraal Bureau der Statistiek).

²⁾ Men zie Ruth Strang, *An Introduction to Child Study*, New York 1938, p. 596: „The traditional high school was pitched for boys and girls above average in mental ability. And in 1896 this was the case. Since that time there has been a 1000 per cent increase in attendance at high school, and a definite decrease in average mental ability. It has been estimated that during a generation the median intelligence quotient of high school students has decreased from 130 to 100. From 1921 to 1930 the average intelligence Quotient in a certain state decreased from 108 to 100.”

selectie, omdat het hier een maatschappelijk-sociaal verschijnsel betreft, geen uitkomst. Bovendien hebben het Gymnasium en de Universiteit niet alleen de taak om hun leerlingen op te leiden tot wetenschappelijke onderzoekers, maar ook tot menschen die, zij het ook als intellectueelen, toch als practici in het volle dagelijksche leven komen te staan. Hoewel niet tot de uitzonderlijk begaafden behoorend heeft de maatschappij hen als bekwame vaklieden ten zeerste noodig. De maatschappij heeft aan hun gaven dringend behoefte. De vooropleiding — hoezeer idealistische motieven van algemeene en breede vorming ook waardeering verdienen — mag nooit zóó abstract-intellectueel, of zoo gecompliceerd en uitgebreid van omvang zijn, dat het grootste deel onzer tegenwoordige Gymnasiumbevolking er feitelijk niet aan te pas kan komen. Het is de vraag of de middelmatige gymnasiast in staat is, het hedendaagsche programma met vrucht in zich op te nemen. Het antwoord kan ontkennend luiden, zelfs al zouden de lijsten van de met succes geslaagden het tegendeel uitwijzen¹⁾. De encyclopaedische kennis die het Gymnasium van thans onder het motto: „Algemeene Vorming” eischt, kan door geen doorsnee leerling naar den eisch worden omvat. De vorming in de klassieke talen is oppervlakkig. Oppervlakkig gemeten naar wat zij zou behooren te zijn: Het zich eigen gemaakt hebben van, de voldoende beschikking over de taal om tot de cultuur, in de literatuur gepresenteerd, te kunnen doordringen. Voor de middelmatig begaafde leerling blijft het „stukjes vertalen”. En wellicht dat de begaafden nog het minst de kunst verstaan het geheele programma tot een geheel te verwerken. Wie kent niet de klachten van de A's die geen Wiskunde kennen of willen kennen? De goede B brengt het tot grooter polymathie, vandaar dat men zijn intellectuele superioriteit poneert. Is wat hij meedraagt Klassieke Vorming?

Het is daarom dat de vraag is gerezen of het niet gewenscht zou zijn een meer gedifferentieerde opleiding voor te stellen, waardoor niet iedereen meer van alles zou behoeven te leeren. Dit zou beteekenen dat het ideaal van een algemeene ont-

¹⁾ „Net als de knappen er een klein beetje achter beginnen te komen, houden we er mee op.” Aldus een 15-jarige Gymnasiaste (spontaan) over de lectuur van Ovidius, Caesar etc. op het Gymnasium. Zij zelf behoort tot de besten van haar klas.

wikkeling gewijzigd wordt in dat van een meer specifieke opleiding, zij het ook met een breede algemeene cultureele ondergrond. Het is niet Bolkestein die dit principe als eerste heeft voorgestaan, zij het dan ook dat hij de consequenties ervan in de vorm van kernvakken en facultatieve vakken heeft doorgevoerd. De geheele ontwikkelingsgang van het M. O. wijst sinds een halve eeuw in deze richting. Beteekent het ius promovendi voor de H. B. S.-leerling iets anders dan het verlaten van de algemeene vorming ten koste van een meer speciale? Beteekende het gewijzigde Gymnasiale B-programma iets anders? Vanaf de vijfde klas Gymn. begint voor de a.s. medicus de beroepsopleiding, die voor klassieke vorming niet meer blijkt noodig te hebben dan Livius en Homerus.

Voortschrijdend op de door de ontwikkelingsgang voor geschreven weg richt Bolkestein, strevend naar een meer gedifferentieerde en specifieke, zij het ook meer geconcentreerde vorming, zich tegen de versnippering die het moderne Gymnasium aankleeft. Zijn critiek is gericht zoowel tegen de huidige opleiding der A's als die der B's, terwijl hij tevens een bezwaar tracht te ondervangen dat de tegenwoordige H. B. S. aankleeft, n.l. een Universitaire opleiding te zijn zonder Klassieke Vorming. Bolkestein wil de oplossing die zal moeten zijn aanpassing en concentratie, vinden door voor zijn Lyceum A een meer ingrijpende, integreerende klassieke vorming te eischen, waarbij de klassieken als kernvakken het centrale gedeelte van het onderwijs zullen dienen te vormen. Het Lyceum B dat zich om natuurwetenschappen concentreert zal zijn klassieke vorming alleen via het Latijn ontvangen.

Naar aanleiding hiervan dus enkele opmerkingen.

Het onderwijs in de klassieken sleept ook thans nog met zich mee een gedeelte van idealen uit vervlogen dagen, die niet altijd met nieuwere tot een gelukkige oplossing zijn gebracht. Men treft in bijna iedere les van de doorsnee docent in de klassieke talen een tweeslachtigheid van didactische doelstelling en dus van methode aan. Men streeft naar de geestesscholing en de tucht waarvoor speciaal de streng logische constructie en structuur der klassieke talen mogelijkheid biedt en tegelijk probeert men bij de leerling gevoel voor de inhoud wakker te maken. Men streeft naar geestelijke vorming naar de vorm en naar de inhoud. Deze beide procedures zijn eigenlijk elkanders tegenstellingen. Vandaar de onbevredigdheid en het conflict waaronder de les lijdt. Het

is een hinken op twee gedachten. Verdiept de leeraar zich met zijn leerlingen in beschouwingen over de inhoud, dan is er iets in hem wat hem eraan herinnert dat de eindexamens wet grammaticale verklaring van het gelezene eischt. Hij keert dus na zijn digressie ijlings naar zijn plicht terug en stelt wat taalkundige vragen. Omgekeerd —, bepaalt hij zich louter tot de taalkundige kant, dan is er in hem iets wat hem waarschuwt voor een te strenge formalistische opvatting. Vandaar dat hij een aanleiding zoekt voor een aesthetische of moreele beschouwing. Slechts zelden wordt de harmonie bereikt, omdat inderdaad beide procedures een tegengestelde methode vereischen. De eerste tracht van uit het geanalyseerde detail tot een totaliteit te komen. De tweede zou met de totaliteit moeten beginnen, het verstaan van geheelen, van zinnen en passages waarbij iets anders wordt nagestreefd dan philologische exactheid in het detail. Deze tweeslachtigheid van methode vindt zijn oorzaak mede in het feit dat de wet op de grammaticale verklaring der lectuur de nadruk plaatst.

Ook de gebruikelijke en geëischte methode van het *vertalen* der klassieken leidt er toe dat de nadruk op de taalvormen blijft liggen. Vertalen is iets anders dan lezen! Deze intense belangstelling voor de taal, voor de vertaling, is een cultuurhistorische erfenis uit de Middeleeuwen en historisch primair, de belangstelling voor de inhoud kwam pas later. Zijn we zoo naïef te denken dat beide onverbrekkelijk samengaan? Naar aanleiding van de reorganisatie van het Straszburger Gymnasium door Sturm in 1538 schrijft Paulsen: „Dasz die Schüler nicht imstande sind den Sinn der Rede zu fassen, dagegen ist Sturm ziemlich gleichgültig. Die Menschen, meint er, lernen von Natur eher reden als denken und urteilen.... Daher musz man dem Knaben die Schriften der besten Stilelisten in die Hand geben.... das Verständnis wird nachher kommen" ¹⁾). Het onderwijs stond geheel in dienst van het rhetorisch ideaal „echt" Latijn te kunnen spreken. Vandaar dat het programma de lectuur van schrijvers voorschreef in klassen waar de kinderen onmogelijk tot het begrip van den inhoud kunnen zijn doorgedrongen.

Het is duidelijk dat Bolkestein het grammaticaal-philolo-

¹⁾ P. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, Leipzig 1885, p. 254.

gisch ideaal vaarwel wil zeggen en het onderwijs in de banen wil leiden van een streven dat de klassieke philologie aan de Universiteiten reeds bijna een eeuw beheerscht en wat men met een Duitsch woord, aangezien die zaak nu eenmaal in Deutschland met zeer veel nadruk is gepropageerd, „Altertumswissenschaft” heeft genoemd. We kunnen niet anders dan hierover ons verheugen. Het zal bovendien volkomen in de lijnen der ontwikkeling liggen. Maar zijn de consequenties voor het onderwijs nu ook reeds mede voorzien? Het beteekent in de eerste plaats dat de tweespalt in het onderwijs hierboven beschreven in zooverre verdwijnen zal, dat het grammaticale onderwijs ondergeschikt wordt aan de lectuur en niet doel op zich zelf (zij het ook dat dat doel alleen maar gerealiseerd werd in de eindexamendressuur). Maar tevens moet dan de gevolgtrekking zijn, dat de wijze van examineeren geheel gewijzigd zal moeten worden. Want wanneer het onderwijs aan het Lyceum A de geheele klassieke cultuur zal omvatten, met de met name genoemde onderdeelen, kunst, wijsbegeerte etc., dan zal men daarnaast niet kunnen eischen dat de formeele kennis der taal zoo grondig blijft, dat elke leerling in staat moet zijn zonder woordenboek een bladzijde Herodotus vrijwel à vue te begrijpen niet alleen, maar philologisch-grammaticaal te verklaren. Op dit punt kom ik aan het slot terug.

Ik zou echter nog deze opmerking willen maken, dat het niet Bolkestein's bedoeling kan zijn, de door hem opgesomde onderdeelen als onderwijsvakken in te voeren. We hebben met schoolkinderen te doen, het gaat hier niet om een doctoraal examen in de klassieke Letteren. Ik acht de term „omvatten”, dan ook niet gelukkig. Het gaat niet om de invoering van een nieuwe leerstof. Het gaat hier om een diepere penetratie in de denkwijze der Ouden, die echter, wanneer niet op de juiste didactische wijze wordt te werk gegaan, slechts tot uitbreiding van het encyclopaedisch weten en niet tot dieper verstaan zal leiden.

Het ware beter dat Bolkestein het ongeveer aldus had geformuleerd: Het onderwijs in de klassieken dient niet door grammaticaal-philologische maar door cultureel-paedagogische gezichtspunten te worden beheerscht.” De lectuur behoeft dan ook niet langer de eenige weg te zijn die de toegang verleent. Het bijwonen van een opvoering van een klassieke tragedie b.v. kan de leerlingen dieper doen doordringen

in kunst en godsdienst der Grieken dan klassicale lectuur met „prepareeren en repeteeren” ooit zal vermogen. Alleszins ware het gewenscht dat men tot meer direct nabeleven der antieke cultuur door woord en beeld kon komen.

Wenden we ons nu tot het programma van het Lyceum B dat slechts het Latijn en niet meer het Grieksch zal omvatten. Een reeds jarenlang gepropageerd denkbeeld komt hierin tot uitdrukking: Beter één taal goed, zoo zeide men, dan twee slecht. Bovendien wilde men op deze wijze het bezwaar ondervangen van academisch gevormden die van elke klassieke vorming verstoken zouden zijn gebleven¹⁾.

Wanneer wij de klassieke vorming naar haar wezen beschouwen, dan worden wij modernen allereerst getroffen door de onverbreekelijke samenhang die er bestaat tusschen de beide klassieke talen of liever culturen. En niet alleen hun samenhang wordt ons bewust, maar speciaal de superioriteit van de Grieksche cultuur boven de Romeinsche. Het is tenslotte de Grieksche beschaving geweest, waardoor de Romeinen zijn gevormd, die de Romeinsche zoozeer heeft gekleurd, dat zij zonder deze niet zich zelf zou zijn. Maar afgezien nog daarvan: Het moderne denken wortelt in het Grieksche. Beginnend bij de Jonische natuurphilosophen zien wij de Westersche wetenschap, één onafgebroken traditie vormen. De Grieksche denkers zijn het die in bewonderenswaardige directheid de natuurphilosophische en kenkritische problemen in oorspronkelijke zuiverheid stelden en die zich daarom zoo gunstig voor philosophische propaedeuse leenen. Het was het oude Grieksche schoolprogramma dat de geheele Middeleeuwen als trivium en quadrivium heeft beheerscht, zij het ook met wisselende inhoud en strekking. Het was de levendige Grieksche geest die na zijn herontdekking met gejubel werd begroet nadat het Latijnsche formalisme het geestelijk initiatief bedreigd had te verstikken. De leuze „Terug tot de bronnen”, leuze der vroeg Italiaansch Renaissance niet minder dan die van meer nuchtere Noorderslingen als Erasmus, voert onherroepelijk tot de Grieken als frissche bron van kennis en schoonheid. Al bleef ook de nadruk vooral nog gelegd op de bronnen der Christelijke

¹⁾ Van dit beginsel is B. helaas afgeweken, door zijn Lyceum C. Merkwaardig dat hij voor deze groep van wetenschapsmensen Latijn niet noodig oordeelt.

leer, na het Neohumanisme draagt Griekenland's litteratuur de zegepraal weg. In de 19e eeuw wordt deze overwinning ook op het Nederlandsche Gymnasium zichtbaar. De wettelijke regeling van Koning Willem I verplicht tot het onderwijzen van de Grieksche taal op de Gymnasia naast de Latijnsche. Niet weinig droeg hiertoe bij de richting die de Universitaire philologie insloeg en die steeds positiever de superioriteit van Griekenland boven Rome verkondigt, moge het ook zijn dat het Neohumanisme — de idealistisch-aesthetische interpretatie — het af heeft moeten leggen tegen een relativistisch-historische Oudheidsbeschouwing. Hierdoor is wel is waar het ideaalbeeld van zijn voetstuk gevallen en is de normatieve waarde der klassieken aanvechtbaar geworden, maar niettemin ziet ook deze oudheidsbeschouwing den Griekschen geest als den oorspronkelijken, den Romeinschen als zijn nabootser. Realisme en historische waarheidszin verleen haast nog meer dan romantisch idealisme aan Griekenland den voorrang.

Onze conclusie is dan ook: Een volledige klassieke vorming naar den inhoud zonder Grieksch is niet denkbaar en dus niet realiseerbaar. Althans niet wanneer we niet het historisch verworven inzicht met voeten willen treden.

Beteekent dit daarom dat Bolkesteins' voorstel hierdoor zonder meer afgedaan is? In geen deele. Slechts moeten we het ons terdege bewust worden dat het B-Lyceum geen volledige klassieke vorming naar den inhoud kan geven. Van uit het oogpunt van klassieke vorming beteekent dit voor het Gymnasium een afgrijselijke vermindering en eveneens een historische terugval.

Omgekeerd echter zou het voor een bepaalde groep van leerlingen uit didactisch oogpunt een vooruitgang kunnen beteekenen, omdat op deze wijze het formeele beginsel der mentale training onaangetast kan blijven. Evenzeer zou uit practisch-utilitaristisch oogpunt kennisname van het Latijn voor a.s. academici gewenscht kunnen blijken.

Wanneer we afzien van het absolute ideaal der klassieke vorming in haar geheel, als algemeen vormend beginsel en we zouden a priori de noodzakelijkheid aannemen van een besnoeiing van het programma in dien zin dat één van beide talen diende weg te vallen, dan zou het Latijn m.i. op de volgende gronden gehandhaafd moeten worden ten koste van het Grieksch.

a. Alle argumenten die aangevoerd worden ter verdediging van de klassieke vorming als middel tot mentale training blijven voor het B=Lyceum in principe onveranderd van kracht. Deze leerlingen worden dus niet verstoken of zullen verstoken blijven van alle voordeelen die de oude talen als formeele geestesscholing bieden. Ik moge hierbij verwijzen naar de zeer fundamenteele uiteenzetting van Pos over het belang van de Oude Talen als zoodanig, voor de vorming van den geest¹⁾). Tevens herinner ik hierbij aan de uitmuntende uiteenzetting van Hoving in Losse Paedagogische Studiën 1940²⁾). Vooral dient hier nog eens het aspect naar voren gebracht, waarop naar Hoving meent de heilzame spanning berust die het klassieke onderwijs vergeleken bij het moderne kenmerkt: „Daarom is het vertalen uit het Latijn en het Grieks iets anders dan uit het Frans, Duits of Engels.... de bouw is anders, de te overbruggen afstand grooter, de weerstand, de spanning is grooter” (p. 23). Het is mede hierom dat Hoving aan de oude klassieke schrijvers vast wil houden en de invoering van moderne Latinisten minder geschikt acht.

Aangezien de formeele denkscholing door het Latijn alleen meer dan genoegzaam kan geboden worden, zou door het aanvaarden van het Latijn als eenige klassieke taal, wat de formeele vorming betreft — en ook alléén wat deze betreft — geen achteruitgang geconstateerd behoeven te worden. Misschien zou de meerdere concentratie meerdere verdieping brengen. We herhalen echter dat dit voornamelijk de formeele vorming betreft. Het materieel vormend beginsel wordt door deze eenzijdigheid wel te kort gedaan³⁾).

Wanneer we ons echter bepalen tot dit zuiver formeele aspect der mentale training, dan verdient het Latijn als begintaal en als eenige taal verre de voorkeur boven het Grieksch. Het Grieksch bevat — laten Humanisten zeggen wat ze

1) Dr H. J. Pos, De betekenis der oude talen voor de vorming van den geest. Amsterdam 1935.

2) Dr W. Hoving en Dr J. van IJzeren, Onderzoek naar de wenselijkheid en de mogelijkheid om bij het onderwijs in de Oude Talen op Gymnasia en Lycea de lectuur met na=klassieke schrijvers uit te breiden. Losse Paed. Stud. Groningen, Wolters 1940.

3) Zeer terecht heeft Hoving in dit zelfde artikel erop gewezen dat in de verhouding van onze moderne cultuur t.o. van de Grieksche de verhouding schema=uitwerking, t.o. van de Latijnsche de historisch=genetische verbondenheid meer op de voorgrond treedt.

willen — niet die doeltreffendheid voor formeele scholing als het Latijn. Het Grieksch verschilt, afgezien van het logisch-constructieve element dat het evenzeer tot klassieke taal stemt als het Latijn, daar toch van door zijn beweegelijkheid, de gecompliceerdheid van zijn dictie, de gevarieerdheid en uitgebreidheid van zijn woordenschat, terwijl de ingewikkeldheid van zijn vormleer de gecompliceerdheid nog doet toenemen. Nu ligt het voordeel van de oefening die de Oude talen voor de scherping des verstands bieden, juist mede in hun logisch-constructieve zinsbouw, waardoor de gelegenheid zich voordoet op velerlei wijzen steeds weer hetzelfde logisch-taalkundig probleem te oefenen. Juist dit maakt de waarde uit van het Latijn in de eerste klasse. Aan het Latijn wordt duidelijk de logische verbondenheid van zelfstandig en bijvoegelijk naamwoord, de functie in de zin van lijdend voorwerp en onderwerp gedemonstreerd, in voortdurende oefening bewust gemaakt en als het ware in vleesch en bloed opgenomen. Deze zelfde logische verbondenheid kenmerkt ook het Grieksch. Doch deze kenmerkende eigenschap treedt in het bewustzijn op de achtergrond doordat de flexie niet een zelfde overzichtelijk beeld vertoont. In het Latijn doet de wisseling van de buigings-uitgang de identiteit van het nomen in de gevarieerdheid der verschillende casus duidelijk uitkomen. De uitgang is een in het oog springend kenmerk waaraan de naamvalsfunctie op evidente wijze is gedemonstreerd. In het Grieksch daarentegen versmelt in vele gevallen uitgang met nomen of verbum waardoor veel meer van het analytisch vermogen der leerlingen wordt geëischt. Juist omdat door het Latijn het taalkundig-logisch denken al reeds geoefend is, kan analoog aan het Latijn de docuur van het Grieksch zich voltrekken en versterkt omgekeerd ook weer het effect van de in het Latijn verkregen oefening.

Ook de Latijnsche syntaxis kenmerkt zich door een unieke consequentheid.

Nu is het slechts omdat we het Grieksch geperst hebben in het keurslijf der Latijnsche grammatica dat we er dezelfde kunstjes mee kunnen uithalen als met het Latijn. Met de declinaties en de coniugaties gaat het nog, hoewel de hoeveelheid afwijkende woordsoorten het ideaal van overzichtelijkheid ver achter zich laat. Bij de Grieksche syntaxis komen we meer bij uitzonderingen dan bij regels terecht. De speciale denkscholing, gelegen in het feit van de in telkens andere stof

zich opnieuw weer openbarende identieke regel is dan echter verre te zoeken. Anders is het echter wanneer het er om gaat speelschheid van vernuft aan te leeren voelen, soepelheid van geest benevens onovertroffen fijnheid en elegantie van dictie. Juist omdat de scholing in het Latijn vooraf is gegaan wordt de toegang tot het Grieksch gebaad. Ging deze niet vooraf, het kind kwam om in een chaotische verbijsterende hoeveelheid taalvormen, waartegenover het logisch=constructieve element zich niet voldoende op de voorgrond vermag te plaatsen. Hoeveel wekelijksche lessen zouden niet noodig zijn om de Latijnsche propaedeuse op dit gebied te vervangen.

b. Een ander didactisch voordeel dat het Latijn als aanschouwing heeft boven het Grieksch is dat het vocabularium gemakkelijker in het geheugen gaat. Wie jarenlang Grieksch heeft gedoceerd in de tweede klas, weet welk een oneindige moeite het kost de eerste eenvoudige woordenlijstjes vast te leggen, welk een energie aan het inoefenen der flexie moet worden besteed, hoe merkwaardig snel zoowel schriftbeeld als klankbeeld vervliegt en door oneindige herhaling moet worden vastgelegd. Men bewere niet dat dit de klacht is van elke leeraar voor ieder vak. Wie in Latijn en Grieksch doceert kent het verschil tusschen de twee. Wat de reden is dat Grieksch zoo spoedig wordt vergeten? Het is niet alleen een schoolklacht. De afgestudeerden, die hun Latijn nog aardig goed kennen, maar het Grieksch volkomen zijn vergeten, zijn velen. We hebben tot het Latijnsche woordbeeld ontègenzeggelijk grootte affiniteit. Waarop deze berust? Het is niet eenvoudig hier een afdoend antwoord op te geven. Misschien dat voor het aanleeren van het Latijn ook de historische continuïteit iets meetelt. In onze Europeesche landen is het Latijn onafgebroken bestudeerd. Het is eeuwenlang de wetenschappelijke taal bij uitstek geweest. Het was het voertuig van het wetenschappelijk denken en, heeft als zoodanig de moderne talen tot in het merg beïnvloed. Toen de volkstalen zich nog niet konden verheffen boven het concrete stadium, was het het Latijn dat niet alleen de mogelijkheid tot abstract denken opende, maar dat ook door overzetting aan de concrete woordbetekenissen der volkstalen abstracte betekenissen kon verlenen. De ontwikkelingsgang der moderne woordbetekenissen zou in vele gevallen een andere zijn geweest, wanneer zij zich niet nevens en door het Latijn ontwikkeld hadden.

c. Niet alleen om deze reden maar ook om de volgende zou het aanbevelenswaard zijn de traditie van het Latijn voort te zetten. Er is heden ten dage immers geen internationale wetenschapstaal meer. Wellicht dat het Engelsch dit in de toekomst kan worden. Doch het zal dit alleen maar kunnen, wanneer het de ingeslagen weg vervolgt en bij gebrek aan een internationale wetenschappelijke taal, voortgaat met de vorming van een voor allen gemakkelijk hanteerbaar en doorzichtig jargon, dat grootendeels uit Latijnsche bestanddeelen, zij het gecombineerd met Grieksche is samengesteld. Ten behoeve van het wetenschappelijk denken, waarvan de terminologie toch een der voornaamste bestanddeelen blijft, is de continueering van deze wetenschappelijke internationale jargonvorming zeer gewenscht. En mede hierom zal het zijn nut hebben dat de a.s. academici tot deze kunstmatige taal door een ondergrond van Latijn de toegang wordt verleend.

Kunnen we, als het dan gaan moet om òf het Latijn òf het Grieksch in principe met Bolkestein meegaan, tegen de practische uitvoering in het aangeboden schema moeten we ons met klem verzetten.

In de eerste plaats heeft het alleen zin de grondslagen te leggen voor de bestudeering van een taal als daardoor tevens de mogelijkheid geboden wordt in die taal en cultuur voldoende diep door te dringen. Dit moet immers bij besnoeiings- en hervormingspogen ons leidend beginsel zijn. We wilden immers tot meerdere concentratie en verdieping komen! Wanneer we nu zien dat in Bolkestein's schema voor het B-Lyceum 21 uren Latijn in totaal zijn uitgetrokken, dan beteekent dit doodeenvoudig dat een vak op de rooster is gezet dat noch taalkundig, noch cultureel eenige vorming zal kunnen schenken. Er zal wat woordenkennis en kennis van verbuiging verworven zijn. Een encyclopaedisch vak te meer. Voilà tout. Tot een diepergaande lectuur van moeilijke en naar den inhoud zeer waardevolle schrijvers als Virgilius, zal men niet kunnen komen. M.a.w. aan de denkscholing die speciaal ook de lectuur van moeilijker schrijvers biedt, komen de leerlingen niet te pas. Daarmee vervalt ook een belangrijk deel der mentale training. Van klassieke vorming is dus geen sprake.

Ik heb reeds gezegd dat de beoefening eener wetenschap kennis van het Latijn moeilijk missen kan. Hiermee is echter

meer bedoeld dan louter vocabulaire of grammaticale kennis, meer dan wat potjeslatijn. Onafscheidelijk moet er mee gepaard gaan een zich eigen maken van de denkwijze, een dieper doordringen in het wezen van de taal en van de er achter liggende gedachte. Om dit met een zóó ver afstaande taal als het Latijn over een zoo verre afstand van tijd en plaats mogelijk te maken, zijn vele uren nodig. Want deze studie eischt diepgaande bezinning en bezinking. Zelfs nu brengen ons onze zeven uren in de aanvangsklasse niet ver. We moeten immers alles van den grond af aan opbouwen. Een aantal van drie uren per week is niet in staat aan het onderwijs in het Latijn die concentratie te geven, die de ingewikkelde grammaticale stof vereischt en de meer dan noodige oefening. De leerlingen zullen volgens dit schema Latijn leeren, zonder Latijn te leeren. Wat is het nut ervan? Des te bedenkelijker is het, omdat in ons geval het voornaamste interesse uitgaat naar de natuurwetenschappelijke vakken. Veel moet hier tegenover gesteld worden om iets van energie en aandacht vrij te maken voor een van de interessesfeer zoo verwijderd onderwerp als het Latijn.

Dientengevolge zal men het met de opzet van dit B-Lyceum — dat trouwens al voor de geboorte gestorven is — niet eens kunnen zijn. Het offer van het Grieksch zou zin hebben zoo een intensere geestesvorming uitgaande van het Latijn ervoor in de plaats zou komen. Tevens had door grondige beheersching van het Latijn de lectuur der Latijnsche teksten, nu niet langer beperkt tot Livius, een zeer belangrijke vorming naar den inhoud kunnen beteekenen.

Uitgaande van de uit paedagogisch oogpunt onschatbare waarde, die Latijn en Grieksch beide als onverbroken cultuureenheid bieden (zooewel als formeelmentale training als als cultureelvormende stof) zouden we willen concluderen dat de historische continuïteit, de waarde die in de traditie gelegen is juist in onzen tijd, die op zoek is naar nieuwe normen, haar beteekenis niet heeft verloren en voor a.s. academici als bredere basis voor speciale vakstudie dient te worden gehandhaafd. Echter lijdt het hedendaagsch Gymnasium, speciaal het Gymnasium B. aan een tekort aan concentratie en verdieping, wat op de algemeene vorming schadelijk werkt.

Dientengevolge zal eensdeels gezocht moeten worden naar meerdere differentiëring en specificering van het geheele

programma, anderzijds naar een andere methodiek der Oude Talen.

De oplossing zou, wat het laatste betreft, gevonden kunnen worden door in de laagste klassen voor allen een grondige onderbouw van streng grammaticale strekking te geven, gevolgd door een bovenbouw van zeer breede opzet, die voornamelijk door inhoudelijk vormende gezichtspunten moet worden beheerscht. Het philologisch-grammaticale element mag hier niet langer de boventoon voeren. De methodiek moet volkomen worden gewijzigd. Niet langer moet de sinds eeuwen in zwang zijnde methode worden gevolgd van het regel voor regel uitpeuteren van de tekst door de leerlingen, waarbij slechts moeizaam en langzaam vorderingen worden gemaakt, maar de inhoud moet gemakkelijker toegankelijk worden gemaakt door vertalingen. Deze vertalingen moeten gebruikt worden naast de tekst en niet zonder de tekst. Naar aanleiding van het met behulp van de vertaling gelezene worden door den leeraar vragen gesteld die betrekking hebben op den inhoud en den gang van het eventueele betoog. Daarnaast kunnen enkele grammaticale vragen van pas zijn. De wijze van examineeren zal hierin moeten bestaan, dat een betrekkelijk uitvoerige passage met behulp van commentaar, woordenboek, vertaling of andere hulpmiddelen wordt geprepareerd, waarna de leerling alleen met de klassieke tekst voor zich vragen moet beantwoorden, die grootendeels betrekking hebben op den inhoud, voor een klein gedeelte ook op den vorm. De opzet kan geheel gelijk zijn aan het in paedagogische kringen bekende stilleesstuk.

Klassieke vorming kan op deze wijze aan iedere a.s. academicus geschonken worden. Het zal een questie worden van practijk welke lectuur — en in welke hoeveelheid — men kiezen zal voor de verschillende groepen. Geen bezwaar kan er zijn om naar studierichting en belangstelling te differentiëren. Soepelheid zal hier beginsel moeten zijn. Men kan trachten proefondervindelijk uit te vinden welke lectuur voor elke groep paedagogisch het meest gewenscht is. De Bêta's zouden aan natuur-philosophische lectuur als onderbouw voor hun moderne wetenschappelijke vorming ongetwijfeld wel wat kunnen hebben en het gegeven zal hen wellicht interesseeren. De a.s. literatoren kan men als geestesscholing in het vertalen blijven oefenen en een bredere keuze zoowel van proza als van poëzie voorleggen. Plato is, mits aantrekkelijk gegeven,

voor elke groep waardevol! De moraal-philosophen bieden veel opbouwends. Door de tekst te behandelen naast de vertaling dringt de inhoud door, terwijl het gepointeerde van het oorspronkelijke niet verloren behoeft te gaan. Door Boutens' vertalingen er naast te leggen wordt in het oorspronkelijke toegankelijk het schoonste van wat Grieksche poëzie ooit vermocht. Een klas die Sophocles' koorliederen in zijn vertaling zou kunnen declameeren, zou een belangrijk deel van de klassieke cultuur geïntegreerd hebben. De knappe uitzondering mag zich daarna aan een Grieksche declamatie wagen!

Ik kan mij niet voorstellen dat op deze wijze het onderwijs in de Klassieken aan waarde zou verliezen. Integendeel, het zou alleen maar winnen. De inhoud wordt voor de jonge mensch toegankelijk en kan zóó pas worden een bezit voor „eeuwig”. Minder exactheid, minder logische scherpte kleeft deze methode aan? Moge ik hem die dit wil aanvoeren de raad geven om in de eerst volgende Grieksche les in de vijfde of zesde klas volkomen onvoorbereid de leerlingen vragen te laten beantwoorden over de inhoud van de gerepeteerde of geprepareerde tekst. Men late hen met de tekst voor zich alle hulpmiddelen van aantekeningen, zelfs woordenboeken gebruiken. Men zal van het gering begrip ontstellen. Er wordt niet gelezen. Er worden woordjes opgezocht en aan elkaar geregen. Dat het gelezene beteekenis heeft die men in zich moet trachten op te nemen, de leerling is er gemeenlijk even weinig van doordrongen als de leeraren het in Sturm's dagen waren. Een revolutie in de methodiek? Een enkele maal in 1000 jaar kan dit geen kwaad. Weet men dat in de Middeleeuwen de leermeester de geheele les voorvertaalde, wat door de leerling de volgende keer moest worden herhaald? Later werd een leerling voor die voorvertaling aangewezen. Het was een revolutie in de methodiek in nieuweren tijd, om van te voren te laten praepareren. Dit praepareren bedoelt de zelfstandige werkzaamheid van de leerlingen in te leiden. Mocht iemand in onze dagen van die zelfstandige werkzaamheid onzer leerlingen overtuigd zijn, ik zal hem zijn illusies niet ontnemen. Hij geloove het dus niet als ik beweer dat ook nu vertalingen worden gebruikt, maar clandestien en zonder eenige didactische vrucht. Voorts is er de telefoon en het portiekje voor school, waar men de vertaling overneemt. Zoo houdt de gemiddelde Gymnasiast het hoofd boven water.

Kan men het hem kwalijk nemen? Te veel wordt van hem geëischt, waarvoor hij geen innerlijk interesse bezit. We kunnen zijn diepste interesse voor klassieke vorming winnen, wanneer we de klassieken toegankelijk maken en de lectuur overzichtelijk. Het tempo waarin gelezen wordt, is veel te langzaam. Welk geschrift kan de aandacht blijven vasthouden als bij tien regels per keer gelezen wordt? Het begrip en de samenhang moeten immers zoo wel verloren gaan. Daardoor deze voorgestelde „gemakkelijker” wijze inderdaad niet „gemakkelijk” is en mits goed aangewend een oefenschool en voor het denken en voor latere wetenschappelijke studie vormt bij uitnemendheid, zal ieder beseffen, die weet in hooge mate de kunst van lezen wordt verstaan. „Can your child really read?” Aldus de titel van een onlangs verschenen geschriftje, dat tot ontkennende resultaten komt¹⁾.

Zoo wij de gymnasiast tot werkelijk lezen der klassieke schrijvers konden brengen, d. w. z. om de inhoud met begrip op te nemen en te kunnen samenvatten — zij het dan ook met het hulpmiddel der vertaling —, we zouden zoowel voor zijn humanistische als voor zijn wetenschappelijke vorming zeer veel hebben tot stand gebracht.

DE OPLEIDING VAN DE ONDERWIJZER IN HET SCHEMA-BOLKESTEIN

DOOR

Dr H. NIEUWENHUIS.

In het begin van zijn ontwerp maakt Dr Bolkestein de opmerking, dat het door hem voorgestelde schema zich alleen bezig houdt met de uitwendige vernieuwing, d. w. z. met de reorganisatie van het onderwijssysteem, voor zover althans van een bestaand systeem gesproken kan worden. De inwendige vernieuwing echter, die betrekking heeft op de aard en de geest van het te geven onderwijs, en die de autel van groter waarde acht, blijft buiten beschouwing.

Dat wil natuurlijk niet zeggen, dat er volgens de ontwerpen van het schema tussen de beide genoemde aspecten van

¹⁾ George H. Henry, Can your child really read. Reprinted from Harper's magazine. January 1946.

onderwijsvernieuwing geen verband zou bestaan; integendeel, dit verband wordt duidelijk genoemd, maar, overeenkomstig de opzet van de publicatie, wordt het niet nader uitgewerkt.

Toch geloof ik, dat het juist voor een kritische beschouwing van de toekomstige opleiding van de onderwijzer van belang is de uitwendige reorganisatie te bezien met het oog op een eventuele inwendige vernieuwing, en de eerstgenoemde vanuit dit gezichtspunt te waarden. Natuurlijk zal het nooit zo kunnen zijn dat een uitwendige vernieuwing noodzakelijkerwijs tot een inwendige voert, maar wel kan zij een belangrijke voorwaarde voor de laatstgenoemde zijn, doordat zij allerlei belemmeringen wegneemt of zelfs verschillende hervormingen positief bevordert.

Als een der eerste overwegingen om de onderwijzersopleiding te veranderen noemt Dr Bolkestein het volgende: „Het maatschappelijk aanzien van de onderwijzer moet vóór alles omhoog gebracht worden. Eén der middelen daartoe is, dat zijn opleiding zolang mogelijk samenvalt met die voor andere beroepen, en dat zijn eigenlijke beroepsopleiding een wetenschappelijke inhoud krijgt.”

Mij dunkt, dat men de waarde van dit uitgangspunt moeilijk kan overschatten, mits men het gestelde doel ziet als voorwaarde voor een verderliggend doel: de verhoging van het maatschappelijk aanzien wordt toch pas belangrijk wanneer zij leidt tot een verhoging van maatschappelijke invloed.

En we moeten toch wel bedenken dat de laatste niet zonder meer uit de eerste voortvloeit. Onze leraren bij het M. O. en V. H. O. kennen reeds een zo lang mogelijk gemeenschappelijke opleiding met andere beroepen, zelfs een veel langere en intensievere dan voor de toekomstige onderwijzers in uitzicht gesteld wordt (H. B. S. of Gymnasium gevolgd door Universiteit tegenover een 4-jarige Algemene Middelbare School); zij kennen ook een wetenschappelijke opleiding, zij het dan ook niet een wetenschappelijke beroepsopleiding, en het gevolg van deze beide factoren is ongetwijfeld dat de leraar een hoger maatschappelijk aanzien geniet dan de onderwijzer; maar dat de maatschappelijke invloed van de eerste groter zou zijn dan van de tweede, zou ik niet graag verdedigen. Integendeel, voor zover er sprake van kan zijn dat onze school maatschappelijke invloed uitoefent, anders dan in de zin van een kweekplaats te zijn van een mentaliteit als: „ieder voor zich en God voor ons allen” of „het doel

(hoge cijfers of diploma) heiligt de middelen", of zoals tot uitdrukking komt in de waardering „dat de school toch in elk geval de kinderen van de straat houdt", voor zover de school dus werkelijk positief belangrijke waarde heeft voor de „samenleving", geloof ik dat het Lager Onderwijs er gunstiger voorstaat dan het Middelbaar en Voorbereidend Hoger Onderwijs.

Gedeeltelijk komt dit ongetwijfeld voort uit het feit dat ik reeds even aanstreepte, nl. het ontbreken van een beroepsopleiding voor de leraar, en daar tegenover het wel aanwezig zijn daarvan voor de onderwijzer, gedeeltelijk waarschijnlijk ook uit het vaklerarensysteem zoals H.B.S. en Gymnasium dat kennen, en waarbij een 12 tot 15-tal mannen en vrouwen ieder op eigen houtje aan het onderwijzen en opvoeden slaan van een en dezelfde leerling, tegenover het systeem van de klasseonderwijzer op de lagere school.

Wanneer men dus behalve het maatschappelijk aanzien ook de maatschappelijke invloed van de onderwijzer wil verhogen, dan is een zo lang mogelijke gemeenschappelijke vooropleiding met andere beroepen toch niet meer dan een eerste begin en zal deze pas vruchtbaar worden wanneer zij gevolgd wordt door een beroepsopleiding, die door haar aard en inhoud de mogelijkheid van het uitoefenen van maatschappelijke invloed zo sterk mogelijk begunstigt.

Deze beroepsopleiding, zegt Dr Bolkestein, zal wetenschappelijk moeten zijn.

M.i. volkomen juist en belangrijk. Belangrijk ook weer voor het maatschappelijk aanzien. Ook voor de maatschappelijke invloed?

Dat zal ongetwijfeld het geval kunnen zijn, maar dat zal toch meer afhangen van de inhoud van die wetenschappelijke opleiding dan van haar wetenschappelijkheid als zodanig, zoals ook al bleek bij de vergelijking van leraars- en onderwijzersopleiding. Maar ook met een verwetenschappelijking van de tegenwoordige beroepsopleiding komt men er m.i. beslist niet, tenminste als men onder verhoging van de maatschappelijke invloed van de onderwijzer niet alleen en zelfs niet in de eerste plaats verstaat het kunnen afleveren van een juister intellectueel gevormd type leerling, maar vooral een sociaal anders en beter gevormd slag mensen. Ik ga zo aanstonds, bij het bespreken van de eigenlijke beroepsopleiding nog nader op deze kwestie in, eerst wil ik nog enige aandacht schenken aan de vooropleiding.

„Een zolang mogelijk gemeenschappelijke vooropleiding met andere beroepen” is de wens van het nieuwe ontwerp Bolkestein, en deze wens krijgt een concrete gestalte in de voorgestelde 4-jarige Algemene Middelbare School. Een school die eindonderwijs zal geven en als zodanig naast de verschillende typen van het Lyceum, die allen voor de Universiteit voorbereiden, komt te staan.

Wordt nu met deze oplossing de verhoging van het maatschappelijk aanzien door middel van een zo lang mogelijke gemeenschappelijke opleiding met andere beroepen niet grotendeels illusoir gemaakt? Het contact met hen, die universitair zullen studeren, wordt in elk geval al meteen (afgezien van de gemeenschappelijke éénjarige brugklasse, die in dit opzicht nauwelijks betekenis kan hebben) onmogelijk gemaakt, en in het verschil tussen de leraarsopleiding en die van de onderwijzer voor zover het het maatschappelijk aanzien betreft, komt in 't geheel geen verandering.

En hoe staat het t. a. v. deze kwestie met het sociale niveau waaruit de toekomstige onderwijzer gerecruteerd zal worden? Het is bekend, dat men algemeen van oordeel is, dat de tegenwoordige toestand in dit opzicht niet bepaald gunstig genoemd mag worden. En hoe zal het zijn wat betreft het intellectuele niveau?

De ontworpen 4-jarige Algemene Middelbare School zal voorlopig naast de 4-jarige U.L.O.-school blijven bestaan, maar het schijnt de bedoeling van het schema Bolkestein te zijn op den duur de 4-j. U.L.O. te laten verdwijnen, althans ik meen dit te mogen concluderen uit de laatste alinea van pg. 6: „Zolang de beide schooltypen naast elkaar bestaan...”, waaruit zou volgen dat de tegenwoordige Ulo-leerling de toekomstige A.M.S.-er zou worden.

Daarnaast zal de nieuwe A.M.S. de tegenwoordige 5-j. H.B.S. gedeeltelijk kunnen vervangen, nl. in zover de leerlingen der laatstgenoemde geen plan hebben universitair te gaan studeren; de anderen kunnen hun plaats vinden op een lyceum B of C (pg. 12).

Wil dit nu zeggen, dat de toekomstige A.M.S. de intellectueel zwakkere leerlingen der tegenwoordige H.B.S. toegewezen zal krijgen? Leerlingen, die wat aanleg betreft niet veel verschillen met de tegenwoordige goede Ulo-leerlingen?

Het schema Bolkestein zegt op pg. 12 hierover: „Bij de keuze voor een leerling tussen Lyceum en Algemene Middel-

bare School is niet zijn begaafdheid maar zijn toekomstige bestemming het motief. Deze bestemming is het „principium divisionis” tussen Lyceum en A. M. S.”

Wel, als het zo zou worden, dan zou het prachtig zijn, maar erg optimistisch ben ik in dit opzicht niet. De kans lijkt me zeer groot dat ouders en maatschappij aan het diploma Lyceum B of C hoger waarde gaan hechten dan aan het diploma A. M. S. en dat dus vele ouders, voor zover hun keus niet op financiële bezwaren zal stuiten, de zesjarige Lyceumopleiding zullen verkiezen boven de vierjarige A. M. S. Op grond van al of niet voldoende capaciteiten van hun kinderen zal men dit niet kunnen verhinderen, daar het ontwerp Bolkestein als criterium voor de keuze tussen Lyceum en A. M. S. verschil in aanleg uitschakelt. En wie zal de abiturienten van Lyceum B of C kunnen verplichten toch door te studeren? Maar wanneer dan als motief der keuze het al of niet doorstuderen komt te vervallen, zal dan niet toch daarvoor in de plaats komen een scheiding naar intellectuele aanleg? En zal aldus toch niet de A. M. S. een school worden die aanmerkelijk dichter bij de tegenwoordige 4jarige Ulo komt te liggen dan bij de 5jarige H. B. S.

Maar in welk opzicht verandert dan de tegenwoordige vooropleiding?

Nu krijgen we onze kweekschoolleerlingen van de 4jarige Ulo-scholen (zij het dan ook voor het overgrote deel slechts in het bezit van het diploma A), voortaan echter zal de vooropleiding de 4jarige A. M. S. zijn.

Het intellectuele peil zal dus waarschijnlijk wel iets hoger liggen, het zo lang mogelijk samen zijn met jonge lieden, die voor andere beroepen opgeleid worden, zal precies gelijk blijven.

En het type van de 5jarige H. B. S.-er, die nu in onze derde en vierde klasse der Kweekschool zo'n gewaardeerde aanwinst en stimulans vormt, zullen we dat nog via vier klassen Lyceum A, B of C zien verschijnen?

Summa summarum: dat het maatschappelijk aanzien van de onderwijzer vóór alles omhoog gebracht moet worden, daarin ben ik het met Dr Bolkestein eens, dat echter de voorgestelde nieuwe vooropleiding daartoe veel zal bijdragen, meen ik te moeten betwijfelen.

Misschien is een langere en zwaarder eisen stellende vooropleiding niet mogelijk, gezien het beschikbare intellect in

verhouding tot het grote aantal benodigde onderwijzers, en zullen we dus met het hier voorgestelde tevreden moeten zijn, maar dan is het toch in elk geval nodig dat we ons bewust zijn, dat in dit opzicht geen grote veranderingen zullen plaats vinden.

Wil dit alles nu zeggen dat ik geen verhoging van het maatschappelijk aanzien van de onderwijzer aan de hand van het schema-Bolkestein mogelijk acht. Zeker niet, maar die mogelijkheid ligt niet in de vooropleiding, maar in de voorgestelde beroepsopleiding.

De duur dezer beroepsopleiding blijft evenals voorheen 4 jaar en omvat evenals voorheen de leeftijd van 16—20 jaar. Maar daarnaast staan ingrijpende veranderingen.

In de eerste plaats wil Dr Bolkestein een wetenschappelijke opleiding. Zoals ik reeds opmerkte, acht ik dit van groot belang en verwacht van een aldus gewijzigde opleiding ook wel verhoging van het maatschappelijk aanzien, maar nog meer van een veranderde inhoud van de gevraagde studie. Om dit duidelijk te maken zullen we het schema iets nader moeten bekijken t. a. v. de beroepsopleiding.

De scheiding tussen lager akte en hoofdakte zal — goddank — eindelijk vervallen.

De eerste twee jaar van de opleiding zullen nog hoofdzakelijk besteed worden aan „de verdere intellectuele, de aesthetische en de fysieke vorming. Met name staat het onderwijs in het Nederlands en de uitspraak daarvan op de voorgrond. Eén vierde van de studietijd in de onderbouw worde besteed aan onderwijs in de eenvoudige zielkundige begrippen en daaraan verbonden eenvoudige paedagogische psychologie, benevens onderwijs in de algemene en bijzondere methodiek en algemene didactiek.”

Dat wordt dus gedurende 2 jaar, ongeveer 7 uur per week psychologie met methodiek en didactiek, zeg 3 uur per week psychologie en 4 uur methodiek en didactiek. En deze laatste zonder dat de leerlingen contact met de practijk hebben. De hemel beware mij en mijn leerlingen daarvoor.

En dan die eenvoudige zielkundige begrippen en die eenvoudige paedagogische psychologie. Zouden we nooit van de elementenpsychologie en de alleenmaar-bewustzijnspsychologie afkomen? Want ook de totaliteitspsychologie blijft toch maar al te vaak oppervlaktepsychologie.

Natuurlijk zal het er in gaan. Alles gaat er in bij 16—18-jarige leerlingen, en 't komt er even onverteerd weer uit.

Ik geloof niet dat we op deze wijze onze leerlingen in psychologie en paedagogiek moeten binnenleiden, en ik geloof ook niet dat ze hieraan al aanstonds behoefte hebben.

Wat ze m.i. daarentegen wel nodig hebben, en dat zowel objectief als subjectief, is verdieping van levenservaringen, een eerste stap op de weg naar levensinzicht, een ruimere kijk op mens en maatschappij en hun onderlinge verhouding.

Mijn ervaring is, dat de leerlingen, die op de Kweekschool komen, wat betreft de problemen van mens en maatschappij volkomen „tabula-rasa” zijn, op enkele traditioneel overgeleverde losse brokken primitieve sociale dogmatiek na, maar dat zij wel veel belangstelling voor de genoemde problemen hebben. Ook de geestelijke, wil men de metaphysische achtergrond van deze vragen boeit hen zeer, wat psychologisch trouwens geen verwondering wekt. En is het volgens de nieuwere opvattingen in de psychologie ook niet vanzelfsprekend dat de anthropologie, en wel in haar beide polen: sociaal en individueel, voorafgaat aan de psychologie? Moet toch ten slotte niet ieder, die onderwijzer wil worden, en die meer dan kennis-overhevelaar wil zijn, voor de vraag gesteld zijn: „Wat dunkt u van de mens?” en daarop althans voor zichzelf een — zij het ook voorlopig — antwoord gegeven hebben?

Ik besef zeer goed dat hier de „achilleshiel” van onze volksopvoeding en dus van ons onderwijs, speciaal van het openbaar onderwijs getroffen wordt, al zijn misschien anderzijds de moeilijkheden voor het confessionele onderwijs toch niet veel geringer in omvang en diepte, omdat het gestelde probleem m. i. centraal is voor de gemeenschappelijke cultuurcrisis waarin de wereld zich bevindt. Maar al zal dan ook uiteindelijk een diepgaande vernieuwing van opvoeding en onderwijs niet buiten een nieuwe beantwoording (beter misschien een hernieuwde beantwoording, wat een teruggrijpen op het oude, voor zover dat beter was, niet uitsluit) van het genoemde kernprobleem kunnen, voorlopig zal met een minder principiële oplossing volstaan moeten worden, in de zin van een in kennis brengen met de problematiek, die hier schuilt, verstevigd door een richting-wijzen met grote individuele spreidingsmogelijkheden, maar dat minimum zal m. i. dan ook beslist niet mogen ontbreken.

In deze beide jaren der onderbouw zou ik dus de mens als totaliteit in het centrum der belangstelling willen zetten en dan niet alleen aan de hand van het een of andere „schema-boek”, maar vooral ook door originele publicaties te laten bestuderen. Wij doen, speciaal bij ons M.O. en wat daarmee op één lijn gesteld kan worden, dat wat Comenius vreesde en waartegen hij waarschuwde en wat hij misschien toch zelf wel bevorderd heeft: wij brengen onze leerlingen in „de geopende poort” der wetenschappen, en misschien nog in de „voorhof”, maar dan laten we ze in de kou staan; de eigenlijke „paleizen” blijven taboe. Wat wonder dat de meesten na korte tijd de terugtocht maar aanvaarden en het hele gebouw der wetenschap de rug toe keren. „Ad fontes” zou een leus zijn, die voor ons hedendaags middelbaar onderwijs de moeite van het overdenken wel waard zou zijn, en zeker voor de nieuwe onderwijzersopleiding.

Naast en in verband met een algemene mens- en maatschappijbeschouwing zou men dan de gebieden der psychologie en paedagogiek kunnen gaan exploreren, daarbij die stromingen vooropzettende, die de gehele mens in hun gezichtsveld betrekken, waarop dan als vanzelf verschillende typologieën zouden aansluiten. Vervolgens zou men kunnen komen tot een genetische beschouwingwijze, eerst weer van de menselijke persoon als geheel, daarna van enkele functies in het bijzonder. En tenslotte zou men kunnen aanlanden bij de eenvoudige zielkundige begrippen. Maar dat zou pas aan het eind van de onderbouw zijn, want er zou stof genoeg zijn om 7 uur per week gedurende 2 jaar vruchtbaar te vullen, vooral wanneer men hier het principe der zelfstudie en van het groepswork zou inschakelen en dus ook de *schooltijd* als *studietijd* zou gebruiken.

Het zal aanvankelijk niet gemakkelijk zijn geschikte studieboeken te vinden, die werkelijk een inleiding vormen tot de „bronnen”studie. Dat wat tot nu toe als „inleiding” wordt aangediend, mag m. i. nauwelijks deze naam dragen, omdat de bedoelde publicaties gewoonlijk niet de eigenlijke problematiek in haar totaliteit, doch in eenvoudiger terminologie uitgedrukt, behandelen, maar slechts een excerpt geven, waardoor juist het eigenlijke probleem, waar het oorspronkelijke boek om draait en de manier, waarop het behandeld wordt, op de achtergrond geraken en de bereikte resultaten, de eindconclusies, te veel als gegevens op de voorgrond worden

gesteld. „Capita selecta” zullen misschien voorlopig het best in deze leemte kunnen voorzien, en men streef bij het laten bestuderen daarvan niet naar een direct zo volledig mogelijk begrijpen, doch late gerust de eerste kennismaking een „eerste benadering” zijn, die door voortgezette studie en een teruggrijpen op het eerst gelezene haar nadere „vulling” verkrijgt.

Men zou b.v. kunnen uitgaan van verschillende artikelen of gedeelten daarvan uit de „Verzamelde Paedagogische Opstellen” van Prof. Gunning, of uit de „Keur uit de werken van Prof. Gunning” en daarnaast leggen gedeelten uit „Individu en Gemeenschap” en „Democratie in de branding”, beide van Prof. Kohnstamm. Evenzo gedeelten uit N. Stufkens: „Het evangelie in de jongerenwereld” (deel I „De boodschap der kerk”, deel II „Onze geestelijke dampkring”), Koos Vorrink: „Om de vrije mens der nieuwe gemeenschap”, G. van Veen, „Opvoeding tot Gemeenschapszin” en „Opvoeding tot Persoonlijkheid”, „Over Opvoeding” van Jan Ligthart e. a. De bedoeling van deze lectuur moet en mag ook m.i. hoofdzakelijk een wakker roepen van vragen zijn en een beseffen van de gecompliceerdheid en de problematiek van opvoeding en opvoedkunde, maar ook van datgene waar het wezenlijk om gaat.

Contactpunten met Karakterologie en Psychologie zijn dan langs verschillende wegen gemakkelijk tot stand te brengen, b.v. via „Opvoeding tot Persoonlijkheid” van Fr. en Ruth Künkel, en de „Inleiding in de Karakterkunde” van Fr. Künkel.

Het kan niet de bedoeling van dit artikel zijn hier een volledig studieprogram te geven, wat trouwens eerst na zoeken en tasten zal kunnen geschieden; het bovenstaande moge evenwel illustreren in welke geest ik mij een opzet van studie gebaseerd op zelfwerkzaamheid denk. Dat het te hoog gegrepen zou zijn, geloof ik niet. Er zit zoveel meer geestelijke activiteit en ook capaciteit in onze jongens en meisjes dan ons gebruikelijke onderwijs aan de dag laat komen. Er wordt nog zoveel spontane geestelijke energie en belangstelling doodgedrukt en dan is men naderhand nog verwonderd dat „er zo weinig uit de leerlingen zelf komt”.

Daar de andere vakken der onderbouw niet genoemd worden, behalve Nederlands, waarover echter weinig nauwkeurig gezegd wordt, zullen we met een bespreking daarvan op nadere gegevens moeten wachten, en rest ons nog slechts een enkel woord over de bovenbouw, die „de theoretische

en praktische beroepsopleiding" omvat. „Voor deze laatste dient aan iedere „Kweekschool" een goed ingerichte „leerschool" verbonden te zijn."

Hier kan eveneens een belangrijke inwendige verbetering uit de uitwendige verandering voortvloeien. En hier zijn m. i. didactiek en methodiek op hun plaats. Theoretische studie van beide aan de hand van praktijk en experimenten, niet met klassen, doch in klassen. Leren waarnemen, kritisch leren waarnemen en daarnaast het volle paedagogische contact tussen volwassenen en kind zien tot stand te brengen en te behouden, welk een belangrijke en aantrekkelijke opgave.

En dan een goed ingerichte leerschool. In Godsnaam, ja! Een modern ingerichte leerschool, goed geoutilleerd en met leerkrachten, die tijd en gelegenheid hebben speciale aandacht aan de vorming der „kwekelingen" te wijden in nauwe samenwerking met de paedagogiekleraar der Kweekschool.

Twee jaar theoretische en praktische vorming, misschien in de verhouding van één op één, dat kan een grote stap vooruit zijn. En dan dit alles gesteund door een stevige maatschappelijke belangstelling en vorming, waarbij zo mogelijk buitenschoolse paedagogische arbeid ingeschakeld zou moeten worden, gebaseerd op twee jaar studie van mens en maatschappij in de onderbouw, wel, dan zou het schema-Bolkestein ons toch wel een heel stuk verder kunnen brengen dan we nu zijn.

En dan zal de onderwijzer ook meer kunnen zijn dan onderwijzer=alleen, dan zal hij volksopvoeder, mede=volksopvoeder, naast gezin, kerk en jeugdbeweging kunnen zijn. Dan zal zijn maatschappelijk aanzien kunnen stijgen, omdat zijn maatschappelijke invloed stijgt en dat lijkt me de meest solide en meest gewenste basis, omdat deze aan het wezen van de functie van de onderwijzer inhaerent is.

Het schema-Bolkestein biedt hier een goede kans, mits men de gegeven vorm vult met de juiste inhoud.

HET GESCHIEDENISEXAMEN L. O. OP EEN GEVAARLIJKE HELLING

DOOR

J. DE JAGER.

„Van de Algemene Geschiedenis behoeft alleen de nieuwste geschiedenis te worden gevraagd.”

(Omschrijvingen der verlichtingen voor het Onderwijzersexamen in 1947).

Je moet niet schreeuwen, voordat je geslagen wordt, is een spreekwoord, dat het jongere geslacht misschien helemaal niet, misschien ook alleen maar als stijlfiguur kent. Maar voor mij en anderen, wier jeugd nog viel vóór het begin dezer beschaafde en zachtmoedige eeuw, was het méér dan dat. Vandaar dat het als vanzelf bij mij opkomt, nu ik voel, mij allereerst te moeten verdedigen tegen het verwijt van kritiek te gaan uitoefenen op een regeling van uitgesproken tijdelijk karakter. Maar ten eerste ligt de hongerwinter, waarna er werkelijk *behoefte* was aan een verzachting van de exameneisen, al twee jaar achter ons en vraag ik mij af, wanneer de achterstand, als die nu nóg niet is ingehaald, dan wél als ingehaald zal worden beschouwd. Maar er is meer. Elk veld van kennis groeit, maar speciaal de geschiedenis wordt automatisch elk jaar langer, en in het bijzonder is dat onderdeel, dat nog altijd als het gewichtigste en leerzaamste wordt beschouwd, de politieke geschiedenis, in de laatste decennia zo voorspoedig gegroeid, dat er op de een of andere manier definitief zal moeten worden gesnoeid. *Op de een of andere manier*. En welke manier ligt dan meer in de lijn van de minste weerstand, die zelfs voor ministeriële departementen de meest aanlokkelijke is, dan eenvoudig het voorbeeld te volgen (dat hoogstwaarschijnlijk ook gevolgd is!) van de eindexamens van H. B. S. en Gymnasium, waarbij ook zelfs voor de Vaderlandse geschiedenis alleen maar de kennis van de tijd na 1789 (resp. 1795) en zelfs in het bijzonder van die na 1815 geëxamineerd wordt? Zo is het gevaar niet denkbeeldig, dat de loffelijke tijdelijke besnoeiingspoging van thans de voorbereiding zou zijn voor een definitieve van dezelfde aard.

En daarom betwijfel ik, of het verstandig is, te wachten met schreeuwen totdat de dreigende klap werkelijk is aangekomen: 't mocht op dat ogenblik eens te laat zijn.

Maar, alle beeldspraak daargelaten, waarin bestaat dan eigenlijk het onjuiste van de voorgestelde regeling?

In de dwaze overaccentuering, nu ook eindelijk voor het onderwijzersexamen voorgeschreven, van de laatste anderhalve eeuw, deels door middel van een relatief veel uitvoeriger behandeling, deels door de examenstok achter de deur. Het lijkt mij volkomen overbodig, het *feit* van deze overaccentuering nader toe te lichten. Aan de ene kant een vrij summere behandeling van laten wij zeggen vijf- en twintig eeuwen voor een nog zeer onrijp publiek, zonder dat er later naar omgekeken wordt; aan de andere kant een uitvoerige behandeling van anderhalve eeuw voor een juist in die tijd sterk gereijpt publiek, welke anderhalve eeuw dan voor het dreigende eindexamen duchtig wordt gerepeteerd... wij behoeven er geen woord meer aan te verspillen. Even overbodig is het om stil te staan bij de verzekering, dat dit en wat ik verder zal zeggen niet de minste kritiek inhoudt op hen die volgens dit programma moeten werken of de daarvoor benodigde boeken samenstellen. Het zij hier alleen eens voor al gezegd.

Wat hier wél aan de orde gesteld wordt, is de *beoordeling* van de bedoelde overaccentuering en wel principieel, los van onze waardering voor welk schooltype of welke groep van leraren ook. Waarop berust ze? Het is mij niet mogen gelukken de officiële gronden waarop ze rust, te weten te komen — misschien heb ik er niet lang genoeg naar gezocht. Maar wij zullen wel niet ver mis zijn, wanneer wij ze in de eerste plaats toeschrijven aan de grote belangrijkheid, die de tijd na 1789 voor ons zou hebben. Nu is het begrip belangrijkheid tamelijk vaag en wij moeten op zijn minst twee soorten van belangrijkheid onderscheiden: in de eerste plaats die tot verheldering van het inzicht in onze eigen tijd en daarmee tot de praktische beheersing ervan, en in de tweede plaats die tot verheldering van onze kijk op de wereld in het algemeen en tot verrijking van ons leven.

Het eerste punt schijnt voor velen vanzelfsprekend, maar is het voor wie enigszins bekend is met de filosofie der geschiedenis alles behalve. Historici als Herder, Marx, Lamprecht, Breisig, Spengler e. a., speurders naar historische wetten of minstens strekkingen, staan hier tegenover de meerderheid der vakhistorici in engere (maar ook wel eens in enge) zin,

als Ranke, Meyer, Fruin, vorsers naar wat er gebeurd is, waarvan de meesten zonder veel theoretische omslag, anderen, als Huizinga na rijp beraad en zeer bewust, wetten of zelfs betrouwbare tendenties afwijzen. Wij zullen ons niet in de pro's en contra's verdiepen, maar na deze waarschuwing tegen inzichten, die zogenaamd vanzelf spreken, alleen opmerken, dat wij stellig een persoon of zaak in het algemeen beter kennen, beter ook de vermoedelijke ontwikkeling of gewenste vervorming ervan kunnen beoordelen, naarmate wij beter bekend zijn met de wordingsgeschiedenis, ervan, — doch slechts wanneer die wordingsgeschiedenis een niet al te grote discontinuïteit vertoont of de beschouwde tijdsduur lang genoeg zij, om eventuele toevallige afwijkingen van de grote lijn te kunnen neutraliseren.

In het algemeen is daarvoor anderhalve eeuw op de hele menselijke geschiedenis rijkelijk kort, maar juist in de laatste anderhalve eeuw is de continuïteit, lijn, vastheid, logica of hoe men het noemen wil, nog al eens zoek, en, wat de zaak voor ons nog erger maakt, juist ten opzichte van die gebeurtenissen, die volgens de programma's én volgens de traditie de hoofdschotel van het examen vormen: de staatkundige. Tot 1914 ontwikkelt zich alles nog betrekkelijk ordelijk. Betrekkelijk, want vooral in de Franse geschiedenis met haar volkomen déraillerende Grote Revolutie, haar twee Napoleons, twee koningshuizen en drie republieken, zit al heel weinig politieke lijn en de tot stand koming van de Italiaanse eenheid en nog meer die van de Duitse eenheid onder de leiding van een staat van de tweede rang met uitstoting van het oudste en eerste keizershuis van Europa, behoren stellig tot de onvoorziene gebeurtenissen. Maar dit betekent allemaal nog niets bij de veranderingen na 1914. De val van drie keizerrijken, waarvan er één volkomen verdwijnt en uiteenvalt, het tweede plaats maakt voor een wankele republiek, die in plaats van een factor van stabiliteit, zoals het keizerrijk eenmaal was, een haard is van gevaren, en het derde een heel nieuwe periode in de wereldgeschiedenis inluidt door de stichting van een socialistische staat van enorme omvang en potentiële macht. Ondertussen een totale omkering in de machtsverhoudingen in het verre Oosten: Japan, nog in 1902 de bondgenoot, d. w. z. beschermeling van Engeland, in 1930 een brutaal-agressieve, door niemand aangedurfde grote mogendheid, in verband waarmee ook de verhouding van

de Europese mogendheden tot China volkomen veranderd is. En dan na twintig jaren de Tweede Wereldoorlog en zijn gevolgen! In plaats van de zes traditionele grote Europese mogendheden drie wereldmogendheden (met China als toekomstige candidaat), waarvan twee geheel of grotendeels buiten het Oude Werelddeel, en het derde er maar half in. Duitsland economisch en politiek een vraagteken, maar in elk geval zijn prestige voor onafzienbare tijd kwijt, in alle opzichten; alleen wie als volwassene nog het Keizerrijk gekend heeft, is in staat om te voelen, wat die woorden inhouden! Frankrijk terend op zijn oude roem, maar praktisch politiek uitgeschakeld zonder in enig ander opzicht een leidende rol te spelen. Engeland de vazal van de Verenigde Staten! Alweer: men moet de Victoriaanse periode, al is het dan in zijn nadagen, bewust beleefd hebben, het machtige Britse Rijk, alle wereldzeeën beheersend met zijn handelsvloot, gesteund door een oorlogsvloot waartegen niets opgewassen was, hebben gekend, om te voelen welk een verandering zich hier heeft voltrokken. Japan à la merci van de Verenigde Staten, al zullen deze in hun eigen belang waarschijnlijk meer merci tonen dan voor de wereld goed is. En de grote, alles beheersende tegenstelling: die, tussen de Verenigde Staten (alweer de Unie!) en Sovjet-Rusland.

Ik heb al voldoende laten uitkomen, dat deze politieke veranderingen niet neerkomen op een stuivertje wisselen van de medespelenden, waarbij van het spel zelf geldt: plus ça change, plus ça reste la même chose. Om het nog wat beter te laten gevoelen, een paar opmerkingen over wat ik zou kunnen noemen de a. h. w. geestelijke klimaatveranderingen, die met deze politieke veranderingen zeer nauw samenhangen. Niemand verwachtte omstreeks 1900 de mogelijkheid van de vestiging van het socialisme in één land, en allermint in Rusland. Toch is het onwaarschijnlijke gebeurd, maar... met wéér een zeer onverwacht gevolg: dat de kracht der socialistische beweging er niet door is versterkt, maar door een diepe kloof tussen de pro- en anti-Sovjetsocialisten is verzwakt: de ene beweging is uiteengevallen in twee uiterst vijandige kampen. Ik beoordeel of veroordeel niet, ik constateer slechts een feit van zeer groot belang. Is daardoor het liberalisme, deze typisch 19e-eeuwse stroming, weer in kracht toegenomen? Integendeel, voor het liberalisme van Thorbecke en Buys, eenzijdig als alle mensenwerk, maar gedragen door eerbied

waardige idealen, zijn in de plaats gekomen het verachtelijke fascisme en nationaal-socialisme, stromingen, die in de 19e eeuw ieder als onmogelijk zou hebben beschouwd...

En moet nu de nieuwe generatie van om en bij de twintig, tot verkrijging van historisch inzicht in onze, let wel, ónze tijd, de 19e eeuw in bijzonderheden kennen? Vooral na 1815: de fouten van de Bourbons en de moeilijkheden van het Burger-koningschap, Garibaldi en Cavour, de Krimoorlog en de Emser dépêche... enfin, noem maar op. Zouden wij, als het om het fameuze historisch inzicht te doen is, de Vaderlandse geschiedenis desnoods in 1848, doch de Algemene geschiedenis maar niet liever in... 1914 laten beginnen? Ik beweer niet, dat er uit de geschiedenis der 19e eeuw helemaal niets te leren valt voor onze tijd; ik beweer alleen, dat de zware nadruk, op de bestudering van de tijd na 1789 of desnoods na 1815 gelegd door de eindexamens van H. B. S. en Gymnasium, dat deze nadruk op louter traditie en suggestie berust en op niets anders. Het is een tijd, die meer dan honderd jaar lang een tijd is geweest, heel anders gericht dan de onze, vooral juist in die opzichten, die bij de bedoelde examens het meest op de voorgrond treden, een tijd, even ruw afgebroken en even onherroepelijk voorbij als die van het Ancien Régime was voor de generatie van Napoleon en Metternich.

Hoe staat het nu met de tweede soort van „belangrijkheid”, waar ik straks op wees, de verheldering van onze kijk op de wereld en de verrijking van ons leven? Hiermee komen we op het gebied van kunst, wetenschap en techniek. Ik noem opzettelijk de godsdienst hier niet; niemand zal de 19e eeuw tot de godsdienstige eeuwen par excellence rekenen.

Ook op dit terrein treffen de voorstanders van een oriëntering, bijna uitsluitend naar de tijd ná 1789, het niet. Want wat de glorie der 19e eeuw uitmaakt en ook voor latere eeuwen zal blijven uitmaken, is de verbluffende groei der wetenschappen, vooral der natuurwetenschappen, ook van de toegepaste als de geneeskunde en wat men in engere zin noemt de techniek. En deze ontwikkelingslijn zet zich ononderbroken voort tot in onze dagen toe. Hier is werkelijk een ideale continuïteit. Maar hier is tevens een didactisch nog volkomen onontgonnen terrein! Niet onontginbaar volgens mijn vaste overtuiging. Maar voorlopig kunnen wij dit

terrein wel buiten beschouwing laten. Daartegenover wil ik er in dit verband op wijzen, dat de *wording* der moderne wetenschap (d.i. eigenlijk de vervanging der scholastische *methode* door die der moderne wetenschap!) veel minder technische kennis veronderstelt, zich daardoor veel beter leent tot een behandeling als historisch verschijnsel, als zodanig van nóg meer belang is, maar... nu eenmaal lang vóór het jaar 1789 valt.

Wat de kunsten betreft, hier is juist weer wél een breuk, een kloof. Zelfs wie de schilderkunst van de laatste kwart eeuw au sérieux neemt, zal toch moeilijk kunnen beweren, dat zij een voortzetting is van die der romantici en expressionisten, zonder welke men ze niet zou kunnen waarderen. Er is meer te zeggen voor het omgekeerde: dat zij een grondige kennis van kindertekeningen veronderstelt, zo weinig mogelijk gehinderd door herinneringen aan welke historische schildersschool ook. En ook voor het begrip, als er wat aan te begrijpen valt, van de andere kunsten van deze tijd lijkt mij de 19e eeuw een vreemde voorbereiding, — al schort het mij zelf misschien aan het ware begrip.

Dat los daarvan de 19e eeuw veel schoons voortgebracht heeft, is buiten alle twijfel. Vooral de muziek heeft een hoogte bereikt als nooit te voren, en ook de schilderkunst „mag er wezen”. Maar... niemand zal toch beweren, dat er geen perioden zijn geweest van groter kunstzinnigheid dan de 19e eeuw, perioden waarvan de voortbrengselen ons ook zeker niet minder na staan. De hele 19e eeuw heeft niets aan te wijzen wat op één lijn gesteld kan worden met de Dorische of Jonische tempel, de Gothiek, de bouwkunst der Italiaanse Renaissance, de Italiaanse schilderkunst der 16e of de Spaanse en Hollandse der 17e eeuw. En buiten de roman ook betrekkelijk weinig dat zich kan meten met de grote letterkundige voortbrengselen van vroegere eeuwen. Moet een ontwikkeld mens wel enig idee hebben van de historische achtergrond van Victor Hugo, Wagner, of Jacob Maris, maar kan hij wel toe met een heel flauwe notie van die van het Parthenon, de Sainte Chapelle, het Escuriaal of Versailles?

Over de geschiedenis der wetenschap heb ik al zoëven gesproken. De uiteenzetting van de grondbeginselen der Griekse wetenschap, der Scholastiek en der Moderne wetenschap valt geheel binnen het bevattingsvermogen, en... de belangstelling van oudere leerlingen, doch is in beginsel met Newton afge-

lopen, lang vóór 1789. Wat daarna komt, is popularisering, uitbreiding en technische verfijning.

Eigenlijk zou ik graag nog dieper op het onderwerp ingaan en de vraag aan de orde stellen, niet naar de belangrijkheid die de laatste anderhalve eeuw volgens ons voor de leerlingen heeft, maar naar wat zij zelf als belangrijk voelen, een vraag die niet van beslissende aard is, maar toch te belangrijk om haar op zijde te schuiven of zelfs helemaal niet te stellen. Ik geloof zelfs dat de behandeling ervan ons een voor velen verrassende kijk zou geven op wat ik maar zal noemen het „wezen” der historische belangstelling, waarover vooral Huizinga herhaaldelijk zeer waardevolle dingen heeft gezegd. Maar ik moet me beperken, en vertrouw al genoeg gezegd te hebben om de algemene conclusie te rechtvaardigen, dat het overmatig accentueren van de anderhalve eeuw der Nieuwste Geschiedenis door een veel uitvoeriger behandeling én door de examenstok achter de deur, veel meer een *mode* is, steunende op allerlei schijnbare vanzelfsprekendheden, dan een eis, die berust op wetenschappelijk verantwoorde overwegingen.

Wat tot dusverre opgemerkt is, heeft betrekking op de opvoeding tot wat men tegenwoordig nu eenmaal verstaat onder een algemeen ontwikkeld mens, dus ook op de opleiding tot onderwijzer. Maar voor de onderwijzersopleiding heeft de deels bestaande, deels dreigende regeling nog een paar zeer zwaarwegende extra bezwaren.

Ten eerste. De aanstaande bankbediende, meester in de rechten, ingenieur of wie ook, kan, als hij geen historische belangstelling heeft, (en waarom zou hij die niet mogen missen? niemand behoeft belangstelling te hebben in alles) zijn hele geschiedkundige kennis aan de kapstok hangen. De onderwijzer kan dat niet; hij moet geschiedenis „geven”, misschien op den duur in een 6e, 7e of 8e klas of aan een U. L. O. school. Misschien alleen maar vaderlandse, misschien ook algemene, en dan even goed de Middeleeuwen als de Wereldoorlogen. Ik behoef waarlijk niet te zeggen, dat, om geschiedenis goed te geven, hij een eind boven zijn stof moet staan — dat geldt natuurlijk voor elk vak. Stof, die hij altijd na zekere tijd gedeeltelijk vergeten is, maar des te gemakkelijker

weer ophaalt, naarmate hij ze beter gekend heeft. Maar hoe moet hij behoorlijk ophalen wat hij als een soort bijvak en als nog half opgeschoten jongen (of meisje) heeft geleerd? Ik weet wel, dat een goed en enthousiast leraar — en die zijn er — én een leerling, die geschiedenis een prachtig vak vindt — en die zijn er ook — zich niet storen aan de vraag of er een eindexamen achter staat; maar we hebben niet te maken met de upper ten van beide categorieën, maar met gemiddelden, en bovendien bij den leerling met de factor leeftijd. Hoe kan men dan *speciaal voor onderwijzers* genoeg nemen met een door verschillende factoren gebrekkige kennis van 30 of meer eeuwen vóór 1800, terwille van het fameuze „historisch inzicht” in de kleine anderhalve eeuw daarná?

Er is daarbij nog een tweede punt van zeker niet minder belang. Bij de eindexamens H. B. S. en Gymnasium begint de examenstof voor de vaderlandse én algemene geschiedenis omstreeks 1800, het mag verkeerd wezen, maar het is tenminste consequent. Maar zò wijs is men althans geweest, om voor onderwijzers de hele vaderlandse geschiedenis te vragen, ook die voor 1795 — een onbedoelde hulde aan de betekenis van het eind- of staatsexamen! Een rare fout, die geen wetgever met enige *feeling* voor geschiedenis zou maken.

En het wonderlijke is, dat hier naar twee kanten misgeslagen wordt.

Immers, als de twintig jaren van de Franse tijd, waarvoor wérkelijk kennis van de algemene geschiedenis onontbeerlijk is, voorbij zijn, volgt meer dan een eeuw lang de vaderlandse geschiedenis een tamelijk ongestoorde gang, d. w. z. de traditionele politieke geschiedenis, niet die der letterkunde, schilderkunst, muziek en wetenschap. De Belgische Opstand en de Eerste Wereldoorlog verstoren even de nationale ontwikkeling, de Februariërevolutie ook, maar op een manier, waarvoor men geen enkele bijzonderheid van de veelbewogen jaren 1848 en 1849 behoeft te kennen, en dan is het uit, tot 1940 toe. Men kan m. a. w. zeer goed de vaderlandse geschiedenis na 1830 geven zonder veel van de algemene af te weten. Maar juist gedurende de Middeleeuwen en de Nieuwe Geschiedenis hangt onze vaderlandse geschiedenis bijna voortdurend samen, en dikwijls zelfs *zeer nauw* samen, met de algemene. Dat geldt in het bijzonder voor de Middeleeuwen. Wat hier vaderlandse geschiedenis heet, is grotendeels geschiedenis van het graafschap Holland, om geen enkele andere reden dan dat Holland

nu eenmaal later het belangrijkste geweest van de Unie is geworden. Maar de geschiedenis van Holland is in geen enkel opzicht representatief voor bepaalde perioden of verschijnselen uit de Middeleeuwen, en haalt in dat opzicht niet bij die van Utrecht in de vroege of Vlaanderen in de latere Middeleeuwen. Als men ergens wil gaan schrappen, dan is het hier. Wat van wezenlijk belang is voor de kennis van de Middeleeuwen, is deels de zuiver locale geschiedenis van grote steden als Utrecht (en verscheidene andere), deels die van een aantal vazalsteden of zelfs dorpen van adellijke geslachten als de Arkels, de Heeckerens e. d. óf de... algemene geschiedenis, die als vaderlandse wordt opgediend. Als wij het hebben over de komst en de invloed der Romeinen, over het Frankische Rijk en Karel den Groten, over de Kruistochten, het ridderwezen, de positie van de Kerk en van de groei der steden, over de Bourgondiërs, dan geven wij, laat men er zich goed van doordringen, algemene geschiedenis, toegelicht en aanschouwelijk gemaakt met behulp van maar zelden echt typische voorbeelden. Want het trouwens bijna verdwenen Valkhof was helemaal niet het middelpunt van het Rijk van Karel den Groten, de tocht van Willem I naar Damiate, maar zo'n tweede-rangskruistocht, een man als Karel de Stoute heel wat anders dan een verre opvolger van Dirk III, wat door die malle opsommerij van de huizen die over Holland geregeerd hebben, wordt gesuggereerd. Als de onderwijzer niet stevig in zijn algemene-geschiedenisschoenen staat, is het bijna onvermijdelijk, dat hij allerlei wanbegrippen van deze soort, ik zeg niet: aankweekt, maar: laat ontstaan. Het is niet voldoende, dat hij op een vage manier wel beter weet; hij moet *als een vanzelfsprekende zaak* de Bourgondiërs als heel andere mensen beschouwen dan de Henegouwers en juist dit vanzelfsprekende krijgt hij pas, wanneer hij ze ziet tegen hun Franse achtergrond.

Na 1500 en vooral na 1560 komt er wat meer specifiek vaderlands in onze vaderlandse geschiedenis. Toch kan men weer niet de eerste twintig of dertig jaren van onze tachtigjarige oorlog goed behandelen zonder voortdurend te zinspelen op de Hugenotenoorlogen, maar om op een goede manier en op het juiste ogenblik te „zinspelen”, moet men er behoorlijk wat van weten. Wat een rare indruk krijgt verder een kind van een Filips II, als het hem alleen maar kent uit de onsympathieke en klaaglijke rol, die hij in onze vader-

landse geschiedenis speelt! En wat te maken van de tijd van Willem III zonder (betrekkelijk) grondige kennis van de toenmalige algemene geschiedenis! Het is immers niets anders dan dat? En dan de 18e eeuw! Is het goedkope moraliseren over de bekende „oorzaken” van achteruitgang: rijkdom, weelde en verslapping, aan iets anders te wijten dan aan een al te benepen „vaderlandse” visie, ofschoon men, om erop attent gemaakt te worden, niet verder had behoeven te gaan dan tot... Amsterdam, waar reeds in de 17e eeuw de vrees schap klaagde, dat onze koophandel t'enenmale artificieel was?

Wil iemand beweren, dat wij allemaal vol historische en andere wanbegrippen zitten en dat de kinderen al die historische wijsheid toch grotendeels vergeten? Er is iets van waar, maar het is geen excuus. Ik zeg niet: het beste is voor onze kinderen nog niet goed genoeg. Dat is me wat te sentimenteel. Maar ik zeg wel: men moet niet uit pure laksheid gaan modderen en knoeien en slecht doen, wat men in letterlijke zin voor hetzelfde geld beter kan doen.

En nu de conclusies? Het is niet nodig, de meest voor de hand liggende conclusies hier nog eens te herhalen, te herhalen zeg ik, want ze zijn tussen het betoog door al gegeven. En wat de verderaf liggende conclusies betreft, het zal nog wel een poosje duren voordat die aanvaard worden — op gezag van een ander. Maar er is er één, die urgent is en urgent moet blijven. De voor 1947 getroffen regeling van het onderwijzersexamen ten opzichte van de geschiedenis is er nu eenmaal en er zullen geen ongelukken van komen. Maar laat ze vooral niet inwortelen en, zoals zo vaak met dergelijke regelingen gaat, ongemerkt van tijdelijk definitief worden, „omdat het programma toch eigenlijk wel wat overladen is”.

Met dit laatste ben ik het *volmaakt* eens. Het geschiedenisprogramma voor het onderwijzersexamen is zeer veelomvattend en er kan gerust heel wat af van de (bijna had ik geschreven: het) examenstof. Wat en hoe... dat is een heel nieuw onderwerp. Maar het kán. Alleen zal er iets meer bij te pas moeten komen dan een potlood en een liniaal.

ONDERWIJSVERNIEUWING EN HEROPLEIDING VAN DEN ONDERWIJZER

DOOR

P. POST.

Een nieuwe school en een nieuwe opleiding, een heropleiding. De nieuwe school moet nog komen, de nieuwe opleiding eveneens en aan de heropleiding, die een nieuwe school van nationale betekenis eerst mogelijk zal maken, wordt wel gedacht (gemeentelijke cursussen in sommige grote steden, studieweken der volkshogescholen), doch van een nationale aanpak is nog geen sprake.

In dit opstel probeer ik, aan de hand van de meest recente rapporten en op grond van eigen onderzoek na te gaan

a. hetgeen werkelijk aan schoolvernieuwing gedaan werd tot op heden,

b. hoe elders breed opgezette nationale vernieuwingen verliepen en welke de oorzaken van succes of van mislukking waren.

c. hoe de houding van 't nederlandse onderwijzerscorps is tegenover de vernieuwingsgedachte,

d. hoe men hier te lande de vernieuwing denkt mogelijk te maken en langs welke lijnen men veronderstelt dat zij zich zal moeten ontwikkelen en hoe men die denkt te stimuleren door hervorming van de opleiding, om dan tenslotte te wijzen op

e. de noodzakelijkheid van degelijke voorbereiding en omvorming van belangrijke kernen in het corps.

1. *De stand der onderwijsvernieuwing in Nederland.*

De Nederlandse Onderwijzersvereniging stelde een onderzoek in naar de stand der onderwijsvernieuwing, aan de hand van een achttal vragen en publiceerde de uitslag van het onderzoek in „Het Schoolblad” van 14 December j.l.

Gevraagd wordt naar het initiatief der plaatselijke overheid, der rijksinspectie, van de afdelingen zelf en naar hetgeen werkelijk aan onderwijsvernieuwing in openbare en bijzondere scholen is bereikt.

Het aantal afdelingen der N. O. V. is mij onbekend, maar ik vermoed, afgaande op de afdelingen die genoemd worden, dat men maar matig op de enquête heeft gereageerd.

Dertig afdelingen beantwoordden alle vragen ontkennend; een weinig groter aantal kon wijzen op soms belangrijke initiatieven van gemeenten, waaronder de grootsten des lands, van de rijksinspectie, terwijl sommige afdelingen, een twintigtal, zelf een actie inleiden.

Deze initiatieven betroffen grotendeels het organiseren van conferenties en vergaderingen; een enkele maal het vormen van een degelijke cursus van langere duur (Amsterdam, Rotterdam, Utrecht, Almelo), dus voorlichting en propaganda.

Mededelingen omtrent experimenten werden vrijwel niet verstrekt. De rapporteur meldt: „In vraag 7 wordt gevraagd, mededelingen te verstrekken over experimenterscholen of klassen enz. Dit onderzoek had ons in het bezit moeten stellen van een lijst van adressen. De meeste correspondenten hebben ons hier in de steek gelaten, *of er is nog maar heel weinig praktische toepassing van vernieuwingsdenkbeelden.*”

Ten aanzien van de wetenschappelijke grondslagen van de nieuwere didactiek zegt de rapporteur: „Opvallend is, dat men nergens de studie van de nieuwe psychologie in groepsverband heeft opgevat.”

Inderdaad valt dit manco in de voorlichting op en het is misschien de moeite waard straks na te gaan wat hierdoor wordt geïndiceerd.

Het (wel zeer korte) rapport geeft stellig niet een volledig overzicht van de stand der onderwijsvernieuwing. Er is veel meer voorbereidend werk gedaan (De volkshogescholen, de Arbeidsgemeenschap der Woodbrookers, de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van onderwijs en opvoeding) en ongetwijfeld hadden meer mededelingen gedaan kunnen worden over experimenterscholen.

Zo wordt niet gesproken over de belangrijke vernieuwingen bij het neutrale bijzondere onderwijs, die zeker de aandacht waard zijn, terwijl de vernieuwde scholen van het confessionele onderwijs nagenoeg geheel buiten beschouwing blijven en de belangrijke vernieuwingspoging aan de Rooms-Katholieke volksschool te Borne van den Heer Dijkhuis slechts terloops genoemd wordt.

Montessori en Daltonscholen, scholen met persoonlijkheidsonderwijs, kindergemeenschappen als de Werkplaats worden in het rapport niet genoemd. Men kan deze groepen toch moeilijk meer tot de oude school rekenen. De vernieuwingsraad plaatst ze in zijn rapport aan de nederlandse regering

vooraan, als de meest radicale oplossingen der vernieuwingsproblemen.

Door de vernieuwingsconferentie, door de Bond van neutrale scholen op „de Drakenburgh” georganiseerd, kreeg ik de indruk, dat in deze schoolkringen de vernieuwing groter vorderingen gemaakt heeft dan over 't algemeen bekend is. Op grond van een aantal brieven, die ik naar aanleiding van een op die conferentie gehouden voordracht mocht ontvangen en het bezoek aan enkele dier scholen, kom ik tot het oordeel dat men bij dit bijzonder onderwijs verder kon gaan dan ergens elders.

De scholen, die in het rapport van de Vernieuwingsraad worden aangeduid als radicale vernieuwingsvormen, worden naar mijn oordeel hier wel te veel op de voorgrond geschoven. De hervormingen met totaliteitsonderwijs, het onderwijs naar aanleiding van belangstellingsonderwerpen, worden maar even genoemd. De vernieuwingsraad vindt het „uiteraard niet mogelijk hiervan een beschrijving te geven, daar de verschillen zeer groot zijn”. Of men er zich in een advies aan de regering met betrekking tot landelijke vernieuwing op deze wijze van kan afmaken, door feitelijk een hele reeks zeer belangrijke hervormingen terzijde te schuiven, is een vraag, die gemakkelijk te beantwoorden is.

De commissie zegt, dat ook in de klassikale school „partiële vernieuwing” mogelijk is.

Toets ik mijn eigen ervaring van de laatste maanden, waarin ik verscheidene progressieve scholen bezocht en ter plaatse kennis kon maken met de vernieuwingsopzet in onze grote steden, dan meen ik, dat het vermoeden van de N.O.V.-rapporteur „of er is nog maar heel weinig praktische toepassing van vernieuwingsdenkbeelden”, gezien in het grote verband van het gehele nationale onderwijs, juist is. Ofschoon er veel meer aanwezig is, dan het rapport doet vermoeden. Over 't algemeen is men zeer slecht op de hoogte van elkaars werk. Herhaaldelijk merkt men bij schoolbezoek, dat vernieuwingen, die zeker de aandacht waard zijn, volkomen onbekend blijven aan proefnemers enkele tientallen kilometers verder. En dit is mogelijk, ondanks de vele conferenties.

2. Nationale vernieuwingen elders.

Zowel in het rapport-Bolkestein, dat door de Minister met enige beperking en reserve is overgenomen, als in het rapport van de Vernieuwingsraad, wordt aangedrongen op een hervorming van de opleiding. In „de Nederlandse School” verscheen een artikel van Dr H. Nieuwenhuis en mijzelf met dezelfde strekking. Dat deze geluiden niet nieuw waren weet iedereen, die met enige interesse meeleeft in de nederlandse schoolwereld.

Echter is nimmer tevoren een zo goed en zo bemoedigend geluid vernomen ten aanzien van de oplossing van dit kernvraagstuk, als in de memorie van antwoord van den tegenwoordigen Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, waarin Zijne Excellentie zonder enige reserve zich schaart aan de zijde van hen, die al jarenlang pleitten voor een intensivering der opleiding.

En men mag aannemen, dat deze belangrijke woorden niet geschreven zouden zijn, indien de verwerkelijking der oplossing niet een zeer waarschijnlijke mogelijkheid was.

Het is niet nodig meer te schrijven over de ontoereikendheid van de hoofdactestudie, hoe groot de neiging daartoe ook nog kan zijn, waar de herinnering aan kort geleden bijgewoone examens nog vers in het geheugen ligt.

De regering erkent de grote gebreken; vernieuwing en intensivering worden gezien als een dwingende noodzakelijkheid. Alzo is door de pleiters het doel bereikt en het kan alleen nog nut hebben de urgentie der misschien kostbare hervorming aan te tonen voor hen, die straks mede hebben te werken aan de tot standkoming van nieuwe wetten, die van de wenselijkheden feiten maken.

Gaan we de onderwijsvernieuwingen van betekenis in deze eeuw na, dan zien we dat 't al of niet slagen ten nauwste verband hield met

a. de ontwikkeling en vakkennis (psychologie, nieuwere didactiek) van den onderwijzer en

b. zijn instelling tot de practijk van de vernieuwde school.

Zijn bezoldiging schijnt niet een factor van grote betekenis te zijn, hoewel wij gaarne erkennen, dat salarisverbetering hier en nu de vernieuwingswil kan versterken.

De nieuwste toezeggingen zijn echter in dit opzicht ook zo duidelijk, dat 't niet meer nodig is, hierover uit te weiden. Deze toezeggingen kunnen niet meer terzijde geschoven

worden, daar het voortbestaan van ons onderwijs in de naaste toekomst er ten nauwste mede samenhangt.

Er zijn twee voorbeelden van nationale onderwijsvernieuwingen, die in dit verband vooral de aandacht vragen, de oostenrijkse (weense) en de russische.

Toën onder leiding van Otto Glöckel, na de revolutie van Victor Adler, aan de onderwijshervorming werd begonnen, had de omvorming van het weense onderwijzerscorps de eerste en de grootste zorg van de onderwijsdirectie. Voor zover ik kan nagaan is deze nergens zo degelijk geweest en zo succesvol verlopen als in het socialistische Weenen en de katholieke staten er omheen, zelfs niet in het Hamburg van Stern en Martha Muchow. Ik heb ter plaatse kunnen constateren dat de opgetogen verslagen van Bart de Ligt en van Mathijssen in „Het Volk” niet overdreven waren. De weense hervorming was een feit, dat de hele schoolwereld door, bezondering afdwong.

Er bestond een werkgemeenschap, waarin niet alleen gedoceerd werd door vele tientallen bekwame weense hoogleraren, psychologen, biologen, sociologen, maar waar door de meest vooruitstrevende der studerende onderwijzersgemeenschap uiterst minitueus werd geëxperimenteerd. De uitslagen der experimenten waren aanleiding tot besprekingen, modelscholen ontstonden, de voorbeelden waren aanwezig en in enkele jaren tijd was het weense onderwijs gemoderniseerd. De omvorming, heropleiding, omvatte het gehele corps, waarvan de oudsten zelfs uitmunten door hun frisse aanpak. De heropleiding was wel zeer alzijdig, zij omvatte niet alleen de opvoedwetenschappen (psychologie, didactiek) maar ook nieuwe oriëntatie op de schoolvakken zelf. Er waren historische en biologische colleges en nog heel wat meer, waardoor de ontwikkeling van de leerkracht op een hoger plan kwam te staan.

De russische schoolvernieuwing, onder leiding van Mevr. Lenin, breed opgezet voor het ontzaglijke gebied der Sovjet Unie in de twintiger jaren, had een geheel ander verloop. In dit uitgestrekte rijk kon men, vooral op het platteland, aan heropleiding van den onderwijzer niet denken.

De opzet, ingebed in het vijfjarenplan, is vooral ten plattelande mislukt en men moest zeer snel terugkeren tot oude en bekende onderwijsvormen om een ramp te voorkomen, terwijl débacles in sommige provincies niet meer voorkomen konden worden.

In Rusland werd niet geëxperimenteerd, zoals in Weenen en de nieuwe onderwijsvorm werd zonder veel wijzigingen overgenomen uit Amerika en was vrijwel beperkt tot het project onderwijs van Killpatrick en Dewey. De troosteloze berichten uit België wijzen erop, dat ook daar het nieuwe leerplan van Frank Bovesse voor vele leerkrachten te zwaar is gebleken.

Als men thans schrijft, dat het plan van den belgischen minister te hoog greep, de vernieuwing, zo enthousiast begonnen, in het zand is verlopen, dan is weinig waarde te hechten aan de mening, dat in de eerste plaats de invloed van de oorlog en de bezetting als oorzaak moet worden aangezien. De ware oorzaak wordt in de tweede plaats wel genoemd: de onderwijzers waren er in meerderheid niet voor voorbereid (J. van Mourik „Vacature” 20 Dec. '46).

Men heeft zich in België niet aan Rusland gespiegeld en of het „comité initiative pour la rénovation de l'enseignement en Belgique” waarin de kinderen van De Croly het werk van hun vader voortzetten, er in slagen zal de nieuwe school te handhaven na deze onfortuinlijke ontwikkeling, is gans niet zeker. De opleiding in België is goed genoeg, de invloed van de opleiding op een breed opgezette nationale vernieuwing vraagt echter tijd. De eerste voorwaarde voor het slagen is een grondige heropleiding van de thans in dienst zijnde onderwijzers. Het goede voorbeeld vinden wij in het socialis- tische Weenen.

Hoe goed heeft Montessori de verhouding tussen opleiding en nieuwe schoolpraktijk ingezien, toen zij een speciale opleiding ontwierp voor haar kinderleidsters. Het slagen van het Montessorionderwijs is hiervan het gevolg.

Van het voorbereidende werk in ons land heeft men de indruk, dat het velen bereikt, hoewel men niet mag veronderstellen, dat allen, die conferenties, congressen, voordrachten bijwonen van plan zijn het geleerde en gehoorde in praktijk om te zetten. Wie met congressisten praat, weet beter.

De invloed is dan ook gering, als men bedenkt dat deze propagandistische informatie reeds een twaalftal jaren gegeven wordt en steeds voor stampvolle zalen.

3. Vernieuwingswil bij den onderwijzer.

De houding van het corps tegenover de vernieuwing is uit het bovenstaande gedeeltelijk te verklaren. Nieuwe vormen te aanvaarden is niet gemakkelijk, ook al is men overtuigd

geworden, dat het oude niet meer past. Opgelegde nieuwe vormen — dat was het geval in Rusland — stagneren de gang van zaken in de school.

Men vernieuwt het onderwijs niet, tenzij de onderwijzer dat wil en kan. Hij zal dan alleen willen, als hij door vergelijking van het oude en nieuwe inziet, dat vernieuwing een zegen voor de jeugd zal zijn, of een reëel heil betekent voor 't grotere geheel van de staat, in welks dienst hij de jeugd wil opvoeden.

Er is daarom iets vreemds in het element van onwil en tegenkating, dat zich hier en daar in ons land openbaart. De onderwijzer is er over 't algemeen de man niet naar, zich door persoonlijke noden in zijn opvoedingswerk te laten belemmeren; zoals ik hierboven opmerkte, is geringere bezoldiging over 't algemeen geen stagnerende factor en Weenen is hiervan het beste voorbeeld.

Wanneer dan ook thans vernieuwing en salariëring met elkaar in verband gebracht worden en dat geschiedt steeds wanneer men over vernieuwing spreekt, dan vraag ik me af, of dit verband een causaal karakter heeft en de opheffing van het kwaad van geringe betaling een versterking van de vernieuwingswil ten gevolge zal hebben.

„In Dordrecht heerst de mening: eerst een behoorlijke salariëring (enquête N. O. V.)” De secretaris van Spijkenisse schrijft „De wil is wel aanwezig, doch de mogelijkheid is ten enenmale uitgesloten, bovendien was de vergadering unaniem van oordeel, dat verbetering van onze salarissen momenteel primair behoort te zijn” (idem).

Iets milder klinkt „de afdeling Vries van het N. O. V. is van mening dat wij ons principieel tegen onderwijsvernieuwing moeten verzetten, zolang deze vernieuwing behalve onze vrije tijd, onze ijver en onze toewijding ook nog ons geld vraagt”.

In Twente werkte vooral de katholieke onderwijzersorganisatie op dezelfde wijze. Toen Gehrels deze zomer een lezing over modern muziekonderwijs te Enschede zou houden, werd door de katholieke organisatie het parool gegeven: „Eerst salarisverbetering, daarna zullen we nog eens praten.” De opwekking had ook grote invloed in niet-roomse kringen.

Deze geluiden, en hoevelen stemmen hiermee niet in, indiceren toch veel meer de begrijpelijke wrevel over de onderbetaling dan een onwil tot vernieuwing. Als die er is, zijn andere oorzaken aan te wijzen.

Het is moeilijk uit de gegevens van de C. O. V.-enquête te besluiten tot de gezindheid van de 38000 onderwijzers die op 't ogenblik in onze scholen werkzaam zijn. Enthousiasme voor het nieuwe is er slechts bij een klein percentage, enkele duizenden op z'n best en de rest zal ten aanzien van de vernieuwing vermoedelijk niet gestimuleerd worden door salarisverbetering. De grote massa van de andere onderwijzers zal op andere wijze beïnvloed dienen te worden.

De onderwijzer in 't algemeen is behoudend, wat zijn vak betreft, hoe vooruitstrevend hij overigens op andere gebieden ook moge zijn. Hij is ingesteld op de traditie van de school waarvoor hij is opgeleid. Daar voelt hij zich veilig en zeker bij. Hij weet, of althans meent te weten, waar hij aan toe is en voelt zich verantwoord tegenover leerlingen en gemeenschap. Zijn school is de school, waarin het volk zo lange tijd is onderwezen en dat volk heeft op die grondslag zich weten te handhaven.

De vernieuwingsgedachte vindt bij hem geen daverend welkom en bij dit conservatisme mag niet, meestentijds althans niet aan verstarring gedacht worden. Zijn opleiding was van dien aard, dat hij te dikwijls niet bij machte is, het gebodene juist te waarderen en z'n levensomstandigheden waren te vaak ongunstig voor verdere studie en ontwikkeling.

De opleiding en de schooltraditie binden hem aan methoden, aan door anderen vastgestelde leerwijzen, die elk jaar op gelijke wijze doen verlopen, die zijn critisch vermogen beperken ten aanzien van de mogelijkheden in zijn dagelijks werk.

Vernieuwing? Die hemzelf weer extra inspanning, soms, al is het nog zo weinig, geld kost?

Het verlaten van hen deugdelijk gebleken vormen, voor nieuwe die moeilijk te beoordelen zijn, ook al zijn de propagandisten nog zo overtuigend?

De weerstanden, die de vernieuwingsgedachte te overwinnen heeft, zijn groot. De urgentie van salarisverbetering coïncideert met die der vernieuwing. De wil, zijn werk in de school goed te doen, zal niet versterkt worden door normale salariëring en dat is ook niet nodig. Die goede wil is er in 't algemeen.

Daar moet bijkomen inzicht, de overtuiging dat 't nieuwe beter is en de zekerheid, dat men 't zelf ook kan uitvoeren in zijn eigen school. De overtuiging, dat de opvoedende

krachten der school werkelijk versterkt, de „gepaste en nuttige kundigheden” beter verworven worden, groter beklifkracht zullen bezitten, de mens een individu met meer verantwoordelijkheidsbesef, een williger dienaar der gemeenschap.

Die overtuiging, dat het nieuwe beter is, die zekerheid, het te kunnen. *Beiden ontbreken.*

En men mag de nederlandse leerkracht, noch van het lager, noch van het middelbaar onderwijs niet te hoog aanslaan, als men moeite doet, met hen, beiden te verwerven. Het feit, dat nog geen 27% van het onderwijzend personeel der lagere school de hoogste bevoegdheid voor het lager onderwijs kon of wilde behalen, zegt toch wel iets, ook al weet men de betekenis van de hoofdacte juist te waarderen.

4. *De noodzakelijkheid der her-opleiding.*

De vernieuwing van de school begint bij de vernieuwing van den onderwijzer. Dat de feitelijke schoolhervorming in ons land van zo'n geringe omvang en betekenis gebleven is, ondanks vele jaren intensieve propaganda, vindt z'n grond in de instelling van den onderwijzer. Feitelijk wil hij de vernieuwing nog niet. De bezoekers van congressen en cursussen vormen een zeer klein gedeelte van het corps en lang niet elk hoorder keert overtuigd huiswaarts.

Er is een groot verschil tussen de ambitie van het weense onderwijzerscorps na de eerste wereldoorlog en het nederlandse van nu. Maar er is ook een groot verschil tussen de overheidsbemoeienis van de weense staat en die van onze regering.

Oud-Minister Bolkestein noemt zijn ontwerp buitenkants. „Er is hierbij slechts van uitwendige vernieuwing sprake. De voornamere, de inwendige, staat hier buiten.” Terecht vervolgt de samensteller „die kan slechts verkregen worden door een geestelijke instelling van hen die onderwijs geven” en hij zegt verder „van een betere onderwijzers- en leraarsopleiding hangt alles af”.

Niet alles. Van de omvorming van het thans lesgevende corps wordt uiteraard in dit ontwerp niet gesproken. Toch is die omvorming, die her-opleiding van ten minste even groot belang als de vernieuwing der opleiding. Deze is urgent, een onafwijsbare voorwaarde voor een bestendige vernieuwing, maar zelfs als die nieuwe opleiding in 1947 wordt ingezet, wat haast niet denkbaar is, dan zal een schoolvernieuwing daarop niet kunnen wachten.

De heropleiding van grote groepen onderwijzers is dringend noodzakelijk. En dit is geen zaak van enige enthousiaste weekends, maar een serieuze langdurige arbeid, die inspanning en tijd vraagt. Een arbeid, zo omvangrijk, dat men er niet eens aan denken kan, haar het gehele corps op te leggen.

Ik weet niet, of ik met het woord „opleggen” op de goede weg ben. Moet ik „opwekken tot” gebruiken?

Wellicht. Aan de andere kant mogen van de zijde der belanghebbenden: de kinderen, van hen, die hun belangen behartigen en er mede verantwoordelijk voor zijn, de ouders, de schoolverenigingen, de plaatselijke overheden, eisen gesteld worden, die de houding van den opdrachtgever aan het corps plaatst tussen „opleggen” en „opwekken tot”.

Het is toch een feit, dat in het geheel der opvoedkundige wetenschappen vaststaat, dat in het schoolleven een betere aanpak, paedagogisch en didactisch mogelijk is, waardoor het effect in de individuele ontplooiing verhoogd, in de sociale aanpassing zuiverder wordt.

Dit is geen punt van discussie meer. Het is zo.

Het is hier en elders overtuigend vele malen in de praktijk bewezen.

Aan deze feiten ontleent de opdrachtgever van den onderwijzer het recht zijn plaats te bepalen tussen „eisen” en „opwekken tot”, al naar de omstandigheden dit mede brengen.

Een arts kan niet blijven stilstaan bij de therapieën, die hem onderwezen zijn in zijn studententijd; hij moet mee, hoe druk zijn practijk ook is — anders verloopt die practijk.

De vrijheid te willen of niet te willen lijkt mij voor den onderwijzer op gelijke wijze beperkt.

Met waardering voor zijn vasthoudendheid, zijn wens precies te weten waar hij aan toe is, zijn groot verantwoordelijkheidsgevoel ten aanzien van zijn pupillen, meen ik dat hij zal moeten erkennen, dat deze waardevolle waakzaamheid juist een stimulans tot serieuze zelfvernieuwing behoort te zijn en nooit een rem mag worden voor de normale vooruitgang van een nationaal instituut, dat zich in het belang van de natie, de toekomst, steeds heeft aan te passen aan de eisen van den nieuwen tijd, aan de gebiedende voorschriften van nieuw verworven wetenschap.

Op grond van verscheidene factoren, die de houding van den onderwijzer bepalen en die ik in bovenstaande korte analyse aanwees, is die erkenning er niet. En hier is het woord

aan de gemeenschap, wellicht aan de overheid en dient de discussie over die houding te worden geopend.

Als men er niet aan denken kan, het gehele corps te regenereren, een corps van een kleine 40.000 personen, dan rijst de vraag met welk deel dan wel.

Men heeft de neiging hier in de eerste plaats te denken aan de grote steden, waar de omstandigheden het gunstigst schijnen te zijn, soms groepen te kiezen uit duizenden leerkrachten van openbaar, confessioneel en neutraal bijzonder onderwijs. Waar samenwerking ten aanzien van didactische vorming tussen schoolverenigingen en plaatselijke overheid mogelijk moet zijn, daar het in 't algemeen vraagstukken betreft van niet-levensbeschouwelijke aard, dus de heropleiding voor allen gelijk kan zijn en aan die heropleiding deskundigen van alle gezindten kunnen medewerken.

In zijn artikel „Een overheidstaak in onderwijs en opvoeding” in „Vrij Nederland” van 7 Dec. geeft Prof. Dr Kohnstamm duidelijker vorm aan de gedachte, die mij tot 't schrijven van dit opstel drong in het gedeelte „Is particulier initiatief toereikend?” waarin de schrijver er op wijst dat samenwerking op 't gebied der proefnemingen gewenst is, bij de aanmaak van nieuw ontworpen leermiddelen, welke samenwerking ik dan in de eerste plaats zou willen aanbevelen voor de heropleiding.

Maar dan wijst Prof. Kohnstamm verder op de taak der overheid, die hier ontstaat: „dat zij toezicht heeft te houden, dat in die samenwerking elk der grote richtingen, in ons volk levende, tot haar recht komen. Maar essentieel is het, dat zij niet elk geïsoleerd blijven staan, en geïsoleerd, sectarisch, elk hun evenredig deel opeisen, maar door de overheid tot gemeenschappelijk handelen en dus ook tot gemeenschappelijke verantwoordelijkheid worden genoopt.”

Zeker — en dat zal niet alleen voor experimenten en alles wat daaraan vast zit gewenst zijn, maar bovenal voor de heropleiding. En in het volbrengen van deze taak, zou de regering het voorbeeld van Weenen op loffelijke wijze benaderen.

De heropleiding wordt gegeven aan volwassen mensen en terecht zegt A. Tj(oelker) in het orgaan van de Vereniging van Chr. onderwijzers, het artikel van Kohnstamm besprekend, „Er zijn leermeesters en leerlingen”. Maar dan komt zijn bezwaar: De bijeengekomen en mutatis mutandis straks de samenwerkers in de arbeidsgemeenschappen der her-

opleiding „zijn niet van gelijke geestelijke structuur” en „de leerlingen zwijgen, de beste niet te na gesproken” en dan adviseert Tj. les te nemen bij leermeesters van eigen en niet van andere levensbeschouwing.

Ik vraag — is hier de vrees van te vroeg contact — want „wie terdege les gehad heeft, die gaan naar conferentie of congres, waar de man van andere denkrichting zijn meningen verkondigd en toetse die aan eigen!” nog te motiveren, als het gaat over volwassen collega's met een gevestigde overtuiging?

Ik geloof dat Tj. hier, op *dit* gebied, zijn collega's onderschat en dat het werk der voorbereiding, der heropleiding in den geest, die Kohnstamm ziet, kan en moet geschieden.

Van deze samenwerking zijn sprekende voorbeelden aanwezig. Niemand kan in zo'n werkgemeenschap vergeten rekening te houden met andersdenkenden. Misschien moet men dat zelf eerst meegemaakt hebben, om dat te beseffen. Er is intense samenwerking geweest, tussen katholieken en protestanten, humanisten en gereformeerden, waarbij het kon voorkomen, dat een christelijk-humanistisch deskundige in de scholen der Zusters Ursulinen, met instemming van de Mère Provinciale, schier dagelijks advies gaf en die, waar 't aan kwam op juister keuze van religieuze centres d'intérêt, zelfs wijzigingen kon aanbevelen, die opgevolgd werden.

In interneringskampen kon diezelfde deskundige met jonge franciscaner monniken spreken over godsdienstonderwijs aan kinderen met medeweten en instemming van hun overste.

Bijzondere omstandigheden.

Verkeren wij daar thans niet in?

Kunnen wij niet met erkenning, ja met dankbare aanvaarding van de geestelijke pluriformiteit van ons volk, samenwerken om de ontzaglijke moeilijkheden te overwinnen, welke gescheiden *niet te overwinnen zijn*? Heeft men in de tijd van nationale nood dit niet gedaan? Zijn daardoor overtuigingen geschokt — of sterker geworden?

En is ons volk nu nog niet in nood, misschien groter nood, dan menigeen beseft, die, nu er weer voldoende brood en vrijheid is, denkt dat we er zijn?

We zijn er niet!

Met de meest ideale onderwijzersopleiding komt de vernieuwing geen stap verder,

Zij betekent, zonder onderschatting van haar betekenis,

slechts een uiterst langzame kwalitatieve wijziging van het corps, die op zijn vlugst pas na een kwart eeuw merkbaar effect kan geven op het onderwijs in zijn geheel.

Heropleiding is de eerste voorwaarde en deze heropleiding zal alleen kunnen slagen door bemoeienis der overheid.

Heropleiding is niet alleen een taak der overheid, omdat er geen particuliere instantie denkbaar is, die dat veelomvattende werk zal kunnen volbrengen.

Het zijn staatsdiploma's, die den onderwijzer zijn bevoegdheid verlenen. Is de gedachte onjuist, dat, nu de ontoereikendheid dier diploma's gebleken is — en hierover behoeft toch niet meer gediscussieerd te worden, na al wat geschreven is over de eisen van de nieuwe school — ook de Staat een poging doet, door breed opgezette heropleidingscursussen de valuta van dit diploma te brengen op het peil, dat deze tijden waarden als juist?

Meent men, als ondergetekende, dat deze vraag bevestigend moet worden beantwoord, dan rijzen in een eerste oriëntatie de volgende vragen.

Kan op instigatie van de overheid, beter, op initiatief van de regering, in samenwerking met onderwijs- en onderwijzersorganisaties een *rijksvernieuwingsraad* tot stand komen, niet slechts een advieslichaam, maar een instituut, dat de heropleiding organiseert? Dat coördinerend werkt (congressen, volkshogescholen, proefscholen) zo, dat al wat de levensbeschouwelijke zijde van het onderwijs en de school raakt, zich in volkomen vrijheid blijft ontwikkelen, doch de wetenschappelijke (psychologische, didaktische) problemen voldoende breed en algemeen laat behandelen voor den onderwijzer van elke richting.

Ten tweede. Het is op 't ogenblik in de vernieuwingswereld een *laisser faire* — *laisser aller*. Publicaties, enquêtes, kortere of langere, min of meer spontane vernieuwingsacties, congressen, raden, experimenten van diverse aard en omvang werken naast en door elkaar terwijl men, ondanks de grote publiciteit niet van elkaars werk op de hoogte is (vgl. het rapport aan de regering van den vernieuwingsraad). Indien in de nederlandse schoolwereld zulk een *rijksvernieuwingsraad* bestaanbaar is, bestaat dan de mogelijkheid, na een brede algemene inleidende studie, waarbij behoren b.v. de moderne taalmethodiek, rekenmethodiek, nieuwe expressievormen, de studerende in te leiden in de bestaande vernieuwingsvormen

zoals het Montessorionderwijs, het totaliteitsonderwijs, milieuonderwijs (De Croly), projectonderwijs, de „werkplaats”-vorm, het persoonlijkheidsonderwijs, de Daltondidactiek — naar keuze en gezindheid der studerende? Zo, dat men de waarde dezer vernieuwingsvormen leert beseffen, en bestaande vernieuwingsrichtingen kunnen groeien, doordat gedegen opgeleide, kritisch gevormde leerkrachten beschikbaar zijn.

Indien het bovenstaande voor verwerkelijking vatbaar is, dan ware door een eindonderzoek en een officiële aantekening op het vroeger behaalde oude diploma de heropleiding te beëindigen.

Zijn er — een volgende vraag — voldoende opleiders voor een zo ruim opgezette vooropleiding aanwezig? Welke categorieën docenten zijn hiervoor nodig?

De beantwoording dezer vraag hangt samen met het programma dat men zal moeten vaststellen — een programma, dat zich beperken kan tot de paedagogische wetenschappen — maar, tezamen met de moderne didactiek der vakken, verheldering van de blik, de kennis der leerstof, zoals de school in het nieuwe verband die vraagt (heemkennis, de vele nieuwe expressievormen van handenarbeid, tekenen, muziek).

Hoe lang zal zo'n heropleidingscursus duren? Naar mijn oordeel is — alles geschiedt in de avonduren — in anderhalf, twee jaar veel te bereiken.

Hoe zal een plaatselijk heropleidingsinstituut kunnen werken? Is het mogelijk, in het werkplan zelf reeds moderne didactiek toe te passen — groepsarbeid in observatie van kinderen der eigen school, het nemen van begrensde experimenten, toelaatbaar in de vigerende leerplannen en methodes, onder leiding en verantwoordelijkheid van het instituut? Waardoor de heropleiding aantrekkelijker zou worden! Het succes van zulke gecontroleerde en beoordeelde eigen arbeid wekt het zekerheidsgevoel en de overtuiging het te kunnen.

Voor zover ik kan nagaan zijn er voor het eerste begin, het heropleidingswerk in de grote centra en omgeving, voldoende goed geschoolde paedagogen, didactici met veeljarige praktische ervaring aanwezig — eveneens een voldoende aantal psychologen, terwijl er deskundigen genoeg zijn om op ander gebied (dat der leerstof) oriënterende voordrachten te houden.

De situatie in Amsterdam, Rotterdam, Den Haag en Utrecht is thans niet ongunstiger dan die in Weenen omstreeks 1925.

Dit zijn slechts enkele vragen. Er zijn er meer. Het heeft

nog geen zin ze te stellen. Maar het antwoord, dat rustige overweging van de belangrijkste brengt, is van dien aard, dat men zeggen mag: Zeker het kan.

Resumerende kom ik tot de conclusie, dat

1. de omvang en de diepte der schoolvernieuwing gering is;
2. wil die vernieuwing van enige betekenis zijn voor de jeugd van de allernaaste toekomst
 - a. de opleiding vernieuwd moet worden,
 - b. het echter noodzakelijker is dat het thans lesgevende corps een grondige heropleiding ontvangt, althans een belangrijke kern daarvan;
3. dat het gevaarlijk is, met vernieuwing zonder deze heropleiding voort te gaan, daar oppervlakkigheid, nadoenerij zonder grondige kennis, gebrek aan vertrouwen, snelle terugval tot oude vormen ten gevolge hebben.

THORBECKE ALS DIDACTICUS

DOOR

J. VAN MOURIK.

De grote Staatsman Mr Jan Rudolf Thorbecke gold in zijn tijd niet alleen op het terrein van het staatkundig leven voor een vooruitstrevende figuur, hij durfde als professor al evenzeer nieuwe wegen in te slaan. De gevreesde „Thor”, zoals de studenten hem noemden, toonde zich een didacticus van formaat. Slechts weinigen hebben aan deze zijde van het veelzijdige talent van Thorbecke aandacht geschonken. Zijn leerling, Mr W. C. D. Olivier komt de eer toe voor het nageslacht de didactische bekwaamheid van de leermeester te hebben beschreven. In het vermoedelijk alleen maar meer door studeren in het Staatsrecht gelezen werkje *Herinneringen aan Mr J. R. Thorbecke*, uitgegeven in het jaar 1872, heeft Mr Olivier enige bladzijden gewijd aan de wijze, waarop Prof. Thorbecke de studenten leerde studeren. Het was, zegt Mr Olivier, in die dagen voor de studenten, die zich voorbereidden voor het propadeutisch examen een gevaarlijke tijd. Men leerde niets doen; men leerde de tijd verbeuzelen. Wat men met moeite op de latijnse school geleerd had, werd

allengs uit het geheugen gewist en de verloren kennis werd niet aangevuld. Menigeen, die, had hij bij zijn komst aan de akademie onmiddellijk aan de studie van zijn vak kunnen beginnen, de lust en de geschiktheid om te werken zou behouden hebben, heeft aan de hebbelijkheid van het lummen in de dagen voor het propaedeutisch examen de ganse mislukking zijner academische en verdere loopbaan te danken gehad. Men had zolang rondgedrenteld en geslenterd in deze voorhof van de tempel der wijsheid, die meer op een speelplaats dan op een werkzaal geleek, dat men met de gewoonte ook de gave om te werken verloren had. „We deden veel en velerlei; wij leerden veel dat op geen college onderwezen en op geen examen gevraagd werd. Wij deden ook veel mensenkennis — sommigen zelfs veel paardenkennis — op; wij toonden ons, om alles in een woord te zeggen, echte studenten, ook daar in, dat wij niet studeerden. Wij namen onze grote vacantie vooraf, om uit te rusten van de zware arbeid, die volgen zou.”

Maar dan komt op een dag het moment, dat men voor de gevreesde „Thor” moet verschijnen. Men ging er met loden schoenen en schoorvoetend heen, want de prof. stond als zeer streng bekend. Thorbecke deed op zijn colleges, naar men onder de studenten vertelde, zeer moeilijke vragen en hem te voldoen was al evenzeer een moeilijkheid. En toch, Thorbecke was niet veeleisend; hij was te wel bekend met het lage peil van kennis, waarop het gemiddeld zijner leerlingen stond, om eisen te stellen, waarvan hij vooraf wist, dat zij niet beantwoord konden worden. Niet wat hij vroeg was moeilijk, maar lastig was zijn methode van onderwijzen en vragen. „Thorbecke verplichte zijn leerlingen hun geest in te spannen en zelve na te denken, en hieraan waren wij niet gewend. Wij beschouwden ons ter goeder trouw als ledige lampen, die, zonder dat zij er zelve iets aan kunnen doen, door de professoren met hun wijsheid gevuld en ontstoken worden, om vervolgens de maatschappij met de aldus verkregen wijsheid voor te lichten, zover de professorale olie zou strekken. Het studeren aan de universiteit was voor ons een aanbesteding: de professoren namen aan, ons binnen een zeker aantal jaren zo geleerd te maken en volleerd af te leveren, dat wij, ons leven lang, in de uitoefening onzer geleerdheid een behoorlijk bestaan konden vinden. Wij waren te bescheiden om te vergen, dat zij ons even wijs en geleerd

maken zouden als zij zelve waren, maar wij meenden dat het ons recht en hun plicht was, dat zij ons toch zoveel van hun wijsheid en geleerdheid ingoten, als wij nodig hadden om in de wereld vooruit te komen en — zo als de eierzuchtigsten verlangden, carrière te maken”, aldus Mr Olivier.

Thorbecke dacht over deze dingen heel anders dan de professoren en studenten in die dagen. Hij volgde zijn eigen opvattingen, zoals hij dat later ook zou doen in de politieke arena. Hij zag als roeping van de leermeester: uit de leerlingen te halen wat er (misschien hun zelve niet altijd bewust) in zat.

Het bevattingvermogen diende geoefend, ontwikkeld en versterkt. De universiteit was niet de plaats waar men kwam om een vak in zijn geheel te leren en welke men verliet, wanneer men het van buiten kende. Het grote nut van universitair onderwijs lag volgens hem dáárin, dat men geleerd had op de gelegde grondslagen voort te bouwen, dat men had *leren denken en leren werken*. Het willen werken, hoe verdienstelijk ook, is, meende hij, niet voldoende, wanneer men de kunst van het werken niet geleerd heeft. Zelfontwikkeling ging bij hem vóór alles; bij hem moest men leren op eigen voeten te staan en zijn eigen gang te gaan. Geleerdheid inpompen verstond hij niet.

Hij bood de behulpzame hand, wees de weg, welke ingeslagen moest worden, drong zich nooit op als de man die alléén de rechte weg wist. Soms, zegt Mr Olivier, verraste hij u door deze methode met de blijde ontdekking, dat gij meer of beter wist, dan gij zelf vermoedde.

Sober in het mededelen van zijn eigen kennis, verblindde hij zijn leerlingen nooit door de schittering zijner geleerdheid, maakte hen nimmer wanhopig door de overtuiging, dat zij nooit, wát zij deden en poogden, in de verste verte zo geleerd zouden worden als hun leermeester. Van zijn methode gaf hij de verklaring: In Duitsland, waar hij enkele hogescholen volgde, had hij een oude professor bezocht, die bekend stond als een zeer knap didacticus. Op zijn vraag, hoe deze Duitse geleerde zo vruchtbaar onderwijs gaf, kreeg hij ten antwoord:

„Mijn ambtgenoten stellen zich, wanneer zij zich tot de les voorbereiden, gemeenlijk voor, wat zij zo al zeggen zullen, ik vraag mij gewoonlijk af: wat kan ik er uit laten? Ik geef het *minst mogelijke op ééns*.”

Thorbecke heeft die raad trouw gevolgd.

Hij brak met de in zijn dagen gevolgde dicteermethode,

welke weliswaar gemakkelijk, maar voor professor en studenten geestdodend was. „Een doeltreffender middel om iemand terzelfder tijd slecht te leren schrijven en hem voor de studie ongeschikt te maken, is nog niet gevonden.”

Elk dictaat bewees, hoe trouw het lichaam van de leerling de lessen had bijgewoond en hoe onvermoeid de vingers de pen hadden gevoerd, maar overigens was het een arbeid, die gedachteloos verricht werd. Thorbecke brak er radicaal mee.

Hij dwong zijn leerlingen oplettend te zijn en dat was in het begin hun grief tegen zijn methode. Zijn eerste college was gymnastiek van de geest van zijn leerlingen. Slechts een tien- of twaalfstal regels ter inleiding werden gedictieerd, daarna volgde de exegese van de tekst en uit de gesproken toelichting moesten de leerlingen dan maar excerpten maken. Hoewel Thorbecke langzaam sprak, viel dit de studenten in het begin niet mee. Alles opschrijven was onmogelijk, dus er moest een keuze gedaan worden. Naar de zin of naar de letter moesten zij resumeren. Maar wee, wie niet oplette; hij raakte de draad van het geheel kwijt. Geen wonder, dat hij wakker bleef (in beide betekenissen van het woord) en — wat van evenveel belang was, dat de studenten onderling hun excerpten gingen vergelijken om tot een zo volledig mogelijk overzicht te geraken. Dat was oefenen in vergelijkende tekstcritiek! De bekwame leermeester beseftte, dat deze methode tijd vergde en gaf dan ook zijn leerlingen volledig de gelegenheid zich er in te oefenen. De eerste weken hadden de pas aangekomenen niet meer te doen, dan zich in het exciperen te oefenen.” Ongemerkt werden wij gewoon de zin van hetgeen geleerd werd te vatten en terug te geven en ook met de geest zowel als met het lichaam op de banken der collegekamer aanwezig te zijn” merkt Mr Olivier snedig op. Na deze oefeningen volgde het *responderen*. En alweer volgde Thorbecke hierbij een eigen methode, die wel sterk afweek van de gangbare. De door hem gestelde vragen liepen altijd over hetgeen vroeger op zijn les geleerd was, of bij zijn ambtgenoten moest geleerd zijn. Het was hem niet te doen de geleerde les te overhoren of te doen opzeggen. Hij vroeg meer naar aanleiding van het geleerde en minder of men zich nog herinnerde wat geleerd was. Zijn vragen stelden tweestrijdigheden (werkelijke of schijnbare) zo in het ooglopend, dat ook zij, tot wie de vraag niet direct gericht was, hun gedachten er op concentreerden.

Mr Olivier vertelt in zijn geschriftje het volgende zeer typerende voorval: „Eens gebeurde het, dat een gevraagde, op een strijd tussen twee wetsbepalingen gewezen, antwoordde, dat zij niet met elkander waren overeen te brengen.

„Indien gij gelijk hebt,” zeide Thorbecke, „dan heeft de wetgever in één van de twee artikelen een ongerijmdheid gezegd.”

„Ik geloof, dat de wetgever dit ook gedaan heeft”, antwoordde de ondervraagde. Thorbecke hield een ogenblik op, zag hem strak aan, als om hem de gelegenheid te geven een zo stoute stelling terug te nemen, doch toen dit niet gebeurde, hervatte hij: „Ik geloof het ook.”

Zelden corrigeerde hij een verkeerd gegeven antwoord rechtstreeks. Hij formuleerde liever zijn vraag anders, of deed andere vragen door welker beantwoording het antwoord op de eerste vraag werd voorbereid. Naar het antwoord laten zoeken en het te doen vinden, niet het voor te zeggen, was Thorbecke's manier van doceren en onderwijzen.

Soms kwam de ondervraagde door nieuwe vragen op het rechte spoor, het gebeurde ook, dat hij nog verder afdwaalde. Dan ging Thorbecke voort, tot de student eindelijk in een blinde hoek terecht kwam, waar hij bleef stilstaan.” Hij had dan tenminste geleerd wat het antwoord op de vraag niet was”, zegt Mr Olivier. In zo'n geval gaf Thorbecke zelf het antwoord of liet het, meestal bij uitzondering, door een andere leerling geven.

Thorbecke vergewiste zich telkens of zijn leerlingen wel zeker van hun zaak waren. Hij bleef dan peilen: „weet gij dit wel?” Voor die proef bezweken velen en trokken snel in wat zij tevoren gezegd hadden. Nimmer deed hij strik-vragen, maar steeds wenste hij ook het „waarom” te weten.

Wij, die op didactisch terrein al weer zo veel verder zijn, zullen bij het lezen van bovenstaande ongetwijfeld geneigd zijn op te merken, dat de door Thorbecke gevolgde werkwijze de logische en natuurlijke is. Laten we echter niet vergeten, dat in zijn dagen zijn ambtgenoten er niet aan dachten haar te volgen. Zij bezigden de dicteermethode en kwamen niet op de gedachte, dat de studenten leren werken en leren denken de primaire taak van den leraar is.

Wat voor ons de natuurlijkste zaak der wereld is, was in die dagen a. h. w. *onderwijsvernieuwing*. Thorbecke was ook

op dit terrein zijn tijd ver voor. Dit nog eens te mogen releveren, leek ons niet zonder betekenis. De *staatsman* Thorbecke is van alle zijden belicht, de *didacticus* blijft helaas in de schaduw. We mogen Mr Olivier dankbaar zijn, dat hij in zijn *Herinneringen* ook aan deze zijde van het veelzijdige talent van Thorbecke aandacht geschonken heeft.

BOEKBEOORDELINGEN.

Dr. Johannes Neumann, *Optimisme*.
Uitg.: Uitg. Mij. Kosmos, Amsterdam, z. j.
183 p. Prijs: f 2,15.

In Paed. St. XIV, p. 175 heb ik een kort artikel gewijd aan het boek van denzelfden auteur met den titel *Leven zonder angst*. Ik heb daar moeten uitspreken, bij alle waardering voor wat ons daar geboden werd, dat er m.i. een niet in de werkelijkheid verankerd optimisme uit sprak. Het boek, dat thans in Nederlandse vertaling voor ons ligt, gaat in die richting nog een heel eind verder. En wat ik daar noemde de „eigen noot” van den schr. ten opzichte van de leer van zijn leermeester Adler, n.l. de religieuze ondergrond, is uit dit boek moeilijk meer op te vangen; dit boek is zo optimistisch als enig geschrift van Individueel-psychologische zijde. En daar van deze reeds heel wat in ons land verschenen zijn, is mij de noodzaak van dit boek niet erg gebleken. Althans zeker niet voor den lezer, die niet meer geheel onkundig is van de leringen uit Adlers school. Als eerste introductie daartoe heeft het als vlot geschreven overzicht zeker zijn verdienen.

Ph. K.

Ds. P. ten Have, *Van Profeten en Apostelen*. Deel I, *Oude Testament*. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1940.
271 p. Prijs: f 3,90.

De schr., die aan de lezers van P. St. welbekend is door zijn geschriften over Godsdienstonderwijs — zie mijn aankondiging van zijn *Lezen en Verstaan*, P. St. XIII, p. 33 en zijn artikel over het Verslagopstel als nieuwe methode van godsdienstonderwijs, P. St. XVI, p. 338 — geeft in dit boek het eerste deel van een handleiding voor de behandeling der niet-historische Bijbelstof op catechisatie en bij het voortgezet schoolonderwijs. In 't bijzonder vormt dit boek de handleiding voor den docent bij de Bijbelse leerboekjes *Lezen en Verstaan*.

Alle Bijbelgedeelten, in deze boekjes aan de orde gesteld, worden dus in deze handleiding uitvoerig besproken; zowel boven elke § als in de inhoudsopgave wordt naar deze boekjes verwezen.

Een tweede deel over het N.T. dat dus de Brieven en de Openbaring zal behandelen, zal binnenkort verschijnen.

Ph. K.

Dr. A. M. J. Chorus, *Het tempo van ongedurige kinderen*. Uitg.: H. J. Paris, Amsterdam, 1940. 183 p. Prijs: f 2,75.

Het tempo van menselijke gedragingen is een eigenschap, waarvan wij allen in populaire mensenbeschrijving heel veel afweten. Maar tot echt-wetenschappelijke descriptie en analyse is het eigenlijk nog niet gekomen. Het was daarom een uitnemende gedachte van dezen Nijmeegsen promovendus, of van zijn promotor, Prof. Rutten, om het tempo te maken tot een onderwerp van experimenteel onderzoek, waardoor vanzelf de theoretische analyse van het begrip op gang moest komen.

De naaste aanleiding er toe was de observatie van een aantal „ongedurige” kinderen van overmatige beweeglijkheid en chaotischen woordenvloed, die bijzonder moeilijk tot aandachtsconcentraties te brengen waren. Deze kinderen werden ten opzichte van tempo-prestaties vergeleken met een aantal normale kinderen. Zeer terecht werd daarbij niet een massa-onderzoek nagestreefd, maar de nauwkeurige studie van weinige gevallen (p. 41).

Het eerst werd het z.g. persoonlijk tempo onderzocht, d.w.z. de spontane voorkeur voor een bepaalde snelheid van opeenvolging. En wel actief door klopproeven met linker en rechter hand of voet en passief door de beoordeling of het tikken van een metronoom als prettig, te vlug of te langzaam werd gewaardeerd.

In de tweede plaats werd het maximale tempo (maximaal bij den eis dat geen fouten moeten worden gemaakt) onderzocht bij verrichtingen als stippen en streepjes op papier zetten, centen en lucifers in een bakje doen, kaarten sorteren.

In de derde plaats werd gewerkt met „opgelegd tempo”, d.w.z. werd onderzocht of het laten tikken van een metronoom aan de ongedurige kinderen de houvast kan geven zowel om de variabiliteit te verminderen als om het maximum op te voeren.

De proeven leverden het bewijs, dat inderdaad tussen de normale en de „ongedurige” kinderen bij eenvoudige gedragsvormen een enorm verschil bestaat (bij meer gecompliceerde gedragsvormen kan ook bij de normale kinderen van een constantheid van tempo geen sprake zijn). Maar tevens — en dat is uit paedagogisch-didactisch oogpunt een even belangrijk als verheugend resultaat, dat een beter tempo „leerbaar” is. Om het zeer grote gewicht van deze zaak geef ik een uitvoerig citaat (p. 169/170).

„Er is ons in de loop van het onderzoek gebleken dat de ongedurigheid, welke zich in motoriek en tempo openbaart niet een op zichzelf staand verschijnsel is, maar slechts één aspect der vormloosheid, die we als wezenlijke grondslag der ongedurigheid leerden kennen.

Die vormloosheid openbaart zich in alle gedragsvormen: in de aandacht evenzeer als in de motoriek, in de gewoontevorming evenals in het onderwijs, in het denken evenals in het spreken, in het schrijven evenzeer als in het rekenen. De vormloosheid is een deficiëntie van het individu als geheel en niet alleen van een functie van dat individu”. Daarom moet die vormloosheid bestreden worden op alle gebieden, al kan de vormgeving ten opzichte van het tempo hier den weg wijzen.

„Die vormgeving op ander gebied moet in wezen gelijk zijn aan die welke wij voor het tempo gedemonstreerd hebben. Het moet een

structurering vanbuitenaf zijn, die strak en onontkoombaar moet zijn en lang moet worden volgehouden. Dat is de enige weg tot de redding van het ongedurige kind: de innerlijke vormloosheid moet zo lang en zo strak door een omgevingsstructuur worden gestut tot deze laatste langzaam maar zeker tot de eigen persoonlijke vorm van het kind wordt.

Het is onze ervaring dat dit de enige weg is, die zelfs bij de meest hopeloos uitzierende gevallen van ongedurigheid op den duur resultaten oplevert. Het kan echter soms maanden duren voor men de eerste successen waarnemen kan. Maar — ze komen.

De durende hoop en de voortdurende discipline zijn de enige heilsmiddelen voor het ongedurige kind. En de beste barometer voor die hoop en de maatstaf voor de groei der vormvastheid is wel de methode van tempo-verbetering. Zij tast het meest opvallend aspect der ongedurigheid aan met de meest opmerkelijke resultaten. En het blijken van succes zowel aan het kind zelf als aan de opvoeder is nog steeds de krachtigste motor van vooruitgang aan beide zijden."

Het is duidelijk, dat in deze uitkomst het Nijmeegse onderzoek over- enkomst vertoont met dat van Dr. van Houte over Leren doen en de zeer belangrijke uitkomsten, waartoe Directeur Juch van Noordwijkerhout met zijn patiënten is gekomen. De laatste zin uit ons citaat geeft in dit verband nog tot een vraag aanleiding: Welke rol spelen inzicht en bewuste wil bij deze tempo-verbeteringen. Het zou m. i. van zeer grote betekenis zijn onderzoekingen als de Nijmeegse voor te zetten, met een opzettelijk onderzoek naar deze factoren, op de wijze als de heer F. W. Prins het vraagstuk van het „leren leren" heeft nagegaan. Trouwens ook naar verschillende andere kanten opent dit mooie onderzoek perspectieven. Gaarne betuig ik dan ook mijn hulde er voor zowel aan promovendus als aan promotor.

Ph. K.

Prof. Dr. C. G. Jung, *Zielsproblemen*
van deze tijd. Uitg.: J. M. Meulenhoff,
Amsterdam, z. j. 202 p.

De Züricher dieptepsycholoog is ten onzent, schoon welbekend, nog veel minder door zijn werken vertegenwoordigd dan zijn min of meer vijandelijke broeders uit de andere scholen van het Onbewuste. Uitgever en vertaler hebben daarom een goed werk gedaan, in deze bloemlezing een zevental opstellen op te nemen, die „voor het lekenpubliek gemakkelijk toegankelijk zijn en geen voorstudie eisen ten aanzien der terminologie", naar het Voorwoord zegt. Ze dragen in de vertaling deze titels: De ziel als probleem van den modernen mens, Het huwelijk als psychologische verhouding, Het leven op een keerpunt, Over de wording der persoonlijkheid, De archaische mens, De ziel en de dood en Analytische psychologie en wereldbeschouwing.

De bundel zou er m. i. voor studiedoeleinden bij gewonnen hebben als de vertaler in een inleiding medegedeeld had waar de oorspronkelijke stukken te vinden zijn en welke plaats ze in het werk van Jung en zijn ontwikkeling innemen. De lezer, die dit wenste, had zich dan beter rekenschap van de betekenis van dit werk kunnen geven, en het zou het dieper indringen in de opstellen zelf vergemakkelijkt hebben. Maar ook met deze leemte mogen wij hem dankbaar zijn voor zijn arbeid.

Ph. K.

DE HUIDIGE STAND VAN DE ONDERWIJSVERNIEUWING IN BELGIË

DOOR

W. A. VAN LIEFLAND Jr.

Voor het eerst na de oorlog kon ik dit najaar een week in België doorbrengen om mij op de hoogte te stellen van de stand van de onderwijsvernieuwing¹⁾ aldaar.

De tijd ontbrak mij voor het bezoeken van een voldoende aantal scholen, maar ik bezocht enkele bijeenkomsten van leerkrachten en bovendien had ik de gelegenheid met tal van vooraanstaande figuren op het gebied van het onderwijs van gedachten te wisselen. Dit laatste betrof niet alleen de oude vertrouwde kring van de familie Decroly en diens naaste medewerkers — w. o. zijn allereerste medewerksters Mevr. Decroly, Julia Degand en Mej. Monchamps nog altijd een vooraanstaande plaats innemen — maar ook verschillende onderwijsautoriteiten uit de Inspectie en het Bestuur van Stad en Land, vóórstanders, zowel als tégenstanders.

Mijn algemene indruk was — haast vanzelfsprekend — er een van teleurstelling. Na een afwezigheid van ruim zes jaar had ik gehoopt een aanzienlijke vooruitgang te zullen vinden, een vrijwel algemene erkenning en daaraan evenredige doorvoering van de vernieuwingsgedachte. In werkelijkheid viel er wel enige vooruitgang te constateren, maar weinig, héél weinig en de oorlogsjaren bleken ook in België alle geestelijke activiteit zózeer geëlimineerd of in andere richting geleid te hebben, dat de toestand vrijwel gelijk was aan die van voor de oorlog.

Wat vooral teleurstelde was het feit, dat de belangstelling en het enthousiasme, die in België nog wel altijd voor de vernieuwing bestaan, niet in de eerste plaats gevonden worden, daar, waar ze het meeste nodig zijn: bij de leerkrachten en de

¹⁾ Er is nog al eens bezwaar gemaakt tegen het gebruik van het woord „vernieuwing”, mede omdat dit geen nauw omschreven inhoud heeft. Het woord heeft intussen een zeker burgerrecht verkregen en bij gebrek aan een beter, gebruik ik het hier als verzamelnaam voor het streven van allen, die de school willen opgebouwd zien op de basis van de hedendaagse resultaten van het kinderpsychologisch onderzoek. Dat zijn dus voor België, met verwaarlozing van enkele kleine groepjes, zowel de voorstanders van het Nieuwe en het Katholieke Leerplan als de meer principiële volgelingen van Decroly.

ouders, bij het grote publiek, dat bij de verwezenlijking direct geïnteresseerd is.

Zeker, er is nog altijd een kern van toegewijde leerkrachten en deze is blijkbaar ook groeiende, in het bijzonder op het platteland en ze omvat heel wat meer dan het betrekkelijk gering aantal leerkrachten van de oude Decrolscholen en de enkele progressieve modelinrichtingen. Maar het blijft een kern, de grote massa van de onderwijzers en onderwijzeressen staat afzijdig en voor een niet onbelangrijk deel zelfs afwijzend tegenover het nieuwe.

Dat was ook de opvatting van den heer Roels, een van de beide „opstellers” van het Nieuwe Leerplan. Hoewel hij opmerkte, dat, als er een nieuwe pastoor is benoemd, de oude zich niet meer met de zaken van de parochie moet bemoeien, — de Heer Roels is sedert 1 September '45 op pensioen, evenals zijn collega Jeunehomme — meende hij toch wel te mogen zeggen, dat van een algemene doorvoering van het Leerplan 1936 nog geen sprake is. En het Ministerie heeft het dan ook dit jaar nog weer nodig geoordeeld aan te dringen op meerdere toepassing van de vernieuwing, zoals die in het Leerplan is uiteengezet.

Bij de ouders is de belangstelling zo mogelijk nóg geringer. „De ouders”, zo gaf de Heer Verniers, Directeur-Général de l'Enseignement normal et primaire, mij zijn indruk, „de ouders zien lijdzaam toe. In België werd het vraagstuk van het onderwijs, inzonderheid wat betreft de manier van onderwijzen, nog niet van de openbare tribune behandeld. In grote centra worden wel ouderavonden ingericht en maakt men van de gelegenheid gebruik, de ouders dichter bij de vernieuwingsgedachte te brengen. Vooroordelen tegenover schoolwandelingen en het leren buiten de klassemuren worden aldaar met gunstig gevolg bestreden”.

Uit deze indruk blijkt wel heel duidelijk, dat er nog in de verste verte geen sprake is van een enigszins algemene, spontane drang tot vernieuwing en dat is toch eigenlijk een van de voorwaarden, waarop een algehele doorvoering dient te berusten.

Nu staan hier andere uitingen tegenover. Voor mij ligt een rede van den Heer Jean Fonteyne, Avocat à la Cour d'Appel en vader van vier kinderen, die allen de Ermitage bezochten. Op de Semaine Pédagogique te La Louvière in 1939 zei hij o. a.:

„Ik heb eens deelgenomen aan een officiëel bezoek aan de Ermitage. En ik heb daar dit onvergetelijke schouwspel gezien: klassen, overvallen door een gezelschap, bestaande uit twee ministers, twee kabinetchefs en een aantal andere autoriteiten en journalisten en in tegenwoordigheid van dit gezelschap kinderen, die rustig over hun schrift gebogen, gewoon hun gang gingen, anderen, die een ogenblik opkeken en dan dadelijk hun werk weer opvatten, zozeer door dit werk gegrepen, dat ik mij gedurende meerdere minuten tegenover een van mijn eigen kinderen kon bevinden, zonder dat dit mij opmerkte.

Ik vraag mij af in welke oude school men iets dergelijks te zien zou kunnen krijgen. Zij, die dit hebben meegemaakt en getuige geweest zijn van een dergelijke aandacht, zij, die thuis — en bij een voldoende aantal kinderen om toevalligheden uit te schakelen — met bewondering hun gelukkige en voortdurende activiteit hebben waargenomen, hun zorg voor documentatie, hun toewijding bij hun onderzoekingen, hun natuurlijke voorkeur voor het goede en ware en hun serene vreugde in hun werk, die zullen zich er rekenschap van geven, dat deze opvoeding een ontdekking is, waaruit een nieuwe mensheid geboren kan worden.”

Tijdens mijn verblijf in België in 1936 bezocht ook mijn oudste zoon — zij het slechts voor enkele maanden — de Ermitage. Als Hollandse jongen in een volkomen Frans milieu had hij het daar zeker niet gemakkelijk, maar toch deel ik in alle opzichten de ervaringen van den Heer Fonteyne. Sedertdien heb ik met heel wat ouders in België gesproken, ouders van kinderen van het Institut, zowel als van de Ermitage en ook wel van heel gewone progressieve dorpschooltjes en vrijwel zonder uitzondering waren al deze ouders het er over eens, dat het nieuwe een grote verbetering was. Wie dit uit eigen ervaring kent, wil niet meer terug naar het oude en het zegt ook wel iets, dat er onder de huidige leerlingen van de Ermitage heel wat zijn, wier ouders 20, 30 jaar geleden zelf ook de Ermitage bezochten. Maar de grote meerderheid van de ouders kent alleen het traditionele onderwijs en deze weten niet beter of het hoort zo.

De afzijdigheid van ouders en leerkrachten is voor een deel te verklaren uit de zorgen door de oorlogsjaren, die ook de Belgen voor de noodzaak van zóveel vernieuwingen plaatsten, dat zij alles, wat nog even bruikbaar is, maar liefst bij het oude laten.

Voor een ander deel spreken de politieke tegenstellingen, die zich ook in België van het onderwijs meester maakten, wel een woordje mee. Toch mag men deze invloed niet overschatten; deze betreft meer bepaalde details in de uitwerking van het N. L., dan de vernieuwingsgedachte zelf.

Hierbij dient men in het oog te houden, dat het N. L. nooit bindend is geweest; het kon dit ook niet zijn, omdat de Centrale overheid in deze geen bevoegdheid heeft, behoudens voor enkele Rijksscholen. Het stond de gemeentebesturen, voorzover het de openbare en de schoolbesturen, voorzover het de bijzondere scholen betreft, geheel en al vrij de aanbevelingen in het N. L. vervat, te accepteren, te negeren of zelfs af te wijzen.

Het Katholieke onderwijs, dat in België een grote plaats inneemt, aanvaardde wel de kinderpsychologische basis van het N. L., maar het wilde deze op z'n eigen wijze interpreteren. In hetzelfde jaar, dat het N. L. werd ingevoerd, verscheen dan ook reeds het eerste deel van het Katholieke Leerplan, dat daarmee vrijwel parallel liep. Dit was volgens het voorbericht zowel bedoeld voor de Katholieke „Vrije Scholen” als voor de „Confessionele Gemeentescholen”. De studie van het milieu, één van de hoofdpijlers van het N. L., was den Katholieken te materialistisch georiënteerd en dit werd vervangen door het z.g.n. werkelijkheidsonderricht, dat meer de nadruk legt op de geestelijke waarden van het milieu. Maar dit betrof ten slotte onderdelen, de algemene tendenz was dezelfde. En hoe kon dit ook anders! Stond niet de Heer Roels bekend als een goed en strijdbaar Katholiek en behoorden niet vele Katholieken tot de meest enthousiaste volgelingen van Decroly! Was niet Prof. Devaud van de Katholieke Universiteit te Fribourg, één van de meest gezaghebbende Katholieke paedagogen, een groot bewonderaar van Decroly en had hij in zijn brochure „Le système Decroly et la Pédagogie chrétienne” de mens en opvoeder Decroly niet als voorbeeld geprezen en de Decrolyprincipes warm aanbevolen? Zelfs de vier centres, gebaseerd op de primaire levensbehoeften, die wel degelijk een andere dan alleen maar een materiële interpretatie toelaten¹⁾.

Neen, de Katholieken mochten er de voorkeur aan geven hun eigen weg te gaan, die weg liep parallel met die van de

1) Zie „Nova et Vetera” No. 3, 1937.

anderen. Maar ook hier werd hij van boven af uitgestippeld en er was ook hier evenmin sprake van, dat de grote massa bereid was deze te bewandelen. Ook hier alleen maar een kern en op de journées de formation, die ik in Brussel bijwoonde was die kern o. a. vertegenwoordigd door een aantal kloosterlingen.

Wat echter meer dan iets anders de vernieuwing tegenhoudt, dat is de slechte salariëring van het onderwijzend personeel. En het zijn niet alleen de leerkrachten, die zich hierover beklagen, ook de heer Roels wees er op, dat „door de ontstemming over de steeds weer uitgestelde redelijke verbetering van de loonschaal, ieder, die over onderwijsvernieuwing komt praten, ternauwernood halve aandacht kan bekomen”. Een reactie, die we hier in Holland maar al te goed kennen, omdat hier niet alleen de salarissen maar ook de klassebezettingen nog ongunstiger zijn.

Opmerkelijk is het, dat de belangstelling in de grote centra veel minder is dan die op het platteland, een verschijnsel, dat, dunkt me, eveneens in ons land valt waar te nemen. De verklaring zal deels gezocht moeten worden in het milieu, dat zich in de dorpen ontegenzeggelijk gemakkelijker leent voor exploratie door de schoolgemeenschap dan in de steden, anderzijds in de omstandigheid dat men op het platteland naar verhouding meer jongere leerkrachten zal aantreffen. De nieuwe opvattingen zullen bij jonge mensen, die zich gemakkelijker aanpassen, een meer open oor vinden dan bij de ouderen, die langzamerhand een gevestigde mening en een zekere vakroutine hebben gekregen en ook daardoor minder geneigd zich de last van allerlei nieuwigheden op de hals te halen. Goede uitzonderingen natuurlijk daargelaten.

In Brussel werkt men nog altijd met het leerplan van 1925. En al kunnen de leerkrachten, die dit wensen daarvan afwijken, de animo is uiterst gering. Men schijnt hier nu, evenals in andere grote steden, te zoeken naar een soort overgangsvorm, die op zichzelf enige vooruitgang geeft en tegelijkertijd de mogelijkheid tot geleidelijke verdere ontwikkeling in zich houdt. In een onderhoud met Dr Tits, Directeur-Général de l'Instruction publique van de stad Brussel, deelde deze mede, dat op het ogenblik twee nieuwe leerplannen in bewerking zijn, één gebaseerd op de nieuwe opvattingen, één meer traditioneel. Voortaan zullen de leerkrachten dan ieder voor zich kunnen uitmaken, welk van de beide zij in hun klasse wensen

toe te passen. Zonder kennisname van de leerplannen zelf is het moeilijk zich een oordeel te vormen, maar erg gelukkig lijkt deze oplossing niet. Wil men beide opvattingen naast elkaar een kans geven, dan zal dit niet mogen gaan ten koste van de eenheid in de school. Niet alleen, dat de leerlingen de dupe worden van deze verdeeldheid, in het bijzonder de nieuwe toepassingen komen hierdoor in ongunstige conditie. Deze toch vragen veel meer dan de oudere, een geregelde onderlinge samenwerking, een zekere eenheid van de gehele schoolgemeenschap. Bovendien heeft de ervaring nu reeds uitgewezen, dat het voor de jonge leerkrachten, die als onervaren eenlingen in een grote school met een uitgebreid personeel van geroutineerde leerkrachten komen, uiterst moeilijk is hun principes, die een veel grotere overgave en veel meer tijd en arbeid vragen, tegen de openlijke of bedekte tegenwerking van hun collega's in te handhaven. Vóór allen hebben deze pioniers, die hun weg nog voor een groot deel moeten zoeken, behoefte aan onderlinge hulp en steun, moeten zij de gelegenheid hebben tot voortdurende wederzijdse uitwisseling van gedachten en ervaringen en dat kan alleen als de gehele school eenzelfde standpunt inneemt.

Tussen de grote steden, die over het algemeen afwijzend staan, neemt Luik een afzonderlijke plaats in. In de eerste plaats in dit te danken aan de persoonlijke invloed van den Gewestelijken Inspecteur Jeunehomme; daarnaast ook aan die van Mad.lle Jadouille en wijlen Burgemeester Jadot, die in de Luikse voorstad Angleur al jaren lang het onderwijs in nieuwe richting stuwden. Het is overal hetzelfde beeld: vrijwel alleen successen daar, waar van boven af, meestal door de Inspectie, stimulerend gewerkt wordt. En waar er ook in de rijen van de Inspectie veel aarzeling is, komt ook dit de vernieuwing niet ten goede.

Nu neemt de Inspectie in het Belgische onderwijssysteem een veel belangrijker plaats in dan bij ons. Dit blijkt al duidelijk uit de omvang en de samenstelling van die Inspectie.

Onder den hoogsten onderwijsschef, den „Directeur-Général de l'Enseignement normal et primaire — welke Directeur-Generaal niet alleen een administratieve, maar ook een paedagogische taak heeft — ressorteren twee Directeuren met uitsluitend administratieve bevoegdheid voor deze beide takken van onderwijs. Daardoor kunnen de beide Algemene of Gewestelijke Inspecteurs zich geheel en al wijden aan hun op-

voedkundige taak en het lag dan ook voor de hand, dat toen in België de behoefte aan onderwijsvernieuwing zich deed gevoelen, hieraan vorm werd gegeven door de beide Gewestelijke Inspecteurs, de Heren Roels voor het Vlaamssprekende en Jeunehomme voor het Franssprekende deel van het land. Als auteurs van het „Nieuwe Leerplan” verwierven zij beiden ook in ons land een vrij algemene bekendheid, niet alleen door hun geschriften, maar meer nog als inleiders op verschillende congressen.

Onder de beide Algemene Inspecteurs staan 28 Hoofdinspecteurs en onder deze weer een 160 Cantonnale Inspecteurs, beide functies met zowel administratieve als paedagogische taak. In het geheel dus een kleine 200 Inspecteurs, uitsluitend voor het Gewoon Lager Onderwijs, terwijl ons land met een waarschijnlijk grotere schoolbevolking er slechts een 50 telt.

Tegenover de overwegend controlerende en administratieve functie van de meeste Inspecteurs in ons land zien hun Belgische collega's hun taak ook in de praktijk veel meer als leidinggevend op zuiver onderwijskundig gebied. Wat o. a. tot uitdrukking komt in de vele handleidingen en schoolboekjes, die door de Inspecteurs en Inspectrices werden geschreven en veelal in hun Inspecties ingevoerd. De Belgische Inspecteurs moeten trouwens om voor deze functie in aanmerking te kunnen komen, een vrij zwaar examen afleggen, waaraan een minstens 10-jarige diensttijd bij het onderwijs moet voorafgaan.

Over het algemeen is de invloed van de Inspectie op het platteland groter dan in de steden, deels doordat in de grotere steden de behoefte aan leiding minder gevoeld wordt, omdat de hoofden daar veelal ambulant zijn, deels omdat daar — naast de Rijksinspecteurs — vaak ook nog Gemeentelijke Inspecteurs werkzaam zijn. De Inspecties op het land omvatten meestal ook een geringer aantal leerlingen dan in de grote steden.

Een typisch voorbeeld van directe beïnvloeding door de Inspectie levert het canton Tubize, omvattende 12 gemeenten met 44 lagere scholen, welke scholen te zamen 142 klassen tellen met in totaal rond 3500 kinderen. (Let op het klassegemiddelde van nog geen 25, dat ongeveer overeenkomt met het klassegemiddelde voor geheel België!) In 1939 werd Mej. Claret, daarvoor gedurende 18 jaar onderwijzeres aan de

Ermitage, hier tot Inspectrice benoemd en van den beginne af aan zag zij het als een van haar belangrijkste opgaven hier de beginselen van het N. L. in de praktijk te brengen.

Zij begon met alle leerkrachten — en ook een deel van de Burgemeesters en Wethouders — in kennis te brengen met de sfeer van het Decrolyonderwijs door een reeks excursies naar de Ermitage. Daarop bracht zij alle leerkrachten, die bereid waren het met het nieuwe te proberen, onder haar leiding bij elkaar en vormde met een deel van hen een modelschool met psycho-paedagogisch laboratorium, als voorbeeld voor de overigen. Zij zorgde er voor, dat het nodige materiaal voor het inrichten van werkplaatsen, schooldrukkerijen, aquaria, terraria e. d. ter beschikking werd gesteld en dat ook overigens de accomodatie van de scholen zoveel mogelijk beantwoordde aan de eisen voor vernieuwing. Bovendien werd een nauwe band gelegd tussen de leerlingen van de Ermitage en die van de scholen in Tubize. Zo groeide geleidelijk de medewerking van leerkrachten en ouders en thans zijn een tiental scholen zo goed als „vernieuwd”, terwijl in de meeste andere een gedeeltelijke vernieuwing heeft plaats gevonden, vooral in de lagere klassen.

Soortgelijke voorbeelden van vernieuwing in andere Inspecties zouden genoemd kunnen worden, maar vrijwel altijd hetzelfde beeld: beïnvloeding van boven af.

In zijn „Ecole-jardin” te Anderlecht had ik hierover een langdurig onderhoud met Gérard Boon, één van de oude Decrolygarde en een man, die met beide benen stevig op de grond staat. Ook was hij weinig optimistisch. Bovendien wees hij er op, hoe de invloed van het nieuwe veelal niet verder gaat dan de theorie. De uitvoering in de praktijk is vaak uiterst fragmentarisch en beperkt zich tot een of meer bijzondere technieken als:

ontwikkeling van enkele centres d'intérêt, maar meestal volkomen incidenteel, zonder enige onderlinge samenhang en zonder inzicht in het geheel,

gebruik van visuele methoden bij het leesonderwijs, maar als regel zeer gematigd en niet zelden met steelse gebruikmaking van de oude en zelfs heel verouderde spelmethoden, enig gebruik van opvoedende spelen,

enige individualisatie bij bepaalde schoolse oefeningen, enz.

Het blijft voor een groot deel bij uiterlijkheden, die met het wezen van de vernieuwingsgedachte niets of vrijwel niets

hebben uit te staan. En in een brochure „Education nouvelle et Enseignement primaire” schrijft hij: „De waarde van al deze proefnemingen is moeilijk vast te stellen en ligt tussen verwezenlijkingen, die werkelijk uitstekend genoemd mogen worden tot middelmatigheden, die — én in het belang van de kinderen én in het belang van de beginselen, die ze misvormen en in discredit brengen — beter niet gedaan hadden kunnen worden!”

Al met al voor de voorstanders der vernieuwing een weinig rooskleurig beeld. Dit is echter geen reden om de moed op te geven, integendeel zij zullen alle krachten moeten verzamelen en te werk stellen om het inzicht te verbeteren en nieuwe activiteiten te stimuleren.

Dit is een van de voornaamste doeleinden van het reeds in de verzetsbeweging voorbereide en in Januari 1945 opgerichte „Comité d'Initiative pour la Rénovation de l'Enseignement Belge. (C. I. R. E. B.). Deze Cireb, afdeling van de internationale N. E. F., wil allen, die zich geven voor de vernieuwing van het onderwijs, samen brengen. Op 26 Mei 1945 bood zij den Minister voor het Onderwijs een ontwerp aan voor een „democratische schoolorganisatie”, die voor alle kinderen van 6 tot 16 jaar een volledige ontwikkeling waarborgt, fysiek zowel als intellectueel, moreel en sociaal, technisch en wetenschappelijk, artistiek en litterair. Dit ontwerp gaat, wat zijn onderwijskundige opvattingen betreft, geheel en al in de richting van het N. L..

De Cireb beijvert zich vooral om de praktische uitvoering van dit project ter hand te nemen. Daartoe worden elke drie maanden in Brussel z.g.n. „journées de formation” georganiseerd om de leerkrachten praktisch voor te bereiden op hun taak in de school voor het volgende trimester. Om deze toepassingen zo groot mogelijk rendement te verzekeren, werd in gemeenschappelijk overleg besloten voor alle deelnemende scholen en klassen eenzelfde centre d'intérêt te kiezen. Voor Sept. 1945 tot Sept. 1946 werd gekozen: Les Intempéries (de strijd tegen de weersinvloeden) en over de 3 trimesters verdeeld in: woning, verwarming en kleding.

In aansluiting hierop werd voor het komende jaar de arbeid als centre aangewezen, onderverdeeld in: de arbeid in z'n meest eenvoudige vormen, fabrieksarbeid, landarbeid. Ik was in de gelegenheid een deel van de laatste journées de for-

mation mee te maken. De bijeenkomsten werden gehouden in een van de collegezalen van het monumentale gebouwencomplex van de Université Libre de Bruxelles, die niet alleen z'n gebouw maar ook een deel van z'n docenten voor dit doel beschikbaar stelde. Vooral de inleiding van Mad. Libois, een van de leerkrachten van de Ermitage was voor mij interessant. Zij wees nog eens weer op de bedoeling van de centres d'intérêt, als uitgangspunt, van waaruit alle leerstof divergeert en tot een geheel blijft saamgebonden. Vóór alles moeten de groepen voor dit centre geïnteresseerd worden, zodat zij zoveel mogelijk spontaan in zelfwerkzaamheid tot individuele en gemeenschappelijke exploratie van de betreffende leerstof komen. De leerkracht staat hierbij enigszins op de achtergrond; hij leidt en richt zo nodig de belangstelling en activiteit van de leerlingen en zorgt, dat milieu en materiaal — naturalia, verzamelingen, handboeken, kaarten, gereedschap e. d. — zoveel mogelijk beantwoorden aan de behoeften en dat hijzelf de stof voldoende beheerst en overziet. In dit laatste voorzien nu ook de vormingsdagen, doordat over deze stof voor elk trimester door deskundigen — meest universitaire docenten — voordrachten gehouden worden. In het tijdschrift van de Cireb, „l'Ecole”, worden soortgelijke onderwerpen in de loop van het trimester nader uitgewerkt.

Nadrukkelijk werd er nog eens op gewezen, dat het niet de bedoeling is, dat deze voordrachten in min of meer populaire vorm aan de leerlingen worden overgebracht, een opvatting, die de vroegere schoolhandleidingen zozeer in de hand werkten.

De leerkracht zal uit dit omvangrijk arsenaal moeten putten al naar het milieu, de ontwikkelingsstrap van de leerlingen en hun bijzondere behoeften en interessen dit vragen. Het is duidelijk, dat het centre „arbeid” bijv. uitgaande van het eigen milieu in een mijndistrict, een landbouwdorp of een grote industriestad heel verschillend zal worden aangepakt.

Ter illustratie enkele van de voordrachten, die ditmaal werden gehouden:

- geschiedenis van de arbeid in z'n eenvoudigste vormen,
- het gereedschap,
- physiologie van de beweging; beenderen en spieren,
- hersenen en zenuwen,
- de arbeid bij de dieren,
- vormen van elementaire arbeid in verschillende werelddelen,

een geval van alexie,
 moeilijkheden bij het zuiver schrijven,
 handenarbeid bij het buitengewoon onderwijs.

Verder werden bezoeken gebracht aan scholen en musea en een aantal films¹⁾ van de Decrolyscholen vertoond, terwijl de discussies gelegenheid gaven nader op de stof in te gaan.

De samensprekingen binden de leerkrachten niet in het minst aan deze stof; ze zijn uitsluitend bedoeld om tegemoet te komen aan de behoefte aan steun van vele leerkrachten, nu zij het ineens moeten stellen zonder de hulp van de vertrouwde handleidingen en methoden. Iedere leerkracht blijft vrij het centre te kiezen, dat hem in zijn omstandigheden het meest aangewezen voorkomt, maar vooralsnog zal de overgrote meerderheid de hier geboden hulp maar al te graag aanvaarden.

De verhoudingen liggen in ons land in velerlei opzicht anders, maar daarnaast is er toch ook veel overeenkomstigs. Mogelijk kan het voorbeeld van de Belgische collega's om door onderlinge samenwerking over de eerste moeilijkheden van de nieuwe situatie heen te komen, van nut zijn voor de voortrekkers in ons land, die veelal met gelijke moeilijkheden te kampen hebben!

¹⁾ Mevrouw Decroly is bereid deze films, die een interessant beeld geven van de praktijk van de onderwijsvernieuwing ook voor Holland beschikbaar te stellen. Het betreft een normaalfilm van de Ermitage met gesproken Franse tekst — eventueel ook geschikt voor het voorprogramma van een gewone bioscoopvoorstelling — en een aantal 16-mm films van de Ermitage en het Instituut. In verband met het groot aantal aanvragen en de moeilijkheden films over de grens te krijgen, dient dan een program opgemaakt te worden voor een aantal demonstraties achter elkaar. Wie zich hiervoor interesseert, gelieve zich met mij in verbinding te stellen. Adres: Heymanslaan 4, te Groningen.

DE DIDACTISCHE GRONDSLAG VAN DE ONDERWIJSFILM VOOR DE LAGERE SCHOOL

DOOR

C. SCHREUDER.

Bepaling.

Een onderwijsfilm is een leermiddel, dat bij sommige leersvakken dienst kan doen. De vertoning van de onderwijsfilm vormt altijd een onderdeel van een les, welke natuurlijk door den eigen onderwijzer en in het klaslokaal gegeven wordt.

De film neemt de plaats van den onderwijzer in voor die onderdelen der leerstof, waarbij het woord en andere uitdrukkingmiddelen van den onderwijzer, of boeken en statische aanschouwingsmiddelen als platen, toverlantaarn en filmstrook niet toereikend zijn. Dit is vooral het geval als de onderwijzer er behoefte aan heeft om zijn leerlingen iets mee te laten beleven van hetgeen er in de maatschappij gebeurt, bv. bij Bezembinden op de Veluwe, Tarweoogst in Groningen, Elfstedentocht, Hooien in Giethoorn, Veenderijen, Visserij, Kaasmaken, Bloembollenteelt, Suikerbereiding, enz. of in het leven van Kievit, Kapmeuw, Stekelbaarsje, Karekiët, enz. of in het dagelijks leven van Niek, als hij solliciteert en van Jan, als hij in de fabriek werkt¹⁾.

Het kan ook zijn, dat de technische hulpmiddelen, welke de film biedt in vertraging en versnelling van het tempo der werkelijkheid om bv. resp. het vliegen van een vogel of de groei van een plant te laten waarnemen, of in het „veranschouwlijken” door tekentrucs van hypothetische bewegingen als die der electronen om de atoomkern, dienstig kunnen zijn om allerlei lessen te illustreren, maar deze films zijn voor de lagere school minder geschikt. We zullen ons dus beperken tot de onderwijsfilms, die een uitgangservaring moeten leveren.

Uitgangservaring.

De noodzakelijkheid van de uitgangservaring is theoretisch wel erkend, maar praktisch toch niet algemeen tot haar recht gekomen, tenzij men goedgunstig aanneemt, dat deze uitgangs-

¹⁾ De genoemde onderwerpen komen in de catalogus van de „Ned. Onderwijs Film” voor in de rubriek Aardrijkskunde, Dierkunde en Taal.

ervaring ook reeds bij de leerlingen der lagere school aanwezig geacht moet worden.

Men doet dikwijls alsof, ook in gevallen, waarbij dit zeer onwaarschijnlijk is, en leert de kinderen dan technisch lezen, schrijven en rekenen, topografie, jaartallen, formules, begrippen, „natuurwetten”, enz., waarbij het nut van deze kennis en vaardigheden de leerlingen niet zeer duidelijk is.

Het kwade geweten spreekt echter en brengt den consciëntieuzen onderwijzer er wel eens toe om occasioneel en achteraf de waarde der techniek te onderzoeken en ook de inhoud der begrippen te toetsen, waarbij hij dan tot de ontstellende conclusie komt, dat het voorafgaand bedrijf slechts betiteld mag worden als associatieve reproductie van (dikwijls zinloze) motorische reacties door woorden of andere tekens.

Deze associatieve reproductie heeft wel waarde, maar alleen als de vaardigheden en kennis veroverd zijn in een geestelijke strijd van de leerling met de werkelijkheid om zich heen.

Eerst moeten daar n.l. de vele indrukken overwonnen worden, welke van alle kanten op hem losstormen. In de chaos moet een begin van ordening komen. Pas wanneer de mens in staat is om een gedeelte van deze werkelijkheid afzonderlijk te stellen en om zich voorlopig daarop te blijven concentreren, is er een mogelijkheid tot verder denken.

Dan komen we op het niveau van „Leren Denken”¹⁾, waar de kennis en vaardigheden van belang zijn, maar dan in deze zin, dat het doordenken van een bepaald probleem als bv. de polderbemaling begrip brengt van watermolens, stoomgemalen, boezemwaters, met de daaraan verbonden terminologie, vervolgens plaatselijke oriëntering eist door het aanduiden van polders, plaatsen, wateren, enz. op de kaart en het associëren dier aanduidingen met namen²⁾, verder rekentechniek, om enig idee te krijgen van de hoeveelheden water, die verplaatst worden, enz.

De onderwijsfilm is bij uitstek geschikt om een gedeelte van de werkelijkheid afzonderlijk aan de orde te stellen.

In dit opzicht gaat ze boven de werkelijkheid uit. Onderwijzers, die zich tijdens schoolwandelingen of schoolreisjes

1) Over denken en leren denken — Kohnstamm — Wolters.

2) Parate Kennis — Kohnstamm — Wolters.

moeite gegeven hebben de kinderen ertoe te brengen een bepaald verband op te merken, zullen hier niet vreemd van opkijken. Zelfs na ernstige voorbereiding blijken toch dikwijls alle pogingen vergeefs om de samenhang in de werkelijkheid te laten zien tussen sloten, boezemwateren, molens, enz., terwijl deze op de film door de wijze van opnemen, door de mogelijkheid om bij elkaar te brengen, wat denkend bij elkaar hoort en op elkaar volgt, door het op de achtergrond houden van ondergeschikte details, het op de voorgrond brengen van hoofdzaken, enz. veel gemakkelijker in het oog valt. De directe aanschouwing is veelzijdiger en heeft ongetwijfeld zijn onvervangbare waarde voor het beleven in meer onbewuste vorm, maar om het niveau van het denken te bereiken, is de onderwijsfilm bij sommige leervakken onmisbaar, ook al omdat de beperkte schooltijd niet toelaat om zelfs de gewichtigste bezigheden op heterdaad te betrappen. Landbouw, veeteelt, industrie, mijnbouw, handel, bedrijven, mensens-, dieren- en plantenleven geven niet alleen een veelheid van onderwerpen, maar de werkzaamheden of de levensverrichtingen, die tot een zeker resultaat voeren, liggen in tijd en ruimte soms zover uit elkaar, dat bezoeken te veel tijd zouden vergen.

De onderwijzer moet dus in school over middelen beschikken om heel veel van wat er zo plaats heeft in het leven der mensen in de stad, op het land, in het bedrijf, in heden en verleden en in het leven van dieren en planten de leerling zodanig voor ogen te toveren, dat zij de illusie hebben het werkelijk mee te maken.

De goede onderwijzer heeft dit altijd geprobeerd door te vertellen, door boeiende stof voor te lezen of stil te laten lezen, maar niet iedere onderwijzer is een kunstenaar, die de abstracte woorden leven weet in te blazen en zelfs al beschikt hij over deze gaven, dan blijft ze nog zonder uitwerking als luisteraars of lezers zich de spelers of de situatie, waarin de gebeurtenissen plaats grijpen, niet enigszins kunnen voorstellen.

En toch moeten we het van dit „leven inblazen”, van deze bezieling hebben, want daardoor komt pas de geestelijke kracht in werking, welke het mogelijk maakt ons te concentreren en weerstand te bieden aan de afleiding, die van alle zijden dreigt.

De film geeft ons in zeer veel gevallen de gelegenheid het dagelijks leven of de verderstaande werkelijkheid gerubriceerd naar de onderwijsvakken, zodanig aan te bieden, dat de leerlingen een sterke illusie van werkelijkheid hebben.

De film overwint moeilijkheden van tijd en ruimte en stelt ons in staat in 12—14 minuten in de klas voor de ogen onzer leerlingen zich één stukje werkelijkheid te laten ontrollen, waarvan de directe beschouwing uren, ja, dagen in beslag zou nemen en aanzienlijke kosten voor reis en verblijf mee brengen.

Volwassen intellectuelen zijn wel eens geneigd om aan te nemen, dat platen, foto's, toverlantaarnplaatjes of filmstroken alleen in zover verschillen van de film, dat zij dikwijls duidelijker zijn en rustiger bekeken kunnen worden. Dit is inderdaad veelal het geval en daarom moet soms ook gebruik gemaakt worden van het staande beeld, maar er is toch nog een ander verschil, waardoor het noodzakelijk is bij onvolwassen intellectuelen de filmvertoning vooraf te laten gaan aan beschouwing van statische leermiddelen. Men heeft bij deze toeschouwers n.l. volstrekt geen zekerheid, dat staande beelden iets in hun geest wakker roepen.

Dezer dagen vond ik in het weekblad „De Groene Amsterdammer” in een artikel *Films voor Afrika* de beschrijving van het volgende experiment, door de „Colonial Film Unit” genomen.

„Zo werd voor een groep negers uit West-Afrika een (stilstaande) foto van hun eigen schoolgebouw geprojecteerd.

Na een minuut ging het licht van het zaaltje aan en men vroeg hun, wat ze hadden gezien.

De meesten antwoordden niets; enkelen zeiden: een licht.

Toen ging het licht weer uit en dezelfde foto verscheen op het doek, maar nu begon het beeld te leven: de leerlingen kwamen en gingen de school binnen. Schaterend gelach van de toeschouwers; ze herkenden zowel de school als de leerlingen.”

De onderwijsfilm moet de werkelijkheid op zodanige wijze bieden, dat ze leerlingen van de lagere schoolleeftijd in staat stelt om zonder hulp van teksten of van het gesproken woord het onderwerp van de film in zijn grote samenhang te begripen.

In de onderwijsfilm moet toch de illusie van werkelijkheid bij de leerling gepaard gaan met de mogelijkheid om tot een eerste structurering van die werkelijkheid te komen, waardoor de hoofdzaken althans onderscheiden worden. Gesproken woorden door den onderwijzer of op mechanische wijze voortgebracht, belemmeren zowel het een als het ander. De paedagoog zegt: „Kinderen kunnen niet tegelijk goed luisteren en kijken”, de psycholoog verkondigt: „We moeten de kinderen niet herhaaldelijk dwingen om van de dynamische filminstelling op de statische begripsinstelling en omgekeerd over te gaan”, de kunstenaar Jean Epstein schrijft over de Film Sonore: „Cela fait une étrange et disparate véhicule de la pensée, dont l'une des roues, celle de la parole, tourne quelque soixante fois plus lentement que l'autre, celle de l'image”.

Hoewel in iets mindere mate geldt ditzelfde bezwaar voor stomme films waarin teksten tussen de beelden voorkomen.

Het gesproken woord en de teksten demonstrenen trouwens, dat de stomme film niet geslaagd is of dat leerstof gekozen werd, welke niet geheel voor hulp door de film in aanmerking kwam. Anders zou het mogelijk geweest zijn het onderwerp zuiver beeldend te behandelen. Het is hier misschien wel wenselijk om op deze problemen iets dieper in te gaan, omdat nog veelal de mening heerst, dat de film des te beter is, naarmate ze vollediger alles in de werkelijkheid weergeeft. Elke verovering van de techniek wordt dan met grote vreugde begroet als ze weer een mogelijkheid biedt een gebrek weg te nemen, dat de oorspronkelijke film volgens die opvatting aankleefde.

Le film devint 100% parlant dans son enthousiasme de se sentir soudain guéri de son mutisme (Epstein), en zo is het ook gegaan met de kleurenfilm en zal het gaan met de diepte-films en misschien met reuk-, smaak- en tastfilm. In hoever dit alles nodig is voor de speel- en culturele film, wagen we hier niet te beoordelen, maar voor de onderwijsfilm op de lagere school hebben we geen behoefte aan meer werkelijkheidsgetrouw weergeven, tenzij in enkele zeldzame gevallen, als bv. kleur bij bloemen en geluid bij zangvogels.

We volgen geheel de richtlijnen, welke Prof. Kohnstamm in zijn werken en op de colleges van het Nutsseminarium gegeven heeft, waarbij hij zich ook voor de ontwikkeling op totaliteitsstandpunt stelt en daarbij in het bijzonder accentueert, dat de aanschouwing niet mag overwoekeren. Deze laatste waarschuwing heeft voor de didaktiek van de film bijzondere waarde, omdat ze erop wijst, dat we van de verwarrende veelheid der werkelijkheid een zodanige reproductie moeten geven, dat het voor de leerlingen mogelijk of gemakkelijker gemaakt wordt totaliteiten of structuren op te nemen.

Hiermede is tevens vastgesteld, dat aan culturele films, die vroeger gedraaid werden en ook nu nog wel door particuliere exploitanten op de scholen of in schoolbioscopen vertoond worden, de toegang tot de school ontzegd moet worden tijdens de officieel vastgestelde uren. Deze films hebben n.l. met onderwijs niets te maken, omdat ze regelrecht ingaan tegen de eerste eis van alle onderwijs, om n.l. de leerlingen te leren zich te concentreren op een bepaald onderwerp.

Indien we enkele culturele films uitzonderen, welke door een bepaalde didactische instelling van hun vervaardigers in de richting der onderwijsfilm gaan, dan moeten we ze rangschikken onder de „ontspannings-” of „verstrooiingsfilms”. Als zodanig kunnen ze van waarde zijn voor mensen, die er behoefte aan hebben en misschien op vrije middagen voor de schooljeugd, maar vooral de naam „verstrooiing” drukt wel heel sterk uit, dat we ons hier niet met de ernstige arbeid bezig houden, waarvoor de schooluren toch bestemd zijn.

Onderwijsfilms geven het minimum aan aanschouwing, dat nodig is om nog de illusie van realiteit te wekken.

Bij 75% van onze leerstof hebben we daartoe geen kleuren-, sprekende- en geluidsfilms nodig. Dus we beginnen met stomme films. De geluids- en kleurenfilms en de projectoren ervoor kunnen we voorlopig trouwens niet bekostigen. De onderwijzer moet ook zo min mogelijk spreken bij de vertoning; met het woord moeten we voorzichtig zijn, omdat het hier weer zo gauw in de verleiding komt om antwoord te geven als vragen naar aanleiding van de film bij de kinderen nog niet eens opgekomen zijn.

Onderwijsfilms zijn niet tot in alle details begrijpelijk, want ze dienen om de leerlingen te „leren denken”¹⁾.

Hiervoor is in de eerste plaats noodzakelijk, dat de leerlingen tot globale opneming komen, zich enig idee vormen van het onderwerp, dat behandeld zal worden, van „de kwestie waarom het gaat”.

Dit eerste spontaan begrijpen, deze „oppervlakkige” kennis-making komt gemakkelijk tot stand door de aanbieding van de film.

Daarna volgt de les van de leerkracht. Vragen van leerlingen en van den onderwijzer kunnen evenals allerlei andere mondelinge en schriftelijke opgaven en werkstukken in deze fase van groot nut zijn, omdat er nu na de voorafgegane ervaring werkelijk enige kans is, dat de leerlingen zich iets voorstellen, dat ze nadenken, waardoor er pas mogelijkheden zijn om tot een oplossing der problemen te komen.

Het voornaamste, dat de onderwijzer in deze les doet en in zijn lessen altijd gedaan heeft, kan samengevat worden in de term: déglobalisatie, maar dan spreekt het ook vanzelf, dat de globale opneming altijd voorafgegaan moet zijn, anders verliezen de geestdriftigste, ijverigste pogingen alle betekenis en biedt het gehele schoolbedrijf slechts de aanblik van een mieren- of bijenstaat, waarvan de leden zich erg druk maken, maar er individueel niet klaar bewust van zijn wat ze tot stand brengen.

De leerling moet aanvoelen, dat de verklaringen, aanvullingen, analysering en ordening hem helpen om de vage denkbeelden, welke hij door de ervaring verkregen heeft te verhelderen en het geheel beter in zijn macht te krijgen: de onderwijzer moet weten, dat hij in deze fase van het leerproces slechts bezig is allerlei hulpmiddelen te verschaffen om het ruimtelijk, tijdelijk en geestelijk verband der werkelijkheid bloot te leggen: ruimtelijke oriëntering door tekeningen, plattegronden, doorsneden, kaarten, reliefs, globe's, atlassen, schema's, enz., waarbij ook het woord dienst doet om de oriëntering nog gemakkelijker te maken (topografie); tijdelijke oriëntering door jaartallen, data, enz. veelal in combinatie met het woord; geestelijke oriëntering door de categoriale

¹⁾ De formeele logica en het kinderlijke denken — Kohnstamm — Wolters.

vorming, het combineren, ordenen en gebruiken van ervaringsfeiten, waarbij vooral de taal een belangrijk hulpmiddel is, maar ook statische leermiddelen en... tekenen en handenarbeid gewichtige diensten kunnen bewijzen.

Hoe belangrijk deze hulpmiddelen zijn en hoe groot onze waardering ook is voor den onderwijzer, die alles in het werk stelt om de vaardigheid der leerlingen met dit gereedschap zo hoog mogelijk op te voeren, het onderwijs bereikt toch slechts zijn doel als dit ijverig détailwerk tenslotte tot het resultaat voert, dat de leerling niet langer een vaag geheel aanschouwt, maar komt tot het opnemen van een rijk gedifferentieerde samenhang, een structuur, waarvan ook de onderdelen tot hem spreken.

Dit nu kan blijken, als de film na de les voor de tweede maal wordt bekeken. Het moet den leerlingen dan mogelijk zijn allerlei dingen, gebeurtenissen, handelingen en verbanden op te merken zonder de kijk op het geheel te verliezen, zoals iemand, die in passieve of actieve zin wat aan muziek heeft gedaan, van een muziekstuk geniet door n.l. het geheel op zich in te laten werken en toch tegelijkertijd te genieten van het opmerken en volgen van de verschillende themata.

Deze verrijkte globale opneming heeft waarde voor de toekomst als de leerling in nieuwe situaties gelijke of gelijksoortige structuren terug vindt. Hij ontdekt dan vlug de middelen, welke hem het begrijpen en handelen gemakkelijker maken en kan profiteren van de vaardigheid in het hanteren dier middelen. Hij heeft nut van de kennis en vaardigheden, welke het onderwijs hem heeft bijgebracht en staat niet in de maatschappij met twee linkerhanden.

De illusie van werkelijkheid, welke de film hem gaf, heeft hem ook onophoudelijk gestimuleerd tot uitdrukking van zijn gedachten, vooral door middel van de taal. Mondeling deed hij dat tegen zijn vriendjes en zijn ouders, die steeds volkomen op de hoogte gehouden worden van de films, welke op school draaien, schriftelijk na een verzoek van den onderwijzer om eens op te schrijven, wat hij op de film gezien heeft (en de anderen, ook de onderwijzer misschien, niet). Dat maakt het geestelijk proces bij het onderwijs met de film pas volledig. De globale opneming heeft de leerlingen in staat gesteld een stuk werkelijkheid te grijpen, dat op zichzelf betekenis heeft en dus correspondeert met een gevoelstoestand. Deze gevoels-toestand noemden we vroeger onwillekeurige belangstelling,

ze is nodig om alle denk- en oefeningsmoeilijkheden het hoofd te bieden, die zich bij het verwerven van kennis en vaardigheden voordoen.

Maar het gevoel eist bovenal uitdrukkingsmogelijkheid, waardoor het evenwicht tenslotte wordt hersteld en het kind als persoon gevoelend, denkend en willend tegenover een begrijpelijke werkelijkheid komt te staan. Deze vormende waarde is van nog veel meer belang dan de ongetwijfeld gewichtige eis, dat ook de abiturienten onzer lagere scholen reeds in staat moeten zijn om zich mondeling en schriftelijk behoorlijk uit te drukken en de school dus iedere gelegenheid moet aangrijpen om de leerlingen daarin te bekwamen.

De onderwijsfilm maakt een manier van lesgeven mogelijk, waardoor er ook tijdens het onderricht in engere zin sprake is van opvoeding en karaktervorming.

Het is echter niet voldoende, dat de gehele persoonlijkheid occasioneel wordt ingeschakeld en begrijpend tegenover delen der werkelijkheid komt te staan, maar deze houding moet op de duur bij de leerling tot een gewoonte worden, waardoor het leren het dynamische karakter krijgt, dat het pas opvoedend maakt.

Bij de goede onderwijsfilm wordt van te voren nauwkeurig overwogen, wat weggelaten of op de achtergrond gehouden moet worden, zonder dat aan de werkelijkheid geweld wordt gedaan en de gebondenheid komt dus sterk naar voren. De eenheid wordt heel gemakkelijk aanvoeld, terwijl bij vertellen of lezen de ver-, „taal”ing van de veronderstelling uitgaat, dat de leerlingen in staat zijn om de in stukken gebroken werkelijkheid tot een geheel op te bouwen, om nog maar te zwijgen van de onvolkomen voorstellingen, die door de woorden opgeroepen worden.

Bij het taal- en zaakonderwijs met de film in de lagere klassen is het vooral de bedoeling stukjes werkelijkheid te laten opmerken, die samenhang vertonen. In de hogere klassen worden die kleine delen der leerstof tot al grotere gehelen samengegrepen, vooral bij taal, aardrijkskunde en natuurkennis, maar ook daar blijft gelden, dat de betrekking der onderdelen onderling en tot het geheel steeds versterkt moet worden bij de aanschouwelijke basis door de werkelijkheid en de film.

De kleinere eenheden moeten niet alleen opgemerkt of aangewezen worden, maar een samenhang, waaraan nog een deel ontbreekt, moet zo aangeboden worden, dat alle aandacht op het geheel en het ontbrekende lid gevestigd wordt, m. a. w., dat een probleem gesteld wordt. Dan is het milieu zo georganiseerd, dat de leerlingen er uit zichzelf toe komen ontbrekende schakels aan te brengen en dit moet hoofdzakelijk na de eerste filmvertoning in de les al werkende gebeuren, want de meeste leerlingen zijn niet zo geniaal, dat ze al pratende problemen kunnen oplossen. De problemen moeten daarbij op zodanige wijze aangeboden worden, dat de oplossing mogelijk is, al mag ze niet te gemakkelijk vallen.

Bovendien kunnen de problemen, naarmate de leerlingen ouder worden, van karakter veranderen. Terwijl in de lagere klassen de leerstof nog grotendeels verborgen moet liggen in filmgebeurtenissen, waarbij de leerling zichzelf betrokken kan wanen en dus in het middelpunt der handeling staat, moeten in de hogere klassen opgaven en werkstukken aan de orde komen, waarbij de persoon zelf geheel uitgeschakeld is en het er zuiver om te doen is buiten het persoonlijk belang om de grotere samenhang te vinden. De film, die tijd en ruimte overwint, is wel zeer geschikt om hiervoor de uitgangservaring en het materiaal te bieden.

Indien een leerling jarenlang eraan gewend is om allerlei situaties zo nauwkeurig in zich op te nemen, dat hem onmiddellijk duidelijk wordt of er een schakel in het verband ontbreekt en hij dus krachtens de geestelijke drang, die in hem leeft, alle moeite zal doen om de keten weer te sluiten, dan zal hij er onder geen beding genoegen mee nemen, als in nieuwe situaties meerdere schakels in een verband ontbreken, maar hij zal trachten bij anderen of uit boeken de kennis op te doen, die hem tot inzicht en daarna tot uitdrukking zijner gedachten in zijn taal of zijn arbeid kunnen brengen. Door de eeuwen heen heeft men dan ook op onderwijs aangedrongen, dat niet alleen een beroep doet op het verstand, maar een geestelijke houding bevordert, die noodzakelijk is voor de karaktervorming. De vermeerdering van het aantal schoolvakken, de uitbreiding van de leerstof van die vakken en de verdere kennis, welke aangebracht moest worden op grond van allerlei overwegingen, als eisen van het praktische leven, de stand van de cultuur, theoretische en psychologische oriëntering hebben het kind en zijn werkelijkheid echter juist

zo onsamenhangend gemaakt, dat het niet langer verantwoord is op deze wijze door te gaan. Gelukkig wordt dit allerwegen ingezien en getroosten de onderwijzers zich opofferingen en inspanning om het onderwijs te vernieuwen. Ze hebben daarbij recht op de hulp van een leermiddel, dat voor verschillende leervakken meer kans op succes geeft.

Thans nog enkele praktische opmerkingen.

Uit al het voorafgaande is, naar we hopen, duidelijk geworden, dat de onderwijzer, die de onderwijsfilm in zijn klas gebruikt, niet alleen de projector moet kunnen bedienen, maar ook een zodanig inzicht moet hebben in de didactische waarde van de onderwijsfilm, dat hij weet, hoe hij door zijn les daarvan het meeste nut kan trekken. De technische opleiding kan op een cursus in enige weken worden voltooid, de didactische voorlichting kan natuurlijk het best op de kweekscholen door den paedagogiekleraar worden gegeven. Hiervoor is door de Stichting Ned. Onderwijs Film een „Leidraad” samengesteld, welke door het merendeel der kweekscholen reeds druk gebruikt wordt. Bij het verlaten van de kweekschool wordt dan aan de kwekelingen, die les kunnen geven met de film een gebruiksvergunning van de N.O.F. uitgereikt, waardoor ze het recht krijgen om op scholen, waar de onderwijsfilm is ingevoerd, in hun klas gebruik te maken van projectoren en films van deze organisatie. Voor de reeds in dienst zijnde onderwijzers zijn door de N.O.F. lezingen en cursussen gehouden met demonstratie van de film, er is schriftelijke en mondelinge voorlichting gegeven en projectoren en films worden ook alleen beschikbaar gesteld aan hen, die de techniek beheersen en overtuigd zijn van de grote didactische waarde der onderwijsfilm.

Deze onderwijzersgebruikers verschaffen aan de N.O.F. de inlichtingen, welke nodig zijn om een goed productieplan op te stellen. Daarvoor wordt aan ieder, die de onderwijsfilms gebruikt heeft een enquêteformulier uitgereikt, waarop hij de gelegenheid heeft zowel zijn op- of aanmerkingen als zijn wensen kenbaar te maken.

Bovendien verlenen de gebruikers hulp voor het nemen van experimenten. Er wordt n.l. geen enkele film op de scholen gedistribueerd, voordat ze getest is in een 25 à 30 klassen,

zowel van plattelandsscholen als van stadsscholen, van opleidingsscholen en volksscholen.

Teneinde de voorbereiding voor de filmlessen zo min mogelijk tijdrovend te doen zijn, is voor iedere film een handleiding samengesteld, waarin de volgende rubrieken voorkomen:

1. Korte Inhoud van de film (lezing hiervan is voldoende om te besluiten, of de film bij een bepaalde les gebruikt kan worden).
2. Lesgeven met de film (vermeldt de indeling van de les).
3. Uitvoerige Inhoud van de film (deze stelt den onderwijzer op de hoogte van alle scènes).
4. Aantekeningen bij de film (allerlei bijzonderheden, die niet in leerboeken te vinden zijn).
5. Controleopdrachten en werkstukken (voorbeelden voor den onderwijzer).
6. „Voor de practijk”, door Schoolhoofd (vnl. vermelding van allerlei leermiddelen, ook zulke, welke door de leerlingen zelf te vervaardigen zijn).
7. Literatuur (geen leerboeken).

SPORT EN BALDADIGHEID

DOOR

E. KUPERS Jr.

Dagelijks ervaren wij, dat velen de weg van oorlogs naar vredesmentaliteit nog niet hebben hervonden. Leugen, bedrog, diefstal, tegenwerking, lijntrekken en meer, vóór de bezetting als asociale factoren gebrandmerkt, werden in de duistere oorlogsjaren verheven tot het juiste gedrag. Vanzelfsprekend heeft deze jarenlange nieuwe mentaliteit diepe sporen achtergelaten. De vele zwarte handelaren, al dan niet openlijk werkende, zijn een der meest zichtbare resultaten van deze geestgesteldheid. Helaas moeten we constateren, dat de grote massa nog enigermate vreemd staat tegenover het nieuwe Nederland, helaas moeten we constateren, dat velen niet kunnen of willen begrijpen, dat de opbouw van een zo geschonden land als het onze een kwestie is van jaren en jaren en dat die opbouw

dan alleen resultaat kan hebben, indien ieder op zijn plaats zijn uiterste en meer dan zijn uiterste best doet. Maar zover zijn we nog niet en het is derhalve noodzakelijk na te gaan, op welke wijze het mogelijk kan worden aan de jeugd toch de juiste instelling tegenover de arbeid en de ontspanning te geven. De kinderen, die in de bezettingsjaren zijn opgegroeid en de stevige leiding van hun ouders ontberen, omdat ook vaak de ouderen zelf nog buiten de levensrichtlijnen staan die noodzakelijk zijn, in een zo ingewikkeld organisme als de staat nu eenmaal moet zijn, uiten hun doelloosheid veelal in baldadigheid. „Als” zij werken of nog op school gaan, dan slijten zij de overige uren met rondhangen, het vormen van incidentele „gangs” of ze hokken samen voor de bioscopen om hun zwarte kaartjes aan de man te brengen. Een somber, maar helaas — voor wat de grote stad betreft — realistisch beeld. Een pas uit Indië gerepatriëerd leraar kwam op een behoorlijke arbeidersmilieuschool. Berooid als hij was, was hij ook niet in het bezit van een horloge en moest steeds een jongen de gang opsturen om te kijken op de schoolklok hoe laat het was. Toen de jongens in de gaten kregen, dat „meester” niet in het bezit was van een horloge, haalden een drietal knapen enkele horloges uit hun zak en boden ze meester voor een „speciaal prijsje” aan. De cafetaria's, of hoe ze tegenwoordig met weidse namen mogen heten, verheugden zich in druk bezoek van tientallen jongeren. En deze brooddronken jonge gasten gaan na afloop van hun „feesten” lampen pikken, brandmelders aftrekken en wat de grote stad al meer biedt. Voor meer dan 1,5 miljoen gulden wordt per jaar in Amsterdam door de jeugd vernield. Plantsoenen, ruiten, brandmelders, lantaarnlampen, richtingaanwijzers, alles is voor vernieling vatbaar.

Maar gelukkig staan hier tegenover vele positieve waarden. Gelukkig heeft de jeugd ook nog belangstelling voor de sport. Het klinkt boud, maar generaliserend is te zeggen, dat de jeugd slechts belangstelling heeft voor de film en de sport. Over het laatste, de sport, wil ik U enkele ervaringsfeiten mededelen, omdat de sport vaak nog gezien wordt als een facet die toch eigenlijk niet geheel serieus genomen moet worden. Ook deze zienswijze heeft nog haar oorsprong in de aanbidding van diploma's, in het gestaag verheerlijken van de geest, zonder de gerechtvaardigde eisen van het lichaam + de geest te erkennen.

Dank zij de nimmer aflatende liefde voor een bepaalde sport zijn dagelijks tientallen, honderdtallen jeugdleiders in actie. Zij vangen de jeugd belangeloos op. Zij trekken met de wilde knapen rond langs de velden, brengen ze in contact met andere jongeren en bereiken zodoende een algehele verandering van de levensstijl.

Wij hebben nu eenmaal te aanvaarden, dat de jeugd zich en blok het meest aangetrokken voelt tot voetbal. Immers voetbal is de meest spectaculaire sport; biedt en geeft vele acties door het snelle spelverloop.

De specifieke buurtclubs, ik denk aan de zo moeilijke stadsdelen als de Eilanden, de Jordaan, Noord en andere, die geheel ingeweven zijn in de mentaliteit van deze buurten, geven de jongeren gemakkelijk de gelegenheid toe te treden. Zij komen, aangelokt door de mogelijkheid een lichamelijk recreatief te vinden na de moeilijke en vaak vervelende sleurarbeit in fabriek of werkplaats. Zij zien vele malen de buurtclub spelen en voelen zich aangetrokken. Zij zoeken een vorm van ontspanning, die — zij het voor hen onbewust en veelal instinctief — tevens gelegenheid biedt persoon te zijn. Verscheidene malen hebben clubbestuurders mij verteld, hoe jongeren, berooid van al wat zweemt naar ordelijkheid, eerlijkheid en gemeenschapszin, komen in een club. Hoe zij, opgenomen in het milieu, gevormd worden tot bruikbare „personen” met de wil te worden actieve en goede leden, opdat zij door deze vervorming een plaats verkrijgen in de clubgemeenschap. Natuurlijk prevaleert bij de jongeren het voetballen, maar dank zij dit spel „instinct” zijn zij bereid de gestelde regels en gewoonten te aanvaarden.

Hier past zeker een woord van erkentelijkheid jegens de clubs en jeugdleiders, die immer onvermoeid arbeiden in de eerste plaats om „hun” club omhoog te brengen, maar daarvoor alles en alles geven. En op deze wijze trekken honderden en honderden jongeren Zaterdags en Zondags onder leiding van clubbestuurders naar de velden. Deze jongens worden opgevangen en zij zullen zeker niet debet zijn aan de 1,5 miljoen gulden schade, die Amsterdam jaarlijks door baldadigheid lijdt.

En die zonzijde van de sport moet nog veel meer benut worden. Het gaat er om de jeugd te brengen in een gareel, maar dan zo, dat zij dit gareel voelen als een doodgewone leiding.

Deze gedachte, meer jeugd in de sport, of dit nu is voetbal, hockey, tennis, honkbal of atletiek, heeft vele prominente Amsterdammers de bereidheid gegeven met mij mede te werken om een grootse sportweek in Juli voor te bereiden. Op vele tientallen plaatsen, pleinen en velden, zullen de Amsterdamse sportmensen hun sport demonstreren, opdat de vele buitenstaanders de weg zullen vinden tot de sport.

Prof. Kohnstamm heeft geschreven: „De baldadigheid van de jeugd, is niet de schuld van de jeugd, maar van ons ouderen, die de jeugd de terreinen onthouden om zich uit te leven.” Teveel nog worden die woorden niet in praktische handelingen omgezet, teveel nog worden de lichamelijke opvoeding en de sport verbaal beleden, teveel nog aanbidt men diploma's.

Gelukkig hebben de Stadsbestuurders van Amsterdam Kohnstamm's woorden begrepen. Enige maanden geleden werd 1 miljoen gulden beschikbaar gesteld voor de aanleg van nieuwe sportterreinen. Daardoor zullen opnieuw duizenden jongeren onttrokken worden aan de demoraliserende invloed van de straat, in casu van het ledig rondslungelen.

Maar naast deze lichamelijke activiteit, staat de opvoeding. De jongeren, die in een jeugdclub een gedeeltelijk eigen verenigingsleven leiden, ontvangen daar regelmatig een deel van hun opvoeding. Misschien verloopt de wijze van opvoeden niet geheel en al volgens de regels, maar doordat de jeugdleiders de geestesgesteldheid kennen van hun leden, is het resultaat vaak verbluffend. Steeds wordt de nadruk gelegd op het feit, dat de sport nimmer het hoofddoel in het leven mag zijn. Je werk, je arbeid, gaat voor; de sport is een prettig middel tot ontspanning. Door de sport vorm je je lichaam, vorm je je geest, door de sport doe je nieuwe impulsen op, opdat je arbeid zin en inhoud verkrijgt. In de sport leer je je lichaam beheersen (en je mond). Je leert door te zetten en je offers te getroosten om gezamenlijk een doel te bereiken. Op deze wijze worden de jongeren gegrepen, leren ze ons bewust dat de waarden in het leven verkregen worden door strijd. Is het niet opmerkelijk, dat Zaterdags en Zondags tienduizenden sport bedrijven en dat excessen nauwelijks voorkomen?

De drie pijlers van het sportleven: samspel, samenwerking en vriendschap zijn machtige bondgenoten om de jeugd te grijpen. Hoe de jeugdleiders zich hun verantwoordelijkheid

bewust zijn blijkt wel uit het onderstaande stukje, dat ik uit de Sportkroniek van 24 December 1946 overnam:

Jeugdvoetbal bij P. S. V.

„Wij weten allen, dat ons hedendaags Nederlandsch voetbal nog lang niet die hoogte heeft bereikt als vóór den oorlog. Wat moet er thans gedaan worden voor onze jeugd en hoe gaan de diverse jeugdcommissies tewerk? Mag ik U daarom een en ander vertellen, hoe bij P. S. V. afdeeling Jeugd de zaken staan? Ieder jeugdlid, dat zich opgeeft, wordt eerst bij de jeugdcommissie uitgenoodigd. Aan hen wordt verteld, welke plichten zij hebben te vervullen en verder wat zoo de gang van zaken is in de vereeniging. Hierna volgt een meer wijze les over hun studie, die zij onder alle omstandigheden op de eerste plaats moeten houden, dat zij juist door de beoefening van onze mooie voetbalsport beter moeten kunnen studeeren en dat wij het op prijs stellen eens inzage te krijgen van hun schoolrapport. Na ongeveer drie maanden merkt men dan al spoedig, welke knaap het niet al te best doet op school. De jeugdcommissie laat dan zoo'n jongen weer eens komen en wijst hem nog eens op zijn studie, hetgeen hij meestal ook wel begrijpt en daardoor de volgende keer verheugd met zijn rapport voor den dag komt. De ouders van onze jongens en ook de onderwijzers stellen dit op hoogen prijs, hetgeen ook de oorzaak is, dat onze jeugdafdeeling zoo geweldig de belangstelling heeft van de ouders. Laat ik U vertellen, dat van onze 220 jeugdleden (3 uitzonderingen door ziekte e. a. niet meegerekend) slechts 2 van onze jongens niet naar een hoogere klás zijn overgegaan. Wanneer wij op deze wijze met onze jongens omgaan, komt vanzelf het zoo belangrijke saamhorigheidsgevoel en het plichtsbef, waarop wij hen regelmatig wijzen op onze maandelijksche bijeenkomsten, getiteld „Tusschen 7 en 8 uur”. Op deze wijze voelen de jongens, dat zij onder goede leiding staan, hetgeen de geest en de vriendschap, welke onontbeerlijk zijn, zoo geweldig verhoogt. De jongens doen iets voor elkaar en hebben ook iets voor elkaar over.”

KLEINE MEDEDELING.

PESTALOZZI IN 1946.

IV.

Albert Malche. *Vie de Pestalozzi*. Nouvelle édition. Lausanne. Librairie Payot. 1946. Deze uitgaaf is vermeerderd met 'n kort bibliografisch overzicht; en bevat 'n achttal buitentekst illustraties, waarvan een, 'n minder bekende, 'n aardige reproductie is van 'n plaat uit 'n oude editie van Lienhard und Gertrud, naar ik vermoed, de samenkomst op 't kerkhof uit 't 5e hoofdstuk van 't eerste deel. De uitgever deelde me mee, dat de auteur professor is aan de universiteit van Genève, en gewezen president van de Raad van Zwitserse Staten. Dit werk is 't enige dat op 't ogenblik over Pestalozzi in 't frans bestaat. Welnu, dan kunnen we de Frans-Zwitsers gelukwensen met dit boek, dat 'n degelijke levensbeschrijving van de grote Duits-Zwitsers geeft. In 'n kort woord vooraf zegt de schrijver dat hij hier geen kritische uiteenzetting geeft, en ook geen romantische biografie. Zo is 't; maar 't hele werk door getuigt de schrijver van z'n geestdriftige bewondering voor Pestalozzi, 'n bewondering soms wel eens op 't sentimentele af. Toch kunnen we de auteur toestemmen dat hij in Pestalozzi niet gezien heeft „une grandeur qui ne soit celle de l'homme même”. En herhaalde malen spreekt hij als z'n overtuiging uit, dat „ce monde que tu (P.) nous ouvrais, nous n'y sommes pas entrés. Nous avons laissé croître les ronces sur ta trace.” 'n Paar aantekeningen. 'n Weinig bekende biezonderheid (ik kwam die nog niet tegen) is, dat P. in 1763 verliefd was op de nicht van Füssli, de historicus, maar dat deze haar („Daphné”) huwde voor de neus weg van haar ouders. Vluchtte daarom P., vraagt de auteur, toen naar Höngg, waar hij verwoed met de boeren op 't veld maaide, waarbij hij zich in al z'n vingers sneed? En als dan P. in z'n Wünsche afgeeft op de vrouwen die zich teveel opsieren, zodat ze op „levende poppen” lijken, volgt de vraag: „Daphné, quelles étaient vos parures?” — wat me wel wat erg gezocht schijnt! Schr. stelt de ontmoeting van P. met Goethe ten onrechte in 1775: dit moet vermoedelijk zijn: 1779 in Zürich en 1792 in Weimar; volgens Niederer. Ontkend wordt dat P. met z'n vertrek uit Stans 'n slachtoffer van de invasie zou zijn geweest (blz. 150): 't was 't werk voornamelijk van Zschokke. Ten slotte nog deze beschouwing. Ten onrechte heeft men beweerd dat Herbart 't beste van z'n leer aan P. had ontleend. „C'est une erreur complète. Jamais plus brillant disciple n'a mieux trahi son maître. Après un siècle d'herbartisme, Pestalozzi reste tout neuf et c'est dans la mesure où on le découvrira qu'on s'éloignera d'Herbart” (blz. 165).

Anna Stapfer. *Vom Ich und Wir*. Gedanken aus Pestalozzis Werken. Zürich. Rascher Verlag. 1946. Wie zich wil verdiepen in 't probleem, hoe Pestalozzi zich de verhouding dacht van enkeling tot gemeenschap, met name ook door wat hijzelf daarover geschreven heeft, kan ik deze grondige studie met warmte aanbevelen. 't Is eigenlijk enigzins vreemd dat, waar Pestalozzi de vrouw, en vooral de moeder, zo'n belangrijke taak in de opvoeding had toegedacht, dat er maar zo heel weinig vrouwen 'n studie aan hem gewijd hebben. Zoveel te groter mag onze

waardering voor Anna Stapfer zijn, dat ze ons dit uitnemende boek heeft geschonken. Hier volgt 'n citaat uit 't Vorwort: „Diese Schrift ist von einer Mutter geschrieben und aus innerer Nötigung entstanden. Ich las Pestalozzi's Werke nicht in der Absicht, darüber zu schreiben. Aber sie haben mir für meine Arbeit in der Wirklichkeit so viel Kraft gegeben; haben auf mich als Frau und Mutter in allen Beziehungen zu Mensch und Welt so erhebend gewirkt, dass ich in verehrender Liebe und tiefem Dank diese Blätter schreiben *musste*. Meine stille Hoffnung dabei war, dass auch einer anderen Mutter, einem Vater oder Lehrer, Jugendleiter und Volkserzieher, und allen, die sich für die Kultur unseres Volkes und der Menschheit verantwortlich fühlen, etwas von der inneren Freude und neuen Bereitschaft mitzuteilen vermöchten, die ich selber empfangen habe.“ Haar werk maakt geen aanspraak op systematische of wetenschappelijke uiteenzetting van 't onderwerp, maar 't wil zich verdiepen in Pestalozzi's denken en voelen, en deze nalatenschap van z'n geloof en vertrouwen in de mens en 't leven verder doorgeven. Hierbij zal vooral uitkomen, wat hij voor 't heden betekent; juist nu we temidden van 'n verscheurde wereld worstelen om de zin van ons zijn en arbeiden. Bij de keuze heeft de schrijfster zich alleen gehouden aan wat ze zelf heeft beleefd, en weggelaten wat ze niet uit eigen „innerer Anschauung“ kan beoordelen. „Die fruchtbarste Art, sich Pestalozzi zu nähern, ist sicher das unbefangene und hingebungsvolle Lesen seiner Schriften. Dabei finden wir unbemerkt zu uns selber zurück. Wir werden nicht nur gläubig-hinnehmend, sondern in intensivster Mitarbeit, wägend und prüfend, uns selber und unsere Gegenwart in Pestalozzi's Wort erkennen, und das kostbare Vermächtnis seines Gedankengutes liebend entgegennehmen, wie er sich das gewünscht hat.“ In 't boek vinden we dan veel citaten uit Pestalozzi's werken, verbonden door overzichten, parafrazen schreef ik haast, van de schrijfster. Ik vermeld nu alleen nog dat de stof in vier delen is gesplitst: 1. de mens als individualiteit; 2. de mens in de schoot van z'n gezin; 3. de mens en de staat; 4. „Ausblick“: „von irdischen und ewigen Lebensbeziehungen“. En ik besluit met nog dit citaat: Pestalozzi's werken „sind für uns von höchster Aktualität und werden es immer mehr. Wir Menschen des 20. Jahrhunderts müssen seinen Weg, den er unbewusst geschritten, bewusst auch für uns selber einschlagen und vom intuitiven und frommen kindhaften Glauben, durch das Denken zu einer religiösen Ethik und einer ethischen Religion aufbrechen.“

F. Huber und W. Klausner. *Der Lehrerstreit in Iferten*. Ein Pestalozzi-buch. Bern. Paul Haupt. 1946. Tot in biezonderheden wordt hier de onderlinge twist van de onderwijzers die Pestalozzi in Iferten bijstonden, beschreven; 'n strijd die hoe langer hij duurde, hoe meer hij de beide partijen verbitterde, en bij de strijders de laagste hartstochten wakkerriep. En toch — 'n Pestalozzi-boek! Want er werd om hem gestreden; hij stond hulpeloos te midden van die strijd, was er 't slachtoffer van; maar rees er hoog bovenuit, onkreukbaar en ongekrenkt. Na 'n paar inleidende hoofdstukken behandelt 't derde 't instituut Iferten; voor eerst, hoe Pestalozzi in de eerste tijd de „vader“ van z'n huis en van z'n „zonen“ was. Aan 't slot daarvan wordt erop gewezen, dat de strijd die ontbrandde, niet enkel in 't karakter van de strijdende partijen lag, maar dat zekere eigenschappen van Pestalozzi zelf, zonder

dat hij er zich bewust van was, aanleiding ertoe hebben gegeven. Om 't doel dat Pestalozzi voor ogen stond uiteenzetten, wordt 'n overzicht gegeven van de „Ansichten und Erfahrungen”. En dan wordt gesproken over de onpraktische Pestalozzi, en over duistere plaatsen in z'n geschriften: twee aanleidingen waardoor de strijd ontstond. Vervolgens wordt 'n uitvoerige karakteristiek van Niederer, een van de hoofdpersonen in de strijd, gegeven; eerst als medewerker van Pestalozzi, en dan als persoon. Daarop volgt 'n beschrijving van z'n hoofdtegenstander, van Schmid. Dit alles natuurlijk met de nodige bewijzen gestaafd. Ik kan er hier alleen van zeggen, dat deze objectieve beschrijvingen niet in 't voordeel van Niederer uitvallen, en dat Schmid, ondanks z'n onaangename gebreken, in tegenstelling van z'n tegenstander, Pestalozzi tot 't eind trouw heeft bijgestaan. Vervolgens wordt ons 't verloop van de strijd uiteengezet, die vooral aan Niederer's kant op smadelijke wijze werd gestreden, en met de dood van Pestalozzi eindigde. En dan wordt ons getoond, hoe de strijd in de redevoeringen van Pestalozzi tot z'n huis weerspiegeld wordt. „Im Spiegel der Reden wird der Streit kleiner, fast unbedeutend, um so herrlicher aber leuchtet uns das entgegen, was wir als Pestalozzis Lehre, als sein Vermächtnis aus den trüben Tagen von Iferten zu werten haben.” 't Slothoofdstuk draagt tot titel: „Früchte, die den Sturm überdauern.” Daarin wordt erop gewezen, dat al die strijd en dat leed, gegeven de personen en omstandigheden, onvermijdelijk was. En ook noodzakelijk! Pestalozzi schreef eens als 21-jarig jongeling aan z'n verloofde: „Heil mir, dass ich leide!” Diezelfde gedachte, maar nu op hoger plan, gelouterd en gerijpt door droeve levenservaringen, schreef hij in z'n Schwanengesang: „Ich erkenne mit innerer Erhebung meines Herzens, weniger Widerwärtigkeiten und ein glücklicheres Schicksal hätten diese Flamme, die meinen ursprünglichen Bestrebungen zugrund liegt, nicht in diesem Grad lebendig erhalten.” En ziehier de „noodzakelijkheid” van dat leed door die strijd. Zoals we lezen in 't nu besproken boek: „(P.) musste alles Menschenleid kosten, um der Menschheit Führer zu sein.” Terwijl de laatste zin luidt: „Der Lehrerstreit zeigt uns, dass Pestalozzi, dieses „Genie der Liebe” durch alle Leiden und Tiefen hindurch musste, om von neuem geklärt zu werden. Der leibliche Mensch und alles, was mit ihm in Zusammenhang steht, vergeht; unvergänglich aber bleibt die Idee.”

Erwin Jeangros. *Johann Heinrich Pestalozzi als Rufer und Helfer in unserer Zeit*. Bern. Schriftenreihe des kantonalen Lehrlingsamtes 1946. Dit typografisch keurig uitgevoerde werkje is 'n waardig aandenken aan de 200e geboortedag. In 20 bladzijden is 't natuurlijk niet mogelijk enigszins diepgaand 't onderwerp te bespreken. Dit is dan ook niet nodig; want 't is bestemd „als Gabe für die Mitarbeiter im beruflichen Bildungswesen”. En als zodanig is 't zeker 'n te waarderen bijdrage.

P. L. VAN ECK Jr.

BOEKBEOORDELINGEN.

Dr H. Plessner, *Is er vooruitgang in de wijsbegeerte?* (inaugurele rede, Groningen).
Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1946.

P. zet uiteen, dat de filosofie als situationeel gebonden radicaal denken nooit komen kan tot de progressie, de voortschrijdende kennisvermeerdering van de positieve wetenschappen. Telkens toont zij op nieuw de afhankelijkheid van principes, waarover niet te discussiëren valt. Telkens nieuwe generaties vragen nieuwe antwoorden. Telkens weer ontspringt zij uit oorspronkelijke en door niets te vervangen levenservaring. Alleen voorzover zij vergroeid is met de geschiedenis der wetenschappen toont zij iets van een voortschrijdende ontwikkeling. In deze actuele universaliteit van zelfinterpretatie des mensen nadert P.'s conceptie der wijsbegeerte die der existentialisten. De filosofie verliest haar geboortebewijs, zodra ze ex cathedra uit een handboek leeft en is altijd gelegitimeerd in haar raadselachtig openbaren van de zin der dingen, die zij weer in taal versteekt. Raadsel dat steeds een situatie veronderstelt en exponeert, taal die steeds situationeel gesproken en verstaan wordt. In Plessner's conceptie naderen de denkers als duiders de dichters, zwakker accent ontvangt de redelijke aansprakelijkheid der denkers voor hun interpretatie en men vraagt zich af of P. niet wat al te vlot hiermee heeft afgerekend. In het bijzonder wekt dit een sterk gevoel van onafheid met betrekking tot de problematiek van de ethiek. Als geheel een fraai en vlot dessin van kennelijk meesterschap getuigend, waarvan wij voltooiing en waaraan wij controversie toewensen, opdat de ethiek — „het gaat om principieële, om definitieve decisies” lezen wij — den filosoof toch moge drijven tot leiderschap ook in andere zin dan dat van den interpreet.

M. J. L.

Dr H. D. de Vries Reilingh: *De Volkshoogeschool*. Een sociografische studie van haar ontwikkelingsgang in verschillende landen en haar mogelijke beteekenis voor de Nederlandsche volksgemeenschap. (Diss. Amsterdam), 507 blz. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia. 1945. f 12,50.

Wij mogen ons gelukwensen met een dgl. degelijke studie van een der belangrijkste sociaal-paedagogische initiatieven der 19de eeuw. Een studie, die breed is opgezet en ons de sociale achtergrond der volkshoogeschoolbeweging in de Scandinavische landen (incl. Finland), in Duitsland, Zwitserland en Nederland laat zien. Tevens geeft het een overzicht van de historie en ontwikkeling der diverse instituten. En — hoewel niet als paedagogische dissertatie opgezet — mag men toch niet anders zeggen dan dat Dr De Vries Reilingh de paedagogische kant van de zaak allerminst en bagatelle heeft behandeld. Uiteraard heeft hij b.v. geen onderzoek naar resultaten in dit opzicht ondernomen.

Het zou op zichzelf, indien het al doenlijk ware, een uitermate omvangrijke, tijdrovende en précaire onderneming geweest zijn. Toch doet het, 't hele boek door, aangenaam aan, dat de schr. over alle dingen schrijft als insider, als man die de moeilijkheden van alle dag kent. Indien ooit een zuiver sociaal-paedagogische studie aan de volkshogeschool gewijd zou worden, geen beter voorstudie daartoe dan dit gedegen en in elk opzicht reeds volop daartoe voorbereidend en inleidend boek. Het ware om allerlei redenen te wensen, dat schr. tot een bewerking van dit boek in een der Skandinavische talen zou kunnen komen.

M. J. L.

Dr B. H. Erné en Dr J. Smit, *Nieuwe Nederlandse Spraakkunst*, met oefeningen.
Deel I: Zinsleer, klankleer en spelling. Uitg.:
J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1946.
Prijs: ing. f 1,55.

Een boekje van 99 pagina's, 30 pag. „theorie”, de overige 69 toepassing. In het algemeen een gezonde verhouding. Toch bekruipt ons de vrees of de theorie niet al te beknopt is gegeven, de grammatica maakt wel een zeer compacte indruk. „De Spraakkunst is uiterst beknopt en eenvoudig gehouden en wijkt in verschillende opzichten van de traditie af”, zeggen de schrijvers in het voorbericht. Met de laatste bewering zijn we het eens, minder met de eerste. Erkend moet worden, dat de schrijvers sterk naar eenvoud hebben gestrèefd; het hoofdstukje over de klankleer is haast bekoorlijk van eenvoud. Maar de zinsleer vraagt juist door de o.i. te grote beknoptheid een zeer grote mate van bevattingsvermogen en inzicht, we vrezen meer dan waarover een normale eerste klas van Middelbare Scholen beschikt. De mogelijkheid tot begrijpen wordt geschaad door het kort bestek.

„Het doel van de zinsbestudering is niet taaltheoretische kennis bij te brengen, maar het aanwezige besef van zinsstructuur te ontwikkelen, in de verwachting dat zulks het eigen schrijven van de leerlingen zal steunen.” De schrijvers poneren een „aanwezig besef van zinsstructuur”. Hoe hebben zij dit geconstateerd? Verwarren zij wellicht een zeker onbewust praktisch hanteren van de zin met een inzicht van min of meer theoretische aard? En of deze zinsbestudering leiden zal tot steun aan het eigen schrijven? De auteurs verwachtten het, maar zij brengen niet het overtuigend bewijs, dat eindelijk aan het onderwijs in dit deel der grammatica de nuttigheidsbasis zou verschaffen, die het zozeer behoeft.

Intussen, als de leerlingen dit boekje in één jaar hebben kunnen doorwerken en hebben begrepen, bezitten zij aan het eind van de eerste klas een behoorlijke hoeveelheid modern taalinzicht.

VAN DER V.

VERNIEUWINGSRAPPORTEN 1946

DOOR

P. POST.

Het rapport van den Vernieuwingsraad, aangeboden aan de nederlandsche regering, verscheen in November van het vorige jaar. De vernieuwingsraad zelve is een schepping van de nederlandsche afdeling der New Education Fellowship. Deze organisatie achtte een advies uit de onderwijswereld aan de regering wenselijk, toen deze in haar verklaring van 27 Juni 1945 een reorganisatie van het onderwijs in het uitzicht stelde.

De W. V. O. deed een beroep op verschillende stromingen en richtingen, echter niet met volledig succes.

Toch slaagde men, in regionale conferenties, organisatorische en opvoedkundige problemen te doen behandelen. De resultaten van deze voorarbeid werden vastgelegd in een bundeltje „Discussiemateriaal” om besproken te worden op het landelijke congres te Utrecht, 24, 25 en 26 April 1946.

Het verslag van dit congres laat den lezer, die de wording van het eindrapport wenst na te gaan, zo nu en dan in de steek als hij wil achterhalen op welke wijze eindconclusies werden gevormd; namen van organisaties, welke medewerkers, sprekers op de sectievergaderingen worden helaas niet genoemd en men meent te kunnen volstaan met de aanduiding „verschillende kringen van het Nederlandse Onderwijs” in de introducerende brief aan den Minister. Terwijl de congresvoordrachten op de plenaire zittingen woordelijk worden weergegeven, wordt het (i. v. m. het doel dat de raad zich tenslotte gesteld had) veel belangrijker, maar wel minder élatante werk der sectievergaderingen soms in nauwelijks één pagina verslagen. Ongetwijfeld zullen er onder de congressisten zijn, die de stellig interessante voordrachten van Ministers en Hoogleraren nog eens doorbladeren — misschien wel aandachtig herlezen — hoewel strikt nieuwe geluiden voor vernieuwers niet werden gehoord.

De arbeid der secties echter leverde het materiaal voor het eindrapport en — wel overwogen — had dit 't zwaarst moeten wegen naar ons oordeel.

Soms is het alsof de tussenschakel, het landelijk congres, ongemerkt is uitgevallen. Dit is b. v. het geval bij het punt lichamelijke oefening. Het eindrapport geeft de ongewijzigde

tekst van het bundeltje discussiemateriaal, niet meer en niet minder.

Echter geeft het verkorte verslag der betrokken sectie een reeks van tien resoluties, die door de sectievergadering werden aangenomen. Van deze resoluties in het eindrapport geen spoor. De redacteuren van het rapport hadden zich wellicht de moeite kunnen getroosten hiervoor een verklaring te geven.

Hoewel het discussiebundeltje geen woord wijdt aan de aesthetische vorming — is er wel een sectie op het congres, die er zich mee bezig houdt. Het rapport publiceert vijf stellingen, die aangenomen werden in de sectievergadering, verzwijgt de zesde, die de V.R. opdraagt in het eindrapport aandacht aan een deel der aesthetische vorming te besteden, muziek en zang. Nu is er, in de „wensen”, de beschrijvingen van schoolprogramma's met radicale oplossingen der vernieuwingsproblemen inderdaad meestal „aandacht” voor dit punt. Men had echter veel meer mogen verwachten over dit centrale element in de aesthetische opvoeding. De redactie en inhoud van dit desideratum is verre van harmonisch.

Het voorgestelde vrij gedetailleerde leerplan voor de lagere school — niet „radicaal” vernieuwd — spreekt over alle vakken, uitgezonderd over muziek en zang.

Dit leerplan is in het rapport toegevoegd aan het bijna ongewijzigde discussiemateriaal — waarom is niet duidelijk. Men bedenke, dat het hier een rapport aan de Regering betreft.

Er worden drie adviezen over de opleiding der leerkrachten verstrekt, verspreid door het rapport (pag. 62/65 gemengd V.O. en L.O.; pag. 102; pag. 131). Verbindende en toelichtende tekst ontbreekt en het verslag der sectievergaderingen in het congresverslag geeft geen helder inzicht in de invloed der discussies op deze verschillende adviezen.

Onder het hoofd „Afzonderlijke problemen” zijn een aantal artikeltjes bijeengebracht — welke wij hier niet op hun mérites kunnen bespreken — meestal echter veel te nauwe kleedij voor de problemen van zo grote betekenis — waarbij we het ontbreken van „Richtlijnen voor sociale opvoeding” moeten aanmerken als een ernstig manco in een geheel, dat in zo sterke mate aandringt op individualisering van het onderwijs.

Dit wordt niet goedge maakt door de publicatie van de voordracht van Prof. W. Banning — het gebrek wordt er door aangewezen.

Het rapport is onoverzichtelijk. De onderdelen zijn onevenredig in gedetailleerdheid. Zij geven soms stellingsgewijs desiderata, soms zijn de deelrapporten verslagen van sectievergaderingen, soms wekken ze de indruk van 'n propagandistisch tijdschriftartikel, terwijl b.v. het lager schoolleerplan, hoe aantrekkelijk op zichzelf ook, te ver afdaalt in details om op zijn plaats te zijn in een rapport aan de regering — en te zeer contrasteert met de summiere aanduidingen in de hoofdstukken over lichamelijke opvoeding en aesthetische vorming.

Men heeft volledig willen zijn in het rapport en alle problemen van elk onderdeel in ons samengesteld onderwijsstelsel in bespreking willen brengen en is daardoor in gebreke gebleven grote lijnen aan te geven — tenminste deze zijn niet suggestief voorhanden in het geschrift, dat duidelijk door verschillende schrijvers is opgesteld zonder bindende algemene normen t. a. v. vorm en inhoud. De meeste onderdelen zouden als voorbeeld, als bijlage van een vernieuwingsnota samengesteld door een deskundig rapporteur wel goed bruikbaar zijn geweest.

Het is jammer dat men deze vorm niet heeft gekozen. Niet dat het rapport als advies aan de regering, als leidraad voor haar beleid, enige waarde zou hebben gehad — ook met de meest ideale compositie en inhoud zou dit niet het geval zijn geweest. Men vraagt zich af, waarom men zich niet richtte tot schoolbesturen, gemeenteraden, de ouders zelve. Wat de regering hier kan doen aan vernieuwing, leert het rapport Bolkestein en de aanbevolen vernieuwingsvormen zijn ter realisering niet aan te wijzen door de regering, maar door de verantwoordelijke eigenaars der scholen, die in de keuze vrijgelaten worden door de overheid.

Het geschrift lijkt mij dan ook meer een propagandistisch vernieuwingsvademeccum — met hier en daar goede kwaliteiten — en reeds aangeduide tekortkomingen.

Maar ook als zodanig zouden zorgvuldiger compositie, overzichtelijker indeling, minder manco's t. a. v. zeer belangrijke vernieuwingsaspecten het rapport meer effect in de onderwijswereld doen hebben, dan thans vermoedelijk het geval zal zijn.

Wij denken terug aan de grote nederlandse paedagogische congressen van voor den oorlog — die misschien minder enthousiast verliepen als het Paascongres te Utrecht — maar waar rustig, volledig, de grote problemen werden besproken.

Congressen, waarbij aangesloten waren honderden corporaties, gemeenten — waardoor alles op ruimer schaal kon geschieden, uitvoerige verslagen verschenen — niet anoniem; verslagen die nu nog voor deze tijd grote informatorische waarde hebben.

En was de taak, vraagt men zich af, zo omvangrijk, niet te zwaar voor een betrekkelijk kleine organisatie als de W. V. O., al hebben we oprechte bewondering voor het élan, de durf en volharding van de enkele hoofdfiguren van de W. V. O., die begonnen en een zeker einddoel wisten te bereiken — ondanks tegenspoed en tegenwerking?

Er volgt vanzelf op deze vraag een antwoord en een oplossing.

Er blijft behoefte aan landelijke congressen — hoe beu sommige schrijvers in onderwijsperiodieken ook zeggen ervan te zijn. Doch zij mogen niet van een bepaalde hoek uit georganiseerd worden. De vroegere algemene congresvereniging is het aangewezen lichaam om in de toekomst ook weer op te treden en haar wacht de taak gelegenheid te scheppen tot rustige critische beschouwing van hetgeen in de vernieuwingswereld leeft.

De lectuur van het W. V. O.-rapport, pag. 54, waar over de klassikale school gezegd wordt:

„Ook in de klassikale school is partiële vernieuwing mogelijk. Vele onderwijzers passen nieuwe denkbeelden reeds in de praktijk toe. Het is *uiteraard niet mogelijk* (curs. v. o.), hiervan een beschrijving te geven, daar de verschillen zeer groot zijn. Elke school heeft haar eigen opvattingen; van het initiatief van den onderwijzer hangt zeer veel af. Van een afgerond systeem kan nog niet worden gesproken.”

vraagt de aandacht voor een tweetal andere vernieuwingsrapporten, eveneens in 1946 verschenen: „Verfrissing van het onderwijs op de openbare scholen voor G. L. O. te Amsterdam” en „Vernieuwing van het onderwijs op de openbare scholen voor G. L. O. te Amsterdam”.

Alvorens deze rapporten te bespreken moet opgemerkt worden, dat hetzelfde van de Dalton-scholen en zelfs van de Montessori-scholen gezegd kan worden, terwijl, wanneer er meerdere werkplaatsen zouden zijn, ook hier stellig dezelfde opmerking zou zijn te plaatsen.

Deze rapporten verschenen in het voorjaar 1946 en houden zich uitsluitend met de hervormingen van het lager onderwijs bezig.

Het is niet duidelijk hoe de W. V. O.-vernieuwingsraad in haar rapport tot het bovenstaande citaat kon komen. In de eerste plaats bewijst het amsterdamse vernieuwingsrapport, een half jaar voor de W. V. O.-publicatie verschenen, dat in de klassikale school niet slechts partiele, maar een grondige totale vernieuwing mogelijk is.

Maar dit had voor vernieuwers geen nieuws mogen zijn.

De steller van het artikeltje „Klassikaal of (dit of is type=rend) individueel onderwijs”, pag. 138 van het W. V. O.-rapport zegt terecht in een „algemene opmerking”: „Het klassikale systeem heeft zich onder de druk van het zware programma en de eindexameneisen niet kunnen ontwikkelen. De mogelijkheden van het klassikale systeem zijn door deze stand van zaken niet uitgebuit, doch ze zijn er wel”.

Daaraan had toegevoegd behoren te worden, dat die mogelijkheden reeds op vele scholen werkelijkheden en wel zeer acceptabele werkelijkheden zijn geworden.

Het is een te eng standpunt, dat individueel onderwijs ziet als een panacée voor alle schoolkwalen. Eigenlijk een streven dat, in 't begin der eeuw geboren als een begrijpelijk correctief op de verstarringen in de eenzijdige en te mechanische klassikale oude school, nu door grote groepen paedagogen gemeden wordt, op grond van experimenten met wijder strekking, die de fouten der klassikale oude school volledig vermijden, zonder 't groepsverband dier school op te heffen.

Het is stellig niet waar, dat de ontwikkeling en de vernieuwing van ons onderwijs gaan in de richting van volledige individualisering door middel van taakwerk.

Er is allerwegen, het moge zijn het meest buiten onze grenzen, oog voor de hoge waarden van de klassikale school en voor de gevaren, die totale individualisering kan meebrengen.

Juist zij, die de klassikale school wensten te behouden, hebben de ontwikkeling der didactiek van de lagere school enorm gestimuleerd.

Het schijnt, dat de praktijk van het taakonderwijs hiervoor een veel minder vruchtbaar terrein biedt.

Voor een deel ligt dit aan de pasklare systemen, als gesloten gehelen een kiem tot mechanisering, verstarring in zich meedragende. Daarbij schijnt de aandacht der taakdidactiek te zeer gevestigd op het individualiseren en schijnt men critiekblind voor fouten van methodische en algemeen didactische

aard in de leerstofboekjes der oude school, die men stukknijpt, vertaakt, van min of meer geslaagd materiaal ter zelfcorrectie voorziet, waarmee dan feitelijk de omschakeling voltooid is.

Het didactisch initiatief vertoont zich 't meest buiten de scholen met geïndividualiseerd onderwijs, dat in feite steunt en blijft steunen op methodische resultaten der oude Herbartiaanse school.

Zo noemt Lynch de doorvoering der Daltongedachten een „kwestie van organisatie” en geeft daarmee zeer juist aan de beperking van deze richtingen.

Hoeveel dieper graaft in het moeilijk te bewerken terrein der eigenlijke didactiek het werk der nieuwe school. Men moet deze school uit eigen aanschouwing kennen om hier te kunnen getuigen. Ook heeft de leerstofbegrenzing, eventueel de leerstofwijziging of uitbreiding hier veel meer aandacht en wijzigingen ten goede vinden daar hun oorsprong.

Mocht men al onbekend geweest zijn met de goede voorbeelden van nieuwe scholen — de experimenteerklassen in Rotterdam, de Nutsscholen in Nijmegen en Eindhoven (wellicht zijn er meer), de Katholieke Volksschool te Borne, enkele scholen in de inspectie van wijlen Westeroen van Meeteren, waren er — en het amsterdams rapport blijkt ze te kennen.

Het verfrissingsrapport zet de oude school op de helling — bemoeit zich nog niet met „radicale” veranderingen: Gesamtunterricht, Montessori en Daltonsysteem, persoonlijkheids-onderwijs, onderwijs rondom centres d'intérêt, consequente toepassing van de globalisatiegedachte. De commissie gaat na met welke elementen uit deze stelsels en systemen het (gewone) klassikale onderwijs zijn voordeel zou kunnen doen.

Voor zover de lezer geen of weinig besef heeft, welke moeilijkheden vastzitten aan massale wijzigingen in de onderwijsvoorziening in een grote stad, het verfrissingsrapport laat hem hierin niet onkundig. Deze problemen zijn van velerlei aard en zij worden met rustige breedvoerigheid besproken. Het gehele geschrift door wordt de onderwijzer georiënteerd en de betrekking bewust gemaakt van zijn te verfrissen schoolarbeid tot de stromingen in de vernieuwingswereld om hem heen, van welker radicale toepassingen hij regenererende krachten ontleen kan voor die verfrissing.

Bij deze verfrissingspoging komt de critiek op de stof zo nu en dan om iets nieuws vragen. De invloed der milieu-paedagogiek is onmiskénbaar.

Het Bodenständigkeitsprincipe der weense hervormers is de Amsterdammers bekend en door hen aanvaard.

Aardrijkskundig, historisch, heemkundig staat de stad Amsterdam in het centrum en deze maatregel en rangschikking is er een van 't grootste belang.

Goed uitgevoerd brengt ze de school, voor een deel althans, een eind over de verfrissingsgrenzen heen in de sfeer der vernieuwing, want de levensechtheid die hierdoor in de school mee teruggenomen wordt zal niet nalaten, het geheel te doordringen zoals de voorbeelden, enkele uit de zeer velen, in Hamburg, Dresden, Weenen, Bandoeng en Bali leerden.

Voor het rekenonderwijs, begrijp'lijk in het raam der oude opvattingen en niet zo principiëel doordacht als b.v. het taalonderwijs, geeft de inleiding zeer goede richtlijnen, wat 't voortgezet rekenen betreft. Vermoedelijk heeft hier de visie van Thorndike grote invloed geoeffend? En keerde men zich toch af van de nieuwste inventies, als „Van hoeveelheid tot getal” (Diels—Nauta, Zandvoort).

Of evenwel de raad „Vrij spoedig make het kind zich echter los van de concrete dingen, om te komen tot het abstracte getal, daar dit noodzakelijk is voor 't beheersen der relaties” volkomen juist is, moge men betwijfelen. In 't verfrissingsraam is er echter weinig op aan te merken, ook ten aanzien van de handenarbeid — dat als vak, nog niet als leervorm gezien wordt — is 't rapport niet zo modern. Te waardenen zijn de goede woorden ten gunste van dit vak en de opgelegde beperkingen (geen arbeid met zwaarder hout) kunnen veralgemening ten goede komen.

Vergissen we ons niet, dan is de zang op de Amsterdamse scholen, vergelijkenderwijs gesproken, altijd met een zekere voorliefde beoefend. Ook dit onderdeel tendeert in de goede richting.

Bij het tekenen vraagt men zich af, waarom men het vormen van geometrische figuren door middel van omtrekmallen en zo continueert. Het tekenleerplan is nog wel bevredigend, hoewel hier stellig moderner gedacht had kunnen worden.

Dit eerste rapport met het verfrissingsleerplan is een hoog te waardenen, inderdaad uitermate fris stuk werk, waarin op vele plaatsen baanbrekend werk verricht wordt ten behoeve van de komende nieuwe school.

Weet men nu de uitvoerders van dit te realiseren leerplan door goed georganiseerde omvormingscursussen op te leiden

voor de nieuwe school, zoals die in het tweede rapport wordt beschreven, dan heeft de stad Amsterdam een weloverwogen stap in de richting van algehele vernieuwing gedaan. Zij werkt dan op beproefde principes, aangepast aan een stads-gemeenschap, die uitermate gunstig voor dit onderwijs geacht moet worden, in 't veilige voetspoor, dat 't socialistische Weenen in de paedagogische literatuur naliet en zal, zo voorzichtig en doordacht begonnen, niet behoeven terug te vallen op oudere vormen, maar kunnen voortgaan en een voorbeeld zijn voor die stadsgemeenschappen, waar men niet over die durf en dat initiatief beschikte.

De rapporteurs vestigen de aandacht in de inleiding reeds op de grote milieuverschillen die, als in elke grote stad, in Amsterdam bestaan.

Dit deed bij ons de vraag rijzen „is er, speciaal in verband met de vernieuwing, reeds een milieuonderzoek¹⁾ ingesteld”.

Dat wil niet zeggen, dat wij er aan twifelen, of de school-leiders en de leerkrachten hun leerlingen wel kennen — maar we weten uit ervaring, hoeveel men ontdekt bij een goed opgezet milieuonderzoek en hoe ontzag'lijk grote waarde de opgedane kennis heeft voor het schoolleven en de uitgewerkte leerplans.

Het tweede rapport betreft de vernieuwing. De nieuwe amsterdamsche school wordt in deze eerste opzet beschreven als een synthese van drie belangrijke principegroepen: de belgische vernieuwing, waarvan de onvolprezen inspirator was Ovide De Croly, de didactische opvattingen, zoals het Nutsseminarium voor paedagogiek aan de Amsterdamsche universiteit die naar voren bracht, onder de veeljarige bezielende en stimulerende leiding van Prof. Kohnstamm, en de Dalton-beginselen.

Steunende op deze drie zuilen heeft men een goed passend en harmonisch geheel opgetrokken dat, nu de eerste moeilijke beginmaanden achter de rug zijn — zoals te verwachten was, lóópt en zich zonder twijfel zal ontwikkelen in de richting die men zich dacht.

Er zijn meer mogelijkheden; men had zich vooral de amerikaanse invloeden wat steviger kunnen denken — persoonlijk zouden we die stellig niet tot de gedachten van

¹⁾ In de geest van Hermes, Kautz, Rühle, Tews; Busemanns Milieupaedagogiek.

Miss Parkhurst hebben willen beperken. Vooral niet omdat de prachtige samenwerking in de lagere klassen bij het totaliteitsonderwijs, dat wel doet denken aan het vroegere weense Gesamtunterricht, een schoolhouding bij de leerlingen scheidt, die bij een overgang naar een straffe taakmethodiek grotendeels zonder effect blijft in de hogere leerjaren, hetgeen naar ons oordeel als een verlies van betekenis moet worden beschouwd.

Het projectonderwijs is voor zover wij kunnen nagaan in Nederland niet bekend geworden. In Indië heeft het, nadat men enige ervaring had opgedaan met 't Daltonwerk, bij het moderne onderwijs vaster voet gekregen. In geen enkel nederlands vernieuwingsgeschrift wordt het genoemd en als dit aan toevallige omstandigheden moet geweten worden, is het te betreuren.

De nederlandse volksaard schijnt bijzonder vatbaar te zijn voor sterker individualisering. Montessori heeft hier haar meeste en meest principiële scholen; de Daltongedachte heeft reeds meer dan een kwarteeuw vele overtuigde volgelingen.

Het streven naar individueel onderwijs is stellig een kenmerk van de nederlandse vernieuwingsbeweging, die haar onderscheidt van hervormingsstromingen buiten de grenzen.

Er is in dit opstel geen gelegenheid op dit interessante verschijnsel in te gaan; onontvankelijk voor doelnastrevende groepsarbeid, projectonderwijs, echter zal ons onderwijs vermoedelijk niet zijn.

Onze vernieuwingen staan sterk onder de invloed van de bewegingen in de buurlanden en Engeland had indertijd wel aandacht voor de ideeën van Parkhurst, niet voor die van Dewey, Killpatrick, Schuhmacher.

Wat in 't vernieuwingsrapport groepswork (samenwerking, onderlinge hulp) genoemd wordt, dient men van 't Amerikaanse project, ook groepsarbeid, wel te onderscheiden.

Als echter het rapport zegt „toch willen wij er ook hier voor pleiten, af en toe, dus occasioneel, een belangstellingscentrum aan de orde te stellen” (pag. 61, de hogere klassen waar taaksgewijs gewerkt wordt), dan is de gedachte hier eigenlijk op weg zich te ontwikkelen in de richting van het Amerikaanse project. Want dit is geen totaliteitsonderwijs meer — vooral niet als bij de introductie uit het voorbeeld „de amsterdamse haven” — een leergesprek, vragen voortkomen, die de studie der leerlingen richting gaan geven, de

leerlingen zich bewust doen worden van een bepaald doel, hen een probleem doen zien, dat zij zelf kunnen en willen oplossen, door onderzoek ter plaatse, het raadplegen van voor kinderen toegankelijke bronnen, zoals het rapport die zeer juist noemt.

Men zou de thans beschikbare didactiekvormen kunnen rangschikken onder drie hoofden: de klassikale, de individuele of taakdidactiek en de projectievorm, de plandidactiek.

Het kan van belang zijn voor de verdere ontwikkeling van het onderwijs, na te gaan door welke eisen de *eigenaard* van het leervak mede in staat is, de te kiezen methode vast te stellen. Deze zijn stellig voor alle vakken niet gelijk. Zo staan wij voor een groot deel van rekenen en wiskunde het gebruik van de taakmethode voor, doch wijzen die met beslistheid af, voor vakken als geschiedenis, ook voor de middelbare school. De eigenaard van dit vak eist stellig voor de kernstof een verteller en een gehoor. Hoe groter het gehoor, hoe effectiever het werk van den docent.

Als na de differentiatie van de leerstof van het totaliteitsonderwijs de vakken gescheiden worden gegeven en de stofrangschikking der vakken tot steeds grotere dispersie leidt, is het de arbeid volgens de lijnen der planmethode (project) die weldadig corrigerend optreedt en in werkelijke levensverbanden doet zien, wat ten behoeve van het verdergaande onderricht gescheiden moest worden.

Wij kunnen niet geloven in het uiteindelijke slagen en het blijvende succes van scholen, die eenzijdig een dezer drie grote methodengroepen als didactische basis voor het onderwijs verkiezen. Elk vak stelt andere eisen, die door eenzijdigheid geschaad worden.

Het amsterdamse plan is niet zo eenzijdig — het totaliteitsonderwijs in de eerste klassen kan een voorbereidende phase betekenen voor projectmatig onderwijs in de hogere klassen.

Het is overigens duidelijk — evenals bij het eerste rapport, dat de samenstellers met grote kennis van zaken hun werk volbrachten.

Er is een heropleiding van schoolhoofden en hun assisterend personeel geweest en gezien het degelijke cachet dat de gehele opzet karakteriseert, behoeft men aan de deugdelijkheid van die omscholing, waarvan tenslotte alles afhangt, niet te twifelen.

Amsterdam heeft de stap gedaan, heeft op de gedegen

en sober gehouden rapporten van zijn adviseurs gereageerd met een daad, die — Rotterdam niet te na gesproken — elke andere gemeente in het land ten voorbeeld strekken kan.

Vergelijkt men nu het W. V. O.-rapport met de amsterdamsche adviezen dan valt het op, hoe het eerste opstijgt in een paedagogisch vacuum — geen ander dan een propagandistisch effect hebben kan — wat toch wel van belang kan zijn — maar wat niet de bedoeling in de eerste plaats is geweest.

Het effect der hoofdstedelijke rapporten, uitgebracht aan de instantie, die te handelen heeft, heeft thans reeds zichtbare gevolgen in de schoolarbeid ten behoeve van het amsterdamsche volkskind.

DE LOGISCHE STRUCTUUR DER GESCHIEDSCHRIJVING EN HAAR DIDACTISCHE BETEKENIS

DOOR

Prof. Dr PH. KOHNSTAMM.

Het is ongeveer een halve eeuw geleden, dat de eerste helft van Rickert's Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung, Eine logische Einleitung in die historischen Wissenschaften, verscheen. Dat was ongetwijfeld een mijlpaal in de methodologie en classificatie der wetenschappen. De meeste lezers van Paed. Studiën, en in 't bijzonder zij die bekend zijn met het Voorbericht van Het Waarheidsprobleem en met „Hoe mijn Bijbels Personalisme ontstond”, zullen ook weten, hoe veel dit boek voor mijn persoonlijke ontwikkeling heeft betekend. Misschien zou ik zonder de kennismaking ermee nooit den weg van de natuurwetenschappen naar de geesteswetenschappen, in 't bijzonder de paedagogiek hebben gevonden. En al ben ik ten slotte heel ver afgeweken van Rickert's Idealisme, ik blijf zijn vroegeren invloed dankbaar gedenken.

Toch waren er punten, waarop ik reeds in 1907 ernstig bezwaar had, en ik ben die in dat jaar ook te Freiburg met Rickert gaan bespreken. Toen het bleek dat wij niet tot overeenstemming konden komen, heb ik de uitvoerige beschouwingen, die ik reeds op schrift had gesteld, maar niet gepubliceerd. En in de brede discussies, die zich sinds dien aan het werk van Rickert en de hem na staande vertegenwoor-

digers der Badense school, vooral Max Weber en Troeltsch hebben vastgeknoopt, deden zich geen nieuwe gezichtspunten voor, die in de lijn gingen van wat ik toen bedoelde. Des te meer verheugde het mij kort geleden in de rede over „Theoretische Geschiedenis”, die Romein op het Ned. Filologen Congres van April '46 hield ¹⁾, verwante gedachten te vinden, al onderscheidt zich de motivering, die de historicus geeft, natuurlijk aanmerkelijk van de argumentatie die mij als fysicus voorzweefde. In de volgende bladzijden wil ik trachten te laten zien, dat de beschouwingen van Romein een hoogst belangrijke aanvulling geven van Rickert's methodologische grondgedachte; ik zal aan het slot tevens in 't kort aangeven, wat m. i. de consequenties zijn van zijn nieuwe denkbeelden voor de didaktiek der geschiedenis.

De hoofdzaken van Rickert's scheiding der natuurwetenschappen als generaliserende en dus abstraherende, systematische wetenschappen van de kultuurwetenschappen als individualiserende en dus concretiserende historische wetenschappen mag ik bij de lezers van Paed. Studiën als bekend veronderstellen. Slechts bij een drietal punten, die nog al eens tot misverstand en daardoor onjuiste kritiek aanleiding hebben gegeven, wil ik een ogenblik stilstaan.

Daar is in de eerste plaats de tegenstelling natuur- en kultuurwetenschappen, die Rickert in de plaats wil stellen van de oudere: natuur- en geesteswetenschappen. Dat zou de schijn kunnen wekken alsof elke natuurwetenschap systematisch en elke kultuurwetenschap historisch zou moeten zijn. In het bijzonder het kleinere, populaire boekje met de titel Naturwissenschaft und Kulturwissenschaft kan dit misverstand wekken, zoals Rickert zelf erkent. Nu is het echter duidelijk, dat wetenschappen als geologie en palaeontologie volstrekt niet gericht zijn op het zoeken van algemene wetten, maar op de beschrijving van een eenmalige, zich niet herhalende historische ontwikkeling. En omgekeerd zijn de rechtswetenschap en belangrijke delen der theologie en filosofie even uitgesproken kultuurwetenschappen als algemene regels zoekende, generaliserende wetenschappen.

Maar Rickert wijst er dan ook in de latere drukken van zijn „Grenzen” op, dat hij in het geheel niet een classificatie

¹⁾ Sedert verschenen bij J. B. Wolters — Groningen, Batavia. 24 p. f 0,90.

van alle wetenschappen, een systeem der wetenschappen heeft willen geven, en de kultuurwetenschappen alleen in zoverre op het oog heeft gehad als zij *historische* wetenschappen zijn.

Een tweede misverstand knoopt zich vast aan de scherpe scheiding, die Rickert maakt tussen Wertbeziehung en Wertung. Wertbeziehung is daarom essentieel voor den geschiedschrijver, omdat zij alleen hem het keuze-principe kan opleveren, waardoor hij wat historisch relevant is, immers betrekking heeft op objectieve, algemeen erkende menselijke waarden, onderscheidt van die trekken van het feitelijk gebeuren, die, als niet in een duidelijke relatie tot zulke waarden staande, historisch irrelevant zijn en dus niet thuis horen in de geschiedschrijving. Rickert zelf geeft het voorbeeld, dat de weigering van Friedrich Wilhelm IV van Pruisen om de Duitse keizerskroon te aanvaarden historisch relevant is, maar niet de menu's van zijn maaltijden of de samenstelling van zijn garderobe, ook al zou men wellicht uit rekeningen en boekhoudingen daarover heel wat feitelijke gegevens kunnen vinden.

Nu kan deze scherpe scheiding leiden tot de gevolgtrekking, dat Rickert Wertung (waardering) niet alleen niet-essentieel acht voor de geschiedschrijving, maar zelfs meent, dat zij daarin om haar subjectief karakter niet thuis hoort. Aanleiding daartoe kan vooral ook een bekende uitspraak geven van Ranke, die zeker niet onbelangrijke invloed op Rickert's gedachten heeft gehad. In de voorrede van zijn eerste boek, handelende over de Geschiedenis der romaanse en germaanse volkeren van 1494—1514 zegt hij: „Man hat der Historie das Amt, die Vergangenheit zu richten, die Mitwelt zum Nutzen zukünftiger Jahre zu belehren, beigemessen; so hoher Aemter unterwindet sich gegenwärtiger Versuch nicht; er will bloß zeigen, wie es eigentlich gewesen.“ Men heeft dit zelfs als het programma van Ranke's geschiedschrijving opgevat¹⁾. Wij kunnen voorlopig in 't midden laten of dit juist is. Zeker is het, dat Rickert niet bedoelt door zijn accentuering van de Wertbeziehung de Wertung geheel uit te schakelen. Want wij lezen in de Grenzen²⁾: „Damit (nl. het essentieel stellen van de Wertbeziehung en het afzien van Wertung) soll allerdings nicht gesagt sein, dass nicht auch

¹⁾ Aldus in Rel. in Gesch. und Gegenw. 1e dr. Sub voce Ranke. Kolom 2028.

²⁾ 3e en 4e dr., p. 255.

der Historiker bisweilen Werturteile fälle, oder gar dass die Logik ihm dies verbieten wolle." Zo aanstonds, bij de didaktiek, zal dit voor ons essentieel worden.

Een derde punt, dat gemakkelijk tot misverstand aanleiding geeft, is de rol die de causale verklaring als taak van den geschiedschrijver bij Rickert speelt. Daar deze zo nadrukkelijk de beschrijving van „absolut-einmalige Vorgänge" als het doel van alle geschiedschrijving aanwijst, kan de mening post vatten alsof Rickert met zichzelf in strijd komt, wanneer hij tevens eist, dat de geschiedschrijver niet een zuiver chronologische beschrijving geeft zoals de kroniek, met de enige samenhang van het „en-toen, en-toen", maar een causale samenhang tussen de gebeurtenissen aanwijst. Immers de *noodzakelijkheid*, die een causale samenhang kenmerkt, is nooit aantoonbaar aan een strikt individueel, eenmalig gebeuren. Althans wanneer men niet mee kan gaan met de mening van Hamilton—Heymans, dat welbeschouwd alle causale samenhang eigenlijk een logische samenhang is, en het verschil tussen ratio en causa dus niet bestaat. Maar die opvatting was zeker niet die van Rickert, en zij is met de huidige natuurwetenschappelijke inzichten zo volstrekt onverenigbaar, dat wij er niet bij behoeven stil te staan.

Nu is echter in Rickert's gedachtengang geen tegenspraak tussen den eis van causale „verklaring" resp. aanwijzing van causale samenhang en de doelstelling als absoluut-individueel. Want het is volstrekt niet zó, dat Rickert ook *op weg naar die* doelstelling het gebruik maken van algemene, door inductieve vergelijking gevonden regels ongeoorloofd zou achten. Hij maakte slechts de — m. i. onbetwifelbaar juiste — opmerking, dat voor de geschiedschrijving zulke algemene regels bijna altijd slechts de *vóór-wetenschappelijke* regels der empirie van het dagelijks leven zijn, en volstrekt niet het wetenschappelijk karakter hebben van echte natuurwetten¹⁾. „Wir wissen alle, dass z. B. ein Dolchstoss die Ursache des Todes eines Menschen sein kann; und wir begreifen daher sofort, warum Cäsar starb, als Brutus und seine Gefährten mit Dolchen auf ihn eindringen, ohne uns im geringsten um den wissenschaftlichen physiologischen Begriff des Todes durch Stichwaffen zu kümmern. Ja, meist werden in Darstellungen der historischen Kausalzusammenhänge allgemeine Sätze benutzt,

¹⁾ t. a. p. p. 295.

die vor aller Naturwissenschaft in der „Erfahrung des praktischen Lebens“ entstanden sind und etwas über den ursächlichen Zusammenhang aussagen.“ Maar wat hij volstrekt bewist is, dat de geschiedschrijving zich nu juist als wetenschap zou moeten rechtvaardigen, door het zoeken en vinden van causale historische wetten, zoals indertijd Lamprecht in nabootsing der natuurwetenschap meende, een gedachte, die zelfs Fruin in zijn theorie omtrent de geschiedenis niet geheel afwees, al heeft hij er in zijn eigen werk nooit ook maar enigszins naar gestreefd. Al zijn dus algemene, en dus op abstractie berustende regels onmisbare *hulpmiddelen* voor de geschiedschrijving, als einddoel daarvan treden zij volgens Rickert *nooit* op; dat einddoel is altijd strikt concreet, in tijd en ruimte volledig bepaald. „Es bleibt dabei, dass die allgemeinen Begriffe in den generalisierenden Wissenschaften das *Ziel* sind, wonach man strebt, dass sie in einer individualisierenden Wissenschaft dagegen als *Mittel* benutzt werden, um den einmaligen und individuellen Kausalverlauf darzustellen.“

Op dit punt zullen wij nu zo aanstonds Romein ontmoeten, als deze tegenover de gangbare „practische geschiedschrijving“ het programma van een onontbeerlijke, maar anders gerichte en nog te ontwikkelen „theoretische geschiedschrijving“ stelt. Voordat wij daar aan toe zijn, dienen wij ons echter eerst nog de vraag te stellen, of de causale samenhang, waarvan Rickert spreekt, wel de enige soort van algemeen structurele binding is, waarmede juist de „practische geschiedschrijving“ in gangbare zin te maken heeft.

Reeds door een nauwkeurige lezing van Fruin's Tien jaren kan men dit gaan betwijfelen. Wanneer hij bijv. in het tweede hoofdstuk schrijft: Terwijl zo de tijd verliep en de Armada doelloos voor Calais stil lag, dreven enkele branders haar in panischen schrik op de vlucht, en leverden haar aan de Noordsche stormen over, die haar verder tegen de Schotsche en Iersche kusten verbrijzelden”, dan hebben we ongetwijfeld te doen met een causale samenhang binnen een gebeuren¹⁾

¹⁾ Het verschil tussen een „gebeuren“, dat zich in de natuur en aan mensen voltrekt, en „handelingen“ of „daden“ die van mensen uitgaan, is volstrekt essentieel, niet alleen voor alle geschiedschrijving, maar voor alle anthropologie en kultuurwetenschap. Hier komen alle misvattingen ter sprake, waartoe het determinisme leidt, en die zelfs bij Rickert niet geheel ontbreken. Maar ik laat dit rusten, omdat het voor ons onderwerp niet strikt noodzakelijk is, en zou nopen het bestek van dit artikel te overschrijden.

dat zich voltrekt en beoordeeld wordt op grond van de zoëven genoemde vóór-wetenschappelijke regels van het praktische zeemansleven.

Maar wanneer hij enkele bladzijden vroeger gewaagt van een noodzakelijken samenhang doordat hij spreekt van een „aanslag op Engeland, waartoe de koning toch eenmaal zou moeten komen” of oordeelt, dat „de belediging en de schade, door Elisabeth jaren lang aan Spanje aangedaan, hoe ondragelijk het scheen, nog een poos moest worden verdragen”, is het zeer dubieus of dit nog wel als een causale samenhang kan worden aangemerkt, dan wel als een „passen-in” een bepaalde zinvolle structuur moet worden beschouwd.

Zeker echter hebben wij met zulk een samenhang van geheel andere dan causale structuur te doen als wij in Groethuysen's Entstehung der bürgerlichen Welt- und Lebensanschauung in Frankreich de volgende passages lezen (II p. 142): „(Es ist) für unsere Problemstellung wesentlich, die veränderte Lage darzustellen, in der die Vertreter der kirchlichen Welt- und Lebensanschauung sich gegenüber den Vertretern der neuen Wirtschaftstendenzen befinden *mussten* 1), sobald diese nicht mehr reine Spekulanten ohne jeden bestimmten moralischen Halt waren, sondern von ihren Rechten und ihrer Würde wohl überzeugte Geschäftsleute, die auf ihre Standesehre hielten.” En p. 144: „Der unternehmende Grosskaufmann bleibt auf sich selbst gestellt. Will er seine Eigenart im wirtschaftlichen und sozialen Leben zur Geltung bringen, so kann er nur auf sich selbst rechnen, er muss in profanen Vorstellungsweisen das suchen, was ihm die Soziallehren der Kirche nicht bieten können. Daraus wird dann auch verständlich, wie gerade das Gebiet der Wirtschaft sich immer mehr den cristlichen Einflüssen entzieht.... Der Grosskaufmann kann in den Soziallehren der Kirche nicht die Werte finden, die er zur Ausübung seines Berufes benötigt. Er kann sich nicht verhehlen, dass er innerhalb des katholisch-sozialen Weltbildes niemals die Stellung einnehmen kann, auf die er in dieser Welt Anspruch erhebt.”

Over welk soort van noodzakelijke, resp. mogelijke samenhang wordt nu in deze oordelen gesproken, die blijkens de aanhef der geciteerde passages, essentieel zijn voor de bedoelingen van den schrijver? Dat wij hier niet te doen hebben

1) Ik cursiveer hier en op de volgende plaatsen.

met een eenvoudig analogon van het voorbeeld, dat wij aan Fruin omtrent Filips II ontleenden, blijkt al uit het feit, dat hier geen concreet, op een bepaalde plaats en tijd aan te treffen persoon de drager is van het „kunnen” en „moeten”, waarvan sprake is. In de plaats daarvan treedt een algemeen type „de groothandelaar” op, dus een abstractum, dat onmogelijk door een eigennaam zou kunnen worden aangeduid. Ja zelfs zien we één keer een nog verder van de concrete realiteit afstaand begrip als drager van een onmogelijkheid (resp. noodzakelijkheid van het tegendeel) optreden, nl. „die Soziallehren der Kirche”.

Het is duidelijk, dat wij hier komen te staan voor een situatie, waarin het lakse, vóór-wetenschappelijke spraakgebruik, dat wij boven in de causale samenhang van de dolkstoot tegen Caesar of de storm op de Schotse-en Ierse kusten op het oog hadden, niet meer toelaatbaar is. Het is immers onmiskienbaar, dat wij vóór we al of niet kunnen toestemmen in de geciteerde uitspraken van Groethuysen, moeten vragen naar een definitie van „groothandelaar”, van „Soziallehren der Kirche”, van „das katholisch soziale Weltbild”, terwijl het absurd zou zijn Fruin te vragen naar een definitie van wat hij met Filips II of „den koning van Spanje” bedoelt.

Dit verschil is het gevolg ervan, dat wij bij Groethuysen te doen hebben met fenomenologische structuren, die zich veel verder van de direct-ervaarbare werkelijkheid verwijderen, die veel meer doortrokken zijn van uitkomsten van menselijk denken en verwerken der gegevens, dan dat bij Fruin het geval was. De noodzakelijkheden, resp. mogelijkheden, waarover Groethuysen spreekt, zijn noch de causale afhankelijkheden van een zuiver concreet gebeuren, noch wils-motiveringen in een eenmalige handeling, noch ook zulke strikt „bewijsbare” samenhangen als wij ze in de wiskunde leren kennen, al komen ze met deze laatste nog het meest overeen; het zijn fenomenologisch-structurele samenhangen in die zin, dat gezegd wordt, dat een zó-en-zó gedefinieerde grootheid al of niet past in een zó-en-zó bepaalde zinsvolle structuur, resp. een hiërarchie van structuren.

Dat Groethuysen inderdaad bedoelt te spreken over een hiërarchie van structuren (of dit voornemen met voldoende bezonnenheid en exactheid wordt *uitgevoerd* is een vraag, die wij mogen laten rusten), blijkt reeds uit de onderlinge verhouding van begrippen als „kirchliche Welt und Lebens-

anschauung", „Soziallehren der Kirche", „katholisch=soziales Weltbild" „christelijke Einflüsse". Het blijkt zo mogelijk nog scherper uit het dubbele accent, dat op de onmogelijkheid van de inpassing der structuur „groothandelaar" in die van het „katholisch=soziale Weltbild" wordt gelegd door de toevoeging, dat die inpassing *niemals* zal kunnen plaats hebben.

Hier blijkt nu tevens tot welk een hopeloze spraakverwarring de geschiedschrijver aanleiding geeft, als hij niet duidelijk aangeeft welk soort van noodzakelijkheid, resp. mogelijkheid hij op het oog heeft bij zijn uitspraken. De plaats toch, die wij aanhaalden, laat tal van met elkaar strijdige interpretaties toe, en — dit is natuurlijk het belangrijkste — ook uit de totaliteit van het milieu, waarin deze uitspraken zijn geplaatst, laat zich niet met voldoende duidelijkheid opmaken, welke dier interpretaties de auteur bedoelt.

Het is bijv. denkbaar, dat Groethuysen in de titel van zijn boek de nadere plaats (in Frankreich) en den tijd (Entstehung, dus 18e eeuw) zó heeft willen accentueren, dat hij met het geciteerde eigenlijk niets anders bedoelde te zeggen, dan dat de opkomende bourgeoisie en de Kerk, die typisch seigneuriaal en patriarchaal bleef denken, zodat ze dan ook in de Revolutie slaags raakten, elkaar nu eenmaal vóór die Revolutie niet in onderling begrip gevonden *hebben*. Tegen die onderstelling pleit echter niets slechts de voorrede van het eerste deel, maar ook dat aan de bedoeling van zuivere descriptie door het voortdurend gebruik van „kunnen" en „moeten", nog geaccentueerd door het „niemals", geweld wordt aangedaan.

Of moet men veronderstellen, dat hier bedoeld is, dat nu juist in het Frankrijk der 18e eeuw onmogelijk was, wat in andere landen op ongeveer denzelfden tijd en in het Frankrijk van de 19e en 20e eeuw wel mogelijk blijkt? Maar dan rijzen hier toch tal van vragen naar het waarom en hoezo van deze bijzonderheid, en het wordt wel heel verwonderlijk, dat Groethuysen generlei behoefte gevoelt, die onder het oog te zien. En dat te meer naarmate men in Groethuysen's betoog het absoluut historische moment zwaarder laat wegen. Want dan rijzen vragen als deze: *Waarom kon de Franse bourgeoisie niet, wat de gelijktijdige Hollandse of Britse heeft gedaan? Welke karakteristieke kenmerken der Franse bourgeoisie fixeerden haar in een vijandschapshouding, die*

elders werd overwonnen? Of — als die fixatie hoofdzakelijk het gevolg was van de houding der tegenpartij — moet ze dan toegeschreven worden aan de omstandigheid: *a*, dat het een Rooms-Katholieke kerk, of wel *b*, dat het een Franse Rooms-Katholieke kerk, dan wel *c*, de Franse Rooms-Katholieke kerk der 18e eeuw was? Tegen het antwoord sub *a* pleit natuurlijk de omstandigheid, dat de Aristotelisch-scholastieke theorie van de „onvruchtbaarheid” van het geld — want om deze draait vrijwel alles wat Groethuysen als grondslag van het conflict aangeeft — reeds daarom moeilijk tot de essentialia van de Rooms-Katholieke leer kan gerekend worden, omdat sedert dien die geldtheorie, zeker onder erkend Rooms-Katholieke deskundigen op economisch gebied, haar betekenis verloren heeft.

Voor het antwoord onder *c* zou men onderstellenderwijs kunnen aanvoeren, dat de strijd tegen Jansenistisch-Gallikaanse invloeden de houding der Rooms-Katholieke kerk in het Frankrijk der 18e eeuw sterk beïnvloed heeft, en dat wellicht deze omstandigheid een anders mogelijke verstandhouding heeft belemmerd of belet, een onderstelling, die bijv. steun zou vinden in de door De la Gorce in zijn *Histoire religieuse de la Révolution Française* herhaaldelijk gereleveerde Jansenistische invloed op de kerkstrijd gedurende de Franse Revolutie.

Nu ligt het zeker niet binnen mijn bevoegdheid, en nog minder binnen de opzet van mijn artikel, om hier een nader bepaald antwoord op deze vragen te geven. Maar ik hoop duidelijk te hebben gemaakt, dat een onderzoek naar het juiste antwoord eerst kan beginnen, als de probleemstelling zelf met redelijke nauwkeurigheid is geformuleerd en dat een zo laks spraakgebruik omtrent mogelijkheden en noodzakelijkheden als we in de aangehaalde passages bij Groethuysen vinden, meer geschikt is om de samenhang der verschijnselen te vertroebelen, dan om nauwkeurig omschreven oplossingen voor te bereiden.

Daarmede meen ik nu, zij het langs een geheel andere weg, tot hetzelfde resultaat te zijn gekomen als Romein in zijn boven genoemde rede, nl. tot de noodzakelijkheid van een nieuwe tak van de geschiedenis-als-wetenschap, die zich van de gangbare „practische geschiedschrijving” onderscheidt, doordat ze niet als doelstelling ziet de beschrijving van volstrekt concrete, volkomen hinc-et-nunc geïndividualiseerde,

absoluut-historische opvolgingen van gebeurtenissen, maar integendeel zich juist ten doel stelt aan historische feiten algemene regels van samenhang te vinden en nauwkeurig omschreven, exact geformuleerde *algemene* begrippen te formuleren.

In zoverre komt dus deze nieuwe tak der geschiedeniswetenschap die Romein als „theoretische geschiedschrijving” van de gangbare „practische” onderscheidt, lijnrecht in strijd met Rickert's eis aan de geschiedschrijver gesteld. En is er enige toenadering tot de opvattingen van Lamprecht omtrent de noodzakelijkheid, dat ook de geschiedeniswetenschap *algemene* regels zal moeten geven, al wijkt deze opvatting zeer duidelijk af van Lamprechts onhoudbare bewering, dat die regels op natuurwetten zouden moeten lijken. Immers elke gedachte aan quantificering is hier afwezig; het gaat hier uitsluitend om de bepaling van fenomenologische structuren, dus om hetgeen men in de wiskunde of mathematische fysica als een uitsluitend topologische, niet-metrische samenhang zou aanduiden.

Dat inderdaad wat ik hier bedoel, geheel overeenkomt met wat Romein nastreeft, en voor zover ik weet, voor het eerst geheel scherp heeft geformuleerd, moge blijken uit een ietwat uitvoerig citaat¹⁾: „Een boek over de revolutie, die het aanzijn aan de Staat der Nederlanden gaf, of een over de Amerikaanse, Franse, Chinese of Russische Revolutie behoort tot de gewone geschiedschrijving, maar een vergelijkende geschiedenis dezer revoluties, zoals Rosenstock—Huessy er een schreef, is een typisch staal van theoretische geschiedschrijving²⁾. Een geschiedenis van een bepaalde staat, bijv. die van de staat van Frederik II, van de Franse van Philips IV tot aan Lodewijk XIV of die van de Pruisische staat, behoort tot de gewone geschiedschrijving, maar een boek, dat het, voor zover ik weet, jammer genoeg nooit behandelde thema van de voortdurende machtstoewas van *de* staat in de loop der geschiedenis tot onderwerp zou hebben, zou tot de theoretische geschiedenis gerekend moeten worden. Dit alles volgt luce clarius uit het onderscheid tussen practische en

¹⁾ t. a. p. p. 17.

²⁾ Die echter dan m. i. juist een zeer ernstig tekort daarin vertoont, dat zij een zo uitzonderlijke revolutie als de Nederlandse niet in haar beschouwingen betreft. (Noot van mij.)

theoretische geschiedschrijving, waarbij wij de eerste, naar men zich herinneren zal, definieerden als omvattende al die onderwerpen, die *wèl*, en de laatste als omvattende al die onderwerpen die *niet* aan een rechtstreekse successie=*in*-tijd en aan een geografisch samenhangende plaats gebonden zijn. De eenheid van tijd en plaats, die het onderwerp uit de practische geschiedschrijving kenmerkt, is bij de theoretische vervangen door de eenheid van het onderwerpelijk begrip of proces."

Reeds enkele bladzijden eerder (p. 12) heeft hij gezegd „dat de historiologische onderwerpen van processuele of begripsmatige aard zijn, en geadstrueerd worden door *vergelijkingen*¹⁾ van historische verschijnselen en processen in verschillende tijden en op verschillende plaatsen". En op p. 16 vinden wij althans een onderdeel²⁾ van de „derde provincie" van de nieuwe tak der geschiedenis=*wetenschap*, de historiologie, beschreven als *definitie=*leer**. „Wat is Renaissance, Barok, Romantiek? Wat Feodalisme, Kapitalisme, Imperialisme? En zijn deze begrippen nog duidelijk als *historische* categoriën te onderkennen en daardoor reeds nog betrekkelijk eenvoudig, daarnaast staan categoriën als Individualisme, Democratie, Nationalisme, die misschien eer *sociologisch* zouden zijn te noemen, in zoverre zij niet, althans veel minder aan een bepaalde opeenvolgende tijdreeks gebonden en daardoor nog moeilijker te hanteren zijn, maar waarvan de historicus zich daarom nog niet minder behoort af te vragen: wat willen zij zeggen?"

Hier rijst dus even de vraag of dit essentiële deel van de nieuwe taak wellicht eerder tot de sociologie dan tot de geschiedenis=*wetenschap* gerekend zou moeten worden. Nu acht ik de scherpe afbakening van nauw=*verwante* wetenschappen niet zo heel belangrijk. Zeker zullen wij, nadat de

1) Romein cursiveert.

2) Op p. 12 zegt Romein ook, dat hij zich nog niet aan een streng systematiek van het grote rijk der historiologie wil wagen. Het is mij uit zijn beschrijving der vijf „provincies" nog niet duidelijk geworden, waarom de definitieleer slechts als een onderdeel van één dier provinciën wordt beschreven. Zie ik het wel, dan is juist die definitieleer met haar naar het algemene gerichte doelstelling kenmerkend voor de „theoretische geschiedenis", in tegenstelling met alles wat tot de gangbare geschiedenis, als beschrijving van absoluut-historisch gebeuren hic et nunc behoort.

gedachte van de totaliteit en haar momenten in alle wetenschappen heersende is geworden, tegenover de opbouw van „sommen” uit scherp gescheiden „elementen”, die afbakening minder belangrijk moeten noemen dan Kant, toen hij de vervloeiing van de grenzen van twee wetenschappen qualificeerde als de verminking van hun eigenaardigheid. Toch acht ik het gelukkig, dat Romein juist deze definitie-leer mede voor de historicus opeist, en haar niet uitsluitend aan de socioloog wil afstaan.

Ongetwijfeld zijn begrippen als Individualisme, Democratie, Nationalisme — en we kunnen er Revolutie, Dictatuur en nog vele andere bijvoegen — grensbegrippen die èn de sociologie èn de geschiedenis-wetenschap raken, maar in de zoëven gegeven aanhaling komen evenzeer grensbegrippen voor tussen kunstgeschiedenis en aethetica. En we zouden als verdere aanvulling kunnen noemen Humanisme en Verlichting als grensgebieden tussen Cultuurgeschiedenis en Systematische Filosofie en Mystiek, Bevindelijkheid, Quietisme, Ascese, Klooster en Kloosterorden en vele meer als grensbegrippen tussen geschiedenis en systematische theologie.

M. a. w. ik acht het essentieel, dat in de „Theoretische geschiedenis” van Romein een wetenschaps-gebied omschreven is, dat daardoor gekarakteriseerd wordt, dat de twee verschillende soorten van denkers, de systematicus en de zuivere historicus elkaar daar ontmoeten en aanvullen. Ik ben het ook volkomen met Romein eens, dat de dusgenaamde geschiedenis-filosofie lijdt aan het euvel, althans het gevaar met zich meebrengt, dat zij een willekeurige constructie wordt, die niet voldoende telkens weer getoetst wordt aan de feiten-zelf, en dat daarom op al de gebieden, die ik noemde niet alleen de systematicus aan het woord moet zijn, maar dat juist de als historicus gevormde beoefenaar der wetenschap ze ook tot zijn eigen terrein moet rekenen. Omgekeerd is het in hoge mate wenselijk dat de beoefenaar der „gangbare” geschiedenis, die dus uitsluitend naar de kant van het eenmalige, het *hic et nunc* bepaalde georiënteerd is, leert inzien dat er in dezelfde feiten wortelende *systematische* vragen zijn, die onder geen beding mogen worden verwaarloosd.

Als een enkel voorbeeld hoe nodig deze herinnering is ook voor ongetwijfeld belangrijke historici, noem ik de felheid, waarmede wijlen Huizinga zich verzette tegen het gebruik van het woord en begrip Humanisme voor iets anders

dan het Humanisme der 15e en 16e eeuw. Terwijl het voor den systematicus toch wel heel duidelijk is, dat wij het — zowel daar als op tal van andere plaatsen in de geschiedenis der mensheid wortelende — begrip van Humanisme als een bepaalde vorm van visie op Mens en Wereld in de anthropologie eenvoudig niet missen kunnen. Maar een veel sterker sprekende, ja geruchtmakende illustratie van de noodzaak van een systematisch denken, getoetst aan een *begrijpende* kritiek van uit de „practische geschiedschrijving”, vinden we in de uitgebreide literatuur en de veelal felle polemiek, die zich vastgeknoopt heeft aan de beroemd (volgens sommigen „berucht”) geworden beschouwingen van Max Weber over de samenhang van het ontstaan van den „kapitalistischen geest” en de Protestantse Ethiek. Reeds de beide bepalende lidwoorden, die ik cursiveerde, zijn na Romein's rede voldoende om deze hele probleemstelling te kenmerken als essentieel behorende tot de „theoretische geschiedschrijving”. Maar als zodanig is zij door zeer vele van haar critici, en natuurlijk juist door de meest afwijzenden niet herkend. Dr Beerling heeft kort geleden een mooi overzicht van die kritiek gegeven¹⁾. Helaas is het verschenen vóór de rede van Romein, zodat Beerling daarvan niet meer heeft kunnen profiteren. Het lijdt voor mij geen twijfel, dat het hem anders gemakkelijk zou zijn gevallen te laten zien, waarom bepaalde critici van Weber (niet alleen Rachfahl, maar deze wel in het bijzonder) de eigenlijke pointe van Weber niet konden begrijpen, omdat deze avant la lettre een probleem aanpakte niet van practische, maar van „theoretische” geschiedschrijving, en dat daarom van tal van historische details voor *deze* doelstelling afgezien moest worden, die de „practische geschiedschrijver” voor *zijn* doel niet mag verwaarlozen.

Ik heb er zoëven reeds, in navolging van Romein, op gewezen, dat er een bijzonder nauw verband is tussen „theoretische geschiedschrijving” en sociologie. Misschien geldt dit in nog hoger mate van het verband tussen deze tak van geschiedschrijving en de sociale psychologie. Want deze vindt,

¹⁾ Publicaties van het Sociologisch Instituut der Rijksuniv. te Groningen. Protestantisme en Kapitalisme. Max Weber in de Critiek. J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1946.

althans in zeer belangrijke onderdelen, alleen in de historische feiten het ervaringsmateriaal waarop zij steunen moet. De vrees, dit artikel al te breed te doen worden, weerhoudt mij echter hierop breder in te gaan; ik verwijs de lezer, die zich hiervoor interesseert naar de paragraaf Sociale Psychologie in mijn psychologie-overzicht in Deel I Ensie of (ietwat uitgebreider) naar het hoofdstuk Sociale Psychologie in de ter perse zijnde tweede druk van het Leerboek der Psychologie van Bigot, Palland en mij.

Hier wil ik uit het gezegde nog slechts enkele consequenties trekken voor de didaktiek der geschiedenis.

Wij hebben boven de uitspraak van Ranke aangehaald, waarin hij zich onbevoegd verklaart om het verleden ethisch te beoordelen of uit dat verleden inzichten te winnen die zouden kunnen strekken als lessen voor de toekomst. Voor zoverre de historicus zich aan deze uitspraken conformeert¹⁾ is dus de gehele geschiedschrijving retrospectief gericht en leert men er *uitsluitend* het verleden door kennen.

Nu is dat zeker een belangrijk stuk van de doelstelling van elk geschiedenis-onderwijs. Een menselijke samenleving onderscheidt zich juist van alle dieren-, „staten”, doordat zij geschiedenis heeft en zich daarvan bewust is. Om dus tot een in waarheid *menselijk* lid van een gemeenschap te worden is een zekere mate van kennis van het verleden noodzakelijk, ook omdat men anders het heden al te oppervlakkig kent. Reeds op de L. S. is om deze reden geschiedenis-onderwijs onontbeerlijk, maar ook daar kan het zich niet alleen, en eigenlijk zelfs niet in de eerste plaats, tot deze taak bepalen. De kennis van het verleden betekent hier bovenal het in aanraking komen met de grote voorbeelden en voorgangers van de mensheid. In de Bijbelse geschiedenis is dat zonder meer duidelijk, (al betekent juist naar Bijbelse opvatting

¹⁾ Ranke zelf weliswaar heeft zich in zijn latere loopbaan niet aan dit programma gehouden. Dat bewijst vooral de toespraak, waarin hij bij de huldiging op zijn 80e verjaardag er rekenschap van gaf, waarom hij op heel hoge leeftijd aan een Weltgeschichte begonnen was. Vóór de oorlog van 70/71, zo verklaarde hij toen, was dit niet mogelijk geweest, want men wist toen nog niet waarop de wereldgeschiedenis uiteindelijk zou uitlopen in de strijd tussen revolutiegeest en die van orde en beschaving. Nu de Frans-Duitse oorlog ten gunste van de laatstgenoemde machten had beslist, was eerst de mogelijkheid tot dit grote werk geboren! Zie het verslag van deze huldiging bij Fruin Verspreide Opstellen, Deel X.

geschiedenis iets, dat essentieel meer is, dan het leren kennen van mensen en menselijke daden) maar het geldt ook voor de „gewone” geschiedenis, in het bijzonder de nationale. Geschiedenisonderwijs mag dus om deze kant van zijn taak te vervullen nooit uitsluitend intellectueel zijn. Het dient niet alleen theoretische inzichten, maar vooral ook gevoelens te wekken, die voor de opgroeiende mens in zijn later leven richtingbepalend zullen zijn. Die gevoelens, waarlijk doorleefd, zullen mede de grondslag zijn voor zijn ethische beoordeling zowel als voor zijn daadwerkelijke verhouding tot den naaste.

Bij de verdere uitwerking hiervan, dus bijv. bij de vraag, waarom dit betekent, dat men juist bij het geschiedenisonderwijs niet toe kan met zuiver individueelonderwijs, en waarom in het bijzonder op de L.S. het geschiedverhaal de kern van alle geschiedenisonderwijs moet zijn, sta ik nu niet stil. Het zal door het gezegde echter reeds duidelijk zijn, waarom deze taak niet vervuld kan worden, zonder dat onderwijzer of leraar wel iets van de taak op zich neemt, die Ranke t. a. p. afwijst, nl. een ethisch oordeel uit te spreken. Wie trouwens een historicus als Fruin raadpleegt, bemerkt al spoedig, dat hij bij al zijn minutieuse en conscientieuse zorg om de feiten objectief uit de bronnen vast te stellen, er niet aan denkt zich van waarderingen te onthouden. Juist zijn krachtigste stukken, bijv. die over Willem III en Koningin Maria, spreken in dit opzicht zeer duidelijke taal.

Maar — wij hebben dit boven reeds gezien — met het toelaten van waarderingen (Wertungen) verlaten wij nog niet het gebied van de „practische geschiedschrijving” in Romein’s terminologie, de weergave dus van zuiver concreet-individuele, strikt eenmalige, aan één bepaalde plaats en tijd gebonden feitenopeenvolgingen naar de daarvoor klassieke omschrijving van Rickert.

Dat is wél het geval, zodra wij van het geschiedenisonderwijs ook verwachten, wat Ranke als tweede „Amt” verwerpt, nl. „die Mitwelt zum Nutzen zukünftiger Jahre zu belehren”. Immers het is duidelijk, dat uit de beschrijving van een strikt-individueel verloop geen toepassing op herhaling of zelfs analogie gemaakt kan worden. Maar het zal, naar ik verwacht, juist uit de tegenstelling van „practische” en „theoretische” geschiedschrijving, zoals wij die boven leerden kennen, duidelijk zijn, dat het generaliseren en dan

ook weer het toepassen van deze generalisatie op analoge gevallen ligt in de lijn der „theoretische geschiedenis”. Die consequentie trekt ook Romein als hij (p. 18) zegt: „(Het is) gans niet uitgesloten, het is zelfs waarschijnlijk dat een theoretisch-historische behandeling van *de* dictatuur, *de* revolutie of *de* staat tot om zichzelf wille zeer belangrijke resultaten zou kunnen komen, die, wie weet, zelfs het gedrag der politici zouden kunnen beïnvloeden, wanneer het, zoals bij onderwerpen als deze, zowel om de hoogste als om de meest directe belangen der mensheid gaat.”

Maar juist omdat het over deze gaat, dienen niet alleen de politici van deze dingen op de hoogte te zijn. Zeker in een democratische maatschappij, in een staat, waar algemeen kiesrecht de politiek beheerst, zijn dit zaken, die elke kiezer raken. De meest centrale delen van wat de Angelsaksers noemen civic education, en waarvoor wij helaas nog geen beter woord hebben dan „staatsburgerlijke opvoeding”, liggen hier. Hoe zullen we de a.s. kiezers duidelijk maken, dat democratie in moderne zin *niet* is de dictatuur van de helft plus één, maar een bepaalde vorm van mensbeschouwing en mensheidsrechten, in het bijzonder van de rechten van de minderheid of althans van de minder machtigen, wanneer we niet een algemene omschrijving kunnen geven van wat we onder „democratie” en „dictatuur” verstaan, en tevens aan historische voorbeelden kunnen toelichten, op welke wijze we aan concrete gebeurtenissen kunnen zien in hoeverre die idee gerealiseerd is, en hoe ver men te haren opzichte nog te kort geschoten is.

En juist dit zoeken naar een historisch gefundeerde, maar niet meer concreet-individuele, doch naar een bepaalde gedachtengang gegeneraliseerde definitie, is — zoals we zagen — een bij uitstek kenmerkend deel van „theoretische geschiedenis”.

Op de L. S. is natuurlijk voor deze kant van het geschiedenisonderwijs nog geen plaats; daarvoor wordt een intellectuele rijpheid gevraagd, die nog niet in de thans leerplichtige leeftijd bestaat. Maar daarom eist dan ook die leerplicht, juist om der wille van deze taak, dringend uitbreiding tot ten minste 18 jaar, zij het dan ook dat dit evenmin als in de Angelsaksische landen een volledige dagschool zou moeten betreffen. Op de organisatorische vormen, daartoe het meest geschikt, behoeft ik hier niet verder in te gaan. Wellicht

zullen zij, op zekere afstand, de vormen van de Volkshogeschool moeten volgen, voor hen, die geen M. of V.H.O. genieten.

Slechts deze opmerking wil ik mij nog veroorloven. In de schooltypen van het V.H. en M.O., zoals ze ten onzent bestaan of door de nota-Bolkestein geprojecteerd zijn, ontbreekt een type, waarin cultuurgeschiedenis het centrale of althans een der centrale leervakken is. Het gymnasium (of Lyceum A) is door zijn zo sterk filologische opzet veel te belast om als zodanig te kunnen dienen. En zolang we alleen nog maar historici hebben, die in de geest van de „practische geschiedschrijving” zijn opgeleid, die dus alleen een retrospectieve blikrichting hebben, zouden we met zulk een schooltype ook niet erg in maatschappelijke behoeften voorzien. Maar een school, waar algemene en Nederlandse cultuurgeschiedenis een der kernvakken, met Nederlandse taal samen misschien *het* kernvak zou zijn, mits gegeven in de zin der „theoretische geschiedschrijving” zou m.i. aan uitermate belangrijke maatschappelijke behoeften tegemoet komen. Zodra dan ook de door Romein's rede in uitzicht gestelde opleiding van „theoretisch historisch” gevormde leraren een voldoende aantal daarvan zal hebben beschikbaar gesteld, zou ik met kracht de inrichting van zulk een nieuw schooltype willen bepleiten.

Wie weet, wellicht zal de in wording zijnde nieuwe Amsterdamse faculteit krachtig in die richting kunnen medewerken. Want zie ik het wel, dan is toch haar kernvak, de nog vaag omschreven wetenschap der politiek of „political science” niets anders dan een onderdeel van verschillende provincies, die Romein in zijn rede over de Theoretische Geschiedenis als delen van die nieuwe tak der geschiedeniswetenschap omschrijft.

KLEINE MEDEDELINGEN.

In de Maart-aflevering van Paedagogische Studiën geeft Prof. Kohnstamm op bladz. 100 een bespreking van Jung: Zielsproblemen van deze tijd. Aan het slot merkt hij op: „De bundel zou er m.i. voor studiedoelinden bij gewonnen hebben, als de vertaler in een inleiding medegedeeld had, waar de oorspronkelijk stukken te vinden zijn....” enz. De door hem beoordeelde vertaling, die een omvang heeft van 202 pag. ken ik niet, maar blijkens de opgegeven titels van de hoofd-

stukken, is het boek een vertaling van Jung: Seelenprobleme der Gegenwart, door den schrijver uitgegeven in 1946 bij Rascher te Zürich. Volgens het voorwoord is de 1e druk van 1930, de 2e druk van 1932. Het zal in de boekhandel wel te krijgen zijn.

- Hoofdstuk 10: Die Ehe als psychologische Beziehung.
 „ 9: Die Lebenswende.
 „ 14: Das Seelenproblem des modernen Menschen.
 „ 8: Der archaische Mensch.
 „ 13: Geist und Leben.
 „ 11: Analytische Psychologie und Weltanschauung.

Deze titels stemmen overeen met de door prof. Kohnstamm genoemde. De Zwitserse uitgave, die 435 bladzijden telt, bevat verder nog:

- Hoofdstuk 1: Probleme der modernen Psychotherapie.
 „ 2: Über die Beziehungen der analytischen Psychologie zum dichterischen Kunstwerk.
 „ 3: Der Gegensatz Freud und Jung.
 „ 4: Ziele der Psychotherapie.
 „ 5: Psychologische Typologie.
 „ 6: Die Struktur der Seele.
 „ 7: Seele und Erde.
 „ 12: „Komplex und Mythos“, von W. M. Kranefeldt.

T. GOSLIGA.

P. C. HOOFT-HERDENKING.

Op 21 Mei 1947 zal het 300 jaar geleden zijn dat de grote Renaissance-dichter Pieter Corneliszoon Hooft overleed. Ter voorbereiding van een herdenking van dit feit zijn een Nationaal en een Amsterdams Comité opgericht. De beide comité's, die in nauw contact samenwerken, hebben bijzondere aandacht gewijd aan de herdenking op de scholen.

In de eerste plaats zijn op de scholen voor voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs wedstrijden georganiseerd in declamatie uit Hooft's werk. Ook de scholen voor uitgebreid lager onderwijs worden in de gelegenheid gesteld mede te dingen. Aan de wedstrijden neemt een groot aantal scholen in het gehele land deel. De scholen zenden de twee beste voordragers (één mannelijke en één vrouwelijke leerling) naar de provinciale wedstrijden. De zes winnaars (3 mannelijke en 3 vrouwelijke) van elke provincie gaan zich weer onderling meten in regionale concours (N., O., W. en Z.). Iedere regionale groep bekroont de twee besten. Deze 8 bekroonden, waarbij zich de twee door Amsterdam uitverkoren leerlingen voegen, ontvangen een prijs en zullen bovendien de eer genieten om op 22 Mei op het Muider slot een gedicht of prozafragment van Hooft ten gehore te mogen brengen. Ook in België bestaat grote belangstelling voor deze wedstrijd; hoogstwaarschijnlijk zullen er ook enige Belgische bekroonde jongelieden op het Muider slot komen tonen, dat zij het werk van Hooft tot zijn recht kunnen laten komen. Getracht zal worden deze voordrachten van het puikje der Nederlandse en Belgische leerlingen door de radio te doen uitzenden.

In de tweede plaats verschijnt er vanwege het Amsterdamse Comité en onder auspiciën van het Nationale Comité een rijk geïllustreerde beschrijving van Hoofts leven en werk met een bloemlezing. De tekst van het eerste gedeelte is van de hand van Mevr. Dr A. H. M. Romein—Verschoor. De uitgever (J. M. Meulenhoff te Amsterdam) stelt het boekje tegen sterk verlaagde prijs ter beschikking van de scholen.

In de derde plaats hebben de beide comité's de directies der scholen verzocht om op 21 Mei Hooft te herdenken en in een bijeenkomst der leerlingen de betekenis van deze grote figuur uit onze letterkunde te schilderen.

OXFORD UNIVERSITY DEPARTMENT OF EDUCATION.

Vacation Course in Education August 6th to 28th, 1947.

Provisional arrangements.

A. The Course of Study.

The Course is intended primarily pas a Refresher Course for teachers, but is suitable for all who wish to study educational problems. The programme will include: —

1. *A Series of Lectures on Education in a Changing World* by the following tutors of the Department.

M. L. Jacks, M. A., Director.

L. G. E. Jones, M. A., Ph. D., Assistant to the Director.

C. H. Dobinson, M. A. B. Sc., University Reader in Education.

B. A. Yeaxlee, M. A., B. Litt., Ph. D., University Reader in Educational Psychology.

2. *Lectures and Discussions on the Teaching of School Subjects.*

First part (August 6th to 16th).

Mathematics.

C. V. Durell, M. A., formerly of Winchester College,

F. W. Wagner, M. A., B. Sc., Oxford University Department of Education.

English.

W. D. Johnston, M. A., Oxford University Department of Education, and other spicialists.

Biology.

Miss E. M. Talbot, M. A., Oxford University Department of Education,

C. H. Dobinson, M. A., B. Sc., and other specialists.

Geography.

F. C. Couzens, M. A., Ph. D., Carlton High School, Bradford.

Second part (August 18th to 28th).

Classics, especially Latin.

M. L. Jacks, M. A.

Physics and Chemistry.

F. W. Wagner, M. A., B. Sc.,

G. van Praagh, B. Sc., Ph. D., Christ's Hospital.

History.

W. D. Johnston, M. A.,

M. V. C. Jeffreys, M. A., Professor of Education, University of Birmingham,

Miss M. K. Jones, M. A., B. Litt., Oxford University Department of Education.

Modern Languages (French, German, Spanish, Russian).

Miss L. Tomlinson, M. A., Oxford University Department of Education,

A. S. Macpherson, M. A., Dulwich College, and other specialists.

Religious Knowledge.

B. A. Yeaxlee, M. A., B. Litt., Ph. D.

3. *Group Discussions.*

If the demand is sufficient it is proposed to organize groups for the discussion of the following:

- (a) Primary and Preparatory Schools.
- (b) Secondary Grammar Schools and Public Schools.
- (c) Technical High Schools.
- (d) Secondary Modern Schools.
- (e) Further Education—County Colleges, etc.
- (f) The Youth Service.

Students should indicate clearly on their entrance forms which group they would like to join and the Director will welcome both suggestions for discussion and offers to open the discussion on a selected topic.

4. *Lectures and Discussions on Matters of Present Educational Interest.*

B. *Time-table.*

A detailed programme and time-table will be available about July 21st and will be forwarded to all who have entered for the Course.

The Course will begin with a Preliminary Business Meeting at 5.30 p. m. on Wednesday, August 6th, and the concluding lecture will end about midday on Thursday, August 28th.

The normal working hours will be from 9.30 a. m. to 1 p. m., and from 5.30 p. m. to 7 p. m., with occasional lectures at 8.30 p. m. The first morning period, from 9.30 a. m. to 11 a. m., will be reserved for lectures and discussions on the Teaching of School Subjects, but it will not be possible to attend the meetings of more than one subject group in each part of the Course. The times for the lectures on the Teaching of Religious Knowledge will be arranged so that all who are interested may attend, and Discussion Groups (see A3 above) will usually meet between 5.30 p. m. and 7 p. m.

A Common Room will be provided and tennis courts will be available. Visits to Colleges and Cotswold excursions will be arranged.

C. Fees and Entry of Names.

The Tuition Fee for the full Course is £7 10s., and for each part of the Course £3 15s.

Entrance Forms can be obtained from the Director and should be returned without delay. Enquiries and applications will be dealt with strictly in the order in which they are received, and applicants will be informed at once if vacancies are no longer available. Tuition Fees may be sent with the Entrance Form or forwarded later. If the tuition fee is not sent with the Entrance Form each application must be accompanied by a Registration Fee of 5s., which is not returnable but will be regarded as part payment of the tuition fee. The balance must be paid on or before August 7th.

D. Residence.

Women may reside in The Hostel, 12 Linton Road, at a cost of 4 guineas a week, and arrangements have been made for men to reside in Lincoln College at a cost of 15s. a day. In each case the available accommodation is limited and early application is essential. A separate notice explaining the conditions of residence will be sent on request to registered students so long as there are vacancies. The Department can also supply a few addresses at which accommodation has been reserved for registered students at a cost of 4 guineas and 5 guineas a week.

Apart from the above accommodation the Department cannot undertake to find lodgings for intending students, and those who wish to make their own arrangements for residence are strongly advised to do so as soon as possible.

E. Certificaties of Attendance.

A Certificate of Attendance will be issued on request to each member of the Course who completes the following minimum of attendance at lectures and classes, viz. (1) The Lectures to be included under A 1 above; (2) One of the Subject Courses listed in A 2. A second and subsidiary Subject Course may be attended if desired.

All correspondence should be headed „Vacation Course, 1947” and addressed to the Director University Department of Education 15 Norham Gardens, Oxford.

OXFORD UNIVERSITY DEPARTMENT OF EDUCATION.

Refresher Course for Lectures and Tutors in Training Colleges.

Programme and Time-Table.

This experimental Refresher Course is planned on the assumption that Training College Lectures and Tutors would welcome the opportunity of meeting in Oxford for the discussion of educational questions with University teachers of academic and professional subjects, as well as with specialists in educational administration and research. The pro-

gramme will therefore include three parallel series of lectures — the first by University teachers of subjects such as English, History, Science, Theology, etc., the second by administrators, research workers and experimenters on the work in which they are engaged, while the third series will be contributed by tutors of the University Department of Education and deal with those aspects of educational thought and practice in which they have a special interest.

The opening meeting will take place on Wednesday July 30th at 5.30 p. m. and the concluding meeting on Tuesday August 5th at 9.30 a. m. On each full day of the course there will be two morning meetings and a third meeting at 5.30 p. m. Each lecture will be followed by discussion, and informal group discussions will be arranged as desired.

One or two visits to College buildings and, if possible, a Cotswold excursion will be included in the programme, and several informal evenings will be arranged.

A detailed time-table will be forwarded early in July to all who have enrolled for the Course.

Residence.

Owing to the great demand for accommodation during the Long Vacation residence will only be available for 40 men and 40 women. A few places are being reserved for visitors from European countries who are engaged in the training of teachers.

For men accommodation has been reserved in Lincoln College at an inclusive charge of 15 s. per day, and for women in hostels and guest houses at a charge varying from 12 s. to 15 s. a day. Instructions about payment for residence will be issued to all who have been accepted for admission to the Course, but the allocation of the available accommodation must, of necessity, be determined by the Department.

Application Forms and Fees.

The fee for the Course is £ 2.10.

Applications must be submitted on the accompanying form together with a Registration Fee of 5 s. (if the full fee is not sent). The remainder of the Fee (£ 2.5 s.) may be forwarded at any time up to but not later than July 25th. Fees will be returned if an application cannot be accepted, but the Registration Fee will not be refunded if an application is withdrawn after acceptance by the Department.

In the first instance it is proposed to accept only two applications from any one training college and to ask for all applications to be sent in by May 31st. Should vacancies be available after that date particulars will be circulated to all colleges. Subject to the above limitations applications will be dealt with in the order in which they are received.

All correspondence should be headed „Refresher Course 1947” and addressed to The Director, Oxford University Department of Education, 15 Norham Gardens, Oxford.

HET AANLEREN VAN DE JUISTE SCHRIJFWIJZE DER WERKWOORDSVORMEN

DOOR

J. KLIPHUIS,

met een inleiding

DOOR

I. VAN DER VELDE.

Het aanleren van de juiste schrijfwijze der werkwoordsvormen blijft een probleem, is thans voor velen misschien nog het probleem van het moedertaalonderwijs op de lagere school. Een veel gebruikte weg is die van de beredenering. Via het stellen van meestal een viertal vragen in vaste volgorde tracht men de leerlingen de juiste schrijfwijze „zelf” te doen vinden.

Hij hoort de vogel fluiten.

Als men deze zin dicteert, schrijven veel kinderen: Hij *hoord* enz. Ze motiveren dit: Je zegt *hoorde*, daarom moet *hoord* met een d.

Dan volgen de restaurerende vragen:

Hoe is het werkwoord? Horen.

Hoe is de stam? Hoor.

Wie hoort? Hij.

Wat komt er dan achter de stam? Een t;

en lijdzaam en geduldig corrigeert de onderwijzer de volgende fout. Maar in volgende dictees keert *hoord* en *bouwd* enz. met grote hardnekkigheid terug. Deze weg is onbegaanbaar voor veel kinderen. De denkcombinatie is te gecompliceerd, velen zijn niet in staat, als ze het al proberen, zich zelf deze vier vragen in de juiste volgorde te stellen. Slechts intelligente kinderen zijn capabel, de methode der beredenering consequent en met succes toe te passen.

Met vaste, visueel uitbeeldbare schema's, komt men verder. We herinneren ons uit eigen ervaring de volgende resultaten:

| Opstel | Aantal leerlingen | Totale omvang in blz. | Aantal w. w. fouten | Gemiddeld per leerling |
|--------|-------------------|-----------------------|---------------------|--------------------------------|
| A | 26 | 76 | 50 | 3 blz. schrift 2 w. w. fouten. |
| B | 27 | 109 | 37 | 4 „ „ 1½ „ „ |
| C | 29 | 90 | 31 | 3 „ „ 1 „ „ |

Het betrof drie vrije opstellen van een zesde klasse van een Amsterdamse volksschool.

De Heer *Kliphuis* baseert zich vooral op *het beginsel der analogie* en past dat tot in uiterste consequentie toe. Dit leidt tot een ingrijpende vereenvoudiging in de methodiek. Hij neemt een enkel werkwoord, i.c. *horen*, zoekt hiervan alle toepassingen die het taalgebruik in verband met het aanleren der werkwoordsvormen toelaat en drijft de leerlingen op het hanteren van de vormen van dit ene werkwoord in zinnen. Deze zinnen met de verschillende vormen van „horen” vormen dus een constant vergelijkingsmateriaal, waartoe zij steeds terugkeren. Een werkwijze, vergelijkbaar met het aanleren van de vormen van conjugatie en declinatie bij het onderwijs in vreemde talen: *aimer, finir, rendre, recevoir*; bij de oude talen *regina* enz. Iedere vorm van een werkwoord op *ser* wordt vergeleken met de overeenkomstige vorm van *aimer*; iedere vorm van een willekeurig Nederlands werkwoord wordt vergeleken met de vormen van *horen*. Consequent, logisch en uitermate eenvoudig. De eenvoudigste oplossing is meestal de beste.

Naast het beginsel der analogie past hij toe *het beginsel der totaliteit*. Hij laat de principes van geleidelijkheid en splitsing der moeilijkheden los: in de IIIde klasse de tegenwoordige tijd, in de IVde de verleden tijd, in de Vde het deelwoord en de overige moeilijkheden. Alle moeilijkheden worden in een kort tijdsbestek gedemonstreerd aan „horen” in de tweede helft der vierde klas. Vandaar dat de Vde klasse reeds in het begin dictees met alle moeilijkheden kan maken.

Dat de Heer *Kliphuis* succes had met zijn methode, was mij reeds voor de oorlog bij schoolbezoek gebleken; hernieuwd en nauwer contact in October van het vorige jaar bracht mij tot een grondig onderzoek en een gunstig oordeel. Het materiaal waarop dit oordeel steunt, bestaat uit drie delen:

A. Werk dat opgegeven is aan de klassen V t/m VIII der school te Wedderveer (20 II) in October, November en December 1946, t. w.:

twee dictees elk met 20 w.w.moeilijkheden;

een dictee met 30 w.w.moeilijkheden;

een vrij opstel.

B. Werk dat in November opgegeven is aan een groep

van 25 oudleerlingen der school, wier leeftijden varieerden van 15 tot 26 jaar, t.w.:

twee dictees elk met 20 w.w.moeilijkheden; een dezer was gelijk aan een uit de groep A;

een vrij opstel.

C. Werk dat in December opgegeven aan de leerlingen van twee eerste klassen van U. L. O.-scholen, t.w.:

het derde dictee uit groep A, dat dus met 30 w.w.moeilijkheden.

Voor een volledige beoordeling zou publicatie van alle dictees en van alle opstellen wenselijk zijn. Hieraan valt natuurlijk niet te denken. We volstaan met een dictee, het omvangrijkste uit groep A, dat dus tevens in groep C werd opgegeven.

Bij de opstellen van groep A en B zijn alle werkwoordsvormen, waarin fouten kunnen worden gemaakt, verzameld en geteld. Hieronder vallen dus tegenwoordige tijdsvormen als: De een *verkeert* in weelde en een ander *lijdt* armoede; een noodleugen *zondigt* niet e.d. Geen praesensvormen als: je moet schoolblijven; ik leer voor timmerman enz. Wel verledentijdsvormen als: Later *dachten* we er niet meer aan; wat *stond* ons te wachten? Geen praeteritumvormen als: We kregen te horen; ik ging terug naar Holland. Wel deelwoordsvormen als *geind*, *uitgekeerd*, niet gegaan. Voorts infinitiefvormen: Waar ze mijlen vandaan zouden willen *vluchten*.

Aan het onderzoek onder groep B moet o.i. veel waarde worden gehecht. Het betreft 25 oudleerlingen der school, die in het dorp zijn blijven wonen en die zich vrijwillig hebben aangemeld. Van allen was bekend, hoeveel klassen der L. S. zij doorlopen hadden, op welke leeftijd zij de school hadden verlaten, of zij hadden gedoubleerd, welke naschoolse vorming zij hadden genoten, welk beroep zij uitoefenden, of zij speciale liefhebberijen bezaten enz.

We geven straks al deze bijzonderheden in een tabel met de aantallen fouten, die in de dictees zijn gemaakt, het totaal aantal, naar bovenstaande maatstaf getelde, werkwoordsvormen uit de opstellen met het aantal juist gespelde. Als het stelsel werkelijk doeltreffend is, zal deze deugdelijkheid eerder blijken bij een zo heterogene groep van beiderlei geslacht en uiteenlopende leeftijden, waarvan velen de schoolse training jaren lang achter zich hebben dan bij de huidige lagere schoolleerlingen, die dagelijks de training ondergaan.

Wil men voor de waardering blijven binnen de resultaten van schoolse training, dan krijgt de vergelijking van de groepen A en C waarde. Men moet bij deze vergelijking met twee factoren zeker rekening houden:

1. *de leeftijd*. Die van de leerlingen der L. S., klasse V—VIII, ligt tussen 10 en 14, die van de Iste klasse der U. L. O.-scholen tussen 12 en 14 jaar;

2. *de selectie*. De leerlingen der L. S. vormen in de hogere klassen toch nog slechts een zwak geselecteerde groep, een Iste klasse ener U. L. O.-school bevat in vergelijking daarmee toch het betere intellect.

Bij de dictees werd volstaan met het opschrijven van de uit de zin gelichte werkwoordsvorm. D. w. z.: Eerst werd de zin voorgelezen, daarna de werkwoordsvorm genoemd, die opgeschreven moest worden.

Hieronder volgt nu het dictee uit de groepen A en C, dat in December 1946 is gemaakt. Het bevat 30 werkwoordsmoelijkheden in 20 zinnen.

1. De gemeenteraad besloot het wandelpark te *vergroten*.
2. Aanzienlijke bedragen *besteedde* men aan deze uitbreiding.
3. De afwatering werd *verbeterd*, men *slechtte* enkele wal-
len en *dempte* enige sloten.
4. Een tuinarchitect *stelde* een plan op voor de beplanting.
5. Wie er nu *wandelt*, *herkent* het oorspronkelijke park
niet meer.
6. De *gewonde* soldaten werden naar het hospitaal gebracht.
7. Zij *bloedden* hevig uit hun wonden.
8. De doktoren *trachtten* onmiddellijk, de wonden te
hechten.
9. Voor velen echter *baatte* de hulp niet meer.
10. Hun dood *vergrootte* weer het aantal slachtoffers van
de oorlog.
11. Iedere morgen *zendt* de winkelier zijn loopjongen uit
om boodschappen op te halen.
12. De jongen *schelt* bij alle klanten *aan* en *noteert* de orders.
13. Alle vragen naar de prijs *beantwoordt* hij nauwkeurig;
anders *berokkent* hij zijn baas schade.
14. Zijn baas *aarzelt* niet, hem soms met moeilijke opdrachten
te *belasten*.
15. Hij *vergiste* zich echter nimmer.

16. Geweven goederen zijn vaak sterker dan *gebreide*.
17. De *ontvluchte* gevangene *hield* men spoedig weer *aan*.
18. *Vermijdt* je broer wel steeds slecht gezelschap?
19. Waarom *versmaad* je deze kleine geschenken?
20. De *gesmede* brugleuningen vormden een sieraad voor de gracht.

Overzicht groep A.

| klasse | 1e dictee 20 ww | | 2e dictee 20 ww | | 3e dictee 30 ww | | opstel | |
|--------|---|------------------|---|------------------|---|------------------|--------------------|------------------|
| | totaal aantal gebruikte vormen | aantal fouten | totaal aantal gebruikte vormen | aantal fouten | totaal aantal gebruikte vormen | aantal fouten | aantal pagina's | aantal fouten |
| V | 200 | 11 | 220 | 16 | 390 | 46 | 23 | 10 |
| VI | 60 | 3 | 80 | 3 | 90 | 4 | 13 ^s | 4 |
| VII | 60 | 0 | 60 | 1 | 90 | 2 | 8 | 0 |
| VIII | 20 | 0 | 20 | 0 | 30 | 0 | 2 ^s | 1 |
| | 340 | 14 | 380 | 20 | 600 | 52 ¹⁾ | 46 | 15 |

Onder de 52 werkwoordsfouten bij het 3e dictee vallen ook 15 gevallen waarin de kinderen een *n* schreven waar die niet hoort of weglieten, waar die wel hoort. Een begrijpelijke fout bij Groninger kinderen in een dictee dat opgegeven wordt door iemand die zich van het Algemeen Beschaafd met Hollandse nuancerings bedient.

In de drie dictees samen zijn op 1320 werkwoordsvormen 86 fouten gemaakt, d.i. 6,5%.

In de opstellen 1 werkwoordsfout per drie pagina's opstel. Deze resultaten getuigen toch wel van een ongewone beheersing in het vrije taalgebruik.

Overzicht groep B.

23 van de 25 oudleerlingen maakten een opstel, 2 slaagden er niet in tot schrijven te komen. Verkregen werden 23 pag. schrift, waarin 5 werkwoordsfouten werden gemaakt, d.i. 1 werkwoordsfout per 4½ blz. opstel.

¹⁾ + 18 spelfouten, b.v. dembte, slichtte, i. p. v. slechte (dialect-invloed).

| Nr. | leeftijd in jaren | Geslacht | L. S. | | Gdoubleerd | Verder onderwijs | Voorkeur voor lezen | Oordeel hoofd | aantal fouten | | opstel | | Samenvatting |
|-----|-------------------|----------|-----------------------------|------------|------------|-----------------------|---------------------|---------------|---------------|-----------|--------------------|------------------|---|
| | | | verlaten op de leeftijd van | uit klasse | | | | | 1e dictee | 2e dictee | aantal w.w. vormen | daarvan van goed | |
| 1 | 17 | m | 14 | VI | 1 x | A(mbachtsschool) | ja | zwak | 8 | 6 | 4 | 4 | De dictees telden: 2 x 25 x 22 = 1100 werkwoordsvormen Fout: 1e dictee 61 2e dictee 49 totaal 110 = 10%. In het opstel zijn gebruikt 138 moeilijker werkwoordsvormen; daarvan zijn er 133 goed. |
| 2 | 23 | m | 13 | VII | — | 2 jaar A.B.S. | " | goed | 5 | 4 | 12 | 12 | |
| 3 | 15 | v | 12 | VI | — | 3e klasse U.L.O. | " | goed | 0 | 1 | 6 | 6 | |
| 4 | 20 | v | 13 | VII | 1 x | geen | " | goed | 4 | 6 | 4 | 4 | |
| 5 | 20 | v | 13 | VII | 1 x | " | " | goed | 4 | 1 | 4 | 4 | |
| 6 | 20 | v | 13 | VII | 1 x | landbouwhuish.school | " | matig | 4 | 3 | 8 | 7 | |
| 7 | 19 | m | 14 | VII | 2 x | A.B.S. | " | matig | 4 | 1 | 3 | 2 | |
| 8 | 15 | v | 13 | VII | 1 x | 2e klasse vakschool | — | matig | 2 | 2 | 3 | 3 | |
| 9 | 16 | v | 13 | VII | — | 2 jaar U.L.O. | ja | goed | 2 | 0 | 7 | 7 | |
| 10 | 19 | m | 14 | VII | 1 x | A.B.S. | — | matig | 4 | 3 | 8 | 8 | |
| 11 | 21 | v | 13 | VI | 1 x | vakschool | ja | goed | 0 | 1 | 10 | 10 | |
| 12 | 20 | m | 13 | VI | 1 x | 1e klasse kweekschool | " | goed | 1 | 0 | 9 | 9 | |
| 13 | 26 | m | 12 | VI | — | A.B.S. | " | matig | 2 | 3 | 5 | 5 | |
| 14 | 19 | v | 13 | VII | 1 x | 2 klassen vakschool | " | goed | 0 | 1 | 3 | 3 | |
| 15 | 21 | v | 13 | VII | — | geen | — | goed | 1 | 1 | — | — | |
| 16 | 16 | m | 14 | VIII | — | " | ja | matig | 0 | 1 | 2 | 2 | |
| 17 | 17 | v | 13 | VII | — | " | " | goed | 1 | 2 | — | — | |
| 18 | 22 | m | 13 | VI | 1 x | 2 jaar A.B.S. | " | matig | 6 | 3 | 7 | 7 | |
| 19 | 16 | v | 14 | VIII | — | 3e klasse U.L.O. | " | best | 0 | 1 | 6 | 6 | |
| 20 | 25 | m | 13 | VI | 2 x | 1 jaar U.L.O. | — | matig | 5 | 4 | 12 | 11 | |
| 21 | 20 | v | 13 | VII | — | geen | ja | goed | 1 | 0 | 5 | 5 | |
| 22 | 19 | v | 14 | VII | 1 x | landbouwhuish.school | " | goed | 3 | 1 | 11 | 10 | |
| 23 | 17 | m | 13 | VI | 1 x | 1 jaar A.B.S. | " | matig | 1 | 3 | 2 | 2 | |
| 24 | 20 | m | 13 | VII | 1 x | A.B.S. | " | matig | 2 | 1 | 3 | 3 | |
| 25 | 22 | v | 12 | VII | — | Vakschool 4 jr. | — | best | 1 | 0 | 4 | 4 | |

Overzicht groepen A en C.

Het opgegeven dictee is dat van blz. 168. We volstaan met de resultaten:

| | aantal leer- lingen | totaal aantal gebruikte vormen | aantal fouten | gemid- deld per leerling | In % |
|--------------------------|---------------------------|---|------------------|--------------------------------|------------------|
| Klasse V t/m VIII | 20 | 600 | 52 | 2 $\frac{3}{5}$ | 8 $\frac{2}{3}$ |
| I kl. U. L. O. school a) | 31 | 930 | 105 | 3 $\frac{3}{5}$ | 11 $\frac{1}{3}$ |
| I kl. U. L. O. school b) | 29 | 870 | 205 | 7 | 23 $\frac{1}{2}$ |

Ongetwijfeld ligt in de methode van de Heer Kliphuis een veilige basis voor dit onderdeel van het onderwijs in het zuiver schrijven. De vraag blijft nu, in hoeverre zij overdraagbaar is, d. w. z. in hoeverre anderen er in slagen tot gelijke resultaten te komen.

We laten nu de ontwerper zelf aan het woord.

Als we de kinderen der lagere school de werkwoordsvormen willen leren schrijven, kunnen we de grammaticale weg bewandelen. We laten het onderwerp zoeken en bepalen in welke persoonsvorm het werkwoord staat om dan te zien of er bij de stam van het werkwoord een *t* of *de* enz. geplaatst moet worden. Velen echter vinden het bepalen van het onderwerp en de persoonsvorm te moeilijk en zeggen eenvoudig: bij *ik* komt altijd de stam, bij andere woordjes stam + *t*. Staat *je* achter het werkwoord dan vervalt de *t*. In de verleden tijd enkelvoud komt *de* of *te* achter de stam, enz. enz.

Oppervlakkig beschouwd lijkt deze laatste methode zeer eenvoudig. Toch is dit niet het geval, gezien ook de minder goede resultaten welke er gewoonlijk mee bereikt worden.

Hoe vaak gebeurt het namelijk niet, dat personen, die tot hun volwassen leeftijd taaloefeningen gemaakt hebben, toch nog fouten schrijven in de werkwoorden.

En hoeveel fouten zouden scholieren in hun werkwoordsvormen maken op de toelatingsexamens H. B. S., Gymnasium en Kweekschool? 't Zou interessant zijn als de directeuren der scholen hierover ons eens inlichtten.

In werkelijkheid is de zaak dan ook niet zo eenvoudig als het lijkt. Denken we maar eens aan *ik* bij het werkwoord. Vaak staat dit woordje op enige afstand of is het geheel in een bijzin weggelaten, b.v. in de zinnen: Moeder meent, dat ik in 't bijzijn van mijn broers, de tuin niet goed wiede; of: Ik ga op de fiets naar het werk, maar vermoed, dat de band het niet lang meer zal houden. Vergissen is hier niet denkbeeldig! Men neme de proef maar eens.

En dan *je* achter het werkwoord. Hier schrijft men alleen de stam. Maar als er staat: Waarom werkt je vriend niet? Ja, dan een *t* er bij, er staat immers niet *je* maar *je vriend*. Maar als dan de zin luidt: Verraad je vriend nooit Jan! Dan geen *t*, want het is gebiedende wijs enkelvoud. Sommige onderwijzers vervangen *je* door *jij*. Dan behoeft er geen *t* bij de stam. Maar in de gebiedende wijs enkelvoud in de zin: Verraad je vriend nooit Jan! kan *je* niet door *jij* worden vervangen.

Weer anderen vervangen *je* door *jouw*. Dan zou er steeds een *t* achter de stam komen. Voor de gebiedende wijs enkelvoud gaat die regel weer niet op. En wat denkt U van: *Je* verbeeldt *je* heel wat. Het huis, vernield door de storm...

Zo zullen er meer zinnen zijn, die moeilijkheden opleveren en die niet door alle kinderen opgelost kunnen worden. Het denkproces is vaak te moeilijk voor het jonge kind. Met mijn werkwijze echter hebben de kinderen met de werkwoorden uit de genoemde zinnen weinig moeite.

Toen ik meer dan 30 jaar geleden als onderwijzer begon en les gaf in het 4e en 5e leerjaar heb ik ook op bovenstaande manier gewerkt. De kinderen konden heel aardig taallessjes maken, maar als in een dictee de hele zaak door elkaar gegeven werd, was het resultaat nooit bevredigend.

Taallessjes uit een boekje worden meest goed gemaakt, vooral uit de deeltjes, waarin met de werkwoorden begonnen wordt. Die lessjes bevatten slechts enkele moeilijkheden. Dit heeft ten gevolge, dat zulke lessjes vaak werktuiglijk gemaakt worden en van actief denken dikwijls geen sprake is.

Toen ik in 1922 voor het eerst tot hoofd van een driemansschool in de gemeente Vlagtwedde benoemd werd en daar een toestand aantrof op het gebied van de werkwoorden, die allesbehalve rooskleurig was, besloot ik op een andere manier tot een draaglijk resultaat te komen en wel door de zeer oude regel der analogie toe te passen. Iedere onderwijzer

kent deze regel en gebruikt die wel bij zijn onderwijs. Hij *vond* moet zonder t, omdat hij viel ook geen t krijgt. Hij *rijdt* krijgt een t achter de stam, omdat hij *hoort* ook een t krijgt. De verleden tijd van zwakke werkwoorden kan vergeleken worden met de o. v. t. *haalde*, dus stam + de, daarom ook *baadde*, *doodde* enz. met een d extra.

De resultaten begonnen beter te worden, maar bevredigden nog niet. Totdat eindelijk een goede oplossing gevonden werd, door van de regel der analogie een systeem te maken en slechts een vergelijking te maken met *één* werkwoord en wel met *horen*. Ik verving het te vervoegen werkwoord dus met een der vormen: horen, hoor, hoort, hoorde, hoorden, gehoord, gehoorde, horend of horende. Desgewenst ook hoordet en hore. Een moeilijkheid was de verleden tijd van sterke werkwoorden. Hij stond gisteren in de tuin, werd vervangen door: Hij hoorde gisteren in de tuin. Omdat stond geen verlengstuk in de verleden tijd krijgt, werd deze vorm een *korte* verleden tijd genoemd en had men de keuze tussen een d of een t (stond — liet).

Tegelijk met de werkwoorden werd ook het bijvoeglijk naamwoord (gevormd van een deelwoord) ingelast.

Aanvankelijk werd bij dit bijvoeglijk naamwoord aan het woordje *mooie* gedacht: Het verkwiste geld werd dus: Het mooie geld. Maar toen later bleek, dat dit niet altijd opging (denkt maar eens aan: het door de slager geslachte vee, de gisteren gedode vos) werd ook een vorm van horen genomen en wel *gehoorde*. We kregen dan als vervangende zinnen: het door de slager gehoorde vee, de gisteren gehoorde vos. Zo vloede de zin beter en was ik in *alle* gevallen met slechts *één* werkwoord klaar. Voor de kinderen bestond de vraag nu niet meer aan welk werkwoord ze moesten denken. Dus een hele vereenvoudiging.

Er kon nu een werkwijze opgebouwd worden, welke bijna feilloos tot het doel voerde. Maar eerst iets over de beginselen, die ik in toepassing dacht te brengen:

1. Zo spoedig mogelijk naar het einddoel om het geleerde dienstbaar te kunnen maken aan het stellen. De voorbereidende oefeningen, welke bestaan in het zoeken van de infinitief en de stam, zijn zo eenvoudig, dat er in het begin van het vierde leerjaar mee begonnen kan worden. Indien men wil zelfs in het derde leerjaar.

Voor het midden van het vijfde leerjaar is men met alles klaar en kan men een uitermate gunstig resultaat verkregen hebben, zelfs bij minder begaafde kinderen.

Wekelijks behoeft men na die tijd slechts één taaloefening uit een boekje te maken en één dictee te geven om het geleerde te onderhouden en ter uitbreiding van de werkwoordenschat.

2. Toepassing van de totaliteitsgedachte. Zo juist schreef ik, dat vele taallessjes met werkwoorden zeer gemakkelijk door de kinderen gemaakt worden, omdat ze aanvankelijk weinig moeilijkheden bevatten en langzamerhand in moeilijkheid opklimmen door toevoeging van meerdere gevallen.

Deze lesjes worden dikwijls klakkeloos neergeschreven. Ik trof eens een les aan, welke alleen handelde over de twee *t*'s: haatte, blaatte, vluchtte. Door een vergissing was in die les ook het werkwoord vermissen geplaatst. Gedachtenloos schreven bijna alle kinderen vermiste ook met twee *t*'s. Ten einde het mechanische te vermijden, dienen daarom alle mogelijkheden zowel mondeling als schriftelijk in één les aangeboden te worden, tenminste in het vijfde leerjaar. In het vierde leerjaar blijven de moeilijkste gevallen achterwege. Bij elke zin moet het kind dus logisch denken en welbewust een juiste keuze doen.

3. Zo weinig mogelijk gebruik maken van taalkundige namen, omdat onze werkwijze ook bedoeld is voor minder begaafde kinderen, waarvan het percentage op vele scholen dikwijls hoog is. Er kan volstaan worden met de namen werkwoord, tegenwoordige tijd, verleden tijd en stam. De namen deelwoord en bijvoeglijk naamwoord kunnen gerust achterwege gelaten worden. Ik zelf handhaaf ze nog. Zelfs de naam stam komt bijna nooit ter sprake, omdat steeds uitgegaan wordt van de infinitief.

Het spreekt vanzelf, dat kinderen, die verder willen studeren, apart les krijgen in woord- en zinsontleding, enz.

4. Systematische doorvoering van de regel der analogie.

Er behoeft slechts één schema van het werkwoord *horen* gekend te worden. De werkwoorden van de te maken taaloefening kunnen dan vervangen worden door een vorm uit het schema, waardoor het mogelijk is langs eenvoudige weg de juiste schrijfwijze te bepalen. Een vereiste is alleen, dat de kinderen liefst vlot, gearticuleerd en op de juiste toon leren lezen en spreken. Ook het Algemeen Beschaafd speelt een belangrijke rol.

Op grond van deze beginselen hebben we (de onderwijzer uit het 4e leerjaar, de heer H. Rozema, en ik) een serie oefeningen ontworpen, waarin na enkele voorbereidingen, vrij spoedig bijna alle moeilijkheden voorkomen. Ter afwisseling van de oefeningen uit het in gebruik zijnde taalboek kunnen onze opgaven gemaakt worden. Het boekje is zo ingericht, dat oudere personen door zelfstudie de schrijfwijze der werkwoordsvormen gemakkelijk machtig kunnen worden. In een aparte Korte Toelichting is onze werkwijze uiteengezet.

Beide werkjes zullen deze zomer bij de N. V. J. B. Wolters ter perse gaan.

Omdat het niet de bedoeling is in dit artikel de hele methode te behandelen, kunnen we volstaan met een korte uiteenzetting.

1. Voorbereidende oefeningen, welke bestaan in het leren zoeken van de infinitief en de stam van werkwoorden.

We hebben daarom een serie oefeningen ontworpen, welke op zeer eenvoudige wijze door kinderen uit het begin van het vierde leerjaar gemaakt kunnen worden. Tevens moet uit vele zinnen de betekenis van het werkwoord blijken:

We kunnen een woordje spellen. Ik spel.

We kunnen een schort spelden. Ik speld.

2. Lees- en spreekoefeningen.

Wij hebben ruim twintig normaalzinnen vastgesteld, waarin alle vormen van het werkwoord horen voorkomen.

Deze zinnen zijn gedurende vele jaren aan de practijk getoetst. Ze zijn nu en dan gewijzigd en aangevuld, waardoor het eindresultaat steeds beter en sneller bereikt kon worden. Met deze zinnen als voorbeeld, wordt nu met meerdere werkwoorden geoefend. Eerst met werkwoorden zonder d of t op het eind van de stam, zoals schaven, halen. Daarna met werkwoorden als braden, haten en tenslotte met de sterke werkwoorden. Alle werkwoorden moeten zoveel mogelijk in het raam van het schema passen. Later volgen andere werkwoorden, waarbij dezelfde gedachtengang wordt toegepast.

3. Het zelf maken van taallessjes.

De kinderen zijn nu in staat zelf taaloefeningen te maken met de normaalzinnen als voorbeeld. Als de opgave luidt: Maakt een taalless met het werkwoord *wieden*, dan krijgen we dus een oefening met ruim twintig werkwoorden, waarin alle vormen van *wieden* voorkomen. Natuurlijk dienen geschikte

werkwoorden uitgezocht te worden. Daarna maken de kinderen zelf taallessen met twintig verschillende werkwoorden; de normaalzinnen weer als voorbeeld, doch nu in een door ons aangegeven volgorde.

4. Nu zijn we zover, dat er willekeurige taaloefeningen uit ons boekje gemaakt kunnen worden. De veranderingen, welke het werkwoord horen ondergaat in de vervoeging, moeten ze nu volkomen paraat hebben. Er worden direct oefeningen genomen, waarin alle vormen voorkomen. Veel mondelinge behandeling om de gedachtengang spoedig machtig te worden.

Voorbeelden:

Hij vin... het goed. De kinderen lezen: Hij hoort het goed. t er bij, dus vindt met dt, omdat in het w.w. al een d staat.

De jongen geloof... het niet. De jongen hoort het niet. t er bij. In het werkwoord staat geen d, dus gelooft met een t.

Dat raa... je vader nooit. Dat hoort je vader nooit. t er bij, dus raadt met dt.

De jager dood... gisteren een vos. De jager hoorde gisteren een vos. d of t er bij, dus doodde met twee d's.

De geha... jongen liep op straat. De gehoorde jongen liep op straat, met één d of één t, gehate met één t.

Hij onthield het niet. Hij hoorde het niet. Korte verleden tijd met een d of t, onthield met een d.

Een kind, dat een gearticuleerde uitspraak heeft, kan dus met grote zekerheid vaststellen hoe het werkwoord geschreven moet worden. Dus over grammaticale kennis behoeft men niet te beschikken.

Er volgen nu repetities om vaardigheid te krijgen in de gedachtengang en om het geleerde te doen beklijven.

In de *eerste* plaats wordt de werkwoordenschat uitgebreid, steeds zo, dat tevens de betekenis duidelijk blijkt.

In de *tweede* plaats worden de werkwoordsoefeningen uit het in gebruik zijnde taalboek mondeling behandeld. Na het oplezen van elke zin deelt het kind zijn gedachtengang mede, om daarna de juiste schrijfwijze te bepalen. Daarna ook schriftelijke oefeningen.

In de *derde* plaats wordt eens per week een dictee van ± 20 of 25 werkwoorden gegeven, waarin alle moeilijkheden voorkomen. De correctie dient klassikaal te geschieden. Het werk wordt *niet* verruild. Blijkt het, dat een kind een fout heeft, dan moet het zijn gedachtengang opnieuw bepalen. Na

de correctie moet van de gemaakte foutieve werkwoorden de infinitief-vorm nog eens opgeschreven worden, want het niet kennen van de infinitief leidt vaak tot een foutieve schrijfwijze.

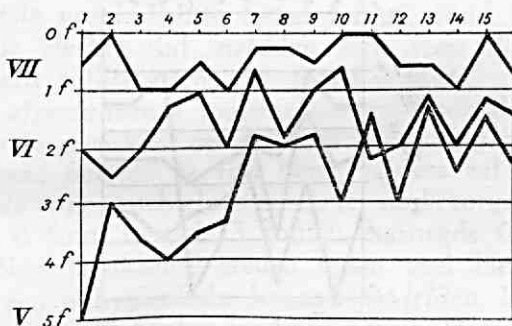
Om een gepaste wedijver te krijgen, kunnen van het aantal gemaakte fouten *curven* worden aangelegd.

Heeft men meer dan één klasse voor zijn rekening, dan wordt van elke klasse een curve gemaakt van het gemiddeld aantal fouten. Heeft men één leerjaar, dan kan men enige groepen vormen, of elke rij als een groep beschouwen.

Tevens zien we aan deze grafische voorstelling de voor-
deringen van elke groep.

Hier volgt een grafiek van de gemaakte fouten van onze

20 werkwoorden.



leerlingen (5, 6 en 7e leerjaar) over de laatste drie à vier maanden van 1946. De 5e klasse had toen één jaar aan werkwoorden gedaan.

Ter vergelijking wordt nog een grafiek afgedrukt van het gemiddeld aantal fouten in twintig Nederlandse woordjes, zoals *melodieën, monniken, Oostindische, hartstochtelijk, aartsleugenaar, rivier en zeevis, 's ochtends, 's Maandags, middags, beeltenis, Europese, Zierikzeese, e. d.*

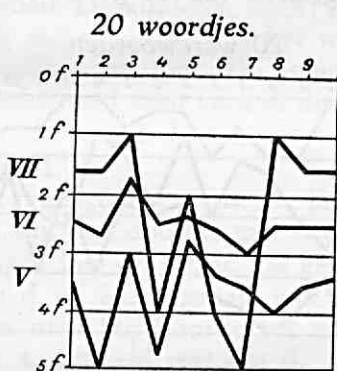
Hieruit zien we duidelijk, dat de leerlingen van het 6e en 7e leerjaar maar middelmatige leerlingen zijn en dat alle klassen de werkwoorden volgens mijn methode beter kunnen leren schrijven dan Nederlandse woorden, hoewel hieraan ook alle aandacht besteed is.

Wat zegt ons nu de grafiek van de werkwoorden?

De zevende klas maakt zelfs in de moeilijkste dictee's praktisch geen fouten meer. Toch is het een middelmatige klas.

Van een groep van oorspronkelijk tien leerlingen vertrokken twee naar een U.L.O.-school, drie naar een vakschool en één naar een ambachtsschool. Van de overgebleven vier leerlingen, op wie de curve betrekking heeft, hebben drie twee keer examen gedaan voor toelating ambachtsschool, wat ten gevolge had, dat er slechts één met April geplaatst kon worden. Toch kunnen allen de werkwoorden goed maken, omdat de methode bevattelijk is voor het minder begaafde kind.

De zesde klas maakt gemiddeld tussen één à twee fouten. Ook een minder goede klas. Oorspronkelijk telde deze klas zeven leerlingen. Twee gingen naar het nijverheidsonderwijs. Een kon niet meekomen, noch voor taal, noch voor rekenen



en maakt die vakken met de vijfde klasse. De werkwoorden hebben ze echter heel goed onder de knie.

De vijfde klas maakt gemiddeld \pm twee fouten. Samen dertien leerlingen, waarvan vier met een onvoldoende voor taal. Twee hiervan zijn voorwaardelijk overgegaan, en twee zijn zittenblijvers, waarvan een zo goed als achterlijke jongen bijna veertien jaar is. Met de werkwoordsvormen hebben ze echter weinig moeite.

Het aantal fouten, dat door de kinderen gemaakt is, is groter dan in de dictees, die gegeven zijn door Inspecteur Van der Velde. De oorzaak hiervan is, dat ik zeer moeilijke dictees laat maken. Vaak tracht ik de leerlingen er in te laten lopen. Ook tel ik de gemaakte spelfouten mee, als die in de werkwoorden voorkomen. Het paard galloppeert in de weide, wordt dus fout gerekend. Het is beter de spelfouten mede te tellen om slordigheden zoveel mogelijk te voorkomen.

In het laatste dictee werden door de 5e klasse leerlingen

gemiddeld $2 \frac{5}{13}$ fout gemaakt. De 6e klasse had $1 \frac{1}{2}$ fout en de 7e en 8e gemiddeld $\frac{3}{4}$ fout. De werkwoorden en enkele bijvoegelijke naamwoorden hieruit kwamen voor in het dictee, dat in 1938 gegeven werd op het Kweekschool-eindexamen te Schoonhoven. De betekenis der zinnen was iets vereenvoudigd, doch de zinsconstructie bleef dezelfde. Twee werkwoorden waren vooraf op het bord geschreven, nml. reserveren en voorwenden. Alle 21 leerlingen namen er aan deel. Het resultaat was:

1. Met rase schreden *spoedden* wij ons gisteren naar de trein. Allen 0 fout.
2. In *blijde* stemming namen wij plaats in een voor ons *gereserveerde* wagon. 1 fout.
3. Hij *lichtte* ons bereidwillig in, welke weg hij het geschiktste *vond*. lichtte totaal 1 fout, vond 0 fout.
4. In die slechte tijd *meldden* zich voor de betrekking honderd sollicitanten aan. totaal 2 fout.
5. Vele *afgestudeerde* jongens hebben door de grote concurrentie geen kans op een vaste betrekking. totaal 0 fout.
6. „Jongen, *besteed* je tijd beter, anders zal de aan jou *bestede* zorg vruchteloos zijn”, zei de *bezorgde* vader. be-
steed 0 fout, bestede 3 fouten, bezorgde 0 fout.
7. De Noordafrikaanse steden tellen veel Israëlieten, die vaak een onhygiënische levenswijze *leiden*. leiden 1 fout in de *d* en 13 fouten in de *ei*, samen 14 fouten.
8. Het *baatte* de fabrikant niet, of hij zich al nieuwe machi-
nerieën *aanschafte*. baatte 0 fout, *aanschafte* 2 fouten.
9. *Vind* je het erg, dat hij sommige vreemde woorden *ver-*
nederlandst? vind 1 fout, *vernederlandst* 7 fouten.
10. Hij *verwent* zijn zoon vreselijk. *verwent* 0 fout.
11. Als de jongen hoofdpijn *voorwendt*, *hoeft* hij niet naar school. *voorwendt* 2 fouten, *hoeft* 0 fout.
12. We zagen er lieden van allerlei nationaliteit, wien het aan te zien was, dat ze de Europese matrozen hun wollen truien *benijdden*. *benijdden* 7 fouten.

Totaal werden dus 40 fouten gemaakt of gemiddeld per kind $1 \frac{19}{21}$ fout. De spelfouten buiten beschouwing gelaten was het resultaat $1 \frac{2}{21}$ ft. geweest, of per klasse:

V $1 \frac{5}{13}$ ft. VI $\frac{3}{4}$ ft. VII en VIII $\frac{1}{2}$ ft.

Tenslotte nog enkele opmerkingen, waaruit blijkt, dat de methode de moeite van het overwegen waard is.

1. Een paar jaar geleden kwam een 17-jarige jongen bij mij, die toelatingsexamen wilde doen voor een landbouwwinterschool. De jongen had een lagere school bezocht en daarna vier jaar een lagere landbouwschool. De hoofden dier scholen waren niet in staat geweest hem de werkwoorden te leren, omdat de jongen absoluut geen taalgevoel had. Behalve de werkwoorden kon hij ook vele gewone woorden niet goed schrijven. Toen ik hem een dictee opgaf van ± 20 werkwoorden, waren de meeste fout. Hij begreep er niets van en schreef maar zo iets neer; ongelukkig raadde hij meestal verkeerdt. Ik heb zeker niet meer dan vijf lessen aan hem besteed. Toen maakte hij in een taalles van een bladzijde druks minder dan drie fouten. Op het examen kreeg hij een dictee, dat handelde over de juiste schrijfwijze der werkwoorden. Hij maakte het goed en slaagde. Later kreeg hij een 4 voor taal op het rapport, omdat er natuurlijk meer komt kijken dan uitsluitend werkwoorden. Maar mijn methode kon hij begrijpen.

2. Een oudleerling van 26 jaar kwam eens bij mij om mij te vertellen, dat hij voor politieagent wou studeren. Hij wist een enkel werkwoordsgeval niet meer. De jonge man is een kwartier bij me geweest om een les te bespreken. Toen vertrok hij met de mededeling: „Nu kan ik mij wel weer redden”. Dus het zat er direct weer in.

3. Op het Kweekschoolindexamen te W. maakte een candidaat, die een van de allerbeste leerlingen was in het maken van dictees een fout in de werkwoorden. Hij schreef *beantwoordt* fout in de zin:

..... aangezien dit apparaat, indien het volledig beantwoordt aan de verwachtingen, Deze fout kostte hem naar ik meen 1 1/2 punt!

Een andere candidate, die mijn lagere school bezocht had, maakte genoemd werkwoord goed. Op mijn vraag waarom zij wist, dat beantwoordt met dt moest, antwoordde ze: „Ik heb even aan hoort gedacht, zoals ik het op de lagere school geleerd heb”.

De werkwijze blijft dus lang in het geheugen en geeft een veilig gevoel op examens.

4. Een tijd geleden trof ik een 24-jarige gehuwde oudleerlinge aan, die, na de zes klassen van onze school doorlopen te hebben, nog twee jaar een U.L.O.-school bezocht

had. Ik vroeg haar of ze nog wel wist hoe we de werkwoorden op school geleerd hadden. Het bleek, dat ze alles nog in het geheugen had. Ze vertelde, dat ze het op de U. L. O.-school anders geleerd had, nml. met *stam + t.* enz. Ze had daar wel naar moeten handelen, maar telkens had ze met de bekende vergelijking de proef op de som genomen. Dan had ze pas zekerheid, dat het goed was.

5. Na de grote vakantie werd op onze school om gezondheidsredenen een tienjarig meisje uit Utrecht geplaatst. Ze was pas overgegaan naar het 5e leerjaar. Aanvankelijk maakte ze meer dan de helft der werkwoorden fout. Na enige maanden echter was ze geheel ingewerkt en maakte in een dictee van twintig werkwoorden slechts enkele fouten.

Wanneer men onze methode volgt zal het dus mogelijk zijn, dat iedere onderwijzer in het vijfde leerjaar in slechts enkele maanden een goed resultaat kan krijgen bij middelmatige leerlingen. In hogere leerjaren kan men in nog kortere tijd de werkwoorden bijna feilloos leren schrijven.

Ik wil dit artikel besluiten met nog iets te zeggen over de bezwaren, welke aan de methode verbonden zijn.

Het betreft in hoofdzaak de ongerijmdheid van vele vervangingszinnen. De kinderen denken echter niet aan deze ongerijmdheid. Het is in mijn onderwijzersloopbaan slechts eenmaal voorgekomen, dat een kind aanmerkingen maakte.

Het betrof een achterlijke jongen van dertien jaar, die in de vijfde klas geplaatst was, omdat de onderwijzer uit het 4e leerjaar er ook eens van verlost moest worden.

Deze jongen dan begreep mij aanvankelijk niet en op een morgen zei hij: „Moeder zei, dat het onzin was wat hij moest leren, 'n kachel kon niet horen!”

Hij had natuurlijk thuis verteld, dat de zin: *de kachel brandt* vervangen moest worden door: *de kachel hoort*.

Waarom doet zo'n zin echter niet vreemd aan? Men kan vele zinnen gemakkelijk verlengen. Wij krijgen dan b.v. de *kachel hoort* in de kamer. Met vele zinnen kan er dan ook een mouw aan gepast worden.

Ook de fantasie speelt een grote rol. Hoe vaak lezen de kinderen geen sprookjes, waarin dieren en zelfs dingen spreken, die dus ook kunnen horen.

Maar vooral ook, doordat de kinderen zich het denken aan *horen* tot een *gewoonte* gemaakt hebben, vinden ze de vergelijking helemaal niet ongerijmd meer.

Vandaar ook, dat de leerlingen vervangingsdelen als: het gehoorde geld (het verkwiste geld), het gehoorde boek (het verbrande boek), de gehoorde aardappels (de gepote aardappels) niet vreemd vinden.

Mochten desondanks sommige onderwijzers nog bezwaren hebben, dan dienen deze opzij gezet te worden om de resultaten welke behaald kunnen worden.

EXPERIMENT EN DEMONSTRATIE BIJ DE DIDACTIEK VAN HET GODSDIENSTONDERWIJS

DOOR

Dr P. TEN HAVE.

Het grote verschil in aard tussen de geesteswetenschappen en de natuurwetenschappen heeft zijn gevolgen ook in de methode. Dit blijkt duidelijk inzake het experiment. Niet dat dit op geestelijk terrein zonder meer contrabande zou moeten worden geacht, maar wel dat het hier toch niet die vrijmoedige aanwending en dat argeloze gebruik kan ondervinden als ginds.

Het experiment als methode van onderzoek is van grote waarde. Het heeft vóór boven de observatie, dat het object hierdoor geïsoleerd en vereenvoudigd kan worden, dat men het a. h. w. naar eigen willekeur onder de loupe kan nemen, en dat het daardoor des te duidelijker is te bestuderen. Het experiment heeft altijd iets kunstmatigs. Dit feit geeft aan het experiment in de natuurwetenschappen een feitelijke grens: aardbeving en zonsverduistering kan men niet oproepen. Maar ook is er een ethische grens gesteld, verg. de vivisectie. Juist de belangrijkste psychologische gegevens kan men niet door experiment oproepen. B.v. zelfmoord, dood van een geliefde, gevoelens bij het huwelijk en zijn uitingen, de haat, en het dienen van God (vgl. Kohnstamm in E. N. S. I. E. I bl. 449). Dit „kan niet” staat met het ene been in het feitelijke: het is onmogelijk, met het andere in het morele: het mag niet. Er zijn proeven, hoezeer ze ook objectief mogelijk zouden zijn, en hoeveel „nut” ze ook voor de wetenschap en de maatschappij zouden kunnen hebben, waartegen elk zich toch intuïtief verzet, ja, waar we van walgen.

Op mijn eigen werkterrein kwam deze grens telkens in

't zicht inzake het wel uitermate subtiële terrein van het godsdienstonderwijs. Waar getracht wordt te komen tot de meest adaequate methode, is experimenteren bijkans niet te vermijden, waar het er om gaat anderen een bepaalde methode te demonstreren en anderen de bruikbaarheid van een bepaalde methode te doen zien of die in het methodisch onderwijs te doceren, is alle theorie grauw, vergeleken bij het zien en beleven van de zaak in feite, de demonstratie en het experiment. Enkele voorbeelden, hiervan te noemen, wijzen meteen verschillende graden hiervan aan, en ook verschillende gradatie van moeilijkheden.

a. Het eenvoudigste geval is wel dit, wanneer men bij het geven van godsdienstonderwijs, b.v. op de catechisatie, tengevolge van het constateren van geringe interesse der leerlingen en gebrekkige resultaten, de indruk heeft ontvangen, dat de werkwijze niet deugt, en dan door studie en ervaring een inval heeft gekregen tot wijziging der methode, waarvan men een proef neemt. De leerlingen voelen wel: hier gebeurt iets, er is iets vreemds, iets nieuws, al zijn ze zich van de zin hiervan nauwelijks bewust. Wanneer zulk een proef dan slaagt en de nieuwe werkwijze voortgezet wordt en bij voortduring blijkt te voldoen, voelen de leerlingen zich allerminst proefkonijntje of slachtoffer. En ook bij voortgezette proeven zal dat niet zo licht het geval zijn.

b. Iets verder gaat men, wanneer men, hetzij uit avontuur, uit studieredenen of uit het besef een roeping te hebben in dit opzicht en de kansen die men ziet te moeten benutten, doelbewuste proeven gaat nemen met het oog op een omzetting der methode voor het grote geheel. Dan zijn de leerlingen met wie men experimenteert niet meer de enige om wie het gaat, maar zij vicariëren voor de grote schare elders voor wie men het beste wil zoeken. Wanneer men uiting geeft aan dit roepingsbesef en de kansen die men ziet, kan men de leerlingen licht ook in dit roepingsbesef doen delen, zodat ze weten: onze medewerking kan een dienst betekenen aan anderen. Ook dan is het proefkonijnidee wel voldoende bezworen. Wel is er kans, dat de aandacht zowel bij proefleider als proefpersonen enigszins van de stof zelf wordt afgetrokken en op de methode gericht. Anderzijds is het mogelijk, dat de nieuwe methode, die beproefd wordt, zoveel nieuwe kansen biedt om zich met de stof in te laten, dat dit gevaar hierdoor voldoende wordt gecompenseerd. Ik heb de indruk dat dit veelal is

geschied. Van de beide hier genoemde eerste gradaties geven de proeven, in mijn dissertatie beschreven, voldoende voorbeelden. (Een methode van Bijbelse Catechese, Groningen, 1946).

c. Nog een stap verder gaat men, wanneer men, om methodische redenen, bij zijn lessen toeschouwers toelaat: collega's catecheten in dit geval, in andere gevallen Zondagsschoolleiders of andere docenten. De leerlingen voelen wel: die mensen komen niet om in de stof ingewijd te worden: de ringpredikanten die de catechisatie bijwonen kennen zelf de Bijbelpericoop wel die aan de orde is, of de Catechismuszondag. Maar ze komen om de methode. Bij goede leiding en tactisch gedrag zowel van proefleider als bezoekers behoeft zulk bezoek allerminst storend te zijn, toch is er een gevaar, dat bezworen moet worden, ook al lukt dat wel. Evenzo staat de zaak wanneer men op een Zondagsschool met een verantwoorde methode voor andere Zondagsschoolleiders demonstreert. Toen ik eens moest demonstreren voor een gehele Westhillconferentie en de proef behoorlijk geslaagd bleek, was de vreugde niet uitsluitend te danken aan de blijdschap dat men het Evangelie had mogen verkondigen en hiervoor oor had ontvangen, maar ook hieraan dat men anderen had mogen helpen te leren hoe zij het konden doen.

d. Weer een stapje verder beweegt men zich in de richting van experiment en demonstratie, wanneer men in verband met een spreekbeurt over een methodisch onderwerp leerlingen nodig heeft om voor zijn gehoor zijn betoog te demonstreren en te verduidelijken door een zichtbare demonstratie, zodat men hiervoor een lesuur moet inschakelen, eventueel zelfs een klas moet samenstellen, men zou haast zeggen een aantal leerlingen „bij elkaar moet trommelen” niet met het doel dat zij er iets van leren zullen (al zal dat hopelijk tevens het geval zijn) maar opdat de toehoorders er iets van leren zullen, methodisch. Ook dit is in meerdere gevallen bevredigend geslaagd, zonder dat de gevaren bovengenoemd zich op hinderlijke wijze hebben voorgedaan.

e. Nogmaals een stap verder in de richting van het zuiver experiment beweegt men zich wanneer men geen echte leerlingen neemt, maar als methodisch belangstellenden (docent en leerlingen in de methodiek) Bijbellessen gaat fingeren en met elkaar als denkbeeldige catechisanten of kinderen gaat catechiseren of zondagsschool geven. Dit komt voor op een

voorbereidingsavond van de zondagsschool, waar één der leerkrachten het verhaal voor zijn collega's gaat vóórvvertellen, alsof het kinderen waren. Of als men zijn didactieklessen voor a.s. catecheten zo gaat inrichten, dat het een gefingeerd catechisatieuur wordt, en zijn volwassen leerlingen of medeleerlingen aanspreekt als catechisanten. Juist waar hier de interesse der deelnemers vrijwel geheel is gericht op de methode, is de belangstelling weinig zakelijk gericht (onder „zaak" hier beschouwd de stof die wordt besproken, de heilige stof, de pericoop uit de Bijbel of wat dan ook). Hier is niet altijd de gewenste sfeer te verkrijgen. Ook met de beste bedoeling en de sterkste wilstraining kan men zich als proefverteller of catecheet niet losmaken van de gedachte dat men geen echte kinderen of catechisanten voor zich heeft, en als proefkind of catechisant dat men dit niet in werkelijkheid is. Dit geeft licht een onernstige toon, die bij profane onderwijsstof wel hinderlijk is, maar toch dragelijk zou zijn, maar die bij religieuze stof beslist onverdragelijk moet worden geacht, en ook licht zo wordt beseft. Daarom is hier wel uiterste voorzichtigheid geboden. Het is niet zo, dat het persé behoeft te mislukken, het is ook wel eens gelukt, maar hierop valt zeker niet in alle gevallen te rekenen, en ook het gevaar van deraillement wanneer het zich als groot en reëel aandient, dient vermeden te worden; daarom meen ik, dat hier de zedelijke grens van het experiment is bereikt.

Het is nodig, dat de grenswachter op zijn post blijft, om profanatie te voorkomen. Het is ook nodig, dat hij op de grens blijft stáán en niet ver vooruit loopt om een zeer brede „kraag" hieromheen tot verboden gebied te verklaren, of heel het domein aan het experiment te verbieden. Want we moeten ook wijzen op het belang hiervan. Niet alleen voor de methodiek als onderzoek, maar ook als onderwijs. De methodiek als onderzoek, omdat werkelijke vooruitgang hiervan niet op de studeerkamer alleen kan worden uitgedacht, maar in de practijk moet worden getoetst, en slechts in onderlinge wisselwerking tot stand kan komen. En de methodiek als onderwijs, omdat de opleiding experiment en demonstratie behoeft. Met referaten of luistercolleges komen we er niet, daarvoor is dit werk veel te veel op emotioneel gebied gelegen, waarbij de intellectuele instructie, die door het gesproken woord er over geschiedt, moet worden aangevuld met het zien van de toepassing, het meemaken, het medebeleven ervan. En dit ge

schiedt door het experiment, dat we dus niet missen kunnen. En juist waar we met de laatste trap, boven onder letter *e* genoemd, reeds op de grens komen, en we dit experiment niet meer zonder meer kunnen aanbevelen, zullen we veelal moeten retireren tot het experiment, onder *d* vermeld.

Vanouds is berucht het voormalige catechiseren van kerke-
lijke hoogleraren voor hun studenten met weeskinderen als proefkonijntjes. Dit zal niemand terugwensen. Het behoeven geen weeskinderen te zijn. En de methodiek stond toen nog in de kinderschoenen. Het lijkt me wel mogelijk een alzijdig verantwoorde catechese te doen houden, waaraan de catechetiek-docent met de catechetiek-student aandeel heeft. Veel, zo niet alles, hangt af van de wijze waarop dit geschiedt, de tact waarmee dit wordt aangepakt en uitgevoerd. En daar een gewaarschuwd man voor twee geldt, zal men, juist waar het gevaar is gesignaleerd, hieraan het minst licht ten slachtoffer vallen.

EEN LESUUR „ALGEMENE VORMING”

DOOR

W. DE KONINGH.

Wie zijn geest kritisch gescherpt heeft t. a. v. alles wat op onderwijsgebied als nieuw gepresenteerd wordt, moge de schroom eerbiedigen, waarmede deze regels geschreven zijn. Immers, een nieuw artikel te propageren, nog voordat de fabriek het heeft afgeleverd, is vertegenwoordigerstactiek, die op onderwijsgebied niet thuis hoort. En wanneer nu op de nieuwe urentabel van één der M. M. S. voor de vijfde klas een lesuur „Algemene Vorming” voor het eerst voorkomt, zou men liefst enkele jaren willen wachten, alvorens er in het openbaar over te spreken. Het verzoek, hierover nu reeds iets te vertellen, is dus opgevat als het weergeven van de voorgeschiedenis en van de beweegredenen die tot instellen van dit uur leidden en de verwachting die we er van hebben.

Enkele M. M. S. hebben reeds jaren geleden een uur Opvoedkunde (of Psychologie) voor de hoogste klasse ingevoerd. Het spreekt vanzelf, dat men hier geen voorbe-
reidend-wetenschappelijke behandeling beoogde: aan het ver-

overen en hanteren van algemene begrippen uit deze stof is de doorsnee leerling dezer klasse — door de leeftijd — niet toe. Vermoedelijk zal ook niemand diergenen, die een dergelijk lesuur geven, het bijbrengen van feiten en begrippen als opzet hiervan zien. Het uitgangspunt was anders, nl. het bespreken van onderwerpen, welke betrekking hebben op het geestelijk leven van de mens. De behoefte groeide, de leerlingen in te leiden in allerlei, wat in de naaste toekomst hun persoonlijk leven tot groter rijkdom zou verdiepen.

Ieder die ervaren heeft, hoe sterk de kinderen dergelijke uren beleven, hoe ze zich er persoonlijk bij betrekken, weet hoe ernstig en rechtstreeks de jeugd, vooral de laatste jaren, een beroep doet op de geestkracht van de volwassenen en een positieve levenshouding van hen verwacht. Men beseft dan eerst recht dat hier een taak ligt, welke te vervullen het onderwijs niet mag verwaarlozen.

De stof laat velerlei variatie toe. Dat de M. M. S. bij het geven van dergelijke lessen voorging, komt wellicht omdat dit schooltype in twee opzichten van de andere middelbare scholen verschilt, welke in dit geval een voordeel mogen heten: eensdeels vindt men hier het uitgebreidste urenaantal voor literatuur; dit, gevoegd bij de geschiedenis- en kunst-geschiedenisstof, wekt een ruim begrip en een ruime belangstelling op algemeen cultureel gebied. Anderzijds werkt hier zeer gunstig, dat de klas uit louter meisjes is samengesteld: de vrouwelijke aard en het vrouwelijk aanvoelen der dingen kan hier ongedwongener tot uiting komen dan in gemengde klassen, en de besprekingen kunnen zich daarbij aansluiten.

Tevens vraagt deze samenstelling van klas een bijzondere methodiek. Meisjes hebben nu eenmaal van nature de simpele reactie zich af te sluiten in een onverschillige willoosheid van denken, wanneer de stof (zelfs stof waarin ze uitgesproken belangstellen) te theoretisch gegeven wordt. Het moet altijd gaan via het persoonlijke, het levende; hierdoor wordt het eigen gevoelsleven geraakt en pas dan wordt de intelligentie een gewillig werktuig.

Bij het behandelen dezer stof zijn de biographie, de anecdote, de practische levenswaarde in voorbeelden geïllustreerd, onmisbare elementen.

Aan de H. B. S. voor Meisjes te Den Haag werden — om tot enkele voorbeelden over te gaan — de volgende cursussen over Opvoedkunde in de laatste jaren gegeven:

- a. bespreking van algemene geestelijke functies, gevolgd door bespreking van enkele karaktertypen.
- b. ontwikkeling van het kind (baby, kleuter enz.), spel, fantasie, taal; vbb. uit literatuur werden door leerlingen besproken. Eigen jeugdherinneringen, waarnemingen aan kinderen in de omgeving, problemen van eigen leeftijd.
- c. ontwikkeling van de ideën over opvoeding: Rousseau, Fröbel, Comenius, in verband met en in aansluiting op de letterkunde uit die perioden; Montessori, Boeke, bespreking Daltonstelsel der eigen school; excursie naar Montessori-kleuterschool.

Wat telkenmale opvalt, is dat een klas zich in dergelijke uren gaandeweg tot een eenheid rangschikt, met een eigen aard van belangstelling, als de eenheid van een kleurrijk mozaïek, waarin al de afzonderlijke stukjes precies aaneensluiten, maar waarin de verschillende kleuren en vormen toch tot hun recht komen; de soms zelfs disharmonische combinaties (i. c. uiteenlopend karakter of milieu) veroorzaken zelden een breuk in het hechte verband dezer aaneengesloten vorm, d. w. z. de gelijkheid van jeugd en sexe blijft een altijd bindend element.

Het is dus begrijpelijk, dat lang niet iedere klas voor de hierboven genoemde cursussen dezelfde open interesse had. Soms bleek zelfs dat heel andere onderwerpen meer belangstelling trokken, b. v. de plaats van de vrouw in de samenleving, eindigend in besprekingen van beroep en beroepskeuze. Er zijn veel andere onderwerpen te noemen die besproken werden of waar de belangstelling naar uitging: waarde van traditie en conventie; besprekingen over werken uit de wereldliteratuur (o. a. Gösta, Berling) over grote figuren (Curie, Vrede, e. a.); besprekingen naar aanleiding van belangrijke cultuurs of wereldgebeurtenissen; wat wordt in Nederland gedaan voor het misdeelde kind (lichamelijk, geestelijk, sociaal misdeeld) enz. enz.

Daar we met vele dezer onderwerpen steeds verder van het oorspronkelijke vak „Opvoedkunde” afraakten en sociaal of ander terrein betraden, werd de noodzaak gevoeld ons meer aan te passen aan wat de praktijk van dit uur leerde. In de eerste plaats is het dan nodig een zo wijd mogelijke term voor dit uur te kiezen, waarvoor „Algemene Vorming” het geschiktst leek.

Ten tweede moet de opzet van dit uur ruimer genomen worden; gingen we aanvankelijk uit van het behandelen van onderwerpen, betrekking hebbende op het geestelijk leven van de mens, nu zien we als doel:

1e. het bespreken van onderwerpen, die betrekking hebben op al datgene waarvan de leerlingen innerlijk vervuld zijn, van wat in hen leeft en naar bewustwording zoekt en

2e. het wakker roepen van de belangstelling voor die levenswaarden, waarvoor de betreffende groep leerlingen nog gesloten is, maar waarvoor het nodig is hun verantwoordelijkheidsgevoel te wekken; aan de behoefte van iedere klas moet dus beantwoord worden. Natuurlijk zijn er onderwerpen die jarenlang van 't zelfde belang zullen blijken te zijn, maar toch vraagt de aard van iedere klas eigen onderwerpen en eigen aanpak. Te dien einde willen we telkenmale in een vergadering van klassedocenten een werkrooster samenstellen en dient telkens opnieuw bepaald te worden welke docent de leiding van dit uur op zich neemt, waarbij het belangrijkste is, welk contact deze met de leerlingen heeft en welke invloed de klas behoeft. Deze leraar houdt de inleidingen en leidt de besprekingen. Dit brengt vanzelfsprekend mee dat van te voren de mogelijkheid open gehouden moet worden dat andere docenten en eventueel buitenstanders als deskundigen gevraagd kunnen worden, over onderwerpen een inleiding te houden, wanneer deze buiten de competentie van de leiding gevende docent vallen.

Wat de waarde, principieel gezien, van deze opzet is? Deze, dat door een dergelijk uur officieel in de rooster op te nemen, dus uit te laten gaan van de school, erkend wordt dat deze Algemene Vorming taak is van de school als paedagogisch en maatschappelijk instituut; alle leerlingen hebben er deel aan, evenals alle leraren, voor wie dit uur een onderwerp van gemeenschappelijke bezinning wordt, hetgeen een verrijking van hun taak betekenen kan.

KLEINE MEDEDELINGEN.

HET KIND EN ZIJN SPEL.

Van half Juni tot half Juli zal in de grote lichte hal (1e verdieping) van de Bijenkorf te Amsterdam een *Tentoonstelling* worden gehouden over *Het Kind en zijn Spel*.

Deze expositie wil een overzicht geven van:

- de betekenis van het spel voor de ontwikkeling van het kind tot mens;
- het aan te bieden spel materiaal voor de verschillende leeftijdsgroepen;
- goede spelomgevingen, uitgebeeld in fragmenten binnens en buitenshuis, diorama's en foto's.

De tentoonstelling is bestemd voor ouders en opvoeders en wordt samengesteld door een *Comité* namens enige daartoe samenwerkende instituten en wel:

- de Vereniging Nationaal Reizend Museum voor Ouders en Opvoeders;
- de Vereniging Kinderverzorging en Opvoeding;
- de Commissie Inzake Huishoudelijke Voorlichting en Gezinsleiding;
- de Federatieve Commissie voor de Kinderhygiëne in Zuid-Holland;
- de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen.

De uitvoering berust bij de N. V. Magazijn de Bijenkorf te Amsterdam.

HET XVII^{DE} VLAAMSE FILOLOGENCONGRES.

Het XVII^{de} Vlaamse Filologencongres wordt dit jaar te Leuven gehouden op 1, 2 en 3 September. In de sectie Wijsbegeerte is er een ondersectie Paedagogiek voorzien, welke op 2 en 3 Sept. vergadert.

Secretariaat van de Afdeling Paedagogiek: Mej. Dr M. Wens, Clementinastraat 16, Antwerpen.

BOEKBEOORDELINGEN.

Dr F. van Heek, *Stijging en daling op de maatschappelijke ladder*. Een onderzoek naar de verticale sociale mobiliteit. Uitg.: E. J. Brill, Leiden 1945 (XVII + 435 p.).

Behoort een sociologische en sociografische studie als die van Dr van Heek in een tijdschrift als *Paedagogische Studiën* aangekondigd te worden? Zijn er voldoende aanknopingspunten naar doelstelling en inhoud om een aankondiging te rechtvaardigen?

We menen van wel. Wie, als wij, met *Paul Barth* opvoeding en onderwijs zien als „eine Funktion der Gesellschaft”, weten, dat „die Wissenschaft der Erziehung nicht möglich (ist) ohne eine Wissenschaft der Gesellschaft”. Het vraagstuk van de verticale sociale mobiliteit, de stijging en daling op de maatschappelijke ladder, zal zowel docenten van het Lager Onderwijs als van het V. H. M. O. interesseren, niet alleen in abstracto als vraagstuk, waarbij hun arbeid nauw betrokken, immers

een der factoren is, vooral ook in concreto, waar het gaat om de toekomst hunner leerlingen.

Dr van Heek merkt op, dat het vraagstuk van de verticale sociale mobiliteit in ons land nog weinig bestudeerd is. Hij betreurt dit. „Immers uit een oogpunt van sociale rechtvaardigheid en doelmatigheid is het gewenst, dat wij inzicht verkrijgen in de factoren, welke de op- en neerwaartse loopbaan van het individu in onze hedendaagse samenleving bepalen, zodat het vraagstuk kan worden onderzocht in hoever de daartoe meest begaafden gelegenheid krijgen de verschillende taken te verrichten die het maatschappelijk leven stelt.”

Het eerste gedeelte van dit werk (p. 1—164) draagt een algemeen methodologisch karakter. Het begint met begripsbepaling en afbakening van het arbeidsterrein. Daarna volgt de probleemstelling. Uitvoerig worden de maatschappelijke betekenis van de verticale sociale mobiliteit en de maatstaven voor hoogte en indeling der sociale hiërarchie besproken, alsmede de wegen waarlangs de sociale stijging en daling plaats vinden. Van bijzonder belang is het hoofdstuk over de factoren, welke de mate der verticale sociale mobiliteit beïnvloeden. Hieronder valt onder C „School en onderwijs”.

Het tweede gedeelte (p. 166—416) is „een proeve van concreet onderzoek”, de toepassing van de gewonnen inzichten op de Enschedese bevolking, speciaal op de beroepsbevolking. De horizontale mobiliteit en de verticale sociale mobiliteit van textielabrikanten en fabriekspersoneel: kantoorpersoneel, bazen en onderbazen, textielarbeiders, alsmede van enkele andere groepen: artsen, onderwijzers, winkeliers wordt uitvoerig nagegaan.

We achten ons niet competent deze uitvoerige en naar het ons voorkomt, uitermate gedegen sociologische arbeid te beoordelen. Ons interesseren vooral de hoofdstukken over onderwijs en onderwijzers.

In het hoofdstuk „School en Onderwijs” (p. 128—137) tracht *Dr van Heek* de vraag te beantwoorden, hoe en in welke mate de school de sociale stijging en daling naar en uit de opeenvolgende sociale niveaus beïnvloedt. Veel nieuwe gezichtspunten worden niet gewonnen, omdat, naar de schrijver terecht opmerkt, tot op heden steeds de fout gemaakt is, de relevante factoren: de schoolprestaties van de(n) leerling, het gelijktijdig beroep van den vader en de latere maatschappelijke positie van de(n) leerling met elkaar in verband te brengen.

De L. S. speelt bij de begaafdheidsselectie der jeugd een betrekkelijk geringe rol, van groter invloed is het voortgezet onderwijs, speciaal het V. H. M. O., al is hier de sociale positie van de ouders, welke een gunstige geestelijke ontwikkeling kan bevorderen of tegengaan, van zeer grote betekenis. Frappante cijfers geeft de tabel op p. 132. De hoogste welstandsklassen zijn naar verhouding tot hun grootte, ongeveer $10 \times$ zo talrijk onder de scholieren van het M. O. vertegenwoordigd als de laagste. „Of de begaafdheidsfrequentie der scholieren hiermede in overeenstemming is, achten wij zeer de vraag.”

Dat milieufactoren dit verschijnsel in hoge mate beïnvloeden, staat na onze eigen woordenschatonderzoekingen (Mededeelingen No. 18 van het Nutseminarium voor Paedagogiek) voor ons vast. Toch bevreemdt het ons, dat de schrijver geen oog blijkt te hebben voor de ongetwijfeld aanwezige biologische factoren. Er is ook een erfelijke intelligentiewaarde, die bij onderzoekingen als deze niet genegeerd mag worden.

In het tweede gedeelte van zijn werk bespreekt *Dr van Heek* de Enschedese onderwijzers aan de hand van gegevens via enquête verkregen (p. 287—p. 303). Er is in Enschede weinig belangstelling voor dit beroep. Er zijn economische en sociaal-psychologische motieven: hoge jeugdlonen, goede promotiekansen op kantoor en fabriek — de gesloten aard en geringe intellectuele belangstelling van de Twentse bevolking.

De gegevens wijzen op een sterke sociale stijging uit en naar de groep onderwijzers, meer over twee, dan over drie generaties. Zij bevestigen het onrustbarende feit, dat het maatschappelijk milieu, waaruit de onderwijzers afkomstig zijn, een lagere welstandsgrens schijnt te naderen. Van de jongere generatie is 19,5%, van de oudere 6,6% uit de groep der loonarbeiders afkomstig. De sociale stijging overtreft de sociale daling: tegenover 13,3% gestegenen staan 2% gedaalden. De overigen blijven tot de middenlaag behoren. Dat het onderwijzersberoep een doorgangsberoep is tot zelfs de hoogste sociale standen, een algemeen landelijk verschijnsel, vindt ook in Enschede bevestiging. Van 70 broers van onderwijzers, zelf onderwijzerszonen, werken er 10 in de hoogste lagen der sociale hiërarchie. Uit Bijlage I blijkt, dat over het studiejaar 1936/1937 niet minder dan 7,6% der mannelijke studenten voortkwamen uit het onderwijzend personeel der lagere scholen, van de faculteit van letteren en wijsbegeerte zelfs 13,5%. De beroepserfelijkheid der onderwijzers is „geenszins aanzienlijk”. De directe afstamming uit agrarische families is zeer gering: 6% van de vaders oefenden een agrarisch beroep uit, van de grootvaders echter 26%.

VAN DER V.

Fr. Victor van Nispen: *Verkenningen op het gebied van taal en taalonderwijs*. Drukkerij R. K. Jongensweeshuis, Tilburg, 1946. 176 blz. f 2,90.

Een uitstekend geschreven boekje, vlot, pakkend en terzake. *Frater Van Nispen* schreef dit boekje — hij is toch zelf de man „die vele gesprekken hield met onderwijzers aangaande het taalonderwijs op de L. S.”? — omdat het zo moeilijk is in gesprekken voldoende „aandacht te verkrijgen voor principiële oriëntatiepunten”. De schrijver verstaat de kunst, op heldere wijze uiteen te zetten, wat nu eigenlijk de kerngedachten zijn in modern taalonderwijs, ook op de L. S. Veel aandacht schenkt hij daarom, volkomen terecht, aan het Algemeen Beschaafd. Hij gaat daarbij uit van een voordracht, die *Dr L. J. Guittart* hield voor de Vereniging van Logopaedie en Phoniatrie, waarin Guittart als de drie voornaamste lagen, die in het A. B. zijn te onderscheiden, aangeeft:

- a. de verzorgde taal;
- b. de „normale” taal;
- c. de gemeenzame omgangstaal.

Belangrijk zijn de blz. 86 en 93/94, *waarin de kenmerken worden aangegeven resp. van de gemeenzame omgangstaal en de verzorgde taal, de cultuurtaal, de beide uitersten. In het hoofdstuk, waarin Van

Nispen bespreekt: De drie taallagen van het A. B. en het onderwijs (blz. 103) komt hij tot de volgende voorlopige doelstelling van het taalonderwijs op de L. S.:

„De meestal dialectisch gekleurde gemeenzame omgangstaal van het kind moet worden ontwikkeld tot de normale omgangstaal van het sociale verkeer.”

Onderwijs in de cultuurtaal valt, zegt Van Nispen, buiten de taak van de L. S. Deze uitspraak wordt echter onmiddellijk — terecht — gecorrigeerd en wel in bevredigende zin. Hij levert met zijn definitie een correctie, in de zin van scherper formulering, van de doelstelling van *Frater Rombouts*: „Doel van het taalonderwijs in ruimste zin is: Algemeen Beschaafd Nederlands leren verstaan en gebruiken.” Alleen blijft minder duidelijk wat te verstaan is onder: „moet worden ontwikkeld”. Wie de doelstelling van het taalonderwijs op de L. S. omschrijven wil, zal goed doen de termen „verstaan” en „gebruiken” of naar betekenis overeenstemmende, in zijn definitie op te nemen. De aandacht moet, voorlopig althans nog, voortdurend gevestigd worden op de actieve taalbeheersing.

In het bijzonder bevelen we lezing aan van de hoofdstukjes: *Taal en Spraak en Taal en Moedertaal*, (blz. 131—152). De onderscheiding *Taal en Spraak*, die in de wetenschappelijke wereld van zo groot nut is geweest, moet haar belangrijkheid nog bewijzen voor de didactiek van het taalonderwijs. *Frater Van Nispen* levert een uitstekende introductie.

Tot welke der drie taallagen behoort het woord: grootstad? (blz. 50: De betoverende glans van de grootstad...). Niet tot de gemeenzame omgangstaal, noch tot de „normale” taal, noch tot de cultuurtaal. Wel tot de *Kultur-taal*, maar daardoor plaatst het zich buiten het terrein dat dit boekje behandelt, ons Algemeen Beschaafd.

Frater Van Nispen bestemde dit boekje voor het L. O. Mogen wij ook de taaldocenten van scholen voor U. L. O. lezing van harte aanbevelen?

VAN DER V.

Dr A. J. Staal, *De methoden van psychologisch taalonderzoek*, speciaal die, betreffende de taal van de rijpende jeugd. Uitg.: Fa. Van den Broek & Adolfs, Enschede. Acad. Proefschrift. 210 blz.

Ongeveer tegelijk met het boek van *Dr Staal* verscheen een ander werk op taal-psychologisch gebied: *Dr H. C. J. Duyker*: *Taal en psychische werkelijkheid I: Extra-linguale elementen in de spraak*. Dit boek bevat wat het werk van *Dr Staal* ontbeert: achtergrond. *Staal* plaatst ons onmiddellijk in media res, wat dikwijls een voordeel is, maar niet altijd. „Het doel van dit werk is een samenvattende studie te geven over de wijzen van taalonderzoek, die we hier aanduiden als „methoden van psychologisch taalonderzoek”. *Staal* accepteert als basis voor zijn boek dat mens en taal correleren, dat bepaalde persoonlijke kwaliteiten in de taal tot uitdrukking komen en dat men, omgekeerd, uit taaluitingen tot bepaalde persoonlijke kwaliteiten concluderen mag. Deze taaluitingen kunnen van zeer verscheiden aard zijn, liggen tussen het woord in zijn eigenschap van telbaar object en de ongrijpbaarheden van rythme en

melodie. En aangezien de psychische kwaliteiten van den mens naar wezen en nuancering vrijwel onbegrensd zijn, ligt in de correlatie tussen taal en mens een practisch onoverzienbaar veld van onderzoek.

Duyker spreekt zich zeer voorzichtig uit. Hij zegt dat „de psychologie althans over bepaalde aspecten van de taal tot constateren, groeperen, indelen en verklaren bevoegd is”. Staals boek zou aan diepte hebben gewonnen als hij enige aandacht had geschonken aan de vraag, hoever deze bevoegdheid van de psychologie zich uitstrekt.

Dr Staal wil ons bekend maken met wat, vooral het buitenland, en daaronder vooral Duitsland, gepresteerd heeft op het gebied van het taalpsychologisch onderzoek. Een zware taak, omdat er weinig samen>vattende werken bestaan en hij derhalve de stof voor zijn dissertatie moest zoeken in zeer verspreide en dikwijls weinig toegankelijke publicaties, die evenvaak „onderling . . . sterk uiteenlopende onderwerpen betreffen”. Hij heeft zich een inderdaad eerbied afdwingende arbeid getroost. En toch: Een beperkter opzet met groter diepgang had een boek gegeven met groter coherentie en groter leesbaarheid. Nu is het geworden tot een compilatie, een zeer nuttige compilatie ongetwijfeld, maar met het weinig persoonlijke dat een compilatie kenmerkt. Het boek geeft meer dan de titel doet vermoeden. Behalve de beschrijving van de onderzoekingen zelve geeft het, gelukkig, ook de uitkomsten, de resultaten. Ook beperkt het zich niet tot onderzoekingen van de taal van de rijpende jeugd, wat ook niet wel mogelijk was, omdat de meeste onderzoekingen zich, benedenwaarts, tot een langduriger leeftijdsperiode uitstrekken. (Zie o. a. p. 7 *Terman*: Eisen voor 8 jaar, 10 jaar enz.; p. 9 *Thomson*: 9; 6 tot 14; 6; p. 10 *Van Ginneken*: 1; 3 tot 19 jaar; p. 22 *Deurszing*: 8; 4 tot 14; 3 jaar enz.).

Het interessantste gedeelte, ook het meest>wezelijk taalpsychologisch gedeelte van het boek wordt gevormd door de hoofdstukken V tot en met VIII, die respectievelijk behandelen: Rhythme, Aesthetische beoordeling van taal, De weerspiegeling van psychische verschijnselen in de taal, Foutenpsychologie. Maar op tal van plaatsen blijkt duidelijk, ook, dit zij gezegd, uit de critische, doch niet in alle opzichten bevredigende behandeling van Dr Staal zelve, hoeveel onzekerheden er liggen op dit gebied. Het zwakke punt ligt o. i. hierin dat Staal zich niet voldoende rekenschap gegeven heeft van het feit dat de oudere en de nieuwere onderzoekingen die hij beschrijft, niet stoen op dezelfde psychologische wortel. De vier eerste hoofdstukken behandelen Woordenschat, Woordsoorten, De enkelvoudige zin, De samengestelde zin. Deze hoofdstukken dragen dus een meer grammaticaal karakter. Er is zeker affiniteit tussen de grammaticale bouw van de taal die iemand gebruikt en zijn innerlijke structuur, omdat iedere taaldaad, alle taalgebruik nu eenmaal vorm is van menselijk gedrag dat door de psychische gesteldheid beheerst wordt, en deze hoofdstukken tonen, ondanks hun in hoofdzaak kwantitatieve toelichting aan, dat er thans reeds enig inzicht in deze affiniteit mogelijk is. Het lange IXe hoofdstuk over Taaltests — men zou beter kunnen spreken over tests met taal — draagt wel heel sterk een compilerisch karakter.

Er bestaat in ons land t. a. v. taalpsychologische onderzoekingen een geweldige achterstand. Dr Staal toont ons nu met de stukken aan hoever wij wel achter zijn. Hierin ligt een grote verdienste van zijn

arbeid. Aan zijn speurzinn en noeste vlijt danken wij de mogelijkheid tot een zeker eerherstel. Of wij deze uitheemse voorgangers in alle opzichten moeten volgen, vooral waar zij zich vermeien in voornamelijk kwantitatieve resultaten, is de vraag. Duykers boek wijst een andere weg.

VAN DER V.

L. N. J. Kamp, *Spel-diagnostiek*. Een ontwikkelingspsychologisch en kinderpsychiatrisch onderzoek. (diss. Utr.). Bijleveld, Utr. 1946, 193 blz.

Het kan zijn, dat de gedachte het spel van een kind „symbolisch” te verstaan, het eerst is opgedoken in Freud's *Jenseits des Lustprinzips*; gaf Jung niet een vlg. voorbeeld in het vierjarige meisje uit Hoofdstuk II van z'n *Collected Papers in Analytical Psychology* (mij alleen in het Engels bekend, 1916); en zag daarna Melanie Klein niet naar hartelust „symbolen” in elke spelhandeling, die een kind maar maakte? Intussen kregen we een Sonderheft van het *Ztschr. f. psychoanal. Pädagogik* in hetzelfde jaar als M. Klein's boek (1932). Ook Anna Freud, Susan Isaacs, Margaret Lowenfeld komen met hun diverse publicaties. In 1936 krijgen wij het misschien wat wilde proefschrift van Johanna Veth over *Spelanalyse*. Gardner's *Children's play centre* en Rogerson's *Play therapy* zijn wat anders gericht, al hangen ze met de spelanalyse wel samen, evenals Jackson & Todd. Zo ontwikkelt zich, vooral in England en Amerika, een zeer omvangrijke ervaring met spel-diagnostiek en spel-therapie.

De schr. localiseert zijn eigen noch anderer werk en laat daardoor de moeilijkheid voortbestaan, de waarde te beoordelen van tal van theorieën en bevindingen, welke hij aan zijn inzicht en ervaring had kunnen toetsen. Daar hij wel de *Weense* voorgeschiedenis der spelanalyse (Margr. v. Wylick—Charl. Bühler) kent, wekt het verbazing, dat hij Gerhild von Staabs' *Scenotest* (1943) niet blijkt te kennen, hoewel haar werk op precies hetzelfde gebied ligt als het zijne (haar eerste publicatie verscheen in 1940 als Sonderheft no. 2 van het *Zentralblatt f. Psychotherapie*; haar tot dusver laatste als dito no. 6 bij hetzelfde tschr.). Wat denkt de auteur van dat werk? En wat denkt hij van Bender & Woltmann's onderzoek over „plastic material as a psychiatric approach to emotional problems in childhood” (1937; *Am. J. O. Orthops.* VII, 3)? Er is in hetzelfde tschr. meer te vinden (vgl. Ackermann over: *Constructive and destructive tendencies in children* (t. a. p. VII, VIII)). En wat denkt hij van Baruch's experimenten en ervaringen met het poppenspel als diagnostisch hulpmiddel bij kleuters (*Ment. Hyg.* 1940, 24 en *Am. J. Orthops* XI, 1941). Is de studie van Murphy en Horowitz (*Jrn. exp. educ.* 1938) en die van Bender & Schilder (*Form as a principle in the play of children*. *J. Gen. Ps.* 1936; 49) niet nuttig?

C. C. Cowell schreef in het *Educ. Bull. Ohio St. Univ.* reeds in 1937 over *Play behavior and personality analysis*. Despert onderzocht het gebruik van een mes onder bepaalde spelomstandigheden (*Psychiat. Quar.* 1937. II), dezelfde onderzocht het spelprobleem van psychiatrisch standpunt trouwens ook uitvoeriger. Erikson's studies

hadden zeker niet vergeten mogen worden, trouwens ook die van Fries niet. Holmer (J. Orthops. '37) gaf een nuttig case-report en... Kanner gaf z'n uitvoerige art. over Play investigation (J. Pediat. 1940). Waren de talrijke studies van Lehman en zijn verschillende medewerkers van geen nut? Margaret Lowenfeld heeft ook nog een art. geschreven over The World Pictures of children (Br. J. Med. 1939) en niet alleen het door schr. indirect geciteerde boek. Wat denkt hij van G. Simpson's Diagnostic Play Interviews? Hoe beoordeelt hij de psychoanalytische speltheorie als zodanig (vgl. b.v. Waelder's studie)? Hij houdt zich daar bewust buiten, maar... is dat wel goed mogelijk?

In Nederland ontvangen wij nu in Kamp's proefschrift een eerste, zelfstandige studie van het gebruik van het wereldmateriaal door kinderen. Zoals wij reeds zeiden, gaat hij uit van Margret van Wylick. Hij fundeert z'n ontwikkelingspsychologische opvattingen vnl. op Charlotte Bühler en Piaget. Als het juist is, dat het kind „zich projekteert" in het gebouwde wereldje, zou een discussie over het begrip projectie gewenst zijn, om duidelijk te maken, hoe dit begrip functioneert in schrijvers geest, gezien het feit, dat in *dezelfde* sfeer van onderzoekingen *dezelfde* discussie eer noodzakelijk is gebleken. Men denke aan het verschil in opvatting tussen Murray en Frank (Projektive methods f. t. Study of personality. Jrn. Psychol. 8, 389—413, 1939). Van Wylick's in tal van opzichten allesbehalve overtuigende, ja zelfs: allesbehalve aannemelijke opvattingen, komen in het eerste hoofdstuk, dat haar theorieën refereert uiteraard voor haar eigen eigen rekening. De theorie der „egocentriciteit" van het kind, die — naar ieder weet — van Piaget stamt, treedt hier onbekommerd en argeloos ook bij haar weer op. Wij wijzen er in het voorbijgaan op, dat dit begrip „égocentricité" in Piaget's werk een evolutie heeft doorgemaakt, die het noodzakelijk maakt, *zelf* te bepalen in *welke* betekenis men het wil gebruiken. Naar de normaalpsychologische kant heeft Kamp zich naar volkomen te begrijpen is, beperkingen opgelegd. De analyse der verkregen gegevens is daar zeer beknopt gehouden, die der gegevens verzameld bij 350 psychisch gestoorde of afwijkende kinderen is verdeeld over verschillende hoofdstukken, waardoor voor mij althans het totale beeld verloren gaat.

De verdienste van dit proefschrift, voorzover het zich op psychopathologisch terrein beweegt, staat uiteraard niet aan ons te beoordelen; op ontwikkelingspsychologisch terrein verifiëert het wat wij meest al wisten. Dit laatste is op zichzelf geen luxe. Naar de mening van rec. is de verdienste vnl. te zien in het feit, dat hier iemand met aandacht een flink aantal kinderen, werkende met het wereldmateriaal, heeft gadeslaggen; dat hij voor de formele analyse van het wereldje indicaties geeft, welke nuttig en bruikbaar zijn voor ieder, die met dit soort materiaal begint te werken; dat hij door zijn — zij het dan ook wat uit elkaar gerukte — bespreking van zijn pathologische gevallen, incidenteel tal van interpretaties gegeven heeft, die vaak overtuigend en steeds waarschijnlijk zijn. Wij hopen vooral, dat Dr Kamp, zich tot verdere studie en publicatie op dit gebied zal zetten.

M. J. L.

IETS OVER HET ONDERWIJS IN DE SOWJETUNIE

DOOR

Z. STOKVIS.

De Sowjetmaatschappij is een zeer bewegelijke maatschappij, van zulk een snelle dynamiek, dat het meermaal is voorgekomen, dat reizigers, teruggekeerd van een studiereis, vol bewondering voor bepaalde instellingen of verschijnselen, nog bij het corrigeren van hun drukproeven tot hun schrik en teleurstelling vernamen, dat het door hen bewonderde „geïkwideerd” was en voortaan beschouwd moest worden als een verder te vermijden fout. De grondwet van 1935 maakte plots een einde aan het door de Russofielen zo bewonderde Sowjetstelsel; die grondwet huldigde in haar vorm de beginselen der Westerse democratie. De legaliteit van de abortus, geprezen door velen als een navolgingswaardige progressieve wetgeving, werd opgeheven, toen de vrienden der Sowjetunie de woorden van bewondering ervoor nog op de lippen hadden.

De dynamiek der Russen in de buitenlandse politiek ligt ons nog vers in het geheugen en zal ons in de naaste toekomst nog wel sterker ingeprent worden.

Een dergelijke bewegelijkheid, die vandaag verguist wat gisteren aanvaard was, of vereert wat kort tevoren afkeurenswaardig werd geacht, kan zich alleen veroorloven een staat, welks leiding dictatoriaal is, een land, waar de openbare mening zich niet vrij kan uiten, waar de propaganda van bovenaf in één richting geleid wordt en afwijking van die richting als hoogverraad beschouwd en gestraft wordt. Kritiek is slechts mogelijk op de uitvoering der bevelen, niet op de essentie ervan.

Deze levendigheid in het staatsbeheer, die ons van zigzagpolitiek doet spreken, heeft voor de oplettende beschouwer toch één vaste grondslag: de wil om het bolsjewistische regime te behouden en te versterken en het als een geluksleer urbi et orbi te verkondigen. Deze wil wordt nog geïntensiveerd door de gewenning aan absolute machtsuitoefening, die de leidende bevolkingsgroep, de Communistische Partij, op den duur verkregen heeft. Aan het hoofd van deze partij en tevens van het land staat dan als levende kracht en symbool tevens de man Stalin. Op hen die deze macht bezitten rusten zware verplichtingen, maar in de laatste tijd wordt de moei-

zame arbeid der leidende persoonlijkheden gecompenseerd door belangrijke materiële voordelen.

De hierboven geschetste zigzagmethode vertoont zich ook op het gebied van het onderwijs, maar ook hier staat het beginsel voorop: hoe kan het bolsjewisme bevorderd worden. Ook daar het voor de bolsjewieken kenmerkende „samenvallen van theorie en praktijk”; geen theorie, die niet dadelijk in praktijk moet omgezet worden. Het dialectisch materialisme, de staatsphilosophie der Sowjetunie, leert, dat theorie, die niet gecontroleerd, beteugeld wordt, door de praktijk, een dogma, een formule wordt en dat de gedachte, dat de theorie geen controle zou nodig hebben een verwerpelijk wijsgerig idealisme is. Praktijk moet geleid worden door theorie en theorie getoetst door praktijk.

Behalve met het hier bovenstaande moet bij de beschouwing van het sowjetonderwijs rekening gehouden worden, dat op dit gebied de bolsjewieken geleid worden door de doelstelling: de Rus moet in de eerste plaats opgeleid worden tot sowjetburger. Het uitnemende, maar thans in details weer verouderde boek (het is van 1929) van den Amerikaansen sociaalpaedagoog S. N. Harper over dit onderwerp is getiteld: Civic training in Soviet Russia. Die doelstelling is er nog steeds. Het individu moet bolsjewistisch gemeenschapsmens worden.

In de „Iezwjistija” (het door de staat uitgegeven dagblad) van 5 April j.l. komt een artikel voor over den „Paedagoog-Innovator” Makarenko, die enige jaren geleden gestorven is. Zijn woord is nog steeds gezaghebbend. Onlangs werd een bundel artikelen van hem uitgegeven en de Iezwjistija haalt hieruit met instemming enige van zijn uitspraken aan: „.... Iedere goede, iedere eerlijke opvoeder ziet voor zich het grote politieke doel van de opvoeding tot burger en strijdt gestadig voor de bereiking van dit doel; slechts daardoor wordt verklaard het waarlijke wereldsucces van onze sociaalpaedagogische arbeid, die voortgebracht heeft het merkwaardige geslacht van onze jeugd.”

In het program van de Russische communistische partij (voorzover ik weet niet gewijzigd) worden de eisen voor het onderwijs aldus geformuleerd: „de school van een werktuig voor de klasseoverheersing der bourgeoisie om te vormen tot een wapen ter volkomen vernietiging van de classesplitsing der maatschappij. Wij maken het een werktuig van

de communistische regeneratie der samenleving.... De school behoort niet alleen het middel te zijn voor de toepassing der beginselen van het communisme maar eveneens het middel voor de ideologie en de organisatie der opvoeding en beïnvloeding van de proletarische, halfproletarische lagen der bevolking. Het doel is een generatie op te voeden, die in staat zal zijn het communisme voor 100% te verwerkelijken".

In het merkwaardige en hier te lande meen ik weinig bekende boek van den Russischen hoogleraar J. F. Hecker „Moscow dialogues, discussions on red philisophy" zegt hij, die in de gesprekken de communisten vertegenwoordigt: „Wij beschouwen de moraal niet als onderscheiden van het maatschappelijk scheppende en culturele leven. Geen catechismus over morele normen of enige lijst van „doe-dit niet" zal de kinderen zedelijk verbeteren, als zij deze normen niet afleiden uit het dagelijkse sociale leven en de einddoelen van hun werkzaamheden. Lenin definieerde moraal als „dat wat dient ter vernietiging van de oude uitbuitingsmaatschappij en het scharen van de arbeidende massa's rond het proletariaat, dat de nieuwe maatschappij van het communisme bouwt." Zijn conclusie was dat de wortel van de communistische moraal de strijd is ter versterking en volmaking van het communisme en dat.... het noodzakelijk is dat de gehele kwestie van onderwijs en opvoeding der tegenwoordige jeugd zij een opvoeding in communistische moraal."

Deze geest beheerst het onderwijs nog ondanks de concessies, die in de oorlogsjaren aan de Kerk zijn verleend. In een klein, belangwekkend boekje van Kathleen Gibberd: „Soviet Russia, an introduction" (laatste herziene uitgave van 1946) wordt meegedeeld, dat religieus onderwijs op de Russische scholen uitgesloten is, terwijl wel de communistische leerstellingen een deel van het onderricht vormen. De Russische pers dringt er ook steeds op aan, dat de bolsjewistische inzichten op alle manier moeten verbreid worden. Deze vernieuwde propaganda hangt waarschijnlijk samen met de zij het geringe opleving van de Kerk en de nauwere aanraking met de kapitalistische staten tijdens de Wereldoorlog II.

Van een vrije school is in Rusland geen sprake. Van „Kindergarten" tot universiteit is het onderwijs algehele staatszaak en ook het buitenschoolse onderwijs, de jeugdbeweging, cursussen van welke aard ook; de staatsgedachte moet er gehuldigd en gediend worden. Inderdaad, de Russische jeugd

wordt in de eerste plaats getraind tot communistisch staatsburgerschap. Zo komt het, dat de school in geen enkel opzicht geïsoleerd is van het maatschappelijk leven. Men spreekt van „polytechnisatie” van het onderwijs. De scholier moet zo jong mogelijk kennis nemen van de industriële en agrarische productie en de betekenis daarvan voor de samenleving, een gedachte, die ook in het Amerikaanse onderwijs een rol speelt, doch daar in dienst staat van de veredeling, zo mogelijk, van het kapitalistische stelsel.

Men ziet, het Russische stelsel is rigoureuus; de persoonlijkheid is bovenal gemeenschapsmens en dan deel van een zeer speciale gemeenschap, die geen verscheidenheid toestaat. Hoe geheel anders dan bij ons! Maar toch valt er wat te leren voor ons van het onderwijs in de Sowjetunie: matiging van het separatisme, de versnippering, het brengen van nauwer contact met het maatschappelijk leven. Te vaak nog zijn onze scholen cultuureilandjes.

Uit technisch-onderwijs-oogpunt hebben in het laatste decennium belangrijke wijzigingen plaats gehad in Rusland. De wilde experimenten in de periode kort na de Octoberrevolutie: zelfregering der leerlingen, orthodoxe dalton- en montessorimethoden hebben afgedaan. Deze individualistische stelsels waren niet de juiste voorbereiding voor het strakke rythme, dat de arbeid na afloop van de school van de leerlingen zou eisen. De onderwijzer, de leraar, heeft weer de leiding, er is weer een geregeld lesrooster; proefwerk en rapporten, cijfers en examens zijn weer erkend. De jeugdbeweging, de Komсомол, die vroeger een machtige invloed in de school had, heeft die verloren; ze kan nog alleen dienen om een behoorlijk gedrag der leerlingen te bevorderen. Het onderwijs in geschiedenis is geducht gewijzigd. In de eerste jaren na October 1917 werd dit vak vrijwel verwaarloosd. Alle aandacht werd gewijd aan het jongste verleden, aan de dingen van de dag, aan de naaste toekomst. In 1943 kwam er een besluit volgens welk dit vak weer op alle scholen en in vernieuwde vorm werd ingevoerd. Er werden prijsvragen uitgeschreven voor het samenstellen van nieuwe leerboeken. Prokofskij, de eens zo gevierde historicus, zijn vlak materialisme, dat het Christendom een onnozels geloof aan bepaalde geesten noemde, slechts een vervanging van het heidens geloof in spoken, werd gedesavouéerd. Het Christendom, kort

te voren op de grofste wijze door de Bond van Godlozen en door het tijdschrift „De Atheïst” gehoord en gesmaad, werd nu verheven tot een cultuurfactor, althans voorzover het 't verleden betrof. In het algemeen zocht het communisme naar adellijke geestelijke voorvaders. Spinoza en Hegel worden als zodanig vereerd. De nationale gedachte breekt in de dertiger jaren steeds meer door, totdat het in en na Wereldoorlog II tot nationalisme, ja tot chauvinisme aangroeit, tot panslavisme uitdijt. Als de Russen onder wel zeer bijzondere omstandigheden in 1939 de Oekraïense en Wit-Russische delen van Polen wegrukt, dan viert men feest over de terugkeer van de „Slavische broeders”.

Bij het vernieuwde geschiedenisonderwijs wordt nu ook meer aandacht geëist voor de nationale figuren uit Rusland's geschiedenis. De middeleeuwse Alexander Nefskie wordt geëerd als de man, die de Duitse Orde bestreden heeft; een ridderorde draagt thans zijn naam. Peter de Grote wordt het onderwerp van romans en films; dezelfde eer geniet Iwan de Verschrikkelijke, geprezen als een verlicht vorst; generaals, die onder Catherina II en Alexander I dienden verlenen hun naam aan militaire decoraties: de orde van Soeworof en Koetozof. Aan eerstgenoemde wordt zijn overwinning op den volksheld Poegatsjof niet meer euvel geduid.

De klassieke opvoeding, vroeger als bourgeoisiecultuur geminacht, komt tot nieuwe bloei. Voor de vreemde talen zijn meer uren dan vroeger op de lesrooster geplaatst. De volkskunst staat in grote ere: men luistert maar naar de Russische radio.

Er zijn meerdere aanwijzingen, dat men tot sommige „bourgeois” praktijken terugkeert, hetgeen kan samenhangen met het ontstaan en de uitbreiding van een groep, wellicht straks een klasse, van welgestelden. Op dit ogenblik geldt niet de marxistische leuze: „ieder volgens zijn behoeften”, maar „iedereen volgens zijn arbeid”.

Er bestaan in de Sowjetunie grotere verschillen in inkomen, dan men zou vermoeden. Kunstenaars, bedrijfsleiders, in het algemeen de intellectuelen verdienen zeer veel vergeleken met de gewone arbeiders. Nu wordt er weer schoolgeld geëist voor de middelbare en hogescholen, die dus alleen maar kunnen bezocht worden door de kinderen dier welgestelden. Tot 1938 kon men in Rusland zich erop beroemen, dat het gehele onderwijs, van kleuterschool tot universiteit toe, kosteloos was.

De studenten kregen zelfs stipendia. Nu zijn beurzen alleen bestemd voor de zeer-begaafden. En dit, terwijl de grondwet, de stalinistische grondwet, van 1935 het kosteloos onderwijs voor alle scholen garandeerde, tevens toelagen voor de meerderheid der studenten. Het schoolgeld varieert thans van 150 tot 500 roebel, al naar gelang de onderwijsinrichting die men bezoekt. Van progressief schoolgeld, zoals ten onzent, schijnt geen sprake te zijn.

Een andere retrogressie betreft de coëducatie. De Russische hoogleraar Pinkevietsj schrijft in zijn boek: „Science and education in the U. S. S. R.”: „Aan het beginsel der coëducatie heeft men zich in de sowjetschool steeds gehouden.... 15 jaar van coëducatie in de sowjetscholen geven hun gelijk, die streken tegen de school verdeeld naar sexe. De geweldige sociale betekenis der coëducatie, die garandeert de ware gelijkheid van man en vrouw, is nu duidelijk voor allen, die ooit twijfelden, dat coëducatie een succes zou zijn, toen die voor het eerst toegepast werd. Voor de Sowjetunie is deze kwestie volkomen opgelost en niemand denkt eraan er langer over te discussiëren. Millioenen jongens en meisjes studeren tesamen tot groot sociaal voordeel van allen.” En in het hierboven genoemde boek van Prof. Hecker: „Moscow dialogues” heet het: „Wij geloven in coëducatie als het beste middel om kameraadschap tussen de sexen te bevorderen en hen ervan te doordringen, dat er slechts één standaard van moraal is.” Welnu, enkele jaren nadat dit geschreven werd is de coëducatie weer afgeschaft; de meisjesscholen moeten in de leerlingen ontwikkelen „het vrouwelijke, de ingetogenheid en de grote waarde van de vrouweneer”, zo staat het te lezen in desbetreffende resolutie.

Op het gebied van de kwantiteit (welke in Rusland de kwaliteit steeds voorafgaat) heeft de Sowjetunie grote successen behaald.

De erfenis, die de bolsjewieken van het tsarisme overnam, was buitengewoon armelijk. De tsaristische regering wenste geen ontwikkelde bevolking; zij vreesde die. In 1914 was ongeveer 70% der bevolking analfabeet; in de Aziatische gebieden was dit percentage nog veel hoger. Met prachtig élan is men na de Octoberrevolutie begonnen met de bestrijding van dit vreselijk deficit. En onder welke omstandigheden! Geen schoolgebouwen genoeg, geen leerboeken, geen

pennen, geen potloden en een nijpend gebrek aan leerkrachten, en de onderwijzers, die er nog waren, konden niet allen op korte termijn omgetoverd worden tot 100% orthodoxe communisten. Maar het „culturele front” kon overwinningen boeken. Het aantal leerlingen der lagere scholen bedroeg in 1918 rond 8.000.000, in 1938 was dit 34.000.000. De eerste twee vijfjarenplannen (1928—'38) hielden zich intensief met de onderwijsvoorziening bezig. Men had grote behoefte aan geschoold kader, vooral voor de industrie en de staatsadministratie, en met de vaart, die vooral in de eerste periode na de revolutie zo kenmerkend is voor de Russen, ook waar het de uitvoering van wrede bevelen betrof (de „likwidatie der welgestelde boeren, de koelakken, als klasse”), werden snelcursussen opgericht, en arbeidersfaculteiten, de zogenaamde rabfacs, waar in een prestatie tempo, „op zijn bolsjewieks”, de achterstand moest ingehaald worden. Het onderwijs aan volwassenen werd georganiseerd; soms waren hierbij de kinderen de onderwijzers hunner ouders. Men had het grootse plan om in zo kort mogelijke tijd het analfabetisme te „likwidieren”. Leerplicht zou er komen tot het 18e jaar. Mij is niet bekend, of dit doel thans bereikt is; de grote vraag naar arbeidskrachten in de industrie na de oorlog maakt dit niet waarschijnlijk. Dit is wellicht ook een der oorzaken, dat men de toeloop naar de middelbare en hogere scholen geremd heeft door het heffen van schoolgeld.

De structuur van het onderwijsstelsel is thans ongeveer aldus. Van het 3e tot het 8e jaar bezoeken de kinderen de Fröbelschool. Vóór die leeftijd worden de kinderen van arbeidende vrouwen verzorgd in crèches, die aan de fabrieken verbonden zijn. Voor wezen van die leeftijd zijn er door de staat beheerde zogenaamde moederhuizen. De Fröbelscholen (Kindergarten) werken zes uur per dag. Ook zijn er inrichtingen, waar de kinderen van die ouders, welke niet op dezelfde uren werken, de gehele dag verzorgd worden.

Van het 8e tot het 12e jaar bezoeken de kinderen wat wij de lagere school zouden noemen. In die gebieden, waar Russisch niet de voertaal is, duurt de cursus een jaar langer, omdat het Russisch dan als „vreemde taal” onderwezen wordt. Hierop volgt de middelbare school tot het 15e jaar. De bedoeling is, dat er nog een verplicht vervolg zou komen van drie jaar, waarmee dan de 10-jarige leerplicht zou afgesloten worden, maar in de tegenwoordige omstandigheden is dit

ideaal nog niet bereikbaar. Ook lag het in het plan, dat het vakonderwijs alleen zou gevolgd mogen worden door hen, die het algemeen vormend onderwijs ten volle genoten zou hebben.

De inrichtingen voor hoger onderwijs waren tot voor kort zuivere vakscholen met een cursusduur van 4 á 5 jaar. Het groeiend „sowjet-humanisme” brengt daarin verandering.

Na het aflopen van de 4-jarige lagere en de 3-jarige middelbare school kan de leerling ook een technicum bezoeken, te vergelijken met onze middelbare vakscholen, met dit verschil echter, dat er meer dan bij ons aandacht wordt besteed aan de algemene vorming en aan de politiek. Vele van die technica zijn verbonden aan fabrieken, opdat de leerlingen al gauw inzicht krijgen in het productieproces. Naar gelang van hun richting staan die scholen onder verschillende volkscommissariaten, of ministeries, zoals het thans heet.

De leerplannen zijn in schema gelijk, maar verschillen natuurlijk in onderdelen: Rusland is zo groot en omvat tientallen nationaliteiten van nog ongelijk cultuurpeil.

Voor de „achterlijke gebieden” hebben de bolsjewieken op cultureel gebied belangrijk en belangwekkend werk verricht. Deze gebieden kregen „culturele autonomie”. Voor sommige groepen moest zelfs nog een alfabet ontworpen worden. De volkskunst werd op de scholen onderwezen, de folklore bestudeerd.

Aan de politieke opvoeding wordt bij het gehele schoolwezen de grootste aandacht gewijd. De school in de Sowjetunie is een staatschool over de ganse linie; van neutraliteit is geen sprake. De „rode hoeken” in scholen en fabrieken, de arbeidersclubs en dergelijke verenigingen moeten ervoor zorgen, dat de staatswijsbegeerte, de leer van Marx-Engels-Lenin-Stalin, het dialectisch materialisme, levendig wordt gehouden, van jongs af wordt ingeprent. Zo is het ook met de verering van Stalin, wiens afbeelding in geen enkel officieel gebouw ontbreekt. Streng wordt gelet op ketterse afwijkingen, die bij ontdekking zwaar gestraft worden. Ook de kunst in al haar vormen dient de massa op te voeden in de door de staat gewenste, ja geëiste opvoeding. Juist in de tegenwoordige tijd — misschien als antidotum tegen de kleine concessies aan de Kerk verleend en tegen de Westerse invloeden, die evenals na de Napoleontische tijd, in de laatste oorlog zich hebben laten gelden — juist nu wordt er met

nadruk op gewezen, dat de communistische zuurdesem het gehele onderwijs moet blijven doordringen.

In het Rode Leger (nu ook al van naam veranderd) is een belangrijk stuk onderwijsarbeid verricht, zij het ook met een overwegend politieke inslag. Het bibliotheekwezen heeft een enorme vlucht genomen. Er is een schier onverzadigbare leer- en leeslust. De klassieke en moderne schrijvers worden in oplagen van millioenen uitgegeven en ook de Westeuropese schrijvers, gezift naar hun richting, worden veel gelezen.

Het is niet goed mogelijk om in het korte bestek mij toegestaan een beeld te geven van het onderwijsstelsel van een land, zo groot als een werelddeel, een land nog strevend naar een definitieve structuur.

De bolsjewieken hebben stellig grootse arbeid verricht om het culturele peil van hun land te doen stijgen, maar het geheel ligt onder de ban van een strenge censuur, is gebonden aan een zeer bepaalde leer, verkondigd door een dictatoriaal geregeerde staat, die geen afwijking van zijn aangegeven directieven toestaat. Daardoor wordt de ontwikkeling van den sowjetburger tot wereldburger belemmerd tot schade van de Sowjetunie en de overige wereld.

AMERIKAANS LEESONDERWIJS

DOOR

W. E. VLIEGENTHART.

Kennisname van Amerikaanse werken over leesonderwijs stelt de Nederlandse belangstellende voor een eigenaardig verschijnsel. Hij ontdekt een omvangrijke litteratuur over een onderwerp, dat in de schoolpraktijk met normale kinderen in zijn eigen land geheel onbekend is: Remedial Reading.

Het blijkt in de V. S. noodzakelijk, veel tijd en energie te besteden aan het bijwerken van slechte lezers. Men heeft ingewikkelde technieken uitgewerkt om de kinderen de juiste voortgang van de ogen over het papier te leren; om ze er aan te wennen enige woorden tegelijk te overzien en om ze een groot aantal woorden globaal te laten onthouden; men tracht met dit alles het leestempo te verhogen en meent met vlotter lezen beter begrijpen van het gelezene te bevorderen,

al krijgt dit begrijpend lezen ook nog afzonderlijk een extra beurt. Gaat men na, wat van deze werkwijzen van nut kan zijn voor het Nederlandse onderwijs, dan komt men weldra tot de ontdekking, dat de Amerikaanse leesmoelijkheden met normale kinderen veel ernstiger zijn dan die in ons eigen land.

Hoe wordt nl. de situatie beschreven? Cole geeft in haar „Improvement of Reading” een voorbeeld van de spreiding der leesvorderingen in enige klassen van een bepaalde school. Het onderstaande overzicht van de vorderingen in een zesde klas is daaraan ontleend. Natuurlijk is het resultaat verkregen met een reeks van de bij onze Amerikaanse collega's zo stevig ingeburgerde „standardized tests”. Daardoor is het slechts gebrekkig vergelijkbaar met de toestand in Nederland, waar geen geijkte testseries voor lezen bestaan.

Toestand in een 6e klasse van een Amerikaanse school.

| snelheid als in klasse: | | woordherkenning als in klasse: | | begrip als in klasse: | |
|----------------------------|--------------------|-----------------------------------|--------------------|--------------------------|--------------------|
| | aantal kinderen | | aantal kinderen | | aantal kinderen |
| 1—2 | 1 | 1—2 | — | | — |
| 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | 8 | 4 | 6 | 4 | 5 |
| 5 | 6 | 5 | 10 | 5 | 4 |
| 6 | 16 | 6 | 14 | 6 | 15 |
| 7 | 4 | 7 | 5 | 7 | 6 |
| 8 | 2 | 8 | 1 | 8 | 5 |
| 9 | — | 9 | 1 | 9 | — |
| | <hr/> 39 | | <hr/> 39 | | <hr/> 39 |

Van de 39 kinderen uit bovenstaand overzicht is bijna de helft achter in tempo en woordherkenning en één derde in begrip. Dat wijst op een typisch tekort in leestechiek, niet op een laag intelligentie peil; waarom anders juist voor begrip een beter resultaat? De algemene indruk van de Nederlandse scholen zal zeker niet zijn, dat het technisch lezen — en daarbij laten de Amerikanen uitdrukkelijk het „mooi lezen” buiten beschouwing — van de helft der kinderen beneden peil is.

Ook de uitspraak van Dolch in „Manual for Remedial Reading”, klinkt ons verrassend in de oren: de non-readers leveren in de hogere klassen veel moeilijkheden op. Noch

hij, noch Cole geven cijfers over het voorkomen van dergelijke gevallen; volgens de laatste zijn het er „a few” — maar ze zijn er dan toch. Wanneer in werken als de genoemde de wenselijkheid wordt bediscussieerd om de „remedial cases” in speciale klassen samen te brengen, dan versterkt dat de indruk, dat de vorderingen in lezen nog wel het een en ander te wensen over laten.

Het meest sprekende getuigenis daarvoor meen ik echter te vinden in de mededeling van Cole op blz. 24 van het bovengenoemde werk, waar zij zegt: „The teachers in the grades above elementary school find themselves burdened with many pupils who cannot even begin to read the assignment”. En dat het hierbij niet gaat om niet begrijpen van de taken, maar om gebrekkig omzetten van teken in woord, blijkt uit het volgende citaat van Dolch uit diens „Teaching Primary Reading”, blz. 216, waarin hij spreekt over de praktijk in de vierde klas van „vele scholen”: „In every lesson in every subject the teacher tells what the new words are. As she says the word, most of the children look at it intently and a good many of them learn it as a sightword”. De kinderen kunnen zelf woorden als continent, colonial, bacteria, niet uit letters opbouwen, schrijft hij verder.

Dat wij het probleem van de slechte lezers in een dergelijke omvang niet kennen, is zonder meer duidelijk. Nieuwe, hun onbekende woorden lezen onze vierde klassers vlot. Natuurlijk komen er kleine foutjes voor, en wordt in een vreemd woord als „bacterie” de klemtoon gewoonlijk verkeerd gelegd, maar niemand zal de behoefte gevoelen om alle nieuwe woorden als globaalwoord te laten leren: de leerlingen kunnen ze uit de letterelementen opbouwen.

Op 't ogenblik, dat men dit constateert, komt een interessante vraag op: Vanwaar dit slechte lezen van vele Amerikaanse kinderen?

Aan Professor Langeveld dankt schrijver dezes de aansporing om eens nader te onderzoeken, welke de eigenaardigheden der Am. methode van leesonderwijs zijn, die eventueel als oorzaak van de beschreven achterstand in leesvorderingen daar te lande kunnen worden beschouwd. Het resultaat van de daarop gevolgde overwegingen is in dit artikel neergelegd. Hopelijk kan het nuttige aanwijzingen geven voor de mate, waarin ombouw van ons Nederlandse leesonderwijs in globale richting wenselijk is.

De Amerikaanse leesmethodes zijn overwegend globaal methodes. Reeds veel eerder dan in Europa heeft men het belang van aanbieding der woorden als geheel ingezien, en wel op praktische gronden. In 1828, lang voor Ganzheitspsychologie en analytisch-synthetische studie van het leesproces in Europa de kritiek op het analytisch-synthetische leesonderwijs deden groeien, schreef Worcester in zijn „Primer of the English language”: „It is not, perhaps, very important that a child should know the letters before he begins to read. It may learn first to read words bij seeing them, hearing them pronounced, and having their meanings illustrated, and afterwards it may learn to analyse them or name the letters of which they are composed.” Tussen 1840 en 1850 wordt deze gedachte in enkele methodes praktisch toegepast. Een van de schrijvers, Webb, komt op het idee van de globale werkwijze door de toevallige waarneming van een ongeveer 4-jarig meisje, dat vraagt naar woordjes in een krant en ze dan als totaliteit blijkt te kunnen onthouden. Hij gaat in zijn klas aan het experimenteren en vindt na enige tijd waardering voor zijn werk. Wanneer er daarna enkele jaren met globale methodes gewerkt is, blijkt men algemeen enthousiast over de resultaten met het aanvankelijk leesonderwijs, maar zodra in de hogere klassen veel nieuwe woorden in de boeken voorkomen, ontstaan moeilijkheden. De kinderen blijken niet in staat te zijn die woorden zelfstandig te lezen. Het spreekt vanzelf, dat er nu een terugslag ontstaat in de richting van de analytisch-synthetische methode. Maar ook deze voldoet niet: geen wonder, de weinig fonetische Engelse spelling in aanmerking genomen.

Zo blijft het aantal analytisch-fonetische of „phonic methods” beperkt en omstreeks de eeuwwisseling worden vele nieuwe globaalmethoden geschreven. In een deel daarvan worden zinnestelsels of hele verhaaltjes als uitgangspunt genomen, maar in de meeste blijft men afzonderlijke woorden als globale eenheden gebruiken.

De beschrijving van Nila Smith in „American reading instruction” maakt niet de indruk, dat bij de auteurs uit deze periode begrip heerste voor de ruimere inhoud van wat wij thans onder de globalisatiegedachte verstaan; zij deden weinig moeite om de kinderlijke levenssfeer te benaderen en het lezen dan daarin te plaatsen. Reeds de naam „Look and say method”, wijst op een tendens tot nuchter voorzetten en onthouden-laten der aangeboden woorden.

Bij de analyse van verhaal tot zin, van zin tot woord, van woord tot letter, wordt aan de laatste stap weinig aandacht besteed. In de handleiding bij hun methode: „Reading Literature” schrijven Free en Treadwell bv. in 1910: „It is not the purpose here to set forth a scientific system of phonetics. It is not believed desirable that children in these early grades have even a complete system of phonetics. It is the aim to give, in this manuel, only such work as experience has shown necessary to train children into indepent power over words in their reading vocabulary.” De vraag is, of deze en latere schrijvers van methoden het noodzakelijke minimum niet hebben onderschat.

Omstreeks 1920 wordt de invloed van het wetenschappelijk didactisch onderzoek sterk merkbaar. De nieuwe leergangen voor lezen blijven „sight methods”, ze worden evenwel veel kinderlijker. Hier volgt een beschrijving van een veel gebruike moderne methode: *Today's Work-Play Books*, door Gates, Huber Peardon and Salisbury. Het materiaal bestaat uit een voorbereidend werkboek „On our way”, (samengesteld door Gates en Bartlett), een „Pre-primer”, een „Primer” en leesboeken 1—3, de vijf boekjes weer elk met een werkboek er naast. Behalve de pre-primer, die ingenaaid is, zijn de boeken (geen boekjes, elk omstreeks 200 blz.) stevig gebonden en gedrukt op een kwaliteit papier waar na en ook voor-oorlogse Nederlandse schoolmeesters dadelijk vol bewondering overheen beginnen te strijken. Alles is fleurig geillustreerd, vooral uit de plaatjes van de pre-primer straalt een geweldige blijdschap en activiteitsdrang.

Met behulp van „On our ways” worden gesprekjes gevoerd over onderwerpen uit de omgeving van de kinderen: ze worden geoefend in het waarnemen van platen; series afbeeldingen, in rijen onder elkaar geplaatst, moeten de oogbeweging van links naar rechts, en dan weer een terugzwaai naar links, vertrouwd maken. De leerlingen worden attent gemaakt op rijmwoorden, op telkens terugkerende woorden uit een bespreking — dit laatste mondeling natuurlijk; in dit deeltje staan trouwens bijna geen gedrukte woorden. De eerste verschijnen op blz. 31 (het boekje telt 48 blz.). Het is niet de bedoeling, dat de kinderen die woorden leren lezen, maar de onderwijzeres moet de leerlingen met behulp van deze woorden-bijplaatjes de functie van het gedrukte woord duidelijk maken: je kunt „deur” *tekenen*, maar je kunt

het ook *schrijven*. En sommige dingen kun je aan een tekening niet zien, maar je kunt ze wel *bij* de tekening *schrijven*. (Tekening van een gesloten doos, waaronder staat; „Er zit een pop in de doos.” De onderwijzeres leest dat voor en moet zodoende belangstelling in lezen wekken bij het kind.) Tenslotte staan helemaal achter in dit werkboekje een zestiental woorden, die onthouden en echt gelezen moeten worden. Dadelijk de eerste woordbeelden worden dan al bekeken en vergeleken, zonder dat letters genoemd worden: „Judy” is langer dan „Jim”; „Jim heeft een heel smalle letter,” enz.

Zodra twee zinnetjes, „Jim rides” en „Judy rides”, bekend zijn, verschijnen er plaatjes, waaronder ze beide staan, en moeten de kinderen zeggen welk van de twee bij dat plaatje hoort. Een allereerste stilleslesje dus. In dit stadium worden ook oefeningen gedaan om de kinderen te doen beleven, dat woorden uit klanken bestaan, die er uit kunnen worden afgezonderd. Ze beluisteren begin, eind en middelste klanken en ze oefenen zich om uit deze klanken weer woorden samen te stellen. (Manual, blz. 54)¹⁾. Dit als voorbereiding voor de latere fonetische analyse van het visuele beeld.

Deze syntheseoefeningen lijken rijkelijk prematuur, vooral omdat, zoals we later zullen zien, pas in het tweede leerjaar de visuele analyse zover is gevorderd, dat de kinderen een woordje van medeklinkerklankermedeklinker in letters kunnen ontbinden.

Is eenmaal begonnen met de leesboekjes, dan wordt de globale woordenschat systematisch uitgebreid. Elk deeltje is samengesteld uit een zorgvuldig gekozen reeks woorden. Nieuwe woorden worden in de werkboeken behandeld, vóór de leerlingen ze in het leesboek tegenkomen. Ze worden in de volgende lessen systematisch herhaald. Zo komen in géén van de boekjes van deze serie — dus tot eind 3e leerjaar — woorden voor, die niet eerst als „sightword” (globaalwoord) zijn bekeken, met uitzondering alleen van makkelijk afleidbare woorden, bv. „walking” als „walk” bekend is.

De schrijvers menen met hun methode te kunnen bereiken, dat in de tweede helft van het derde leerjaar „several hun-

¹⁾ A. S. Gates. General manual: Teaching reading with preparatory books and readers.

dred words" snel en met zeer weinig vergissingen worden herkend. De kinderen kunnen omstreeks die tijd woorden, die vaak in combinatie voorkomen, zoals „in bed" opvatten in één oogfixatiepauze: de ogen hoeven niet meer te verspringen voor ieder woord. Ook beginnen de leerlingen al vrij goed het klankbeeld van niet tevoren bestudeerde woorden te vinden zonder hulp. Dit laatste is bevorderd, doordat in de werkschriften geleidelijk aan oefeningen zijn gegeven in het analyseren van woorden.

Hoe stelt Gates zich de ontwikkeling van het leesproces voor? Wat hij op pag. 53 v. van de „manual" schrijft, kunnen we in 4 punten samenvatten:

1. De analyse van het gezichtsbeeld moet worden voorafgegaan door die van het klankbeeld. Beluisteren van woorden met gelijke klanken, vinden van woorden met dezelfde beginletter, is daartoe dienstig. Ook het verbinden, op het gehoor, van klanken tot woorden.

2. De leerlingen moeten leren de kleine, éénlettergrepige woorden als boy, cat, cow te analyseren en weer samen te stellen uit de afzonderlijke klanken. Om de weg te vinden in grote, meerlettergrepige woorden echter, moeten ze lettergrepen en samenstellende kleine woorden in plaats van letters als elementen gebruiken.

3. Woorden worden herkend door gebruik te maken van talrijke eigenaardigheden in het woord, zoals:

- a. Het totale beeld van het woord: it, automobile.
- b. Opvallende visuele kenmerken: whip, boot, by.
- c. Fijne, maar essentiële onderscheidingsteken als in house — horse, then — than.
- d. Gemeenschappelijke visuele elementen: little, letter.
- e. De omstandigheid, dat in grote woorden kleine zijn terug te vinden („at" in „matter").

f. Verschillende woorden hebben elementen gemeen, zowel in klank als in gezichtsbeeld. (Bv. „ag" in „wagon" en „again".)

Zulke telkens terugkerende lettergroepen, „phonograms", worden als geheel herkend. Of men herkent de grondwoorden uit een samenstelling. Ook komen combinatie's van deze gevallen voor.

4. Elke woordvergelijking en woordanalyse moet uitgaan van reeds bekende woordbeelden.

Aan de hand van de werkschriften kan worden nagegaan hoe deze uitgangspunten in praktijk worden gebracht en overwogen, welke waarde aan elk moet worden toegekend.

Ad. 1. Boven werd beschreven, dat het auditief opmerken van klanken in een woord in het prereading-stadium reeds wordt beoefend. Ook in ons land wordt het in menige kleuterklas als een prettig spel gedaan. De moeilijkheden, die voor sommige kinderen op de leeftijd zo rondom zes jaar aan de *synthese* van woorden uit klanken zijn verbonden, zijn ons echter wel zó goed bekend uit de eigen praktijk, dat we de wenselijkheid van oefeningen in het samenstellen van woorden op deze leeftijd in twijfel trekken.

Ad. 2. Oefeningen in de werkboeken brengen de kinderen zeer geleidelijk tot woordanalyse. In klas 1 worden alleen beginletters herkend en onderscheiden. Pas in het tweede leerjaar komen de leerlingen zover, dat ze eenlettergrepige woorden kunnen lezen uit letters en kleine phonogrammen (Manual, blz. 68). Bedenklijk lijkt de aanmoediging, die de kinderen krijgen, om te raden naar een woord op grond van de eerste letter en de totale betekenis van de zin. Welke beginnende lezer overziet de hele zin, als hij een woord tegenkomt, dat onleesbaar voor hem is? En afgezien van de vraag of hij het kan: wordt zo geen verkeerde gewoonte van benaderend lezen gevormd? De spotnaam voor de „look-and-say method”, nl. „look-and-guess method”, zou wel eens aan een dergelijke praktijk haar recht van bestaan kunnen ontlenu. Gates' eis t. a. v. meerlettergrepige woorden wordt onder 3f besproken.

Ad. 3a en b. Woorden met opvallende verschillen in het letterbeeld onthouden de kinderen makkelijker. De beginwoorden van deze methode komen aan deze omstandigheid tegemoet. (Jim, Judy, and, rides, Tags, come, said, Mother, Look, of, Go).

Ze bieden ook een geschikt object voor de eerste oefeningen in vergelijking der woordbeelden, die de schrijvers aanbevelen. (Zie boven, blz. 209). Maar zijn die opzettelijke oefeningen, zo dadelijk na de eerste kennismaking met enkele woorden, wel gewenst? Waarom de kleintjes niet eerst de vreugde van het ietskunnen-lezen gegund zonder meer? In ieder geval ligt hier een van die momenten, — die overigens in iedere methode aanwezig zijn — waarvan men toch op z'n minst moet zeggen: of de werkwijze succes heeft, hangt af van de takt van de onderwijzeres.

Ad. 3c De belangrijke kwestie van het fijn waarnemen van verschillen is als het ware de tegenpool van de vraag naar duidelijk sprekende aanvangswoorden bij het allereerste lezen. Eerst moet de duidelijke tegenstelling tussen de totale woordbeelden het onthouden van enkele woorden vergemakkelijken. In een later stadium van 't leren lezen daarentegen moeten aan de opmerkingsgave steeds hoger eisen worden gesteld, zodat kleine verschillen in de woorden snel worden opgemerkt. Vooral het werkschrift bij 't eerste leesboek (Good times) bevat veel oefenmateriaal daartoe. Toch lijkt het me, in het verband van deze methode, die zo weinig nadruk legt op de waarde van de afzonderlijke letters, nog eer te weinig dan te veel. De handleiding beveelt dan ook aan, dat de onderwijzeres vaak terloops op kleine verschillen in op elkaar gelijkende woorden zal wijzen.

Ad. 3d, e, f. Geleidelijk worden de oefeningen in het herkennen van fijne verschillen in de opvolgende werkboeken vervangen door die, waarin *gelijke lettergroepen* dienen te worden aangewezen. Natuurlijk komen lettercombinaties voor met verschillende uitspraak, en dat kan licht aanleiding geven tot verwarring. Ook bij de oefeningen in het werkboek komen dergelijke gevallen al voor. Zo bijv. moeten de volgende visueel gelijke, maar auditief verschillende lettergroepen worden omkaderd: another, thank, man op blz 9 van Friends and Workers (deel II); dan op blz. 48 open, end, gardene, been; op blz. 20 best, before, bees. Het lijkt een ernstige handicap voor het latere lezen, wanneer men dergelijke auditief ongelijke complexen ongeanalyseerd laat bestaan. Het hoofddoel van het aanvankelijk leesonderwijs moet zijn, de kinderen zover te brengen, dat zij uit letters nieuwe woorden kunnen opbouwen. Hebben de kinderen dat eenmaal onder de knie, dan worden de woorden later terugherkend aan hun totaalbeeld of aan enkele opvallende lettergroepen, waarbij dan de anticipatie op het gelezene in zijn zinvolheid steunend werkt. Hoe dit totaalbeeld zich vormt, welke letters eventueel als gids dienen, zal voor iedere individuele lezer kunnen verschillen. Dergelijke leesgewoonten in de leesles te willen aanleren, dat is vooruit grijpen op en uniformiseren van de spontane geestelijke groei. De synthese van woorden uit letters is een noodzakelijk tussenstadium, dat iedere lezer moet doormaken, alvorens hij door toenemende ervaring steeds talrijker woorden als totaliteit herkent.

Om nu geen letters, maar iets grotere eenheden („phonograms”) als bouwstenen te nemen, is een poging tot vereenvoudiging, die in strijd lijkt met ons schriftstelsel. Daarbij komt dan nog dat Dolch in zijn boek „Teaching primary reading” wijst op de geringe efficiency van een dergelijke procedure. „The most common phonograms” komen, met enkele uitzonderingen voor uitgangen als „ing” en „er”, hoogstens $20 \times$ voor in de eerste drie duizend woorden, die kinderen in Engels-sprekende landen kunnen worden geacht het eerst en het meest te zullen lezen. Hij ziet als enig nut van het leren herkennen van dergelijke lettergroepen, dat het een nuttig tussenstadium is vóór het spellen in letters. Dan ligt het dus op de weg van de oorspronkelijke, ongeanalyseerde totaliteit (lezen van als totaalbeeld geleerde woorden) naar de volledige analyse-synthese (opbouwen van het klankbeeld uit lettertekens). Het is evenwel geen eindpunt van de analyse, zoals bij Gates¹⁾.

Ad. 4. Woordontbinding oefenen aan bekende woordbeelden. Dit principe wordt zeer grondig gehandhaafd. Zó grondig, dat er in de leesboeken tot in het derde leerjaar geen woorden voorkomen, waaraan de kinderen per ongeluk eens een „ontijdige” poging tot synthese zouden kunnen wagen. Het wil mij voorkomen, dat daarmee de weg open staat voor een zeer verkeerde gewenning. Wel wordt in opzettelijke oefeningen in de werkschriften telkens weer analyse van woordbeelden bedreven, en worden nieuwe woorden herkend aan hun bestanddelen — maar dat alles staat buiten functieel verband met het echte lezen in het leesboek. Daardoor dreigt het gevaar, dat de tragere leerlingen die hele fonetische rompslomp maar naast zich neerleggen, en blijven vertrouwen op de totaalbeelden, die ze tijdens de werkboekvoorbereiding zeker in zich opnemen en waarmee ze bij hun leespraktijk op school immers toekomen. Bij een dergelijk langdurig vasthouden aan de globale leeshouding zijn vierde klassen met een leespeil als Cole en Dolch beschrijven (zie boven) volkomen verklaarbaar.

Natuurlijk mag niet uit het oog worden verloren, dat onze Amerikaanse collega's het niet gemakkelijk hebben bij hun leesonderwijs. De spelling, nog minder fonetisch dan de onze, werkt ze tegen, zo sterk zelfs, dat Dolch opmerkt, dat

1) Dolch: Teaching Primary Reading, p. 233—234.

woorden die niet tevoren als klank bekend zijn, zo goed als nooit uit de lettertekens kunnen worden afgeleid, „because the point of accent can not be told and because of the many violations of the phonic rules¹⁾). Dit is een verschijnsel, dat wij als werkelijke handicap niet kennen. Een andere moeilijkheid, die samenhangt met de onphonetische spelling, komt voort uit spellingslessen in de tweede klas. Daar wordt met de letternamen uit het alfabet gespeld, omdat alweer de aard van de taal het onmogelijk maakt om met de fonetische letternamen te spellen.

De verwarring, die daaruit voortkomt, wordt gewoonlijk opgevangen, door er telkens weer op te wijzen dat lettertekens een naam en een klank hebben. Men vraagt zich af, of in klasse twee een „look-and-write-methode” niet beter zou zijn dan deze verwarrende spelgewoonte.

De beschouwing van deze leesmethode van over zee houdt dus m.i. twee ernstige waarschuwingen in voor ons eigen werk.

A. De analyse van het primitief-globale woordbeeld dient door te gaan tot het letterelement. Daartoe moeten de globaalwoorden zó worden gekozen, dat de letters er steeds ongeveer dezelfde klankwaarde in bezitten. We mogen ons door het gemak, waarmee vele kinderen ook ingewikkelde en fonetisch afwijkende woordbeelden als geheel onthouden, niet laten afleiden van het werkelijk doel van het aanvankelijk leesonderwijs: de kinderen met het principe van ons schriftsysteem vertrouwd te maken. De afwijkingen daarvan komen later wel.

De besproken Amerikaanse methode houdt hier in 't geheel geen rekening mee. Gezien de onphonetische spelling zal het voor de leerkrachten in de Angelsaksische landen moeilijk zijn om aan de gestelde eis te voldoen. Toch vraagt men zich af, of zij niet beter deden zich bij de keuze van hun eerste „sight words” mede te laten leiden door geschiktheid van de woorden voor fonetische analyse en niet alleen door hun veelvuldig voorkomen in de gangbare leesboekjes, zoals gebeurt.

Voor onze Nederlandse globaalmethodes is een goed fonetisch analyseerbare reeks beginwoorden makkelijker te vinden. De zwakke lezers hebben zulk een reeks nodig.

¹⁾ E. W. Dolch, a. w. p. 237.

B. Wanneer aan dit onder A. genoemde wordt voldaan, zal men er uit den aard der zaak geen behoefte aan hebben om tot in het 3e leerjaar door te gaan met woorden als totaliteit aan te bieden. Dit te doen is onjuist, want het leidt de leerlingen af van wat zij na de kennismaking met een aantal globaalwoorden als hun voornaamste doel moeten gaan zien: zelf woorden bouwen uit de letterelementen.

Tot zover over de oorzaken van het laat zelfstandig lezen, in de zin van woordbeelden tot klankbeelden herleiden. De Amerikaanse critici strekken hun klachten echter ook uit over het terrein van het begrijpend lezen. Nu is het gebrekkig begrijpen van de leesstof natuurlijk wel in sommige gevallen gevolg van gebrekkig technisch lezen, maar toch lang niet altijd.

Het is daarom interessant om zeer in 't kort na te gaan wat er in de Nieuwe Wereld wordt gedaan om het begrijpend lezen te bevorderen. Dit is — althans kwantitatief — zeer veel. Een dertig jaar geleden begon de belangstelling zich in deze richting te bewegen. Daartoe werkten alle motieven mee, die ook wij kennen: In hun latere leven zullen de kinderen overwegend stillezen, ze zullen dan in vele gevallen de betekenis van het gelezene zelfstandig moeten opvatten en beoordelen. Het is van gewicht dat zij dit zoveel mogelijk doen, niet alleen voor hen zelf, maar ook voor een gezonde samenleving. Meer vanuit de school bezien: het werk in de andere vakken vraagt denkend lezen, niet aesthetisch goed lezen.

Merkwaardig is evenwel, dat een sterke stuwkracht tot silent reading geweest is: Behoefte aan „meetbare” resultaten. Nila Smith schrijft daarover in haar meer geciteerd werk: „Reading was the last of the toolsubjects to yield itself to the testing-movement. A few attempts were made to test vocabulary recognition, but no standardized reading test was published until 1915. One reason for this delay probably lay in the fact that oral reading procedure was the only one in general use, and oral reading proved to be an unwieldy and uneconomical product to measure by means of standardized group-tests.”

De psychologen merken echter weldra, dat lezen toch wel schematisch te beoordelen is, mits de alleenmaarsubjectief beoordeelbare aesthetische factor geen basis voor de beoorde-

ling hoeft te zijn. Ze meten stilleestempo, vocabulaire en begrip. Inspecteurs beginnen hun tests te gebruiken. „A common inference is that as soon as school-officials begin to test some phase of instruction, teachers begin to emphasize that phase in their teaching. This was undoubtedly the case in regard to silent reading” (blz. 153—154).

Deze binding aan de moderne vorm van cijferaanbidding heeft in bedenkelijke mate zijn stempel gedrukt op heel het Amerikaanse stillezen. Ziet men de stilleestests voor begrip, dan valt steeds weer op, dat de poging, de individuele expressie van het éne kind in zijn eigenaardigheid te benaderen en tot zijn recht te laten komen, is opgeofferd aan de tendens, een snel corrigeerbaar, mechanisch becijferbaar resultaat te krijgen. De waarde van dergelijke beoordelingen is ten onzent reeds meermalen aangevallen. Positief kunnen wij wijzen op een aantal voortreffelijke uitgaven op dit gebied, zoals de boekjes van Langeveld en Palland en die van het Nutsseminarie.

Echter treft men in de leesmethode van Gates c. s. oefeningen aan, die er op zijn gericht de beginnende lezers al vertrouwd te maken met de instelling: „Alles wat ik lees heeft een betekenis”. Eén daarvan werd eerder genoemd: een plaatje, en daaronder twee zinnnetjes, waarvan één bij de afbeelding past. Deze opzet, keuze uit een aantal klaar gemaakte antwoorden, lijkt in dit stadium een vondst. De kinderen worden er door gedwongen meer zinnnetjes te lezen (leestechnisch voordeel); bovendien moeten ze zich de inhoud van de zinnnetjes realiseren (bewustmaking, „woorden betekenen iets”). Wel blijft de vraag, of dezelfde bedoeling niet veel beter te verwezenlijken ware door deze oefeningen individueel aan de hand van allerlei leesspelletjes te laten verwerken. In klasseverband gegeven, is er een grote kans op oppervlakkigheid: als een paar kinderen bedacht hebben, wat goed is, en wat fout, volgen de anderen graag, zonder dat ze zelf de keuze hebben gemaakt.

Wel wordt in de handleiding van Gates, enz. bijna bij iedere les de onderwijzeres geanimeerd, gelegenheid te geven tot mondelinge taaluiting. De besproken oefeningen behoren dus niet in de plaats van expressieoefeningen te komen, maar daarnaast.

Voor de hogere klassen is minder goeds van dit soort stillezen te zeggen. De wijze, waarop het kind het resultaat van

z'n overdenking ener vraag in taal uitdrukt, hebben we leren zien als een belangrijke factor in de totale intelligentie. Een leergang in denkend lezen, waaruit dit moment is weggelaten, moeten we daarom onvolledig achten.

Een grote steun voor het lezen met begrip vormt het, wanneer de lezer in staat is, om meer dan één woord op te vatten in één blik. Deze vaardigheid komt, wanneer de afzonderlijke woorden zonder moeite worden herkend.

De Amerikanen neigen er echter toe een veel grotere betekenis toe te kennen aan het gelijktijdig overzien van meer woorden. Dit komt tot uiting in een zin als deze van Gates: „The ability to read by thought-units usually comes as a natural evolution of increasing efficiency in recognizing sight-words¹⁾).

In dit citaat wordt „lezen van gedachte-eenheden” gezien als natuurlijk gevolg van het vlot-kunnen-opnemen van afzonderlijke woorden. Het is van belang dit op te merken, omdat er kennelijk in de Amerikaanse praktijk veel werk van wordt gemaakt, om de „reading span”, dat is het deel van de regel dat we kunnen opnemen zonder dat onze ogen weer een sprongetje maken, te vergroten. Men doet dat, omdat het beter begrijpen van het gelezene tot gevolg zou hebben. Tussen grootte van reading-span en begrip wordt dus een verhouding van oorzaak en gevolg aangenomen. Dit nu is onjuist: er is een verhouding van functie en werktuig. Wanneer men dit niet inziet, loopt men gevaar, ongemotiveerde verwachtingen te wekken aangaande de vooruitgang, die een zuiver mechanische training met zich zal brengen. Teleurstellingen kunnen dan niet uitblijven.

Men krijgt soms de indruk, dat de onderzoeken op het gebied van de oogbewegingen zulk een indruk op de Am. auteurs van leesmethodes (of op het publiek) hebben gemaakt, dat zij telkens weer moeten laten merken, hoe goed met de resultaten rekening wordt gehouden. Soms is dat „rekening houden” dan weliswaar meer schijn dan wezen, zoals in de oefeningen, op blz. 209 genoemd, in het regelmatig bekijken van reeksen plaatjes. Immers: bij ieder plaatje wacht het kind even: Z'n ogen dwalen er over heen. Daarna komt pas weer een sprongetje naar rechts. Zo ontstaat een heel andere oogbeweging dan bij het lezen gewenst is: rythmisch van

¹⁾ Gates: General manual, p. 70.

links naar rechts, zo nu en dan even weer teruggaand naar links om een onduidelijk gezien beeld nog eens te fixeren, en met een terugzwaai aar het eind van een regel naar 't begin van de volgende. Het is onjuist, deze oefeningen met plaatjesreeksen „oogbewegingsoefeningen” te noemen: het enige wat de kinderen er aan ervaren is, dat lezen van links naar rechts gaat — en zijn daar deze vooroefeningen voor nodig?

Onze doelstelling heeft meegebracht, dat we „To-day's Work=Play=Books” in de eerste plaats critisch hebben bekeken. Het zou onbillijk zijn, te eindigen zonder waardering uit te spreken voor veel goeds, dat er in te vinden is.

Allereerst moet dan gezegd worden dat hier, en naar het mij voorkomt in meer Amerikaanse methodes, systematisch wordt geprobeerd om de enthousiaste, maar niet uitzonderlijk begaafde onderwijzeres in de gelegenheid te stellen volgens een globale methode les te geven. Zij vindt in de uitvoerige handleidingen naast elk deeltje niet alleen dát beschreven, wat ieder na twee jaar praktijk allang weet, maar tot steun van haar fantasie treft zij er bovendien bij iedere les een hele reeks „enrichment activities” in aan, waaruit ze een keuze kan doen. Nu kan men natuurlijk met goed recht betogen, dat een levend globaal leesonderwijs nooit aan de hand van een in boekjes vastgelegde methode gegeven kan worden, omdat het telkens weer z'n stof moet putten uit de spontane belangstelling die juist vandaag in déze klas ontstaat. Als men dan ook maar bedenkt, dat lang niet ieder in staat is, deze spontane methode op verantwoorde wijze toe te passen!

Vervolgens tonen de Amerikanen ons weer eens, dat het mogelijk is de klas tijdens de leesles in groepjes te verdelen, die op verschillend peil werken. In hun litteratuur wordt dat als vanzelfsprekend aangenomen. Een Amerikaanse collega schrijft me: „I always teach reading by the group method. The class is divided into 2, 3 or 4 groups or more if necessary. In mij last „fourth grade”, I had a first group on fourth reader — with many supplementary readers of same level — my second group was on the third reader and my third group, the slow one, was on the first half of third reader.” Ze vertelt dan verder dat ze allen op hun eigen peil werken en dat „no one is a failure”. In dit opzicht zijn we zeker in Nederland minder ver. In welk deel van de Nederlandse scholen komt het voor, dat de zwakke lezers een eenvoudiger boekje heb-

ben, zodat ze iets anders kunnen doen dan hakkelen? En in hoeveel scholen hebben de vlugge lezers hun eigen boek, zodat ze niet maar steeds weer hoeven te luisteren naar het allang bekende en allang begrepen?

Tenslotte is er een benijdenswaardig intense samenwerking tussen het wetenschappelijk-didactisch onderzoek en de praktijk. Vrijwel alle nieuwe methoden worden uitgegeven door een man of vrouw uit de praktijk, tezamen met een wetenschappelijk didacticus. Dat er tot de laatste groep fijne kenners van het kind behoren, bewijzen boeken als die van Dolch. En de groep der practici? In „American reading instruction” van N. B. Smith komt een beschrijving voor van het leesonderwijs aan Birkley Institute, die er geen twijfel aan overlaat, of ook onder hen zijn mensen met het vermogen, kinderen waarlijk te helpen in de ontplooiing van hun sluimerende vermogens. Het kan wel niet anders, of de samenwerking tussen beide groepen zal het Amerikaanse leesonderwijs over de moeilijkheden heen brengen, die we in het begin van dit artikel beschreven.

DE WOORDENSCHAT VAN LEERPLICHTIGE KINDEREN

DOOR

I. VAN DER VELDE.

Frater Victor van Nispen herinnert op blz. 128 (noot) van zijn onlangs verschenen: „Verkenningen op het gebied van taal en taalonderwijs” er aan, dat blijkens een onderzoek van Mej. Alice Descoedres te Genève¹⁾, overgenomen door J. J. Verbeeten en A. Vincent in hun Leerboek der Paedagogie (8e druk blz. 110), de achterstand in woordenschat van kinderen uit een volksmilieu het grootst is in de aanvangsklassen. „Weliswaar wordt die van jaar tot jaar geringer, maar op veertienjarige leeftijd is die achterstand nog niet ingehaald.”

Uit het boek van Mej. Descoedres nemen we enkele van de tabellen, waarop deze conclusie rust, gedeeltelijk over.

De eerste tabel heeft betrekking resp. op kinderen van 2 tot 7, resp. op kinderen van 3 tot 8 jaar. In het eerste experi-

¹⁾ Alice Descoedres: Le développement de l'enfant de deux à sept ans. Recherches de psychologie expérimentale.

ment konden maximaal verkregen worden 277 goede antwoorden, in het tweede 103. Links staan de resultaten van kinderen uit Beter-gesitueerde kringen, rechts die van Volkskinderen.

| leeftijd in jaren | Maximaal aantal goede antwoorden | | | |
|-------------------------|----------------------------------|------|-----|----|
| | 277 | | 103 | |
| | B | V | B | V |
| 2 | 103 | 63½ | — | — |
| 3 | 150 | 111 | 20 | 12 |
| 4 | 178½ | 147½ | 38 | 29 |
| 5 | 210 | 162 | 51 | 45 |
| 6 | 223½ | 198 | 67 | 57 |
| 7 | 235½ | 223 | 81 | 70 |
| 8 | — | — | 91 | 78 |

In het eerste experiment stijgt het aantal goede antwoorden dat de volkskinderen verkrijgen t. a. v. de kinderen van beter-gesitueerden, van 61,6% tot 94,7%; in het tweede experiment van 60% tot 85,7%.

Naar aanleiding van deze resultaten merkt Stern op: „Das Sprachniveau eines Kindes der einfachen Stände ist ungefähr dem eines um 8 Monate jüngeren Kindes der gehobenen Schichten gleich.” (Psychologie der frühen Kindheit,” blz. 154).

In hoofdstuk IV betreft Mej. Descoedres ook kinderen van leerplichtige leeftijd: „De huit à quatorze ans”. Tabel 2 geeft de totalen:

| leeftijd in jaren. | aantal gekende woorden | |
|-----------------------|---------------------------|----|
| | B | V |
| 8 | 15 | 4 |
| 9 | 22 | 7 |
| 10 | 30 | 13 |
| 11 | 39 | 21 |
| 12 | 44 | 28 |
| 13 | 55 | 34 |
| 14 | 64 | 49 |

Bij deze experimenten kan een stijging geconstateerd worden van 26,7% tot 76,6%.

Deze percentages schijnen Van Nispen's conclusie te rechtvaardigen, en we zouden zijn conclusie zonder twijfel aanvaarden, ware het niet, dat zij in strijd is met onze eigen bevindingen.

Zelf onderzochten we de woordenschat van leerlingen uit verschillende sociale milieus in Mededeelingen No. 18 van het Nutsseminarium voor Paedagogiek: Woordenschatonderzoekingen bij leerlingen van zesde klassen van Amsterdamse lagere scholen (1931); later werd de woordenschat van zesjarige kinderen onderzocht (Nieuwe Taalgids 1937). De resultaten van beide onderzoekingen vergeleken we in een artikel in Paedagogische Studiën XVII: Cultuurniveau's op de lagere school (blz. 303).

We geven nu eerst de resultaten van het onderzoek bij zesjarige, pas in het eerste leerjaar opgenomen kinderen.

Volkskinderen van middenstandskinderen:

| | |
|-----------------|--------|
| in Amsterdam | 78,5%. |
| ten plattelande | 77,4%. |

Daarna de resultaten bij leerlingen van zesde klassen, uitsluitend in Amsterdam:

Volkskinderen van middenstandskinderen:

| | |
|--------------------------|--------|
| bij de z.g. D-test | 60,5%. |
| bij de moeilijker E-test | 56,7%. |

Er is dus duidelijk een daling in de percentages, resp. van $\pm 17,5$ en $\pm 21,5\%$, derhalve een *toenemende* afstand in de woordenschat naar het eind van de leerplichtige leeftijd.

Het Rotterdamse woordenschatonderzoek van 1938 bij pas toegelaten leerlingen der eerste klassen steunt deze conclusie: Volkskinderen verkregen een percentage van 69,4 vergeleken bij kinderen van opleidingsscholen (resp. gemiddeld 23,8 en 34,3 uit 50 woorden)¹⁾. Al ligt dit percentage aanzienlijk dichter bij dat gevonden in zesde klassen dan de uitkomsten van het eigen onderzoek bij zesjarige leerlingen (77,4 — 78,5), het ligt er toch nog resp. 8,9% en 12,7% boven.

Er is dus een controverse tussen de Zwitserse en de Nederlandse onderzoekingen. We willen geen poging doen deze te

¹⁾ Rapport blz. 44.

verklaren. We geloven dat iedere poging daartoe zou stranden op de verschillen in constituerende factoren: ongelijksoortigheid der methoden, de verscheidenheid van het proefmateriaal, de milieuverschillen der proefpersonen, de toch steeds min of meer subjectieve interpretatie hunner reacties. Dan pas zou een verklaring zin hebben, als een en dezelfde persoon de onderzoeken naar dezelfde principes had geleid.

Toch ware het gewenst te weten of er ten aanzien van de woordenschat bij leerlingen van de verschillende volksgroepen die onze lagere school bevolken, als groepen gezien, convergentie of divergentie bestaat. De woordenschat blijkt min of meer symbolisch te zijn voor de taalbeheersing in haar geheel. Men kan de vraag ook zo stellen:

Heeft het moedertaalonderwijs, ruimer: heeft het onderwijs op de lagere school — want de taalbeheersing is mede van het onderwijs in zijn geheel afhankelijk — een zekere sociaal-nivellerende werking of verscherpt het sociaal-culturele verschillen? We vrezen het laatste.

Stern schreef in 1927: „Die sehr interessante Frage nach dem Ursprung dieses sozialen Unterschieds der Sprachentwicklung kann heute noch nicht beantwortet werden. Wir wissen nicht, ob lediglich die ungünstigen sprachlichen *Umwelteinflüsse*, unter denen das Proletarietkind steht, dafür verantwortlich zu machen sind, oder ob wir von einer angeborenen Entwicklungsverlangsamung bei Kindern unterer Schichten sprechen müssen” (a. b. blz. 154—155).

In de door ons geconstateerde controverse en in Sterns opmerkingen liggen motieven voor een vernieuwd onderzoek.

KLEINE MEDEDELINGEN.

VLAAMSE FILOLOGENCONGRESSEN. LEUVEN. 1947.

Sectie Paedagogiek.

Voorzitter: Prof. Dr V. d'Espallier (Leuven).

Ondervoorzitter: Prof. J. E. Verheyen (Gent).

Secretaresse: Dr M. Wens (Gent).

2 September 1947.

9.30 u.—10 u. Prof. Dr M. J. Langeveld (Utrecht): „Principiële gezichtspunten met betrekking tot Piaget's kinderpsychologie”.

- 10.20 u.—10.50 u. Prof. Dr A. Krickemans (Leuven): „Wallon contra Piaget (Le naissance de l'intelligence chez l'enfant; La construction du réel chez l'enfant)”.
- 11.10 u.—11.40 u. M. Johanna Jans (Leuven): „Experimentele bijdragen te Leuven in verband met het werk van Piaget”.
- 12.00 u.—12.30 u. Dr R. Verbist (Gent): „Het mechanisch-causaal denken bij het kind”.

· 3 September 1947.

- 9.30 u.—10 u. Dr J. Declerck (Leuven): „Experimentele gegevens in betrekking met het affectieve leven van het kind”.
- 10.20 u.—10.50 u. Dr L. Coetsier (Gent): „Voororientering bij den aanvang der humaniora”.
- 11.10 u.—11.40 u. Dhr. K. de Bloois (Rotterdam): „De sociale opvoeding der psychopathen”.
- 12.00 u.—12.30 u. Drs W. A. 't Hart (Wassenaar): „Ellen Key's cultuurpaedagogiek”.

BOEKBEOORDELINGEN.

Prof. Dr H. W. F. Stellwag: „*Over ontwikkelingspsychologie, paedagogische psychologie en paedagogiek.*” Uitg.: Scheltema en Holkema's Boekhandel, Amsterdam.

Bovengenoemde rede, uitgesproken door Prof. Dr H. W. F. Stellwag bij de aanvaarding van het ambt van buitengewoon hoogleraar in de paedagogiek aan de Gem. Universiteit van Amsterdam op 4 November 1946, zal de paedagogische wereld verblijdend in de oren hebben geklonken. De leidende gedachte toch, die het gehele betoog domineert, richt zich linea recta tot het kernprobleem der paedagogiek.

Ter precisering van het eigen arbeidsveld dezer wetenschap peilt professor Stellwag in een methodologische verantwoording de essentiële normen, die de structuur van het opvoedend handelen in oorsprong formeren. Daartoe centreert zij onze aandacht op richtende krachten, die, binnen cultureel rayon, de wordende mens uiteindelijk stimuleren tot ontplooiing van de geestelijke realiteit ener zedelijke persoonlijkheid. Deze krachten, in een axiologisch gebod appellerend aan het keuzemoment in de individualiteit van het kind, gaan in dit normerend gebeuren de teleologie van het somato-psychische in doelgerichtheid te boven. De grondstructuur van paedagogisch leven blijkt dus essentieel gericht op geestelijke wasdom: een wasdom, die de feitelijkheid van de somato-psychische wording weliswaar in levensnoodzaak omsluit, maar deze tevens in de finale tendenz van zijn „sollen” principiëel overschrijdt.

Aan de hand van dit reliëf in het praktisch-paedagogisch aspect van haar theoretische taak toont professor Stellwag ons het paedagogisch studiegebied in zijn beslissende structuur afgegrensd, zowel van de paedagogische psychologie, als van de ontwikkelingspsychologie.

Voor ons klinkt uit dit accent op de centrale betekenis van de specifiek paedagogische intentie een dringend appèl, een beroep op

ieder, die, hetzij praktisch, hetzij theoretisch, zich medeverantwoordelijk weet voor het realiserend moment in de vormkracht van paedagogisch leven. In haar betoog toch schenkt professor Stellwag ons implicite het richtend motief voor ons handelen.

GRETA M. THÖENES.

Lichamelijke en geestelijke structuur- en functie-typen in de lichaamsoefeningen, door J. M. J. Korpershoek. Uitg.: Nijgh en v. Ditmar, Voorburg.

De Heer Korpershoek heeft er zich in het hierboven aangekondigde werk toe gezet om de typologische kennis dienstbaar te maken aan de lichamelijke opvoeding, de lichaamsoefeningen en de sport. Steunende op de belangrijkste bronnen en gegevens die hem bij de behandeling van dit onderwerp ten dienste stonden is hij hierin bijzonder goed geslaagd.

De literatuurlijst omvat niet minder dan 49 werken.

Deze bijdrage is hierom zoo belangrijk, omdat zij degenen die de lichaamsoefeningen om hygiënische, paedagogische, recreatieve of sportieve overwegingen *b e w u s t* willen toepassen hierbij uitstekende diensten kan bewijzen.

De typologische kennis is niet alleen van groot belang voor een juiste oefenkeuze voor het bepaalde, persoonlijke, geval en voor een billijke prestatiebeoordeling; zij verschaft tevens bruikbare gegevens voor het opstellen van de gymnastisch-opvoedkundige en sportieve prognose.

Er is dus thans een werk verschenen dat, ongeacht het gezichtspunt waaruit men de lichaamsoefeningen beziet en behandelt, van groote instructieve beteekenis is.

De eerste afdeeling van het werk van den Heer K. behandelt de lichamelijke bouw en functietypen, de grondslagen der verschillende bouwtypologieën en hun onderlinge vergelijking, de lichamelijke bouw en functietypen en de lichamelijke opvoeding, de lichaamsoefeningen en de sport.

In de tweede afdeeling worden de psychische structuur en functietypen besproken, de somatologische en psychische typen in hun onderlingen samenhang behandeld, en besloten met de toepassing van de belangrijkste typologieën in het veld van de lichaamsoefeningen, de lichamelijke opvoeding en de sport.

Op het vijfde hoofdstuk, hetwelk de puberteitsphase en de typologie van deze phase behandelt in verband met de lichaamsoefeningen, wil ik in 't bijzonder de aandacht vestigen.

Dit laatste werk van den Heer Korpershoek is een welkom vervolg op zijn „Doel en Plaats van de Lichamelijke Opvoeding onder de huidige cultuuromstandigheden”.

Wij wenschen het niet slechts in handen van leeraren in lichaams-oefeningen en sporttrainers.

De kennis die het verschaft en het inzicht dat het geeft zijn voor elk opvoeder van belang, zoo niet onontbeerlijk. Wat de medicijnman is voor den Indianenstam is de Heer Korpershoek voor de gymnastiek-leeraren; mede door dit boek verdient hij ook buiten dien kring ruime waardeering en grooten dank.

Dr. K. H. v. SCHAGEN.

Dr. C. F. P. Stutterheim Jr., *Het begrip metafoor*. Een taalkundig en wijsgerig onderzoek (diss. A'd.). 708 blz. Uitg.: H. J. Paris, Amsterdam, 1941. Prijs: ing. f 14,50.

De bespreking van dit zeer omvangrijke, moeilijke, een taalkundig en wijsgerig kernprobleem behandelende proefschrift is in dit tijdschrift slechts zeer ten dele op haar plaats. Wij beperken ons dus tot het uiterste.

De metafoor is een zeer ingewikkeld verschijnsel, waarmede de denkende mens van vóór Aristoteles af tot op heden worstelt. Wil men het verschijnsel met streng verantwoorde termen bepalen, dan blijken deze zelf betrekking te hebben op zeer fundamentele zaken, die nog maar zeer ten dele tot klaarheid zijn gebracht in de ontwikkeling van het wijsgerig en geesteswetenschappelijk denken („naam, noemen, betekenen, betekenis, woord, eigenlijke betekenis, betekenisoverdracht, enz. enz.“). Bovendien heeft het begrip „metafoor“ zovele aspecten, dat men onherroepelijk in vragen van logica, kennistheorie, aesthetica, in kwesties van taalkritiek, significata, betekenisleer, stilistiek, taaltheorie, etymologie, mythologie, psychologie, hermeneutiek terecht komt. De term „metafoor“ is zelf een metafoor, de termen der wijsbegeerte en der afzonderlijke wetenschappen zijn metaphoren en de strijd over het al dan niet metaphorisch interpreteren van religieuze teksten is meer dan alleen een wetenschappelijk meningsverschil en grijpt diep in het geestelijk leven van den mens in. Hoogst belangrijk is ook het licht, dat van deze zijde geworpen wordt op de verhouding van taal en denken.

Kan men groter lof spreken dan wanneer men zegt, dat de schr. zich in al deze problemen — en nog ettelijke meer! — begeven heeft, dat zijn toelichting der dingen altijd belangrijk is en van nut voor wijsgeer, taalkundige en voor den psycholoog van taal en denken? De lectuur wordt ongetwijfeld bemoeilijkt door een tot het uiterste volgehouden streven de geijkte terminologie — deze immers mist de actuele precisie, de specifieke toepasselijkheid op het zojuist in het begrip veroverde — te vermijden en een eigen terminologie te munten. M. i. weegt het voordeel van het aansluiten bij de traditionele terminologie door middel van een nadere bepaling ten volle op tegen het nadeel der denkinertie, die in dgl. „geijkte“ termen zo licht toch weer tal van inmiddels verouderde of niet-bedoelde onderscheidingen meedenkt.

Een belangrijke verdienste van dit boek ligt — naast het vele, dat ik reeds noemde — in de ontwikkeling ener terminographische methode, die — in dit boek vervolgens toegepast op de metafoor — van voorbeeldige betekenis is voor de wijsbegeerte, als wetenschap van de wetenschap in het algemeen en voor de geesteswetenschappen in het bijzonder. De beoefening der eigen-geschiedenis heeft immers in de geesteswetenschappen een geheel eigen functie, daar aldus de geesteswetenschapper zich voor een deel kan bevrijden van de historische bepaaldheid zijner momentele probleemstelling.

Het is daarom opnieuw een bijzondere methodische niet minder dan inhoudelijke verrijking, dat dit boek het begrip „metafoor“ histo-

riographisch beschouwt en daarna pas komt tot de systematiek van het begrip „metaphoor”.

Dit boek mag dus methodisch in menig opzicht voorbeeldig heten. Inhoudelijk is het behalve zeer rijk en van grote scherpzinnigheid en enorme belezenheid getuigende, een werk dat onvermijdelijk zal blijken voor degenen, die zich fundamentele klaarheid wil verschaffen over de grondproblemen der taal, terwijl het tevens een grondprobleem der wijsgerige methode behandelt.

M. J. L.

Fr. S. Rombouts, *De ideale opvoeder voor onze tijd, Don Bosco*. Opvoedkundige brochurenreeks No. 109. Uitg.: R. K. Jongensweeshuis, Tilburg, 1940. 154 p. Prijs: f 1,50.

Deze brochure komt in de plaats van de in 1929 en 1930 verschenen nummers: Don Bosco, zijn leven en zijn daden, en Don Bosco als opvoeder. Het is inderdaad een geheel nieuw geschrift geworden, mede doordat de schr. er de levendige indrukken in heeft verwerkt van een pelgrimstocht, in Aug. '39, naar de geboorteplaats en het centrum van werkzaamheid van den groten opvoeder, dien hij hier beschrijft.

Want dat we hier te doen hebben met een echt opvoeder bij Gods genade is onweersprekelijk. Met stijgende aandacht en steeds meer geboeid heb ik de beschrijving van dit wondere leven gelezen. In 1815 geboren als de zoon van een kleinen boer in een dorpje bij Turijn verliest de kleine Giovanni al vroeg zijn vader. Als jongen van 8 jaar is hij reeds de erkende leider van de dorpsjeugd, die hij „op de lange Zondagnamiddagen bezighield en vermaakte als koorddanser en goocheelaar en knap repetitor van Pastoors Zondagspreek of katechismus, die ieder uit zijn mond nog eens aanhoren moest om aan de eigenlijke vertoningen te mogen deelnemen”.

Die combinatie van heiligen ernst en overvloeiende levensvreugde blijft hem vergezellen als hij — gesteund door zijn moeder, die zijn grote medewerkster zal worden in het bestuur zijner stichtingen — tegen de uitgesproken wil van de stiefbroers uit haar eerste huwelijk in, gestudeerd heeft, en na de priesterwijding te hebben ontvangen, in de nabijzijnde grote stad zich het lot van de verwaarloosde opgeschoten jongens uit de achterbuurten gaat aantrekken.

Hoe hij die kunst verstaat, blijkt wel het best uit het verhaal hoe hij den directeur van een grote ambachtsschool, die een „ijzeren discipline” in zijn school wil handhaven, een anderen weg wijst om zijn jongens tot echte tucht, van binnen uit, te brengen: „U weet toch wel wat Filippus Nerijs tot de jongens van zijn patronaat placht te zeggen: „hou je rustig als je kunt: kun je niet, schreeuw en spring dan maar, kloof desnoods hout op mijn rug, als je maar geen kwaad doet.” Te Turijn eis ook ik, dat er stilte heerst, tenminste op sommige ogenblikken van de dag. Ik vind het echter niet zo vreselijk erg, als ze dat eens een keertje vergeten. En op de speelplaats, in de gangen en op de trappen laat ik mijn jongens volkomen vrijheid om te praten en desnoods te zingen. Ik vraag alleen maar, dat ze de muren ontzien

en niets beschadigen. Wees er van verzekerd, dat een beetje herrie veel beter is dan een geniepige, schijnheilige stilte."

Maar kardinaal Tosti, de beschermer van de school, die er bij is, vindt dit allemaal nog wat vage theorie. Hij wil wat concreter zien hoe Don Bosco te werk gaat. Dan laat deze zich door den kardinaal in diens koets naar een der grote volkspleinen rijden, en terwijl de kardinaal uit de koets het schouwspel gadeslaat, knoopt Don Bosco met de kinderen die daar aan 't ravotten zijn, de kennismaking aan en binnen een half uur is hij bezig met opgeschorte toog hun spel te organiseren en krijgt een geestdriftig uitgeleide als hij weer naar de kardinaalskoets terug moet.

Men leze verder bij Rombouts na, hoe zich het geweldige, de wereld omgrijpende jeugd- en zendingswerk van den kleinen dorpsjongen ontwikkelt, die in 1888 overleden, in 1934 werd verklaard door de R. K. Kerk.

Ph. K.

I. van der Velde, *Onderwijsvernieuwing op de lagere scholen en haar organisatorische problemen*. 189 blz. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1946. f 2,50.

Wie, midden in de trieste, ja beklemmende situatie van opvoedings- en onderwijswerk van najaar '46 staat, wie de chaotische bedrijvigheid en de plannenrijkdom van 1945 toch liever had dan de kater van Juli en daarop volgende maanden, zal met belangstelling dit boekje lezen. Het toont konkrete kennis van zaken en organisatorisch verantwoordelijkheidsgevoel t. o. al te wilde plannenmakers. Het toont vooral ook inzicht in het feit, dat een onderwijsstelsel exponent is van een maatschappij en vervlochten is met een sociale situatie. Onze schoolhervorming zit m. a. w. vast aan een politieke zelfherziening van ons volk. Daarmee heeft het er nu de laatste tijd misschien niet al te rooskleurig uitgezien. Een volk, dat door zijn politieke vertegenwoordigers, een bewuste, sociaal-omvattende — en niet partikularistische! — cultuurpolitiek laat voorstaan, heeft nog een kans in de komende cultuurstormen meer te redden dan een esoterische elite. Van der Velde ziet de onderwijsvernieuwing als onmiddellijk instrument van een vruchtbare cultuurpolitiek. Zijn boekje is daarom niet alleen een goede uiteenzetting van zakelijke gegevens, een discussie van wat zou kunnen of moeten, maar een kapittel toegepaste cultuurpolitiek. En daarmee is het misschien actueler dan ons huidige kabinet.

M. J. L.

Prof. R. CASIMIR

1877 — 29 September — 1947

DOOR

Dr C. P. GUNNING.

Casimir 70 jaar! De leeftijd der sterken heeft hij dus bereikt, tevens de leeftijd waarop men volgens voorschrift en regel afscheid moet nemen van de Universiteit.

Het is begrijpelijk dat de Redactie van *Paedagogische Studiën* er prijs op stelt deze Nederlandse paedagogische figuur eens voor 't voetlicht te halen en een ogenblik de schijnwerper van onze oprechte belangstelling, van onze welgemeende dankbaarheid, op hem te richten. Niet gemakkelijk echter is het deze belangstelling en deze dankbaarheid op adaequate wijze onder woorden te brengen. Daarvoor is Casimir's geest te rijk, is zijn invloed te veelomvattend, is zijn werken en streven te veelzijdig geweest. Pas veel later zal het Nederlandse volk kunnen overzien en begrijpen wat het aan Casimir dankt. Het zal dan beseffen hoe hier een persoon voor ons staat die de beste Nederlandse eigenschappen in zich verenigt: noeste vlijt, veelomvattende kennis, deskundigheid, eenvoud en trouw, hulpvaardigheid, waarheidsliefde, alles samengebundeld door een drang om de hem geschonken gaven en talenten te gebruiken in dienst van zijn medemens, van zijn volk.

Zijn levensloop is in weinige woorden verteld. Hij stamt uit het Groningerland, werd geboren in het eenvoudige Kollum, volgde de normaalschool in Groningen en werd op 19 jaar onderwijzer. Maar zijn buitengewone aanleg, zijn grote gaven van hoofd en hart stuwden hem dra verder. Op 22-jarige leeftijd werd hij leraar in de *Paedagogiek*, eerst aan een cursus voor de hoofdacte, daarna aan de *Rijkskweekschool* te Groningen. Hier betrad hij dus reeds zijn eigenlijke arbeids-terrein, waarop hij zijn levensroeping zou vinden. Maar hij besepte dat voor verdere vruchtbare arbeid steviger ondergrond vereist werd.

In zijn vrije tijd bereidde hij zich nu eerst voor 't Staats-examen voor (dankbaar gedenkt hij steeds de lessen van Prof. van Wageningen) en gaat dan aan de Universiteit filosofie studeren. Daar ontdekt hem dra de grote Heymans en wordt zijn eigenlijke leermeester. Ik meen te mogen

zeggen dat deze samenwerking voor leraar en leerling beiden uiterst vruchtbaar is geweest. De filosofie was voor hen beiden niet een „abstract geredeneer”, een dialektisch „spel”, een doordenken alleen van fundamentele levensproblemen op elk gebied, maar vooral het onmisbare uitgangspunt, de stevige basis voor elke praktische arbeid juist ook op het gebied van opvoeding en onderwijs. Ik behoef hier slechts te herinneren aan de nog altijd zo belangrijke karakterkunde van Heymans (ontvouwd o. a. in zijn magistrale Rectorale rede met het meeslepende, visionaire slot), waarin hij 8 „grondtypen” onderscheidt, een indeling gebaseerd op 3 primaire elementen, die nog altijd in de praktijk ons uitnemende diensten bewijst.

Op dit fundament heeft Casimir onafgebroken voortgebouwd, en zich aldus door een ongelofelijke werkkraft en een fenomenale toewijding aan wat hij als zijn levenstaak zag opgewerkt tot de algemeen erkende aanvoerder van de nederlandsche wetenschappelijke paedagogiek. Die plaats heeft hij inderdaad veroverd. Waar zijn levenstaak echter bij het onderwijs lag kon hij zijn academische studie slechts langzaam voltooien. Pas op 33-jarige leeftijd, in 1910, legde hij zijn doctoraal examen af. Tot een promotie kwam het nimmer; en het is diepbeschamend dat geen onzer Universiteiten er ooit toe kwam hem een ere-doctoraat aan te bieden. Op geen ander studie-terrein zou, bij een soortgelijke persoonlijkheid, zulks zijn voorgekomen. Maar ja — de paedagogiek is immers (of mag ik zeggen: was immers?) nog geen studie-terrein? Casimir zelf zou aan de universitaire wereld haar tekort in deze duidelijk moeten maken.

Inmiddels was er, naast Heymans, een ander persoon in zijn levenskring getreden, aan wie hij weldra evenveel, wellicht nog meer, te danken had, met wie hij zich ook spoedig persoonlijk zeer nauw verbonden mocht gevoelen: *Jan Ligthart*. Ik weet niet van welk jaar hun kennismaking dateert; het zal wel ongeveer 1900 geweest zijn. Sindsdien vormden deze twee spoedig een welhaast onafscheidelijk paar. Het zal de moeite lonen later eens na te gaan wat Ligthart's invloed voor Casimir heeft betekend — en omgekeerd. Hoe velen grepen niet jaar in jaar uit naar hun lijfblad „School en Leven”, dat de synthese van hun beider denken en streven op onnavolgbare wijze vertolkte.

Ligthart moest niet veel hebben van de officiële wetenschappelijke paedagogiek, waarover hij zich soms welhaast smalend

kon uitlaten. Bij hem ging het om liefde en vertrouwen, om inzicht en begrip, niet om theorieën. Maar voor de echte wijsheid van Casimir had hij een oprechte eerbied. En deze leerde van zijn oudere vriend en leermeester hoe men door zelfverloochenend luisteren eigen intuïtie kon oefenen, zodat het een bruikbaar instrument werd. Wie het grote voorrecht heeft gehad deze beide groten samen te zien werken, in hun huiselijke kring hun gesprekken aan te horen, bewaart daaraan een onuitwisbare indruk.

Maar wij zijn inmiddels op de feiten vooruitgelopen en vervolgen eerst Casimir's levensgang. Het was Ligthart die hem in 1906 naar Den Haag — en daarmee naar het Middelbaar onderwijs trok. Voordien was hij van 1896—98 onderwijzer te Sappemeer geweest, daarna te Groningen, sinds 1899 verbonden aan de cursus voor de hoofdacte en vanaf 1902 aan de Kweekschool voor Onderwijzers.

In Den Haag had de bijzondere school van P. T. van der Meulen (zuster-instituut van de Vrij-school in Amsterdam) de onderwijsvernieuwing praktisch ter hand genomen, gestuwd door de geest van Jan Ligthart. In 1906 besluit men hier een „kop” op te zetten; en dan wordt, door Ligthart's toedoen, de nog jonge Casimir als directeur van deze „Vervolg-school” naar de hofstad geroepen.

Een kring van belangstellenden (klinkende namen van hoogleraren, politici, mannen uit de praktijk — en Jan Ligthart) geeft leiding en bezieling aan het paedagogische experiment dat hier, aanvankelijk aarzelend, weldra doelbewust, ondernomen wordt. Casimir weet aller vertrouwen te winnen; en in 1909 waagt men de grote sprong om een waarlijk „nieuwe” middelbare school te stichten, op weldoordachte theoretische en praktische gronden. De „kop-school” groeit uit tot het eerste, het Nederlands Lyceum, dat 1 Sept. 1909 zijn poorten opent, met Casimir als Rector.

21 jaar zou hij al zijn krachten aan deze school, ongetwijfeld zijn schepping, wijden. Helaas dwongen gezondheidsredenen hem in 1930 het Rectoraat neer te leggen. Deze periode van 1909—1930 vormt ongetwijfeld het hoogtepunt van zijn leven. Wie in die jaren van opbouw onder hem heeft mogen werken (ik had het grote voorrecht mijn leer- en recrutenjaren als docent van 1911—1917, onder zijn leiding door te brengen) bewaart daaraan een onvergetelijke herinnering. Wie Casimir wil leren kennen, iets wil gaan

begrijpen van zijn grote invloed op ons onderwijs, ook op 't gebied van opvoeding en jeugdleiding, bestudere geboorte en groei van Het Nederlands Lyceum. Hij zal daar kennis maken met een uiterst interessant hoofdstuk uit de geschiedenis van ons vaderlandse onderwijs, geheel beheerst door de figuur van Casimir.

Deze moest de jonge school allereerst materieel (en financieel) opbouwen. Hij deed dit nuchter, zakelijk, rustig, maar met een rotsvast vertrouwen in de juistheid van deze opzet, die door hem grondig was doordacht en psychologisch gefundeerd. Een begrijpend en meelevend bestuur van ouders liet hem de vrijheid die aan een schoolleider, die meer wil zijn dan ambtenaar, moet worden gelaten — en in ons vaderland helaas al te weinig wordt gelaten, noch door de overheid bij het openbaar, noch door het schoolbestuur bij het bijzonder onderwijs. Want deze twee verschillen op dit toch zo vitale punt al heel weinig. Terecht merkt Prof. v. d. Leeuw (in zijn uiterst lezenswaard geschrift over onze: „Nationale Cultuurtaak”) dan ook op dat, wil ons (middelbaar) onderwijs gezond worden en vruchtbaar in onze gemeenschap doorwerken, allereerst nodig is dat de school niet langer blijft een inrichting van onderwijs, uitgaande hetzij van de overheid hetzij van een schoolbestuur, waarbij het onderwijzend personeel (sic) in wezen slechts uit „ambtenaren” bestaat, die hier hun dagtaak vinden, niet uit leidlieden, die hun leven met de jeugd doorbrengen. De school (openbare en bijzondere gelijkelijk!) blijft zo inderdaad een inrichting, wordt geen gemeenschap (blz. 85). Casimir heeft hier baanbrekend werk verricht, heeft hier aan de nederlandse schoolwagen een ander spoor gewezen.

Ik noem dit punt met opzet het eerst — en kom er straks nader op terug. Eerst zij thans aangestipt dat Casimir in de tweede plaats de „lyceumorganisatie” tot erkenning moest brengen, moest aantonen dat deze niet alleen levensvatbaar was, maar dat een „vitale” gedachte hieraan ten grondslag lag. Veel moest hier worden gewikt en gewogen, gestudeerd en geëxperimenteerd, gesuggereerd en gepropageerd. Pas veel later heb ik goed begrepen welk een geweldige arbeid hier door Casimir werd verzet, totdat een schoolorganisatie ontstond die toen door anderen als iets vanzelfsprekends werd overgenomen en aanvaard; ook een organisatie waarvan sommigen op lichtvaardige wijze weer zijn afgeweken, zonder zich

eerst ter dege rekenschap te geven van de grondslagen waarop dit systeem zorgvuldig en weloverwogen was opgebouwd. In Casimir's brochure, een kwart-eeuw later (als ik mij niet vergis) op verzoek van de Vereniging van Rectoren aan Lycea geschreven over deze organisatie-vorm, vindt men de neerslag van Casimir's jarenlange studie op dit terrein.

Maar dan moet hier nog een derde punt aan toegevoegd worden. Casimir begreep van het begin af dat, wilde hij werkelijk iets bereiken van blijvende waarde, hij een staf van docenten zelf moest opleiden. Want ook toen, bijna 40 jaar geleden, werd er wel reeds veel gesproken en geschreven over de noodzakelijkheid van een paedagogisch-psychologische opleiding van den a.s. student (evenals nu), maar gedaan werd er nog heel weinig (evenals nu!). Dus pakte Casimir zelf aan, en gaf zich veel tijd en moeite om ons, jonge recruten, de juiste weg te wijzen op het moeilijke gebied van onderwijs en opvoeding, van didaktiek en paedagogiek. Hij deed dit direct en indirect: gaf korte cursussen voor ons docenten, ook voor ouders, belegde aparte „studie-avonden”, greep elke gelegenheid aan om ons inzicht te verdiepen, zorgde dat de ouderavonden en ook de (wekelijkse!) docentenvergadering leerrijk en suggestief waren; ik denk in het bijzonder aan zijn „inleidingen” op de rapportvergaderingen, waar hij ons „door de cijfers heen leerde zien”, de problemen aangaf welke deze cijfers vertolkten en ons achter de cijfers steeds weer het kind leerde zien. Ja, er werd hard gewerkt aan Casimir's school; maar welk een bezielende, inspirerende leiding ging er van hem uit, ook door de gewone gesprekken met hem in de docenten-kamer, waar Casimir geregeld zat en steeds weer een interessante wending aan de conversatie wist te geven.

Casimir leerde ons in die jaren dat het ergste voor een docent is „eigen-wijsheid”. Hoe menig docent (en van ouders geldt hetzelfde) die het toch zo goed meent, die hard en toegewijd werkt, die er naar streeft streng maar rechtvaardig te zijn, strandt niet op deze klip. Ons vak is moeilijk, ontzettend moeilijk, veel moeilijker dan buitenstaanders beseffen. Kinderen, vooral op de leeftijd van 12—18 jaar, plaatsen ons steeds weer voor problemen. Wij grijpen er telkens naast, roepen weerstanden op die wij zelfs niet meer baas kunnen worden; allerlei remmingen plaatsen ons voor even zovele raadsels. Op deze leeftijd begrijpen de kinderen zich zelf

niet, hebben zij steun en hulp meer dan ooit nodig, snakken zij naar een vaste hand die hen leidt, en bovenal naar be-grijpend meeleven.

Maar ik mag, hoe verleidelijk dat ook is, op al deze punten thans niet dieper ingaan, ook al raakt dit wel degelijk de kern van Casimir's arbeid. Zo ontplooiden zich dan aan zijn Lyceum het volle, rijke schoolleven. Hij wist ons waarlijk te „in-spireren”, ik denk er met eerbied en dankbaarheid, ook met schaamte aan terug. Want deze „leerschool” bij Casimir te hebben doorlopen, dat legt zware verplichtingen op.

Moest ik dit alles samenvatten dan weet ik het niet beter uit te drukken (al zullen er zijn die daar aanstoot aan nemen) dan door te zeggen dat hier waarlijk een „christelijke school” werd opgebouwd.

De taak van de school is een andere dan die van het gezin, laat staan van de Kerk. Het betekent schade voor elk terrein wanneer men de grenzen hier niet scherp in acht neemt. Op een school die aanspraak mag maken op het praedicaat „christelijk”, moet men in de eerste plaats er naar streven prima onderwijs te geven. Dat is waarlijk al moeilijk genoeg. Grondige kennis van de leerstof is daarvoor uiteraard onmisbaar. Maar bij 't lesgeven komt het er dan op aan de leerling te prikkelen deze leerstof zelf te verwerken. Daarvoor moet de docent er zich steeds van bewust zijn dat hij heeft „charge d'âmes”. Onze arbeid is „pastorale”, herderlijke arbeid. Wij moeten vooral op school begrijpen dat het Evangelie ons leert (zoals Jan Ligthart het eens voor ons uitdrukte) „de zonde te haten, maar de zondaar lief te hebben”. En hoeveel „zonde” sluipt er niet juist in een schoolgemeenschap, afschaduwing en tevens voorportaal van de grote-mensen-maatschappij, binnen; hoeveel kleine (en grote) zondaars moeten hier niet geholpen worden om de grote strijd te strijden, het juiste spoor te vinden.

Daarvan komt alleen dan iets terecht wanneer „eerbied” het cement is dat alle arbeid samenbindt, de stuwkracht van alle denken en handelen; eerbied van mens tot mens, eerbied voor anderer levensovertuiging, eerbied voor alles wat recht en waar is. Vormt deze eenheid ook niet de grondslag van de Tien Geboden — eerbied tot God, eerbied tot den medemens en al het zijne? Juist de middelbare school heeft hier een nationale roeping, en mag zeker geen „gesloten” school, geen „groep”-school zijn met een bepaald etiket.

Kohnstamm en van der Leeuw zouden het ons later in woord en geschrift voorhouden; Casimir bracht dit beginsel reeds 40 jaar geleden in praktijk bij de opbouw van deze „bijzondere” M.S., deze nationale school, terecht genoemd het „Nederlands” Lyceum.

Waar hier m. i. (meer dan in zijn latere academische werkzaamheid) de betekenis van Casimir als Nederlands paedagoog gelegen is, mag ik er nog even bij stilstaan. Moest Casimir „zijn” school typeren, hij zou ongetwijfeld de benaming „ouderschool” hebben gekozen. Ik kom hier terug op mijn (eerste) opmerking hierboven gemaakt over het opbouwen van een schoolorganisatie als werkelijke gemeenschap. Dit lukt alleen als de school „gedragen” wordt door de ouders, door hun offervaardigheid, hun meelevens, hun belangstelling. Zij moeten weten dat zij hier met hun zorgen en problemen kunnen komen, dat hier hulp en steun geboden wordt in opvoedingsmoeilijkheden, dat de school als verlengstuk van het gezin, datgene biedt wat thuis niet geboden kan worden. Voor de middelbare school sluit dit in (alweer: Kohnstamm en van der Leeuw zouden het later onderstrepen) dat zij geen „sectarische” school kan zijn; dan zou deze gemeenschap juist *niet* bieden wat hun opgroeiend kind op deze leeftijd nodig heeft en thuis niet vindt. Niet wat ons scheidt maar wat ons samenbindt als Nederlanders, moet hier tot uitdrukking komen.

Met opzet noemde ik hierboven in de eerste plaats de offervaardigheid der ouders. Elke geestelijke opbouw berust steeds daarop. Wee de school, wee het schoolbestuur dat daarop geen beroep durft te doen. Het was de kracht van het „christelijk” L. O. in zijn begintijd. In dit opzicht was de financiële gelijkstelling zeker geen overwinning, veeleer een ramp. Maar ik mag mij op deze zijweg, hoe verleidelijk ook, niet verder begeven en keer terug naar de hoofdweg.

Casimir heeft de gedachte van de ouderschool met woord en daad uitgedragen. In zijn artikel „Verloren Liefde” komt deze scherp naar voren. Ons gehele onderwijs (openbaar en bijzonder) is ziek omdat het de liefde, het bewogen en offerbereid meelevens, van de ouders verloren heeft. Onderwijzers en leraren komen daardoor niet voldoende tot het besef dat zij tegenover de ouders een dienende functie hebben, jegens hen een grote verantwoordelijkheid dragen; de ouders missen daardoor de steun en troost, ook de vermaning en

waarschuwing die zij telkens weer van de kant van de school behoeven, waar zij falen en dwalen. Alles tot schade van de opgroeiende jeugd, waar het ten slotte om gaat.

Zo leerde Casimir ons dat het op school alleen gaat om „het kind”. Niet de leerstof is primair — zoals op onze scholen al te licht het geval is; het kind moet zich daaraan dan aanpassen. Neen — de leerstof is er alleen om het kind, niet omgekeerd. Dit zou men de kern van de „lyceumgedachte” kunnen noemen — vaak gehoond en bespot, maar nog te weinig bestudeerd en begrepen. Zozeer leven wij nog altijd in de ban van de leerstof; men leze slechts talloze beschouwingen over „onderwijsvernieuwing” in deze tijd. Die leerstof is zeker uiterst belangrijk; maar ook deze is er alleen mee gebaat als men het kind vooropstelt, vraagt wanneer het rijp is voor een bepaalde stof, op welke wijze men deze moet toedienen, hoe het zich deze eigen moet maken.

Het is Casimir's verdienste deze kernvragen dwingend aan de orde te hebben gesteld en de oplossing der daarin vervatte problemen helder en wetenschappelijk te hebben toegelicht. Op zijn publicaties kom ik straks nog terug. Wij blijven nog even in de school om daar naar Casimir te luisteren. Twee punten springen voor mijn gevoel nog naar voren.

Hij wees steeds met nadruk op de betrekkelijke waarde van *cijfers* (en rapporten). In ons klassikale systeem zijn zij omnibusbaar — kunnen ook in menig opzicht goede diensten bewijzen. Maar zij bieden slechts gedeeltelijke hulp als het er om gaat een persoon te beoordelen. Het grote gevaar is daarin gelegen dat zij een schijn van objectiviteit dragen (waarop men dan bij bevordering enz. afgaat, om toch vooral „rechtvaardig” te zijn), maar in wezen hoogst subjectief zijn en juist licht tot onrechtvaardige beslissingen leiden. Voor dit gevaar moet elke docent, vooral bij het M. O., steeds een open oog hebben. Men moet leren „door de cijfers heen te zien”.

Telkens weer wees Casimir er op dat wij op school geen „hopeloze” gevallen mogen kennen. Dat betekent allermint dat elk kind ten slotte wel mee kan. Het tegendeel is waar. Het betekent wel, dat geen leerling teleurgesteld de school mag verlaten. Hij moet het gevoel hebben, dat hij z'n volle kans heeft gekregen, dat men hem geholpen heeft deze te benutten; en dat men hem dan de weg heeft helpen vinden die voor hem aangewezen was, ook al ligt die elders. Zo moeten ook de ouders los komen van hun verzetshouding tegen de school die zij al te licht aannemen, en gebracht

worden tot aanvaarden, vaak ook tot berusten. Ouders en opvoeders moeten aldus elkaar helpen om „het geknakte riet niet te breken en de rokende vlaswiek niet uit te blussen”.

Vaak werd, bedekt of openlijk, tegen Casimir gezegd dat zulk een „schoolstelsel” slap en wekelijk is; het leven is hard en de school moet daarop voorbereiden; men moet niet te veel „praten” en overleggen, korte metten maken is vaak heilzamer. Casimir wierp dit verwijt steeds verre van zich. Er is vooral bij de opvoeding een duidelijk verschil tussen strengheid en hardheid. Strengheid is barmhartig, hardheid is onbarmhartig. Men moet eerst precies weten wat een kind kan en niet kan, zowel intellectueel als moreel, welke remmingen en weerstanden overwonnen moeten worden; dan pas kan men strenge eisen stellen en onverwikt handhaven. De praktijk heeft ook hier reeds uitspraak gedaan; honderden jongeren hebben dankbaar erkend dat deze strengheid hen waarlijk „gehard” heeft voor ’t leven, hun innerlijk houvast, zelfvertrouwen en zedelijke moed heeft geschonken; zoals men omgekeerd helaas al te velen tegen kan komen die getuigen dat hardheid bij de opvoeding hen niet alleen moedeloos heeft gemaakt en vaak verbitterd, maar ook ten gevolge heeft gehad dat zij hun levenstaak niet hebben gevonden.

Ten slotte nog dit: Casimir propageerde doelbewust dat de school, die waarlijk een gemeenschap wil vormen, volle aandacht moet schenken aan de sociale opvoeding. Ook hier vormt zij een onmisbaar verlengstuk van het gezin. Intellectuele opleiding en sociale opvoeding zijn hier niet te scheiden. Men werkt op school waarlijk samen, met en voor elkaar (één voor allen en allen voor één) óf men werkt niet. Zo was voor hem b.v. het clubleven der leerlingen niet iets „extra's”, een modeartikel, dat men beter kon missen, eigenlijk „franje”, maar een wezenlijk bestanddeel van het geheel. Daarnaast bedacht hij nieuwe vormen, zoals de „klasse-avonden”; men moet deze hebben meegemaakt om te beseffen wat deze betekenden voor het sociale samenleven van de leerlingen onderling en evenzeer van docenten en leerlingen¹⁾. Maar dan denk ik, naast de „ouderavonden” (waar hij veel werk van maakte en die bij hem heel wat meer waren dan gelegenheden waar ouders een toelichting op de rapportcijfers

¹⁾ Wie het gebouw van het Ned. Lyceum betreedt vindt deze betekenis symbolisch weergegeven in een prachtig uitgevoerd „programma” van zo'n avond, terecht als wandversiering gebruikt.

konden krijgen), vooral aan de school=samenkomsten, die hoogtepunten van het schoolleven vormden, de opening van de cursus, de sluiting bij het begin van de Kerst of Paasvacantie, de uitreiking der diploma's en de cursus=sluiting. Wat honderden jongeren, luisterend naar Casimir's vermanend en bezielend woord, hier voor hun leven hebben ontvangen is niet met een enkel woord weer te geven.

Van 1909—1930 heeft Casimir aldus zijn school geleid. Ja, aan zo'n school te arbeiden moet weer voor de beste zonen en dochteren van ons volk een begerenswaard doel, een eer en voorrecht zijn!

Weliswaar was hij vanaf 1918 (tot heden) tevens Bijzonder Hoogleraar in de Paedagogiek te Leiden (een leerstoel, gesticht door het Ned. Lyceum, wat hem aldus in 1918, toen hij dreigde elders heen als hoogleraar te worden geroepen, voorlopig redde voor de school). Maar ik blijf in die periode van 21 jaar, als schoolleider doorleefd, het hoogtepunt van zijn werkzaam leven zien en stond er daarom, waar het gaat de betekenis van Casimir voor onze nederlandse opvoedkunde te belichten, langer bij stil. Evenwel mag zijn universitaire loopbaan van welhaast 30 jaar (waarvan dus 12 nog als Rector) daarbij niet op de achtergrond geraken.

Hier zij op een bepaald punt met nadruk gewezen. Casimir was zeker een echte studie=man, een wetenschappelijke denker en werker. Toch heeft hij zich geen naam gevestigd als geleerde. Hij kon er nooit toe komen zich terug te trekken in de stilte van de studeer=cel, ook niet om jarenlang te werken aan een samenvattend boekwerk, zoals Kohnstamm of Waterink. Zelfs het aantal wetenschappelijke publicaties (b.v. in dit tijdschrift) is uiterst gering. Men kan dat met reden betreuren (en nog hopen op verbetering!), maar moet toch ook diep=dankbaar zijn dat hij (wie zal zeggen met hoeveel innerlijke opoffering) zijn plaats steeds weer zocht en vond midden in het nederlandse volk, vooral ook de nederlandse jeugd, voor wie hij altijd klaar stond.

Zijn sterke drang naar sociale gerechtigheid, ook zijn vrijzinnig=democratische overtuiging (in een Ministerie=Limburg, dat reeds start=klaar stond toen het plotseling wegviel, nam Casimir de plaats van Minister van *Onderwijs in) dreven hem mede telkens weer „het volle leven in”. Daarover straks nog iets. Inmiddels zij hier wel geboekstaafd dat Casimir te Leiden in jarenlange, trouwe toegewijde arbeid zich grote verdiensten heeft verworven voor de wetenschappelijke paedagogiek in

ons vaderland. Talloze a.s. docenten heeft hij daar de paedagogisch-psychologische scholing gegeven die de universiteit hen onthield. En in en door die arbeid heeft hij, als eerste hoogleraar in dit vak, de wetenschappelijke paedagogiek tot algemene erkenning weten te brengen, in ons land een werk van niet te onderschatten betekenis. Het was dan ook zeker de kroon op deze arbeid toen, nadat hij een aantal „collega's" gekregen had, deze gezamenlijke professoren in de paedagogiek aan de nederlandse Universiteiten, op zijn initiatief en volgens zijn voorstel, de Vereniging oprichtten die de officiële akten voor Paedagogiek M. O. uitreikt; aan dit opleidingsinstituut heeft Casimir sedertdien onafgebroken zijn beste krachten gegeven.

Dit alles brengt ons vanzelf tot een slotwoord (tevens samenvatting van al het bovenstaande) over Casimir als schrijver en spreker. Want hier vooral bleken zijn singuliere gaven.

Merkten wij hierboven op dat Casimir geen enkel groot, wetenschappelijk boekwerk heeft nagelaten (tot dusver!), thans moet worden vermeld dat hij enorm veel heeft gepubliceerd. Maar steeds trachtte hij een grote kring van algemeen ontwikkelde lezers te bereiken. In tal van tijdschriften, dagen en weekbladen verschenen zijn welverzorgde bijdragen, waarin hij eenvoudige „alledaagse" onderwijs- en opvoedingsproblemen behandelde. Op zijn jarenlange werkzaamheid, naast Jan Ligthart, als redacteur van „School en Leven" wees ik reeds. Te betreuren is het dat Casimir, na Ligtharts overlijden, geen eigen blad meer ter beschikking had. Lange tijd schreef hij geregeld in „De Telegraaf"; deze wekelijkse artikelen waarin „vragen van de dag" op heldere wijze werden behandeld, werden gretig gelezen.

Als zijn beste artikel noemde hij zelf mij menigmaal dat over „Schijnbare Domheid", verschenen in Paedagogische Vlagschriften, waarin het echter ook vrijwel begraven bleef. Dit is het overlezen driedubbel waard. Wij spreken de hoop uit dat het opgenomen zal kunnen worden in de bundel geschriften van zijn hand, die thans wordt voorbereid.

Op zijn 50ste verjaardag verzamelde Casimir zelf een aantal belangrijke artikelen voor vrienden en belangstellenden in een bundel, getiteld „Opbouw" (1927). Deze mag zeker in geen enkele paedagogische boekenkast ontbreken. Voorts vermeld ik nog de bundels: Zelf aan het stuur (toespraken voor jonge

ren, 1916), Langs de lijnen van het Leven (1927), Wij en de wereld (1927), Alleen met U zelf (1928). Afzonderlijk zij nog gewezen op zijn nog altijd overzichtelijke „Beknopte Geschiedenis der Wijsbegeerte” (1917).

Helder en boeiend is steeds zijn stijl; duidelijk ontvouwt hij voor ons de achtergrond van de moeilijkheden en problemen; nooit ontbreekt een bemoedigend, een bezielend slot. Zo heeft Casimir door zijn geschreven woord duizenden in den lande gesteund, geholpen, onderwezen, gesticht.

Maar dat alles deed hij zeker nog in veel grotere mate door zijn gesproken woord. Terecht werd in het korte artikel, op zijn 60ste verjaardag in dit blad aan hem gewijd, door de Redactie opgemerkt dat Casimir een aangeboren welsprekendheid bezit in een mate die in ons land inderdaad „singulier” is. Naar hem te luisteren betekent een rijk genot. Van het eerste tot het laatste woord weet hij zijn gehoor te pakken, te boeien. Men heeft het gevoel dat elke gedachte zorgvuldig afgewogen is, dat alles logisch aaneensluit; daarbij geen woord te veel, ook geen woord te weinig. Dit geldt van zijn lessen, zijn cursussen, zijn voordrachten; zijn redevoeringen. Hoe meer hij improviseert, hoe magistraler het wordt. Ik denk aan zijn meesterlijk slotwoord bij de Pestalozzi-herdenking, vergis ik mij niet geheel onvoorbereid uitgesproken. Levendig blijf ik mij ook herinneren hoe ik als jong Rector Casimir eens had uitgenodigd voor onze docenten en ouders te komen spreken. Natuurlijk(!) was hij terstond bereid. Ik haalde hem aan 't station af en vroeg naar 't onderwerp (zelf had ik hem er één opgegeven). Toen kreeg ik, wandelende van Centraalstation naar Dam, van hem ter keuze drie andere toespraken, die hem voor deze gelegenheid geschikt leken; kort, helder, in enkele punten gaf hij zijn gedachtengang aan — even mocht ik een blik slaan in zijn werkkeuken. Ik kon hem slechts vragen ze alle 3 te houden!

Als kanselredenaar is hij in vrijzinnig-godsdienstige kringen een gezocht spreker; vaak legt men daar Zondag aan Zondag beslag op hem.

Is het bovenstaande te éézijdig, te veel licht, waarbij de schaduw vergeten werd? Het zal wel waar zijn, Casimir zelf zal de eerste wezen dit op te merken, aan te merken. Ook hij is een mens, met menselijke fouten en gebreken, ook met „défauts de ses qualités”. Zijn behoefte aan volkomen objectiviteit, om ieder het zijne te geven, maakte hem vaak aarzel-

lend, verhinderde hem om al te gauw strakke, beginselvaste, lijnen te trekken.

Maar ook dit vindt weer zijn verklaring in die andere gave die hem onderscheidt en siert, waarop eveneens in het korte feestartikel van 10 jaar geleden (zie boven) met nadruk werd gewezen: „een wondere goedheid des harten, een onuitputtelijke behoefte om anderen te helpen, en een zelfopofferende onbaatzuchtigheid, die zich door geen miskenning, tegenwerking of beproevingen laat ontmoedigen”. Aan dit getuigenis behoeven wij waarlijk geen woord toe te voegen.

Deze zomer genoot ik ergens hoog in de bergen met een jonge vriend, oudleerling van mij en ook nog van Casimir, in het gebenedijde Zwitserland van een overweldigend mooi Alpenpanorama. Ons gesprek kwam, ik weet niet meer hoe, op de invloed die mensen op elkaar uitoefenen, hoe zij al te licht over en weer minder goede gevoelens opwekken: jalouzie, wantrouwen, afgunst, nijd. Onverwachts zeide mijn metgezel: „ik zou slechts één persoon weten te noemen die, als ik met hem spreek, louter goede gevoelens opwekt: Casimir.”

Is er mooier getuigenis denkbaar? Wij spraken er nog even over door en kwamen tot de conclusie dat Casimir meer dan iemand anders de *kunst van luisteren* verstaat. Daarin lag zijn kracht: te luisteren naar het kind, naar de jeugd, naar de ouders, naar allen die vermoeid en beladen zijn. En wij beseften hoe hij zijn leerlingen door woord en daad dat heeft willen leren: te luisteren naar elkaar, te luisteren naar het opgroeiende leven dat aan onze zorgen als ouders en opvoeders wordt toevertrouwd, te luisteren ook naar de stem van ons geweten, te luisteren naar God.

Casimir: wij danken je op je 70ste verjaardag dat je ons voorhield hoe daarin de kern van alle paedagogische geleerdheid en wijsheid te vinden is. En wij betrekken tot slot (dit mag zeker niet ontbreken in dit feestartikel) in onze gelukwensen en in onze dank zeer uitdrukkelijk Mevrouw Casimir. Wij weten dat je leven, je levenswerk zonder haar niet denkbaar is, dat zij onafgebroken een trouwe hulp naast je was en dat je (laat mij daarin alles wat hier door een buitenstaander gezegd mag worden samenvatten) naar haar steeds hebt geluisterd!

DE VROUW EN DE UNIVERSITAIRE STUDIE

DOOR

Prof. Dr H. W. F. STELLWAG.

Het wil mij voorkomen dat ieder die bovenstaand onderwerp aanvat, zich toch wel eenigszins beklemd om het hart zal gevoelen. Valt er werkelijk nog iets actueels over te zeggen? Men zou toch meenen dat het in ons land langzamerhand wel een zoo algemeen geaccepteerd feit is dat de vrouw studeert niet alleen, maar ook dat het haar onmiskenbaar recht is, dat het zeer dubieus lijkt of er nog nieuwe perspectieven te ontdekken vallen. Er is sinds het ogenblik dat de pioniers voor vrouwenstudie de eerste schrede zetten op het doornig pad waarlangs elke stap voorwaarts met „bloed en tranen” moest worden bevochten, zoo veel in de maatschappelijke positie en het aanzien der vrouw veranderd¹⁾, dat men langzamerhand geneigd is te denken, dat — zoo er problemen zijn — deze toch niet zonder meer als problemen van *vrouwenstudie* kunnen worden gequalificeerd, maar in meerdere of mindere mate, afgezien van sexe, het aandeel zijn van ieder die een universitaire studie onderneemt.

Vandaar dat het misschien minder van pas lijkt een vraag te stellen als deze: „Moet er bij universitaire studie rekening gehouden worden met aard, belangstelling en behoefte der vrouwelijke leden, of is vrouwenstudie geen probleem op zich zelf maar doen zich t. a. v. mannelijke en vrouwelijke studenten dezelfde vragen voor?”²⁾

Toch is er bij verder nadenken wel eenige redenen te bespeuren voor het stellen van deze vraag. Immers het aspect van elke vraag verandert naar gelang van het *gezichtspunt* van waaruit de vraag wordt gesteld. Het antwoord blijkt afhankelijk van het geheel van probleemstellingen waarin het speciale probleem wordt betrokken.

In onze vraag is dit duidelijk door het woord „moet”. „Moeten” in de zin van behooren zoekt het: dos moi pou sto, van Archimedes. Slechts van uit een bepaald „standpunt” zijn wij in staat een vraag met „moeten” te hanteeren. Het „moeten” immers fundeert zich in een „grond”, — een plaats

¹⁾ Nog kort geleden zijn door de vrouwen twee hechte bolwerken veroverd: Het ambt van Notaris en Kinderrechter.

²⁾ Een vraagstelling die in deze formulering opgekomen is in de boezem van Sectie S van de Staatscommissie tot Reorganisatie van het Hooger Onderwijs.

om op te kunnen staan. Voor we dus zelfs maar een beantwoording van deze vraag kunnen denken, moet eerst een andere vraag gesteld en beantwoord worden en wel deze: tot welke totaliteit van probleemstellingen zou onze vraag in relatie kunnen staan?

Wij zien als eerste meest enge kring van problemen, die, die Universitair Onderwijs omsluit; als wijdere kring die van Onderwijs in meer algemeene zin; ten laatste als alomvattende kring — aangezien alle onderwijs op het leven in de maatschappij voorbereidt — die der maatschappij.

Om deze vraag te beantwoorden kunnen wij ons dus stellen op universitair, algemeen paedagogisch-psychologisch, of sociologisch standpunt. De antwoorden gegeven van uit de twee laatste standpunten, zijn ontsproten als zij zijn aan een meer omvattende kring van probleemstellingen, die de eerste vóóronderstellen, *van wijdere strekking*.

Bezien wij de vraag dus eerst van universitair standpunt. Het antwoord zal ontkennend luiden. Immers wanneer we uitgaan van de beginselen, die naar men tot nog toe meent het wezen van universitair, dus van zuiver wetenschappelijk abstract gericht onderwijs dienen te bepalen, dan is er geen reden voor een bevestigend antwoord aan te geven. En wel geen reden *hoegenaamd*. Want wetenschap, en wij spreken hier over wetenschap in abstracte zin, stelt bepaalde onverbidelijke eischen van intellectuele en persoonlijke aanpassing. Aan deze eischen *moet* beantwoord worden. Van uit abstract wetenschappelijk standpunt kunnen we niet anders redeneeren. Elke opleiding eischt toch dat men aan de gestelde eischen voldoet. Wie muziek wil studeeren moet toch aan bepaalde muzikale eischen kunnen beantwoorden; ongeschikten treft men gelijkelijk onder beide sexen aan. Even onzinnig als het zou zijn om bij de beoordeeling van muzikale prestaties zich te laten beïnvloeden door factoren als lichamelijke gesteldheid of milieu, even onzinnig zou het zijn, om met sexeverschillen rekening te houden. Hetzelfde geldt wanneer wetenschappelijke prestaties *wetenschappelijk* moeten worden beoordeeld. Tegenover het ideaal van zuivere wetenschap als zoodanig zijn persoonlijke onderscheidingskenmerken, laten dit sexe-differentieeringen of onverschillig welke andere zijn, volkomen irrelevant. Zoo er gedifferentieerdheid naar sexe bij beoefenaars der wetenschap, qua tales, aan te toonen

vàlt! Want dit valt te betwijfelen. Is waarheid en wel waarheid als zuivere Idee, soms mannelijk of vrouwelijk gedifferentieerd? Voor wetenschap, en wel wetenschap als idee geldt hetzelfde.

Maar er is iets anders: Tegen vele vooroordeelen in, na moeizame strijd hebben de vrouwen zich toegang tot de universiteit veroverd. Dit waren aanvankelijk slechts weinigen, die echter de na hen komenden wel van het besef hebben doordrongen dat de Universiteit nu zij eenmaal de vrouw toegelaten had, ook het recht had om onvoorwaardelijke aanpassing te eischen. Door de eerste generaties van vrouwelijke studeerenden werd deze eisch tot ophouden van geestelijke stand als zeer dringend gevoeld. De ernst der wetenschap en de ernst in haarzelf waarmee zij wetenschap wilden betrachten, een streven waarvoor de gebrachte offers nog niet waren vergeten, zou zich hebben verzet tegen elke versubjectivering, die naar haar meening onherroepelijk gepaard zou gaan aan een streven dat persoonlijke differentieeringen, in dit geval differentieering van sexe, in het geding zou hebben willen brengen. De vrouw zou zich beleedigd hebben gevoeld wanneer, nu zij de toegang op grond van haar intellectuele capaciteiten had veroverd, van deze capaciteiten op grond van niet ter zake doende, i. c. biologische kenmerken, zou worden geabstraheerd.

Maar onze vraag is nog niet, naar wij zagen voldoende beslecht. Want onze probleemstelling, besloten in het woord „moet”, drijft ons van zelf naar een diepere fundeering, wanneer wij met dit abstract-ideële aspect der zuivere wetenschap zullen hebben afgehandeld. Valt de aan de Universiteit beoefende wetenschap wel samen met de zuivere Idee wetenschap? Neen toch! Moge zij nog zoo eerlijk streven deze idee te verwezenlijken, zij is deze idee toch niet? Zij is Idee in verschijning, en met dat in verschijning-treden verloor zij haar wezensreinheid. En met het verlies hiervan is ook de doorzichtigheid van het probleem verloren gegaan, een doorzichtigheid die ons de illusie gaf dat wij met een principieele afwijzing van de vraag voldoende hadden gedaan.

De idee treedt in verschijning via personen. Zoo wordt ons probleem na verlies van haar kristallijnen doorzichtigheid gecompliceerd als elk probleem dat over menselijke verhoudingen gaat.

De aan de Universiteit beoefende wetenschap, het door haar gegeven onderwijs, moge streven naar de ideëele volmaaktheid der zuivere abstractie, het openbaart zich in de vorm van instructie van personen aan personen. Dat wil zeggen, het is onderwijs, en moge het ook de hoogst denkbare vorm van onderwijs zijn in onze samenleving, als onderwijs heeft het te maken met alle problemen die aan onderwijs als zoodanig inhaerent zijn.

Want nu betreden we de kring der paedagogisch-psychologische probleemstellingen. In de paedagogische psychologie immers zijn wij afgestapt van een in de vorige eeuw geldende elementen- en vermogenstheorie, die er van uitging dat bepaalde vermogens *geïsoleerd* konden worden gevormd of geoefend. Hoe langer hoe meer heeft men kunnen aantoonen dat opvoeding en onderwijs het *geheel* der persoon aangaan. Ook het academisch onderwijs richt zich, zelfs in zijn huidige docuur, niet tot intellecten maar tot personen. En zou het nu niet uiterst merkwaardig zijn, na alles wat we van de wijze waarop de leer- en onderwijsprocedure zich voltrekt — en om te kunnen slagen zich behoort te voltrekken — afweten, dat we het mannelijk en vrouwelijk deel onzer leerlingen, die op zijn minst gezegd andersoortig zijn, op *dezelfde* wijze zouden kunnen „behandelen”. En dit is een vraag die uit opvoedkundig oogpunt eenvoudig *behoort* gesteld te worden, en wel omdat Hooger Onderwijs óók Onderwijs is, en als onderwijs zich op de beginselen van zijn doen en laten heeft te bezinnen. De vraagstelling dus of we rekening hebben te houden met „aard, belangstelling en behoefte der vrouwelijke studenten is uit opvoedkundig standpunt obligatorisch. Zij kan niet *niet* gesteld worden. En alle nieuwere paedagogische inzichten dwingen ons tot een bevestigend antwoord. Dat de praktijk dit antwoord negeert bewijst niet de onjuistheid van het antwoord. Zuiver paedagogisch-psychologisch bezien kan de vraag niet anders dan bevestigend beantwoord worden. Moet onderwijs niet dienen tot vorming der intelligentie? Dit feit is wel zoo algemeen aanvaard dat men *deze* functie althans voor het onderwijs reserveert, ook al zou men alle andere, als b.v. karakter- of persoonlijkheidsvorming etc. uit willen schakelen. Maar vergeet men dat men weliswaar nog nooit er in geslaagd is om de intelligentie naar wezen voldoende te analyseren of te definieeren, maar dat wij tot nog toe bij al ons pogen onver-

mijdelijk gestoten zijn op factoren die wij aanduiden als aanleg en belangstelling? Dus moeten we wel aannemen dat aanleg en belangstelling constitueerende bestanddeelen der intelligentie zijn, althans tot haar constitueering onvermijdelijk bijdragen. Zou het onderwijs, dat zich qua talis tot de intelligentie richt, zich dan niet richten tot aanleg en belangstelling die het wezen der intelligentie mede constitueeren? Hoè wil het dan onderwijzen? — Laten anderen aantonen hoe het dit zou kunnen.

Daarmee is niet gezegd dat in de praktijk deze principieele onmogelijkheid niet wordt genegeerd. Zoo b.v. op onze gemengde Middelbare Scholen. Men bekommert er zich daar volkomen niet om dat de psychische ontwikkelingsgang van het meisje van die van de jongen afwijkt, zoowel in tempo als in rijpingsphasen, dat aan de vrouwelijke psyche een andere instelling eigen is dan aan de mannelijke. Noch met de ontwikkelingsgang, noch met de psychische behoeften van het meisje wordt rekening gehouden. Waarom ook? De meisjes hebben op de jongensscholen toegang verlangd en zij zijn toegelaten. Wat wil men meer? Maar een paedagogiek die op deze wijze haar eigen wetten en beginselen met voeten treedt, breekt af terwijl zij meent op te bouwen. Niet is het af te keuren dat het meisje zich op deze leeftijd intellectueel inspant of intellectuele tucht leert, „mental discipline”, wel echter dat haar vrouwelijke wijze van benaderen der dingen geen kans krijgt. Zoo wordt wat b.v. de H. B. S. als wetenschap geeft, voornamelijk beheerscht door hetgeen de natuurwetenschap op grond van haar tot quantiteit herleidende causale methode aan werkelijkheidsbeheersching heeft bereikt. Evenwel is deze wijze van werkelijkheidsbenadering, hoe zeer ook nog in het wetenschappelijk veld overheerschend, niet de eenige. Naast de natuurwetenschappelijke methode treffen wij de geesteswetenschappelijke aan, die niet tot getal, maar tot „waarden” herleidt. Tot deze laatste heeft „het” meisje meer affiniteit. Waarom? Omdat het haar niet zoo zeer te doen is om abstracte waarheid, als wel om persoonlijke, om „levenswaarheid”. — Haast zouden we dus concludeeren dat het gymnasium voor „het” meisje meer aangewezen is, ware het niet dat ook hier een scientistische methode, nl. de philologisch-grammaticale overheerschte. Van veel belang zou het dus zijn deze vraag onder de oogen te zien of de positivistische methode zooals die op de H. B. S. veelal overheerscht en

ook op het Bgymnasium opgeld doet, niet voor het ontwakend gemoedsleven van het meisje te schraal is. Dat zij op de daarvoor meest toegankelijke leeftijd, op de tijd dat zij zelf daarvoor „gevoelig” begint te worden, in de eigenlijke levensproblemen, nl. de waardeproblemen, tot verhelderd inzicht zal kunnen komen en die opkomende problemen niet als zijnde niet aan de orde zal behoeven te verdringen —, dit is van zeer groot paedagogisch, maar ook van maatschappelijk belang, omdat de man van de vrouwelijke levensintuïtie toch nog in vele gevallen het persoonlijk heil verwacht.

Op deze gronden zou men dus kunnen vragen of het meisje op onze scholen niet te kort komt. Dat zij de bestaande opleiding kan volgen zal niemand betwijfelen, evenmin dat velen onder de meisjes tot de gevolgde methode ongetwijfeld een diepe affiniteit bezitten. Maar wij moeten ons deze vraag stellen of het meisje in het algemeen, aangezien deze wijze van benaderen niet de haar specifiek eigene is, wel die hoogte bereikt die zij intellectueel zou kunnen bereiken zoo de opvoeding anders georganiseerd ware. Immers deze opvoeding, die organisch is gegroeid uit en aansluit bij het intellectuele wezen van den man — aangezien deze in onze cultuur eeuwenlang de eenige wetenschapsbeoefenaar was —, is niet organisch gegroeid uit het wezen van de vrouw, is niet mede een product van haar psyche. Immers onze schoolwetgeving stamt uit de tijd toen meisjes en vrouwen noch Middelbare Scholen noch Universiteiten bezochten. Het geheel der leerstof is voor haar als het ware toevallig, terwijl de man juist dit geheel in verband met zijn steeds zich ontwikkelende kennisschat en wetensdrang zelf heeft tot stand gebracht.

Nu heeft de intellectuele vrouw op bewonderenswaardige wijze de aanpassing gevonden. Haar slagen op dit terrein is onmiskienbaar. Het is echter de aanpassing van wat Jung genoemd heeft de persona, en het is niet zoo zeker of de innerlijke aanpassing even goed gelukt is, of bij de vrouw tenslotte de assimilering van het aangetroffen kennisgeheel even volledig en vanzelfsprekend plaats vindt als bij de man. En dan moeten we constateeren van niet. Wij constateeren dat de vrouw hier zelfs een fundamenteele fout heeft gemaakt: dat zij, bevangen, verblind, door de schittering van het begrip „zuivere wetenschap” meent dat dit als zoodanig in concrete personen in verschijning treedt: m. a. w. dat de wijze van wetenschapsbeoefening, zooals zij die aantrof bij

haar intrede in de wetenschappelijke wereld, de wijze van wetenschapsbeoefening zonder meer is. Niet beseft zij dat door een analyseeringsproces daaruit gedistilleerd zou moeten worden dat element, wat t. o. v. wetenschap als zoodanig volkomen irrelevant is, nl. de onbewuste psychische instelling waarmee de man — als eenig tot nog toe wetenschap bedrijvend wezen — het geheel der werkelijkheid dat hij tot wetenschap ging herleiden placht te naderen. Dat wil dit zeggen, dat de vrouw gemeend heeft, dat zij zich ook innerlijk zou moeten assimileeren aan een intellectueele houding, die zij, omdat het de eenige was die zij tegenover zich aantrof, hield voor de eenig mogelijke wetenschappelijke wijze van benaderen, die echter een wijze is naast andere, maar voor de man, qua man, de meest aangewezen is. En nu ligt hier veelal de tragiek der vrouwenstudie dat critiekloos een benaderingswijze en een problematiek werd overgenomen, die *niet* aan eigen wezen was ontsproten, waarvan de betrekkelijke geldigheid nooit duidelijk onder de oogen werd gezien, welke de vrouw echter in het eigen wezen trachtte te integreeren. Een streven, wat niet kan gelukken omdat het onbewuste van de vrouw dit assimileringproces volgens innerlijke wetmatigheid verwerpen moet.

De probleemstellingen die het opgroeiend jong meisje ter oplossing voorgelegd worden zijn veelal niet die van haar diepere zelf; de weg die zij ter beantwoording van deze problemen in moet slaan, wordt haar voorgeschreven. Uit zich zelf zou zij een andere weg inslaan. De weg die zij in zou slaan, heeft geen wetenschappelijk aanzien, omdat hij niet boven de subjectiviteit uitkomt. Maar elke poging om deze subjectiviteit te verobjectiveren is tot mislukking gedoemd, omdat zij niet de gelegenheid heeft gehad, en nog niet heeft, om in een eeuwenlang proces van wetenschapsbeoefening dit resultaat van verobjectivering tot stand te brengen, zooals de man zijn subjectiviteit in een eeuwenlang proces van wetenschapsbeoefening op deze wijze uiteindelijk heeft verobjectiveerd. We zouden tot Thales moeten teruggaan om aan te toonen op welke wijze een oorspronkelijk subjectieve problematiek door een consequent volgehouden proces van steeds verder gaande ontanschouwelijking en ontpersoonlijking in de ons bekende Westersche objectiviteit is uitgemond. Daarmee werden echter door de man noch intuïtie, noch gevoel, noch persoonlijke drijfveeren buiten werking gesteld.

De vrouw echter, die wetenschap ging betrachten, meende dat noch intuïtie, noch gevoel, noch persoonlijke wijze van benaderen met wetenschap als zoodanig iets te maken hebben. En zij tracht deze factoren dan ook buiten alle intellectuele arbeid te houden. Het resultaat is dan ook dat zij over 't algemeen goed werk levert dat echter weinig oorspronkelijk is. Zij verdedigt dit gebrek aan oorspronkelijkheid met de bewering dat zij nog maar sinds kort op dit terrein werkzaam is. Ongetwijfeld, maar als zij dit standpunt blijft innemen, zal zij nooit tot oorspronkelijkheid komen, omdat zij begint met de bron van waaruit alle oorspronkelijkheid komen moet, de vitale problematiek van het gevoelsleven, buiten werking te stellen.

Hier is niet begaafdheid in het spel. Het is zelfs in getallen uitgedrukt, *dus!* objectief, wel eens bewezen dat het meisje in de Intelligentie-tests iets hoger komt dan de jongen¹⁾. Het is ook niet de vraag of het meisje dan eigenlijk maar liever niët moest gaan studeeren. Het is deze psychologische kwestie, dat de vrouw op het gebied van haar studie niet tot een volledige synthese komt, of komen kàn, omdat hier een psychologisch dilemma ligt: nl. dit, dat iets anders wordt nastreefd dan uiteindelijk, en in diepste wezen wordt begeerd.

Aldus bezien ligt het probleem dus blijkbaar zóó, dat de vraag of met aard en belangstelling der vrouwelijke studenten rekening gehouden moet worden, zonder eenige twijfel bevestigend moet worden beantwoord. Immers, dank zij de staat waarin het onderzoek betreffende de intelligentie zich thans bevindt, weten wij dat zij niet op zich zelf opereert, niet een op zich zelf staand vermogen is, maar een gedragswijze, waaraan andere dan cognitieve factoren aandeel hebben, conatieve niet minder dan affectieve. „Motivation”, „interesse”, het zijn begrippen die bij de bepaling van het wezen der intelligentie een rol spelen. Uit de sfeer van het gevoelsleven moet de belangstelling voortkomen, zoo weten wij thans, die voor de intellectuele motor de energie levert. In dit simplistisch beeld willen we de gecompliceerdheid van de intelligentie als functie samenvatten. Elk onderwijs dat verantwoord wil zijn, dient zich hierop te richten, en doet dit ook. Denken wij slechts aan de nieuwere didaktiek die uit den treure aantoot

¹⁾ Men zie b.v. G. D. Stoddard: The meaning of intelligence. New York 1945, p. 262.

dat slechts aan een doorleefd probleem, d.w.z. aan een probleem waarvan de oplossing als een noodzakelijkheid, bijkans als een levensvoorwaarde wordt gevoeld en doorleefd, het denken productief wordt; het tot het eigenlijke „problem-solving” komt¹⁾). Een verantwoorde paedagogiek kan zich aan de consequenties van dit inzicht niet onttrekken.

Maar ook onderwijs en paedagogische psychologie zijn niet doel op zich zelf, maar wijzen heen naar een meer omvattend doel: de maatschappij. De kwestie der meisjesstudie is niet alleen een universitair, niet alleen een paedagogisch-psychologisch, maar ook een sociologisch probleem.

In het begin van haar opkomst heeft de vrouwenstudie zich verdedigd op grond van een *recht* dat de vrouw niet minder dan de man zou toekomen, en zag de vrouw het feit dat zij niet tot de Universiteit toegang had als een *onrecht* haar aangedaan. Maar het probleem heeft nog een andere kant. Immers het feit dat aan de vrouw toegang tot de Universiteit is verleend heeft zulke belangrijke gevolgen met zich meegebracht niet alleen voor de studeerende vrouwen zelf, maar voor de geheele maatschappij, dat het hier om veel meer dan om een vrouwenbelang blijkt te gaan. Het gaat om een algemeen maatschappelijk belang. Het feit dat vrouwen studeren is maatschappelijk van zoo enorme beteekenis, dat de maatschappij in haar geheel dit als een eisch, als een belang van eerste orde dient te beschouwen. Vrouwen maken immers meer dan de helft der bevolking uit. Haar Intelligentiequotient, zagen we, is gemiddeld niet lager dan dat van de man, integendeel. Uitsluiting van de vrouw van de gebieden van wetenschap en cultuur waartoe de Universiteit toegang verleent, zou het braak leggen inhouden van wetenschappelijk en cultureel uiterst belangrijke mogelijkheden, het uitschakelen van cultureel waardevolle elementen. Immers wanneer de Universiteit voor de grootste helft van de daarvoor in aanmerking komende personen gesloten zou zijn beteekent dat de verlaging — relatief bezien — van het cultureele peil der geheele bevolking. De maatschappij moet dus de universitaire studie der vrouw als een belang zien. Maar afgezien daarvan, is het ook een maatschappelijk belang hoè de vrouw uit de

¹⁾ Men zie het in dit opzicht instructieve boek van J. Mursell: *Successful teaching*. New York, 1946.

universitaire studie te voorschijn komt. Dit punt kan als zoodanig de Universiteit onverschillig laten, niet echter de maatschappij.

Want het is niet te ontkennen dat tegenover het enorme cultureele voordeel der vrouwenstudie een sociologisch nadeel staat. Dit is niet het gevolg van de studie der vrouw als zoodanig, het is de noodzakelijke consequentie van de structuurverandering der maatschappij sinds de vorige eeuw. Die sociologische structuurverandering bracht een verandering in de sociale positie der vrouw teweeg. „I believe that the emancipation movement started so recently,” zegt R. Allers terecht¹⁾, „because it was only of late that women found themselves in a markedly unfavourable position, a position that did not exist before, but arose out of the industrialization and „technicalizing” of life. So long as the woman was the economic centre of the family, so long as its physical well-being depended on her activities, there was no call for emancipation, because the woman had a position that was different indeed from that of the man, but not less important.” Dit oeconomische middelpunt in het gezin kan de vrouw niet meer re-etablisseren, het behoort voor goed tot het verleden. Daarmee verloor zij echter haar positie en moest naar andere wegen omzien. Hoewel de ontwikkelingsgang niet meer ongedaan te maken is, mogen wij ons toch wel eens bezinnen welk proces er sinds 75 jaar of langer aan de gang is. Immers voor die tijd werd iedere vrouw vanzelfsprekend voor een z.g. vrouwelijke taak voorbereid. Door de ruimere mogelijkheden en de meer veelzijdige opleiding is deze toestand vervallen. Er zijn vele, ook z.g. niet-vrouwelijke beroepen waarvoor het meisje kan worden voorbereid. Bovendien zal het meer begaafde meisje deze z.g. vrouwelijke beroepen vanwege de lagere salariering en het geringere maatschappelijk aanzien niet meer kiezen. En dat niet alleen. Het ontslag uit haar functie waarmee de Overheid de huwende vrouw bij huwelijk „bestraft”, met beneden een zeker aantal dienstjaren verlies van het gestorte pensioen, — en geen kleine categorie der gestudeerde vrouwen is ambtenaar, — het gestegen zelfbewustzijn der vrouw tengevolge van de financieele onafhankelijkheid uit hoofde van haar beroep, het feit ook dat

¹⁾ R. Allers, *Das Werden der sittlichen Person*, Engelsche vertaling door E. B. Strauss. New York, 1943, p. 249.

niet iedere man zich aan de veranderde psychische instelling der vrouw weet aan te passen, kunnen de gestudeerde vrouw minder huwelijksbegeerig, of begeerd maken. Behalve deze genoemde aspecten is er nog een andere maatschappelijke kant aan de vrouwenstudie verbonden. Feitelijk is het een psychologische kant, die echter sociologische gevolgen heeft.

Men zou nl. de vraag kunnen stellen of door de universitaire studie in haar huidige vorm, de structuur der vrouwelijke psyche zou worden beïnvloed in dien zin, dat zij niet wetenschappelijk, maar maatschappelijk bezien, aan waarde zou verliezen. Deze vraag dienen wij niet van te voren als absurd af te wijzen, maar deze ernstig te onderzoeken, en zou inderdaad deze mogelijkheid niet denkbeeldig zijn, dan zouden we naar maatregelen ter afwending van dit gevaar moeten omzien. Weliswaar acht men de tijd door de vrouw aan de Universiteit doorgebracht, ook al oefent zij het gestudeerde beroep later niet uit, niet verloren; maar die tijd zou wel verloren zijn, en meer dan dat zoo de universitaire studie zou leiden tot een frustrering van de vrouwelijke essentie in haar totaliteit; tot een wijziging in de verhouding van het mannelijk en vrouwelijk element, die de pijlers zijn der samenleving, welke verhoudingswijziging de maatschappelijke structuur uit haar evenwicht zou brengen.

Dit probleem behoefde niet onder de oogen gezien te worden, zoolang het aantal vrouwen dat studeerde tegenover dat der niet-studeerenden verwaarsloosd kon worden. Bovendien lag het probleem toen zóó dat slechts die vrouwen een universitaire studie ondernamen die voor de gekozen studie een bijzondere aanleg bezaten, of voor het er aan verbonden beroep een uitgesproken roeping gevoelden.

In de eerste plaats lag het probleem voor hen anders van wege hun buitengewone begaafdheid voor wetenschappelijke studie, en in de tweede plaats strookte deze studie, voortgekomen als zij was uit innerlijke drang ook met de onbewuste motiveeringen die aan het intellect zijn eigenlijke productiviteit moeten verschaffen. Bovendien bleef door het geringere aantal de problematiek tot bepaalde individuen beperkt en kreeg daardoor niet tevens al een sociologisch aanzien.

Maar de gang der ontwikkeling heeft het probleem gecompliceerder gemaakt. Ontegengeggelijk is er onder democratische invloed een toeloop naar de Middelbare Scholen, en vandaar automatisch weer naar de Universiteit. De tijd is

voorbij dat Middelbaar Onderwijs, en Voorbereidend Hooger eerst recht, het privilege was van een bepaalde kaste, die zich dat privilege van geleerdheid ten eerste door geboorte verwierf, maar ten tweede door het feit dat zij zich van de prille jeugd af had moeten spenen van elke andere vorming dan die door de Latijnsche grammatica werd geboden. De tijd is hieraan voorbijgesneld. De bevolking der Middelbare Scholen wordt niet meer uitsluitend samengesteld uit de upper ten, hetzij van geleerdheid hetzij van maatschappelijke standing. Met het grooter aantal daalt onherroepelijk de gemiddelde intellectueele begaafdheid. Maar dat houdt niet in dat wij daarom de ontwikkeling zouden moeten keeren en alleen de uitzonderlijke begaafden door een strenge selectie aan onze Middelbare Scholen en Universiteiten toelaten. Dit zou ook daarom onjuist zijn, omdat de maatschappij naast de toekomstige geleerden, de intellectueele élite, menschen noodig heeft die in staat zijn het intellectueele beroep praktisch uit te oefenen. De maatschappij heeft aan een veel grooter aantal predikanten, artsen, juristen, leeraren behoefte dan ooit uit het aantal der bijzonder begaafden bijeengebracht zou kunnen worden. Niet als beoefenaars van wetenschap heeft de maatschappij hen noodig maar als menschen van de praktijk. En nu zou het toch wel volkomen onbillijk zijn, en in strijd met de rechten der vrouw en met het belang der maatschappij dat de jongen die, hoewel hij niet brilliant is van intellect toch voldoende capaciteiten heeft om een universitaire opleiding tot een goed eind te brengen, en hoewel hij nooit een wetenschappelijke letter op het papier zal zetten, maatschappelijk zeer geslaagd zal blijken te zijn, wèl zou gaan studeeren, terwijl men voor het meisje aan de eisch van uitzonderlijke begaafdheid vast zou blijven houden. Onbillijk en onjuist. Want deze middelmatige leerlingen der Universiteit spelen na afloop een belangrijke rol in de maatschappij, bekleeden als intellectueelen leidende functies en beïnvloeden als zodanig de gangbare opinie. Voor een gezond maatschappelijk evenwicht moet de vrouw in dezelfde verhouding vertegenwoordigd zijn.

Met dit al, hoezeer wij dit principieel ook kunnen billijken, is de toestand in feite nu zoo, dat vele meisjes aan de Universiteit komen studeeren, die geen bijzondere begaafdheid of voorliefde voor eenige speciale studie vertoonen, die echter voldoende intellectueele aanleg hebben om een studie

zonder meer te kunnen volbrengen. Maar hierdoor is de vrouwenstudie in een andere phase getreden. Want daar het nu niet meer gaat om een studie of beroep die met inzet der geheele persoonlijkheid gekozen wordt en deze meisjes niet als een onverbiddelijk alternatief de studie of het huwelijk zien en de studie dientengevolge vaak niet wordt voltooid — we denken hierbij ook aan de reeds verloofde meisjes — doet zich een geheel andere vraag voor en wel deze: Is de abstract intellectuele opleiding in de een of andere faculteit de aangewezen voor het meisje dat deze opleiding in later leven niet verder productief maakt?

Op deze vraag kan tweërlei antwoord gegeven worden. 1^o Dat deze meisjes in het geheel niet behooen te studeeren, daar zij niet een uitgesproken studiezin blijken te hebben. Of 2^o Dat de tijd aan de Universiteit doorgebracht nooit verloren is, want dat al maakt de vrouw de studie niet direct productief, deze haar zoozeer heeft gevormd dat zij een andere, rijkere persoonlijkheid is geworden. Tegen het eerste zouden wij willen inbrengen, zooals we gedaan hebben, dat deze meisjes evenzeer als de jongens behooren te studeeren. Het is van belang dat diegenen van ons volk die tot een hogere ontwikkeling capabel zijn, die ontwikkeling zoo zij dit wenschen, kunnen ontvangen, en dat de toegang tot die ontwikkeling voor beide sexen zonder onderscheid openstaat. Bovendien is nooit te voorspellen of tenslotte dit bepaalde meisje, hetzij vroeger of later het gestudeerde beroep toch niet zal willen of moeten uitoefenen. Die kans mag dus van te voren niet voor haar worden afgesneden.

Wat het tweede betreft: Wanneer we zoo gaan redeneeren bezien we het probleem der vrouwenstudie uit geheel andere hoek. Want zoo bezien zal de universitaire studie algemeene vorming moeten gaan schenken. Tot nog toe doet de Universiteit dit niet, althans niet expliciet, maar ze leidt op voor het specifieke doel: de bekwaamheid voor het bepaalde beroep.

En nu het dilemma der vrouw. Deze bepaalde categorie vrouwen wordt dus opgeleid voor een beroep wat zij niet of slechts kort gaan uitoefenen. Dit is verspilling van tijd en energie, te meer daar haar eigenlijke bedoeling dit beroep ook niet is. En nu komt de beteekenis der vraag die we hierboven stelden pas duidelijk aan het licht, of de maatschappij hierdoor niet een nadeel ondervindt.

Wij zien het mannelijk en vrouwelijk element in de samen-

leving als polair tegengestelden. Mannelijk en vrouwelijk zijn krachten die op elkaar betrokken zijn, die tegengesteld gericht zijn, maar tegelijk elkaar aanvullen, „ursprünglich unterschieden und ursprünglich aufeinander bezogen”¹⁾). Wanneer nu de assimilatie van de vrouwelijke psyche aan de mannelijke, een assimilatie dus van richting, van instelling, die door het onderwijs in zijn huidige vorm wordt geëischt, steeds voortgang vindt, moet het psychisch evenwicht van de maatschappij in haar geheel daar onder gaan lijden. We laten hier buiten beschouwing de bedreiging van het persoonlijke evenwicht bij tal van academisch gevormde gehuwde vrouwen, die hoezeer hun huwelijksleven ook geslaagd moge zijn, innerlijk de teleurstelling blijven meedragen over een streven dat niet met uiteindelijk succes werd bekroond, die niet de synthese van twee drijfveeren, huwelijk en zelfstandig beroep, — in de concrete realiteit hebben vermogen te vinden.

Deze spanning, dit gebrek aan persoonlijk en maatschappelijk evenwicht zou een juistere opvoeding weg kunnen nemen. Voor welke categorie? Voor die vrouwen die geen *eenzijdige* intellectueele begaafdheid of uitgesproken voorkeur bezitten voor een bepaalde studiekering of beroep, die echter gezien hun capaciteiten voor universitaire studie in aanmerking komen, ook „iets” willen studeeren, die geen voorkeur dus hebben voor eenige faculteit. Zij willen gaan studeeren om indien noodig „een” beroep te kunnen uitoefenen, ook wel om zich algemeen te ontwikkelen.

Nu is het voor deze meisjes, zoowel voor hen zelf als voor het geheel der maatschappij van belang *dàt* zij studeeren. Echter niet dat zij in een of andere willekeurige faculteit gaan studeeren. Want een studie op deze wijze ondernomen is slechts bij gebrek aan beter.

Voor deze categorie meisjes — in aantal niet gering! — zou het onderwijs aan de Universiteit zich anders moeten organiseren. Het moet zich meer dan tot nu toe op algemeene vorming richten. Deze algemeene vorming moet niet opgevat worden als „algemeen ontwikkelend”, maar zou moeten zijn een die zich oriënteert aan de functie die de vrouw normaliter in onze maatschappij bekleedt: een functie die zij van ganscher harte ambieert en waarvan geldt dat het een algemeen maatschappelijk belang is dat zij die met inzicht en door objectivi-

¹⁾ Th. Seiffert, *Charakterologie*, p. 41.

teit verruimde blik uitoefent. Een functie die door de meeste vrouwen vroeger of later wordt vervuld, met uitzondering van hen die door een zeer bijzondere aanleg op ander gebied of om welke andere reden dan ook deze van zich wijzen.

De universitaire studie zou zoo dus moeten worden georganiseerd, dat het meisje dat aan de Universiteit komt zonder uitgesproken aanleg of roeping voor een *bepaalde* studierichting, de kans zou krijgen een studie te ondernemen die haar niet alleen innerlijk zou vormen in overeenstemming met de behoeften van haar wezen, maar daarom juist ook haar vollediger zou bevredigen en tevens haar wetenschappelijk zou voorbereiden voor de maatschappelijke functie, die zij metterdaad gaat uitoefenen.

Het is hier niet de plaats een dergelijke studie concreet in te richten. Wel kunnen wij alvast dit zeggen: Aangezien de belangstelling der vrouw op het persoonlijke en levende gericht is, zouden als onderdeelen tot deze studie moeten behooren: Algemeene cultuurphilosophie, b.v. dus cultuurphilosophische anthropologie, sociologie, geesteswetenschappelijke psychologie en voornamelijk paedagogiek.

Is men wat men wordt? Hoe zou het anders kunnen. Zou de aanleg die zich uiteindelijk realiseert niet van den aanvang af aanwezig zijn geweest? Ongetwijfeld heeft de vrouw een diepe affiniteit tot *alle* waardegebieden der cultuur. Wij zullen de laatste zijn om hier zelfs maar aan te twijfelen, maar zij heeft een zeer bijzondere, speciale affiniteit tot alles wat het kind en het kinderlijk zieleven betreft. Hier raken wij inderdaad de „diepste lagen”. Daarom is het ook zoo leerzaam te zien, dat juist op dit gebied de vrouwen in grooten getale productief zijn en oorspronkelijk wetenschappelijk werk leveren. We kunnen zeggen dat blijkbaar hiër dus haar meest eigenlijke aanleg en belangstelling richt. En hier ligt een wezensverschil tusschen „de” man en „de” vrouw, afgezien van individueele nuanceeringen. Want zoo als „de” man in onze cultuur van huis uit technisch ingesteld is, — niet dat daarom niet vrouwen ook technisch ingesteld kunnen zijn, en mannen niet — zoo is de vrouw paedagogisch ingesteld: d. w. z. haar interesseeren bovenmate alle problemen die het kind aangaan. En dit is ook weer vanzelfsprekend. Zij draagt in de opvoeding de zwaarste verantwoordelijkheid. Alles wat wij weten van de vorming in de vroegste jeugd en het belang hiervan voor de verdere karakterontwikkeling is hiermee in overeenstemming.

Twee tegenargumenten willen wij nog even onder de oogen zien. Het eerste luidt: Zullen de meisjes ooit zoo onomwonden als voor deze studie noodig is er voor uit willen komen, dat hier hun grootste belangstelling ligt? En het tweede: Is hier een wetenschappelijke vorming de meest aangewezen?

Inderdaad is het juist opgemerkt dat veel meisjes hier niet voor uit durven komen. Maar het is de vraag of dit een juiste levenshouding is, dat men om welke redenen dan ook voorwendt in iets anders geïnteresseerd te zijn dan in dat waarin men het werkelijk is; en wanneer dus een andere studie wordt gekozen, die dit interesse camoufleert. Bovendien zou men deze studie niet zoo onhandig in moeten richten dat er onmiddellijk een zekere gradeering zou komen te ontstaan, een rangonderscheid tusschen de z.g. intellectueel aangelegde meisjes, die een faculteit kiezen, en hen die „maar” vrouwen zijn. Men zou aan deze nieuwe studie immers bezogdheden kunnen verbinden, die de vrouw ook buiten het huwelijk te pas konden komen. Op deze wijze zou ook het thans heerschend probleem opgevangen kunnen worden, dat de specifiek vrouwelijke beroepen maatschappelijk lager getaxeerd en gesalarieerd worden, terwijl de opleiding ook niet die algemeene ondergrond geeft, die het intellectueel meer begaafde meisje gezien haar aanleg verlangt. Immers het zuiver praktisch beroep trekt en bevredigt het meer intellectueel aangelegde meisje, omdat deze bredere ondergrond ontbreekt, op de duur niet.

Het tweede tegenargument schijnt dieper te gaan. Is het werkelijk noodig dat de vrouw om haar eigen kinderen of die van anderen goed op te voeden aan een Universiteit gaat studeeren? Is hier „karakter” niet meer van waarde? Of het een het ander uit zou sluiten! Ik voeg hier echter aan toe dat voor bepaalde dingen nu eenmaal inzicht noodig is, en dat we met intuïtie en goede wil heel veel bereiken, maar dat beide zeer gebaat zijn als ook het verstandelijk inzicht, en wel een gefundeerd inzicht aanwezig is. Bovendien zijn de vragen van opvoeding in onze tijd zoo gecompliceerd, en is de psychische structuur van ons, moderne menschen zoo ingewikkeld en wordt het evenwicht zoo van alle kanten bedreigd, dat hier inderdaad „technisch” inzicht welhaast onontbeerlijk is. En dat niet alleen, maar de paedagogiek is de filosofische bezinning op de vraagstukken der

opvoeding, die weer ten nauwste verband houden met sociologische, anthropologische, ethische en metaphysische vraagstukken. De bezinning op deze kan de vrouw als vrouw die diepte van inzicht verschaffen, die wij als *de* groote waarde zien van vrouwenstudie, omdat zij de vrouw uittilt uit de sfeer van te enge subjectiviteit of te oncritische emotionaliteit. Maar wij zien het tevens als zeer belangrijk dat de vrouw dit verdiepte inzicht zal kunnen aanwenden in een beroep dat wij als het bij uitstek vrouwelijk „beroep” zien. En wij achten het maatschappelijk ook van de grootste beteekenis dat juist voor dit beroep de vrouw zich de vereischte wetenschappelijke bezinning verwerft.

Maar zijn er dan geen andere wegen? Moet de vrouw daarvoor de Universiteit bezoeken?

Inderdaad er zijn vele andere wegen om tot kennis te komen. De weg langs de Universiteit is waarschijnlijk niet de meest ideale, misschien niet voor dit beroep, misschien ook niet voor andere. Het is de vraag of wetenschappelijke studie inderdaad tot die kennis leidt die voor *elk* beroep noodig is. Misschien deden we beter met in plaats van te experimenteren en theorieën te bestudeeren zeven jaren mediteeren — zooals de Indiërs — op onze navel te staren. Maar dit is hier niet aan de orde. Wij Westelingen hebben nu eenmaal *deze* vorm van onderwijs, waarvan wij de universitaire nog altijd als de hoogste beschouwen. En voorts: Wij raden deze categorie meisjes niet aan naar de Universiteit te gaan, maar zij *zijn* er, en zij *behooren* er te zijn. Het boven voorgestelde is slechts een poging om middelen en wegen te vinden om de door een groot aantal der meisjes aan de Universiteit doorgebrachte tijd zoo productief mogelijk te maken, en voor haarzelf en voor de maatschappij.

Besluiten wij met wat Allers¹⁾ schrijft: „Without detriment to the ideals themselves, which remain eternally the same, the forms in which they are realized or embodied change in the world of finite life. Thus the solution of the „women’s question” is not to be sought in the re-establishment of outworn forms, but in the creation of a new form.”

Deze nieuwe vorm zal echter voor de vrouw alleen een specifiek eigene kunnen zijn.

¹⁾ Op. cit. p. 251.

MEISJES-STUDIE IN DE PRAKTIJK

DOOR

Prof. Dr PH. KONHSTAMM.

Prof. Stellwag heeft in het voorafgaande artikel het probleem der meisjesstudie uit de psychologisch-paedagogische en sociologische theorie benaderd en het geconfronteerd met de denkbeelden, die in de 19e eeuw omtrent de abstract-ideële wetenschapsopvatting van de universitaire taak definitief schenen te zijn vastgesteld. Ik kan mij met de basis van haar betoog en met de uitkomsten waartoe zij komt, geheel verenigen. En ik verheug me over die overeenstemming te meer, omdat zij opnieuw bevestigt de juistheid van wat ik reeds vele jaren geleden in Paed. St. heb gezegd bij de kritiek van Mathilde Vaerting's boek *Wahrheit und Irrtum in der Geschlechterpsychologie*¹⁾, dat n.l. een systematisch verschil van beoordeling omtrent psychologische vragen door beoordelaars van hetzelfde, resp. het andere geslacht (wat M. Vaerting de „Sexualkomponente” noemt), in de feiten der beoordeling niet aan te wijzen valt. Juist in de beschrijving der verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke psychestem ik geheel met Prof. Stellwag overeen; het is duidelijk dat hier het sterk sprekende verschil in het object overheersend is over de subjectieve accenten, die er — juist naar ons beider oordeel — tussen onze in sommige opzichten onderscheiden aanpak moeten bestaan.

Maar door deze overeenstemming kan ik mij dus ook geheel ontslagen achten van de plicht, om hier opnieuw een theoretisch betoog te leveren omtrent de aard van het verschil tussen jongen en meisje, ook in hun intellectuele aanpak. In de hier volgende bladzijden zal ik mij dus uitsluitend bezig houden met de practisch-organisatorische kant van het vraagstuk.

Ik ga daarbij uit van het moeilijk betwistbare, en dan ook niet betwiste feit — al ontbreken ons helaas nauwkeurige statistieken op dit punt — van het uitermate grote „verloop” onder meisjesstudenten, in die zin dat van de studerende meisjes een zeer groot gedeelte niet afstudeert, en van haar, die wel hun studie afmaken slechts een klein percentage

¹⁾ P. St. XIII, p. 209 vgl.

in hun verder leven het beroep uitoefent, tot welks voorbereiding hun werk aan de Universiteit vrijwel uitsluitend heeft gediend. Let wel, ik zeg uitdrukkelijk: hun *werk* aan de Universiteit; want student(e) zijn is — gelukkig — een ruimer en meer omvattend begrip dan „studeren” in engere zin. En ik ben er diep van overtuigd, dat uit het oogpunt van algemeen menselijke vorming het doorbrengen van enkele jaren in de studentenmaatschappij zowel voor mannelijke als vrouwelijke studenten voordelen met zich meebrengt, die ik maar zeer ongaarne zou zien te loor gaan.

Maar juist daarom dient dan ook het werk, dat in diezelfde jaren wordt gepraeesteerd, zóveel mogelijk vruchtbaar te zijn, d. w. z. aangepast te zijn aan aard, behoeften, en toekomstplannen van degenen, die het voorrecht van zulk een studententijd te beurt valt. En dat zowel om persoonlijke, als om maatschappelijke redenen. Om maatschappelijke redenen, omdat de plaatsen op de collegebanken en in nog hoger mate in de practica-zalen niet bezet moeten worden door een groot aantal personen (of dit nu jongens of meisjes zijn) wier aanleg en belangstelling niet ligt in de richting, waarin zij studeren, en die dan ook voor de belangrijke kosten, die te hunnen behoefte zijn gemaakt, geen maatschappelijk rendement opbrengen. Om persoonlijke redenen, omdat een verkeerd geleide studie nadelen toebrengt, waarop ik hier niet verder behoef in te gaan, omdat zij door Prof. Stellwag al voldoende in het licht zijn gesteld.

Dat nu echter een zeer belangrijk percentage der meisjesstudenten — veel hoger dan dat onder hun mannelijke collega's, al bedoel ik geenszins te zeggen, dat het probleem daar geheel zou ontbreken — door de inrichting der huidige Nederlandse Universiteit een richting uitgedreven worden, die *niet* strookt met hun aanleg, behoeften en toekomstplannen, blijkt voor mij op overtuigende wijze uit de bittere klachten, die men altijd weer kan vernemen van de overgrote meerderheid, waar men een groep meisjesstudenten zich over hun studie kan laten uitspreken. Ik zeg de overgrote meerderheid, want het is een feit, dat er een kleine minderheid is, klaarblijkelijk met een sterk mannelijke geestelijke inslag, misschien nog verstevigd door een uit het opvoedingsmilieu afkomstig mannelijk protest, zoals Adler het ons heeft leren kennen, die zulke klachten volstrekt ongegrond acht.

In mijn Parool-artikel van 8 Nov. '46 over de Universi-

teit als mannenschool heb ik op dit feit reeds gewezen. Ik heb er toen ook reeds de aandacht op gevestigd, dat speciaal in leidinggevende kringen der Vereniging van Academisch gevormde Vrouwen de laatste opvatting de heersende is. Dat blijkt uit een enquête in de afdelingen dier Vereniging in de winter van 1945—'46 gehouden over de vernieuwing van het Hoger Onderwijs, waarbij ook de vraag aan de orde kwam van de aanpassing der huidige Universiteit aan de behoeften van haar vrouwelijke leerlingen, die toch zeker niet minder dan een kwart van al haar leerlingen uitmaken.

In een samenvatting van de antwoorden der afdelingen op dit punt, gemaakt door zeer bevoegde hand, lezen wij onder het hoofd: „Aanpassing aan vrouwelijke studenten”, immers het volgende: „Unaniem acht men aanpassing aan de vrouwelijke studenten wat betreft studie, doceermethoden enz. ongewenst, in die zin, dat men van oordeel is, dat zowel mannen als vrouwen al of niet geschikt voor wetenschappelijk werk kunnen zijn en dat een wetenschappelijke methode niet „mannelijk” of „vrouwelijk” is, noch de wetenschap een „mannelijk” of „vrouwelijk” karakter heeft. Anderzijds kan de specifiek vrouwelijke aanleg zich ontplooiën in de keuze van bijvakken en in de algemene opvatting van de studie. Speciaal voor de juridische faculteit wordt de behoefte gevoeld aan een meer practische oriëntering, een behoefte, die ongetwijfeld ook bij velen der mannelijke studenten bestaat.

De nadruk wordt er op gelegd, dat de Universiteit bestemd is voor de begaafden en niet voor de middelmaat. Wie de studie niet aan kan, moet de Universiteit verlaten. Het grote contingent (vrouwelijke) studenten wordt in het geheel niet verblijdend gevonden en aanpassing aan deze zou principieel onjuist zijn.”

Men kan moeilijk ontkennen, dat hier — al tonen vermoedelijk de haakjes waarin het woord „vrouwelijk” in de laatste zin is gezet, dat men ook het aantal mannelijke studenten liever beperkter zou zien — de klachten over de inrichting van de huidige Universiteit, die niet betwist worden, worden toegeschreven aan gebrek aan begaafdheid voor studie. Of dit komt doordat de selectie bij de meisjes nóg minder voldoende moet worden geacht dan bij de jongens, of dat men overtuigd is, dat bij alle Nederlandse meisjes meer „middelmaat” en minder „begaafden” te vinden zijn dan gemiddeld bij de jongens, wordt niet nader uitgesproken. De eerste onder-

stelling moet nu echter wel heel onwaarschijnlijk worden geacht, omdat er nog altijd driemaal zoveel jongens als meisjes studeren. Hoe gebrekkig onze tegenwoordige selectie-methoden dan ook mogen zijn, dat door wijziging van de selectiemethode de klachten over de studieinrichting zouden verdwijnen en het verloop — bij ongeveer constant blijvend relatief percentage — aanzienlijk zou verminderen bij behoud van het huidige universitaire stelsel, mag toch wel weinig waarschijnlijk worden geacht.

Men kan dus moeilijk ontkomen aan de conclusie, dat de heersende mening gedurende deze enquête in de Afdelingen der V. V. A. O. was, dat slechts een aanzienlijk kleiner aantal der Nederlandse meisjes, dan thans als studente ingeschreven is, voldoende begaafdheid bezit om aan de Universiteit te studeren. Het is begrijpelijk, dat deze uitspraak in de kringen, waar men opkomt voor de gelijkwaardigheid der seksen enige deining heeft veroorzaakt. Misschien heeft ook de kritiek, die op deze uitspraak is geoefend, tot hernieuwde overdenking van het vraagstuk geleid. In elk geval is het een feit, dat de Presidente der V. V. A. O., Mevr. Hartgerink—Koomans in het Juli-Augustus nummer van Vrouwenbelangen, het orgaan der Nederlandse Vereniging voor Vrouwenbelangen en gelijk Staatsburgerschap, een Protest heeft ingezonden, waarin zij deze conclusie uit de enquête-formulering met kracht afwijst. Daar het hier, gelijk ik reeds aanduidde een quaestie geldt, waardoor nog al wat gevoeligheden worden opgewekt, lijkt mij een wat uitgebreid woordelijk citaat gewenst.

Wij lezen dan in het genoemde Protest: „De drang, de capaciteiten, de bevrediging en de moeilijkheden liggen voor iedere student weer anders, maar de wetenschap blijft dezelfde. Zij zoekt slechts de waarheid en tracht de samenhang tussen de verschijnselen na te speuren. Doch dit betekent in genen dele dat deze verschillen worden voorbijgegaan. Voor zover aan de universiteiten en hogescholen werkelijk een wetenschappelijke en niet een massaal-schoolse opleiding wordt gegeven, zou dit zelfs niet mogelijk zijn. Niet alleen in de keuze der bijvakken, ook in het werk op het laboratorium, in de samenstelling van een literatuurlijst, in het onderwerp van de scriptie, overal waar persoonlijk contact is tussen hoogleraar en student kan met deze verschillen rekening worden gehouden. Niet altijd — wie zou dit wensen? — om

de moeilijkheden uit de weg te ruimen. Ook zó zal op menig gebied extra oefening vereist zijn om de speciale moeilijkheden, die iemands aanleg op zijn pad legt, te overwinnen, maar tegelijk is er gelegenheid ieders belangstelling in haar eigenaardigheid te bevredigen.

Indien tussen deze twee: te overwinnen moeilijkheden en bevrediging der belangstelling, het gewenste evenwicht niet kan worden gevonden, moet van de academische studie worden afgezien. Het is mogelijk, het lijkt ons zelfs zeer waarschijnlijk, dat dit vaker het geval zal zijn bij meisjes dan bij jongens. Waarom? Omdat de verstandelijke begaafdheid van het doorsnee-meisje minder zou zijn? Of omdat de universiteit toch maar een mannschool is? O.i. ligt de grond heel ergens anders, namelijk hierin: dat er voor vrouwen die zich haar maatschappelijke verantwoordelijkheid bewust zijn en haar bijdrage willen leveren tot verbetering van de samenleving zóveel mogelijkheden zijn en dat de universitaire studie geenszins het alleenzigmakende is. Wanneer in een vrouw — zoals men dit normaal acht — de „eros” sterker is dan de „logos”, dan is er voor haar ander, niet minder belangrijk, werk te doen, waarvoor de universitaire opleiding niet vereist is. Eerder dan een man kan de vrouw van de academische studie afzien, omdat zij zich geenszins dientengevolge de mindere zal behoeven te voelen van welke academisch gevormde vrouw ook.”

Te midden van een aantal m.i. uiterst betwistbare uitspraken op kennistheoretisch-methodologisch en denkpsychologisch-didaktisch gebied (op enkele waarvan ik strak terugkom) heb ik in het bovenstaande één zinsnede gecursiveerd, waarmee ik mij geheel kan verenigen. Met Mevr. Hartgerink ben ik het volmaakt eens, dat moeilijkheden, en in het bijzonder universitaire, overwonnen moeten worden. Ik denk er geen ogenblik aan, dat de Universiteit, de Alma Mater of „sterk voedende Moeder”, haar kinderen met taartjes in stede van met brood of ander normaal volwassenen-voedsel zou moeten voeden. Maar ik vind het een heel slecht medicus, die bij het voorschrijven van een dieet zich niet bekommert over de vraag of zijn patiënt diabeticus of nierlijder, allergisch patiënt dan wel leverlijder is. En zo acht ik het uit didaktisch-denkpsychologisch oogpunt een fout van de eerste orde, dat de Universiteit zich *niet* bekommert om de verschillen in belangstellingsrichting van de studenten, die zij — tegen een

hoog collegegeld — als leerlingen inschrijft. *En dat doet de huidige Universiteit niet*, ook niet daar waar zij het wel zou kunnen doen, gelijk Mevr. Hartgerink opmerkt. Maar op velerlei gebied kan zij het niet, juist door haar huidige inschrijving en praktijk, en dat is de hoofdreden, waarom zij zich wèl moet aanpassen.

Klaarblijkelijk is in het bovenstaande ondersteld, dat het gewenste evenwicht tussen belangstelling en te overwinnen moeilijkheden zuiver individualistisch moet worden gevonden, door de bemoeiingen van elke afzonderlijke student en niet doordat de Universiteit — in de studierichtingen, waartoe zij de gelegenheid opent, en de eisen, die zij voor elk dier studierichtingen stelt — zelf meewerkt aan het zoeken en vinden van dit evenwicht. Maar waarom moeten wij ons ten eeuwigden dage blijven houden aan de uit de Middeleeuwen stammende afbakening van studierichtingen, verward tot beroepsopleiding in engere zin, waartoe het positivisme der 19e eeuw onze huidige Universiteit heeft gebracht?

In welke zin wordt universitaire opleiding niet „vereist” voor die „belangrijke werkzaamheden”, die van nieuwere datum zijn dan de aloude theologische, juridische, medische vakken? Is het omdat voor de richtige uitoefening van deze functies een zekere mate van wetenschappelijke geschooldheid overbodig is, of alleen in die zin, dat de inrichting van onze huidige Universiteit te ver is komen af te staan van het werkelijke maatschappelijke leven, om met die nieuwere eisen rekening te houden?

Mocht het laatste de bedoeling zijn van de geciteerde uitspraak, dan kan ik de uitspraak als juist erkennen, maar dan volgt er ook onmiddellijk de conclusie uit, dat de Universiteit ten opzichte van deze nieuwere maatschappelijke eisen zich juist wèl moet aanpassen, en niet moet vasthouden aan verouderde tradities, bijv. dat wie geen eindexamengetuigschrift gymnasium heeft verworven, uitgesloten blijft van allerlei moderne studies op sociaal en paedagogisch gebied, die uitstekend beoefend kunnen worden zonder de kennis der klassieke talen. Is echter de bedoeling, wat in de eerste helft van ons dilemma werd gesteld, dan moet ik daar voor tal van leidinggevende posities met kracht tegen opkomen.

Natuurlijk dienen wij er dan echter eerst over eens te zijn, wat onder deze wetenschappelijke opleiding moet worden verstaan en wat de eigenlijke taak der Universiteit is. In

zijn Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten wijst Paulsen er op, dat eerst sedert het midden der 19e eeuw het denkbeeld veld wint, dat het de taak is van de Universiteit om door eigen wetenschappelijke onderzoekingen nieuwe wegen voor de wetenschap te openen. Die gedachte, waarvan thans — zoals hij opmerkt — reeds de jongste privaatsdocent is vervuld, gold vroeger niet. Naast de vakopleiding in de zgn. „hogere faculteiten”, die voor de aloude geleerde beroepen voorbereidden, was het de facultas artium (waaruit onze literarische en natuurwetenschappelijke faculteiten zijn gegroeid), die in het bijzonder de taak had de bestaande cultuur te bewaren en aan de volgende generatie over te dragen.

In de 19e eeuw is men echter veelal, en in het bijzonder ook in ons land, meer en meer er toe overgegaan, althans in theorie, niet alleen aan de jongste privaatsdocent, maar aan alle studenten de eis te stellen, dat zij de aanleg en de bekwaamheid moesten bezitten om door zelfstandige beoefening de wetenschap vooruit te brengen. Ik zeg: althans in theorie. Wanneer men werkelijk ernst had willen maken met die eis, had men het aantal studenten drastisch moeten beperken. Zeker niet meer dan een percent of vijf van alle studenten is tot zulke zelfstandigproductieve arbeid bereid en in staat. Dat blijkt trouwens ook heel duidelijk uit het feit, dat reeds bijna een halve eeuw de civiele bevoegdheden los gemaakt zijn van de promotie en aan het doctoraal-examen of een speciaal hoedanigheidsexamen zijn verbonden. Het aantal promoties per jaar is sedert gedaald, terwijl het aantal studenten zeer aanzienlijk is gestegen; thans behoort de promovendus tot de uitzonderingen onder de studenten, en toch is ook het schrijven van een dissertatie slechts in een minderheid van gevallen een bewijs dat men zelfstandig productief-wetenschappelijk werk zou kunnen verrichten. Trouwens welk em-plooi zou de maatschappij kunnen bieden aan een zo grote schare van zuiver wetenschappelijke werkers of werksters. Waaraan zij daarentegen in hoge mate behoefte heeft, dat zijn mannen en vrouwen, die, receptief, in staat zijn om wetenschappelijke methoden van denken in zich op te nemen en deze te leren toepassen op de talloze concrete gevallen, die zich in het dagelijks leven voordoen.

Het is daarom misleidend, van onze Universiteiten te spreken als in de eerste plaats wetenschappelijke instituten.

Hun eerste doel is reeds thans onze steeds gecompliceerder wordende maatschappij te helpen aan krachten, voldoende geschoold om op hun gebied de problematiek der gevallen te kunnen overzien. Maar daaruit vloeit dan onmiddellijk voort, dat naast de oudere traditionele wetenschappen en leergangen een aantal nieuwere naar voren komen, die naar de omvang van de maatschappelijke taak de oudere zelfs de eerste plaats gaan betwisten. Men zie bijv. naar de groei der economische faculteiten, resp. hogescholen, wier opkomst een kwart eeuw geleden juist in commerciële kringen met twijfel, zo niet met spot werd bejegend.

Het is nu geenszins zeker, dat deze groei der maatschappelijke behoeften niet juist in dezelfde richting wijst als de persoonlijke behoeften van het overgrote deel der meisjesstudenten, die zich door de huidige Universiteit gedesillusioneerd voelen, en die men in de kringen der V.V.A.O. daarom van de Universiteit wil verwijderen. Het argument, waarmede men deze verwijdering verdedigt is dan de „eenheid der wetenschap”, en de onmogelijkheid van „mannelijke” of „vrouwelijke” wetenschap. Gelijk ik reeds opmerkte is dit argument tegen methodologische en denkpsychologische analyse niet bestand. Ik heb er generlei bezwaar tegen om te spreken over de „eenheid der wetenschap”, als men dan maar in het oog houdt, dat daarmede meer een programma en een ideaal, dan een bestaand feit wordt aangeduid. Maar ook dan zal men er zich voortdurend wel bewust van moeten blijven, dat die eenheid van gelijke aard is met die van een hoogst ingewikkeld organisme, uit tal van gedifferentieerde organen opgebouwd, die zelf weer zeer uiteenlopende cellen en wellicht nog andere onderdelen omvatten, en niet van gelijke aard als de eenheid van een homogene en structuurloze vloeistof, waar ieder waarneembaar deeltje dezelfde eigenschappen bezit als ieder ander.

En wanneer men nu eenmaal erkend heeft, dat man en vrouw *niet* dezelfde wezens zijn, en dat hun maatschappelijke taken *verschillend* zijn — en op dit punt blijkt juist door het Protest der presidente van de V.V.A.O. geen meningsverschil (meer) te bestaan — dan is toch het vermoeden alleszins gerechtvaardigd, dat voor die verschillende maatschappelijke taken ook verschillende wegen van wetenschappelijke voorbereiding nodig zijn. Het methodologische monisme, dat beweerde dat er maar één wetenschappelijke methode voor

alle wetenschappen kon bestaan, is aan eigen ontoereikendheid bezweken; de 20e eeuwse methodologie erkent weer de ge-compliceerdheid en pluriformiteit der wetenschappen en wetenschappelijke methoden.

Is het nu waarlijk zó vreemd, als men in de V. V. A. O. schijnt te denken, dat de kinderpsychologie en kindergeneeskunde meer „vrouwelijke” wetenschappen zijn, dan werktuigbouwkunde, electrotechniek of mijnbouwkunde? Staat het werkelijk boven alle twijfel vast, dat studie van de levende natuur niet méér in de lijn van vrouwelijke belangstelling ligt dan quantum- en relativiteits-theorie, verzamelingsleer en getallen-theorie? Is het ondenkbaar, dat een vrouwelijk theoloog, juist omdat zij vrouw is, haar aandacht liever wijdt aan praktische theologie, dan aan vragen van Hebreeuwse, Syrische en Griekse filologie of de studie van Patristiek of Scholastiek? Is het uitgesloten, dat het meisje dat Nederlandse, Franse of Engelse letterkunde gaat studeren veel meer geïnteresseerd is in die letterkunde, en de cultuur, waaruit zij is gegroeid en waarvan zij de exponent is, dan in allerlei vragen van historische grammatica, van filologische en linguïstische specialisatie, waarin zich menige mannelijke collega liever of even graag verdiept? Meent men werkelijk te kunnen aantonen, dat een meisje, dat met wijsbegeerte wil kennis maken, evenzeer geïnteresseerd zal plegen te zijn in logistiek en kennisleer als in ethiek en godsdienstfilosofie?

Maar met deze vragen staan wij tevens weer voor het probleem van het evenwicht tussen belangstellingsrichting en te overwinnen moeilijkheden, dat wij boven reeds even aanstipten. Ook zij, die al de zoëven gestelde vragen ontkennend beantwoorden, zouden nog kunnen beweren, dat, zoal niet uit didactisch, maar dan toch uit algemener paedagogisch oogpunt, om de wil en de volharding te sterken, juist eisen op die gebieden moeten worden gesteld, die buiten de sfeer der natuurlijke belangstelling liggen. In zijn boekje *School and Society* wijdt Dewey een hoofdstuk aan de bestrijding dezer merkwaardige theorie, die een mengsel schijnt te zijn van denkbeelden uit de oude vermogensleer en de „voorstellings-theorie” van de menselijke geest, volgens welke deze oorspronkelijk een lege ruimte is, die men naar believen kan doen functioneren in willekeurig gekozen richting, al naar mate van de „voorstellingen”, die men er in „aanbrengt”.

Maar zo structuurloos is nu eenmaal de menselijke geest

niet. Het is *niet* waar, dat ieder vruchtbaar op elk onderdeel van een tak van wetenschap werkzaam zou kunnen zijn, mits hij (zij) zich daar maar voldoende inspanning getroost heeft. Integendeel leidt die eis — zoals de diepte-psychologie ons overtuigend getoond heeft — in tal van gevallen tot volkomen ontmoediging en min of meer blijvende ongeschiktheid, ook op die gebieden, waar men zeer vruchtbaar werkzaam had kunnen zijn, wanneer men bevrijd ware gebleven van zulke ondeskundig¹⁾ gestelde eisen. En over de vraag, of men dan niet moeilijkheden moet leren overwinnen, behoeft men zich waarlijk niet ongerust te maken. Er bestaat geen enkel gebied van menselijke arbeid, of dat nu manuele of intellectuele is, waar men niet *kan*, ja *moet* leren moeilijkheden te overwinnen. Maar goed lukt dat alleen, wanneer die moeilijkheden door een deskundig leider zo gekozen worden, dat zij aanpassen aan de totale persoon van de leerling, d. w. z. als men dat doet, wat de enquête-samenvatting der V. V. A. O. nu juist wil voorkomen. Maar de presidente dier Vereniging komt ons thans dan toch tegemoet met de verzekering, dat het zo wel zou kunnen, zelfs onder de huidige regelingen bij wet en Academisch Statuut. Dat is echter maar ten dele waar, het klopt *niet* met het feit, dat tal van mogelijke en uit wetenschappelijk en maatschappelijk oogpunt wenselijke studierichtingen in het huidige Academische Statuut geen plaats hebben. De hele langdurige en op sommige punten felbewogen strijd over de nieuwe Amsterdamse Faculteit hangt er mee samen. Zo ook het feit, dat die Faculteit, al is zij nu in beginsel mogelijk geworden, toch een belangrijke aderlating heeft ondergaan, omdat de artikelen over de toelating (die geenszins een mindere of gemakkelijker toelating beoogden, maar een andere, gelijkwaardige of zelfs betere, en in elk geval meer aan de maatschappelijke behoeften aangepast) geschrapt moesten worden om de traditionele weerstanden te overwinnen.

En het zijn nu onder meer deze traditionele weerstanden, die onder de huidige omstandigheden de toepassing van de door Mevr. Hartgerink aanbevolen individuele methoden in feite onmogelijk maken, ook waar de voorschriften van het Academisch Statuut dat niet beletten. Onder meer, omdat er

¹⁾ „Ondeskundig” ten opzichte van Karakterologie, didactiek en denkpsychologie, een ondeskundigheid die natuurlijk zeer goed gepaard kan gaan met grote deskundigheid op het speciale vakgebied, en daarmede in feite, ook bij universitaire docenten, maar al te vaak gepaard gaat.

ook nog andere beletselen zijn, bijv. de veel te geringe uitbreiding van de wetenschappelijke staf, in verhouding tot het zo sterk gestegen aantal studenten. Want er is niet alleen bij het L. O. en het M. O. een probleem van het aantal I. I. per docent, maar ook bij het H. O., al heeft het hier nog nauwelijks de aandacht getrokken. Maar dit probleem laten wij rusten, als op het ogenblik alleen in zoverre aan de orde, dat het individuele behandeling der studenten in de weg staat, wat natuurlijk ook voor de mannelijke studenten van betekenis is, maar in kwalitatief sterkere zin voor de vrouwelijke, wanneer men eenmaal bereid is te erkennen, dat zij anders zijn dan hun mannelijke collega's, met andere behoeften, andere maatschappelijke bestemming en toekomstplannen.

In het bijzonder geldt dit ook van de examens, die nog maar al te veel er op ingesteld zijn, om na te gaan wat de candidaat *niet* weet of kan, en niet op zijn positieve bekwaamheden. Natuurlijk zijn er in die uiterst heterogene veelheid, die Universiteit heet, in dat opzicht zeer verschillende omstandigheden. Men kan nu eenmaal iemand niet de bevoegdheid van arts of meester in de rechten verlenen, als hij (zij) niet een zeker encyclopaedisch overzicht heeft over wat in de praktijk van hem (haar) zal worden gevraagd. Maar met beslistheid moet worden ontkend, dat bijv. bij de examens voor de aanstaande leerkrachten M. en V. H. O. met de „positieve” maatstaf gemeten wordt, waar het zeer goed zou kunnen. Natuurlijk geldt dit wederom niet *uitsluitend* de meisjesstudenten, maar het treft ze in kwalitatief bijzondere mate, juist omdat nu eenmaal de huidige Universiteit evenals de huidige school voor M. en V. H. O. een typische mannen-school is, en daarin gesterkt wordt door uitingen als die in de bedoelde enquête, waar men zich aan dit traditioneel en dus meer abstract en minder persoonlijk karakter heeft aangepast.

Alvorens ik van dit deel van mijn onderwerp afstap nog slechts één enkele opmerking. Betekent nu de aanpassing aan de belangstellingsrichting, die ik bepleit, niet ten slotte toch een dalen van de eisen, aan exact denken gesteld, en dreigt daardoor niet ook het gevaar van een steeds verder gaande differentiatie tussen mannen en vrouwen, die er wel eens toe zou kunnen leiden, dat zij elkaar hoe langer hoe minder zouden gaan verstaan?

Mijn antwoord is, dat ik zulk een gevaar volstrekt niet

ontken, maar dat het anders ligt, en daarom op andere, zelfs tegengestelde wijze bestreden moet worden, dan de V.V.A.O. aangeeft.

Wat de exactheid van denken betreft, en de daarvoor onontbeerlijke geschooldheid in abstractie, ben ik er geheel van doordrongen, dat onze didaktische methoden mede tot taak moeten hebben aanvullend en corrigerend te werken op de natuurlijke aanleg en zijn leemten en zwakke punten. Daarom moet de jongen, die een sterke neiging heeft tot abstractie, en dus tot voorbarige generalisatie, er telkens weer op gewezen worden, dat die abstractie steriel wordt, zo zij zich niet telkens weer confronteert aan de concrete werkelijkheid. Mijn kritiek op de huidige Universiteit houdt ook in, dat zij dat thans te weinig doet. Voor het meisje is in het algemeen juist tegengestelde correctie nodig. Zij moet in het algemeen meer leren abstraheren van de concrete werkelijkheid, die haar omringt en waarmede zij met haar gehele persoon enger vervlochten is dan de man. Maar juist daarom acht ik coëducatie zo zeer gewenst, en ook coïstructie, voor zover deze geen willekeurige eisen stelt, maar rekening houdt met persoonlijke en dus ook met sekseverschillen. Ik ben er dus niet tegen, maar recht vóór, dat meisjes „exact” leren denken. Dat is juist de reden, waarom ik niet degene, die daar relatief weinig aanleg voor hebben, van de Universiteit wil verwijderen, maar ze daar wil houden en liefst haar aantal nog aanmerkelijk wil uitbreiden. Maar ik ontken met beslistheid, mede op grond van de talrijke onderzoekingen van het Nutsseminarium, dat men „exact” denken alleen zou kunnen leren op een enkel of een gering aantal zakelijke terreinen, of met behulp van speciale methoden aan zulke terreinen aangepast. Onze huidige wetenschappelijke ontwikkeling is zover gevorderd, dat men exact kan leren denken op tal van gebieden, waar dat vroeger niet mogelijk leek, en met methoden, die men vroeger niet ontwikkeld had. Maar één van de voorwaarden, opdat die methoden slagen, is nu juist, dat ze rekening houden met de natuurlijke, in de totale persoon gefundeerde belangstellingsrichting, daarop voortbouwen en niet daartegen ingaan.

En daarmede kom ik aan het tweede grote doel, dat de Universiteit oorspronkelijk had, en dat zij, althans in de continentale Europese Universiteiten in de laatste anderhalve

eeuw grotendeels uit het oog heeft verloren: nl. de cultuur-overdracht van de oudere generaties op de komenden.

Deze verarming van het universitaire leven is natuurlijk geen toeval of zonder diepere grond; zij is een gevolg van de diepgaande verandering in de maatschappelijke structuur. De Middeleeuwse maatschappij en ook die van het Renaissance-tijdperk tot, laat ons ruwweg zeggen, het midden der 19e eeuw, was relatief statisch ten opzichte van de in steeds sneller tempo dynamisch geworden 20e eeuw. En zij was onvergelijkelijk minder gecompliceerd, juist in wetenschappelijk opzicht. De hele bibliotheek van het Athenaeum illustre te Amsterdam kon ondergebracht worden op een deel van de bovenverdieping van de huidige Agnietenkapel, en dat zonder gebruik te maken van de moderne microfotografie, die ons belooft, dat we in de toekomst een Winkler Prins encyclopaedie in ons vestjeszakje mee kunnen dragen. En met zijn dichtregel: „Al wat in boeken steekt, is in dat hoofd gevaren”, bedoelde Vondel den bezongen hoogleraar zeer te prijzen en hem niet uit te maken voor een uiterst veelweterig warhoofd, zoals de moderne lezer toch zou moeten denken, als hij zich dit toegepast zou doordenken op de huidige tijd.

Maar dientengevolge was het dan ook destijds mogelijk, dat een ieder, die studeerde, min of meer met de gehele cultuur in aanraking kwam. De verregaande specialisatie van onze tijd was niet alleen niet noodzakelijk; zij zou niet vruchtbaar zijn geweest en daarom kon men aan de Universiteiten en in de maatschappij ook toe met mannen; vrouwen aan de Universiteit waren een hoge uitzondering. Daarin echter is een grote verandering gekomen. De man, die in 't algemeen veel meer specialistisch is ingesteld, wordt door die specialisatie voor een zeer groot deel geabsorbeerd. Een nieuwe werkverdeling is nodig geworden, waarin de taak der cultuur-overdracht in de eerste plaats aan de vrouw, die van de technische specialisatie aan de man toekomt. Dat is niet een willekeurige constructie, maar het is diep verankerd in de psycho-fysische structuur der seksen, en dat zal zolang duren als het schrikbeeld ons in de werkelijkheid bespaard blijft, dat Aldous Huxley ons in *Brave New World* voor ogen stelt. Daar worden kinderen verwekt en gevormd eerst in het laboratorium, dan in de crèche en verdere staats-inrichtingen, en het woord „Moeder” is een obsceniteit geworden, herinnerende aan de toestanden bij lang uitgestorven wilde

volkeren. En in nauw verband daarmee is het huwelijk losgelaten; het heeft plaats gemaakt voor algehele sexuele promiscuïteit; een duurzame verbinding tussen één man en één vrouw geldt als niet minder obscene en in strijd met de daar heersende traditie als het moederschap. Een werkverdeling tussen de seksen is dan ook overbodig geworden.

Zo lang God onze maatschappij voor dergelijke decadentieverschijnselen behoedt, zal de taak van de aanstaande vrouw en moeder echter in geen geval maatschappelijk en cultureel minder belangrijk zijn dan die van de naar specialisatie strevende man; eerder is het tegendeel waar. Dat betekent dat de taak van de cultuuroverdracht in de huidige maatschappij — en er is veeleer reden van toename dan van afname in dit opzicht te wachten — eerder aan de vrouw dan aan de man toevalt. Ik meen, dat de zo enorm gegroeide belangstelling van de meisjes voor het H. O. in de laatste kwarteeuw daarvan reeds een symptoom is, al beweer ik natuurlijk allerminst, dat dit met volle bewustheid is beleefd; ik zie er veeleer een psychisch-sociaal groeiverschijnsel in. En in plaats van die groeiende schare van meisjes-studenten te verwijten, dat ze „alleen maar” voor algemene ontwikkeling naar de Universiteit komen en *dus* minderwaardige studenten zouden zijn, die de Universiteit oneer aandoen, wil ik opkomen voor haar goed recht, en de moderne Universiteit haar taak van cultuuroverdracht ook in dit opzicht weer doen opnemen.

Er is nog een tweede wijziging in onze maatschappelijke verhoudingen, die in dezelfde richting wijst, en trouwens ook niet onafhankelijk is van de genoemde. Ik bedoel de toeneming in lengte van de jeugdperiode, die zeker ook niet onafhankelijk is van de toenemende complicatie van onze maatschappij. Anderhalve eeuw geleden gold een meisje van vijftien à zestien jaar, soms zelfs wel eerder, als volwassen en huwbaar. In de hogere sociale kringen zond men haar hoogstens nog een of twee jaar naar kostschool voor de finishing touch van algemene ontwikkeling. Wij vinden, onder vergelijkbare sociale omstandigheden, een meisje van die leeftijd nog een kind. En als ze haar eindexamen-diploma Gymnasium of H. B. S. heeft behaald, staat zij op zijn hoogst midden in de adolescentie. Ook voor de dochters uit de meest eenvoudige gezinnen heerst er een eensgezinde opinie onder deskundigen, dat zij althans tot haar 18e jaar niet als volwassen mogen gelden, maar liefst door partiële leerplicht verder moeten werken aan haar algemene ontwikkeling.

Dat meisjes, die het M. en V.H.O. doorlopen hebben, dus nog enige jaren van rijping en vorming te gemoet gaan, voordat zij de zo bij uitstek verantwoordelijke taak van vrouw en moeder op zich nemen, past volkomen in ons huidige maatschappelijk bestel. Voor een klein deel vinden zij de gelegenheid daartoe in de Scholen voor Maatschappelijk Werk. Een groot nadeel daarvan is echter, dat althans in de huidige inrichting, daar geen coëducatie mogelijk is, in tegenstelling met de wijze waarop — in zeer veel gevallen althans — de Universiteit dit probleem oplost. En bovendien zijn deze scholen nu juist wèl op vakopleiding gericht en niet allereerst op algemene ontwikkeling, en behoren zij ook aldus te blijven.

Ook om deze reden lijkt het mij zeer toe te juichen, dat in de Reorganisatiecommissie voor het Hoger Onderwijs het denkbeeld geopperd is, om naast de tot nu toe bestaande, zeer lange leergangen van 6 à 7 studiejaren, nieuwe leergangen in te stellen, die na twee of drie studiejaren een afgeronde studie, en een daarmee overeenkomend getuigschrift en titel waarborgen, enigszins in analogie met het Angelsaksische bachelorship. Geheel in diezelfde richting beweegt zich ook het Amerikaanse H. O., waar thans — ben ik wel ingelicht — voor een zeer groot percentage der studenten de studietijd met het undergraduate-ship eindigt, terwijl aan de undergraduate studie een percentage der gehele schoolbevolking deelneemt, dat niet geringer is dan hetgeen bij ons M. en V.H.O. ontvangt. Natuurlijk is daar dan ook het onderwijs wèl aan de behoeften der I.I. aangepast en dus minder abstract-theoretisch en afgekeerd van de toepassing dan het onze.

Een bachelorship nu, te verkrijgen na twee of drie studiejaren, in hoofdzaak gericht op algemene vorming, en daarbij rekening houdende met de eisen die alle vrouwenleven stelt, in het bijzonder ook rekening houdende met wat van de toekomstige vrouw en moeder als cultuurdraagster in bovengenoemde zin mag verwacht worden, en door zeer ruime keuze-mogelijkheden tegemoetkomend aan zeer uiteenlopende individuele wensen, zou m.i. de thans zo algemene klachten der meisjes-studenten doen verstommen, en een zegen kunnen worden voor onze volksontwikkeling in de ruimste zin van het woord. Over de wetenschappelijkheid van zulk een studie behoeft men zich waarlijk geen zorg te maken. Een examen als het bedoelde kan zonder moeite zó ingericht

worden, dat het in dit opzicht de vergelijking kan doorstaan met vele van de huidige universitaire examens, die maar al te veel nog bestaan in het reproducere van wat repetitoren-dril en het „er-in-zetten” van parate kennis heeft opgeleverd.

Juist omdat het hier geldt een zo groot maatschappelijk belang is het niet vreemd dat dit denkbeeld het eerst is gepopperd en algemeen gunstig werd ontvangen in die sectie der Reorganisatie-commissie, waaraan speciaal de vraag van de onderlinge verhouding van Universiteit en Maatschappij is opgedragen.

HET MEISJE OP ZOEK NAAR HAAR ONDERWIJS

DOOR

Prof. Dr M. J. LANGEVELD.

Wie de geschiedenis van het onderwijs een oogenblik wil beschouwen als een gebied van verschijnselen, waarin ook de *algemene* paedagogische zienswijze van een tijd tot uitdrukking komt, zal opmerken, dat een onderwijsstelsel als het onze, sedert het begin van de 19de eeuw meer en meer homogeen gemaakt, nauwelijks enig spoor vertoont van een *probleem* der meisjesopvoeding. Is dit bij het lager-onderwijs nooit zo sterk gevoeld, toen zich bij het v. h. m. o. de vraag voordeed naar toelating van meisjes, werden geen al te sterke weerstanden ondervonden en werden ze.... „toegelaten”. „Toegelaten”, d. w. z.: het aanwezige stelsel werd als objectieve maatstaf onaantastbaar geacht en de meisjes waren „van harte welkom”, als ze maar *als meisje* geen eisen stelden aan de gastvrijheid.

In landen, waar heftiger gestreden moest worden of waar bewuster gezien werd, dat een dgl. toelating behalve de deugd van een zekere vanzelfsprekendheid ook de ondeugd had van een aanzienlijker probleemloosheid, in dgl. landen deed zich omstreeks 1900 een coëducatie-strijd voor die vaak met grote heftigheid gevoerd is. Ten dele was die heftigheid te begrijpen uit een gebrek aan de bij ons aanwezige gemoedelijks-lakse tot bewust-vaderlijk verantwoordelijke bereidheid, het meisje „een eerlijke, gelijke kans” te geven; ten dele uit het optornen tegen tradionalisme; ten dele uit een besef van voor- en tegenstanders, dat het maar niet zo simpelweg ging

om een *toelating* van de meisjes. Zo werden in die discussies — vooral gevoerd in Duitsland en Amerika, in Engeland evenals in Frankrijk minder bewogen — grote probleemcomplexen opgewoeld, die voor het merendeel in de genoemde landen nooit tot een definitieve oplossing zijn gebracht. Wellicht — en naar mijn mening: stellig — omdat ze niet tot rust kunnen of mogen komen; een kritiek mag dus uit mijn vorige zin niet gelezen worden.

Vraagstukken als die van het gezamenlijke onderwijs aan de beide geslachten riepen al aanstonds discussies op omtrent hun gezamenlijke opvoeding, vervolgens over de verhouding van school en gezinsopvoeding, over nodige herzieningen van de kostschoolopvoeding, over sexuele opvoeding en voorlichting, over vrouw en beroep, vrouw en huwelijk, over psychische geslachtsverschillen, enz. enz. Veel van die strijd en van de studie dier dagen zijn wij vergeten en niet steeds te recht. Treft het ons niet, wanneer Benjamin Ide Wheeler in het wintersemester 1909—1910 in Berlijn kolleges komt geven over het Amerikaanse onderwijsstelsel¹⁾, dat hij — sprekende over studie van meisjes — zich dan van de vlg. woordkeus bedient: „Tatsächlich haben die Frauen, soweit die Versuche und die Nutzenanwendung der höheren Erziehung in Betracht kommen, im groszen Ganzen der Welt zu deren groszer Enttäuschung bewiesen, dasz sie ganz wie andere Menschenkinder sind.” Een voorstander, die bij zijn gehoor een pleidooi voor meisjesstudie zó meent te moeten inleiden — en Wheeler is een uitermate rustig beoordelaar — gaat uit van algemene tegenstand en van een *verblinde* tegenstander, die men luchtig hanteren moet en met een grapje in herinnering moet brengen.... wat nogal vanzelfsprekend schijnt. Staan we ook niet wat beduusd te kijken, wanneer we nog in 1922 de gravin Von Pestalozza horen zeggen: „Ueber Koedukation sprechen, heiszt über Frauenbildung sprechen; denn es handelt sich um Erhebung des weiblichen Zöglings zum Weg und Ziel des männlichen Zöglings”²⁾. Wij zouden zo zeggen: zolang het dáárom gaat, gaat het nog niet om de eigenlijke kwestie. Wij verlangen in theorie toch niet, het meisje „op te heffen” tot het doel van de jongen en tot de wegdaarheen? Of wij in feite, in onze schoolorganisatie,

¹⁾ Unterricht u. Demokratie in Amerika. Straszburg, 1910, blz. 120 vlg.

²⁾ Der Streit um die Koeducation in den letzten 30 Jahren in Deutschland. Langensalza, 1922, blz. 7.

in onze sportusances, in de allure van de „jongelui” wel altijd afstand gedaan hebben van die eenzijdige, mannelijk=autoritaire vizie is een andere kwestie. Duidelijk spelen hier, door de problematiek der coïnstructie, de vragen en strijdpunten der vrouwenemancipatie¹⁾ heen. Daarmee is echter geenszins gezegd, dat een vrouw die zeer progressief denkt over laatstgenoemde kwesties, nu ook de meest fervente voorstandster van coïnstructie zal blijken. Soms wil men de jongens, b.v. tussen hun 12e en 16e jaar beschermen tegen de minderwaardigheidsgevoelens die hun deel zouden worden, indien ze in die leeftijdsfaze samen met de zich vlugger ontwikkelende meisjes onderwijs zouden ontvangen²⁾. Grootse toekomstrevoluties worden van de coïnstructie verwacht: . . . „si l'idée de la co-éducation est capable de soulever tant de haine et d'enthousiasme, c'est que vraisemblablement elle porte en soi les germes d'une vie meilleure et triomphante”³⁾. Beide redeneringen doen ons onbekookt aan en zijn nuttig om ons in herinnering te brengen, hoezeer *onzakelijke* argumenten het doorbreken van bepaalde inzichten op paedagogisch gebied in de weg plegen te staan. Er is geen reden aan te nemen, dat dit nu veel anders zal zijn dan toen, al is er wel enige vooruitgang aan te wijzen in wetenschappelijk denken over dgl. vragen.

Ook in de Engelse discussie treedt duidelijk aan het licht, dat de vrouwenemancipatie haar belang ook ziet in de beweging voor coïnstructie en ook hier, om het meisje aan een redelijke gelegenheid te helpen, aan bestaand onderwijs deel te nemen, dat in de gemeenschap van dat land en in die tijd als maatstaf geldt. Dat zien we zowel bij een tegenstandster der coïnstructie zoals Mabel Hawtrey⁴⁾ als bij een voorstandster zoals Alice Woods. Ook Engeland heeft zijn absurde voor- en tegenargumenten gekend. Men denke aan Welton's beweringen in zijn *Educational Psychology*, dat „at the bottom of the advocacy of mixed schools lies

1) Vgl. het typerende boekje van L. Mittenzwey: *Frauenfrage u. Schule mit besonderer Berücksichtigung der Gemeinschaftserziehung (Koedukation) der Geschlechter*. T. z. p. 1909.

2) Vgl. bv. wat S. Poirson: *La co-éducation. Ses causes, ses effets, son avenir*, Paris 1911 op blz. 43 mededeelt en zie G. F. Burness: *La co-éducation dans les Ecoles Secondaires*. Lille, 1912, blz. 274.

3) Poirson t. a. p. blz. 256.

4) *The co-education of sexes*. London, 1896, p. 52.

the idea.... that true evolution means the gradual elimination of the differences of sex", terecht radikaal weersproken, b.v. door Grant en Hodgson¹⁾). Even hemelverre perspectieven als wij zojuist van Poirson citeerden, treffen wij bij Badley²⁾): „Coeducation is to me one aspect of a world-wide movement....” en als een raket gaat hij af het ideologisch heelal in.

Studies over „de psychologie der vrouwen”, over „het verschil der geslachten” geven een eerste en tamelijk grote steun aan het ontstaan der differentiële of speciale psychologie. Niet voor niets steekt de voorzitter van het „III. Deutscher Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde” Stern — toen hoogleraar in Breslau, waar het kongres gehouden werd — zo in de hoogte. Hij immers was toen reeds bezig met de vergelijkende „Jugendkunde der Geschlechter”, waaraan dit kongres zich in 1913 ging wijden op alleszins lofwaardige wijze³⁾. Het fraaie, evenwichtige en zaakkundig sterke referaat van Gertrud Bäumer is nog alleszins actuele lektuur. En bijzonder toepasselijk op onze situatie in 1947 is haar uitspraak: „Wir haben keine gemeinsamen Schulen in Deutschland. Wir haben Knabenschulen, nach Lehrerschaft, Methoden, Organisation auf Knaben eingestellt, in die man.... Mädchen aufnimmt”⁴⁾.

Of onze scholen op jongens ingesteld zijn, moge hier onbesproken blijven, al is het zeker zo, dat ze voor jongens bestemd werden door hen, die de wettelijke grondslagen er van gelegd hebben, welke sedert dien weinig veranderingen ondergingen met betrekking tot de kwestie die ons hier bezighoudt. Reeds 35 jaar geleden stond het vast, dat de meisjes het menu der bestaande scholen voor v.h.m.o. wel konden innemen. Toen stond ook vast — al heeft men er het bewijs nooit voor begeerd — dat een jongen het menu van een door vrouwelijke autoriteit geprepareerd schoolstelsel wel zou hebben kunnen consumeren. Het een noch het ander is echter in wezen van enige betekenis, wanneer men als grondstelling aanvaardt, dat hetgeen onderwezen wordt, geleerd moet worden in dien zin, dat het kind de leer-

1) The case for coeducation. London, 1913.

2) Coeducation in practice. Cambridge—London, 1914, p. 33

3) Vgl. het verslag, dat als deel VIII der Arbeiten des Bundes f. Schulreform door Teubner in 1914 werd uitgegeven.

4) T. z. p. blz. 105.

stof zich eigen moet maken. Stelt men zich op het standpunt, dat alleen een min of meer uitwendig manipuleren van het „geleerde” maatstaf van goed onderwijs kan zijn, nu — dan kan men in onze scholen naar willekeur nog wel allerlei laten „leren”, dat enig opzien zou baren bij het huidig leraren-corps. Nietwaar: wij denken aan een reëel innerlijk gebeuren bij het kind, wanneer wij van „leren”, „vormende waarde”, „waarde van een einddiploma” e. dgl. spreken.

Evenwel, laat ons niet te haastig oordelen: als wij de „kultuur” willen voortzetten en dus continuïteit bestreven, kunnen we dan wel wachten „tot de kinderen er rijp voor zijn”? Moeten we dan maar niet „bijbrengen, bijbrengen en nog eens bijbrengen”, omdat kinderen nu eenmaal ouder worden en daarmee leertijd inboeten? Betekent kultuuroverdracht niet een in de loop der eeuwen voortdurend meer versneld proces van mededeling?

Als „kultuur” iets te maken heeft met geestelijke rijpheid en dus met rijping dan is de laatst gegeven voorstelling van zaken natuurlijk onjuist. Dan gaat het ook niet om stofophoping en de daarmee verbonden toenemende versnelling — die wij beide toch wel in onze scholen menen te zien — maar om de gezichtspunten van waaruit *deze, huidige* cultuur vormgeeft aan het verleden en het heden. Stofophoping en acceleratie zijn dan aanwijzingen van kultuurverval, van gebrek aan een eigen integrerend gezichtspunt, van gebrek aan daaruit voortvloeiend interpreterend en daarmee strukturerend vermogen. De eigenlijke moeilijkheid der kultuuroverdracht ligt dienovereenkomstig in het overbrengen van een entree tot het gezichtspunt van waaruit de structurering plaats vindt. Ze is dus kwalitatief, niet kwantitatief. In dat geval echter klemmt de vraag naar de geaardheid van de „psychische boom, waarop wij enten” nog te meer. Zo keren wij dan terug tot de stelling, dat bij „leren” gedacht moet worden aan een innerlijk gebeuren bij het kind dat verband houdt met zijn psychische structuur. Een leren, zoals *iedereen* dat *altijd* wel kan, staat veraf van een geestelijke activiteit die de persoon raakt en heeft geen betrekking op een objekt, dat met die persoon in direkten zin iets te maken heeft. Het kon evtl. een instrument leveren, als b.v. schrijven of de tafels van vermenigvuldiging, maar verder gaat het niet. Hoe wij ons ook draaien: een leerproces als in de koranschooltjes

kunnen wij niet meer als ideaal beschouwen, wij ontkomen er niet aan, een leerproces te willen oproepen in het kind, waarin het zelf leert. Hoe men dat nu didactisch aanpakt, gaat ons in dit verband niet aan.

Hier ligt m.i. nu één van de ketenen, die ons aan het verleden verbindt, dat wij in de aanvang van dit artikel aan de orde stelden. Wij maken ons dan los van de historische doorvlechtingen van het vraagstuk aan het einde der 19de en het begin der 20ste eeuw; dus evenzeer van de vervlechting met kwesties van financiering — die in kleine plaatsen altijd tot coïnstructie geleid hebben — als met die van vrouwenemancipatie of met de ver strekkende ideologische samenhangen, die Boirson en Badley menen te zien.

Wij maken ons daarvan niet los, omdat wij het ons gemakkelijk willen maken, maar omdat de historische situatie van heden haar eigen determinanten heeft en omdat een aantal principiële, eertijds noodzakelijke veroveringen bevochten zijn en niet aan meer bedreiging bloot staan dan enige andere kulturele verworvenheid, terwijl *andere* vraagaspecten die onopgelost bleven thans zich weer sterk aan ons opdringen. Stellig schat ik de bedreiging van onze cultuur als geheel niet gering en ik kan mij de obsessie zeer wel voorstellen, waar onder velen lijden, die in Europa meer zien dan een geschikt slagveld voor de twee machten, die momenteel de schaarse lakens uitdelen en de armoedige tafellakens doorsnijden. Des te duidelijker is het dan evenwel, dat onze *eigen* historische situatie *eigen* belichtingen werpt op de vragen, die in andere accentuering en vervlochten met andere belangen eerder aan de orde zijn geweest. De strijd der vrouwen is zeker niet volstreden; hij zal het nooit worden, omdat er nu eenmaal geen geestelijk goed bestaat, dat men als een soort winst-oparbeid kan opbergen in een kluis, waar het dan verder „safe als de bank” zijn devalorisatie ligt af te wachten. De strijd van het kind is evenmin volstreden en zal evenmin ooit volstreden zijn. De strijd voor de zwakken, de „onvolwaardige arbeidskrachten”, de ouden — hij zal nooit volstreden zijn. De strijd voor het afwijkende, voor de kunstenaars en voor de zonderlingen, voor de begaafden en voor de dommen — zal nooit volstreden zijn. Maar elke tijd zal zijn geestelijke waarde bewijzen aan wat hij aan vormkracht weet te bezitten voor deze vraagstukken, die alle een kwestie van *geest* zijn; elke tijd zal zijn eerbied voor menselijke waardigheid

tonen door het *wat* en *hoe* zijner zorgen voor hetgeen over geen materiële macht en kracht beschikt; elke tijd zal tonen wat de geest hem uiteindelijk waard is, o. a. door te laten zien, hoever hij zich onderwerpt aan de „wetten der zwaarte-kracht”, die als materiële kracht en macht optreden zonder enige andere norm in zich te bergen dan die van hun kracht en macht, die wegen en drukken maar die, indien zij gericht worden door een tot *hun* wezen niet behorende leiding, ook *dienen* kunnen.

Onze tijd heeft meer reden dan die waarin ons probleem omtrent 1900 opdook, zich de vraag te stellen, wat hij met zichzelf wil aanvangen. Meer dan toen staan we aangedrukt tegen de resultaten van een uitverkoop, die industrialisatie en haar voorman „techniek” en haar voorman „toegepaste natuurwetenschappen” gehouden hebben, zonder het beleid te aanvaarden van een normering die uit een geest — uit „de” geest — stamde, welke voldoende waarborgen bevatte voor behoud en voortdurende herschepping van een wereld, waarin de mens leven kon in een diepe innerlijke vrede, welke hem natuurlijke waardigheid verschaft en de gedragenheid dergenen, die weten van een uiteindelijke orde der waarden, die als een persoonlijk gezag tot hen spreekt. Deze „droom” is onze tijd te zeer kwijt en in ruil daarvoor belegeren ons o. a. de fantomen van een kwaad geweten en de koortsen van hen die — dansende op de vulkaan — „après nous le déluge” zingen. In zo’n tijd is er reden, uitermate ernstig de vraag te stellen naar het werkelijke belang, dat wij anderen weten te doen gevoelen bij het voortbestaan der cultuur. In zo’n tijd valt een scherp licht op het vraagstuk van het *doorgeven* der kultuurschat, op de *procedure* der cultuurtraditie. Zolang de traditie (van „traděre” = doorgeven) vanzelfsprekend is, zolang conformiteit tussen de generaties een onwillekeurig verwezenlijkt streven is, zolang produceert een cultuur sterk autoritair geponeerde, onpsychologische, statische stelsels van onderwijs en opvoeding. Terwijl onder hun fundamenten de aarde is weggefallen, zetten deze instituten hun bestaan ook voort lang na hun eigen tijd. Dat is goed, want daarmee wordt een continuïteit nog een tijdlang voortgezet die de mensen uit die latere tijden zelf niet meer kunnen vestigen. Het is echter ook gevaarlijk en dat om tweeërlei reden: 1^o omdat aldus een te gering of in het geheel geen beroep gedaan wordt op de *eigen* vormgevende kracht der latere tijden, 2^o omdat het bestaan van dgl. institutionele voorzieningen het

feit maskeert van de steeds verder gaande vervreemding van de *reële* effecten en behoeften der kultuuroverdracht.

Dit zijn tijden om nauwlettend toe te zien op de *realiteit* der kultuuroverdracht en om dus de grootste zorg te besteden aan het *in werkelijkheid* stichten van het geestelijk centrum en de adequate geestelijke activiteit in de jongeren van waaruit de ouderen geschapen, gestreden en geleden hebben.

Dit zijn dienovereenkomstig tijden, waarin ons de *kultuur-receptie* in *aktieve* zin voor de geest moet staan, omdat de *kultuur* niet meer vanzelfsprekend is, omdat vorm, stijl, traditie ontbreken of hol zijn geworden. En de tijd is voorbij, dat wij kunnen aannemen, dat ook zonder een innerlijk belang te bezitten bij de voortzetting der *kultuur* de massa de traditie wel zal voortzetten, want vorige generaties hebben het intreden der massa in het proces der *kultuurtraditie* niet voor zich gehad. Die massa vormde zich pas in de 19de eeuw en emancipeert zich pas sedert vijftig jaar. Dienovereenkomstig is dit een tijd van dictaturen en krampachtig *traditionalisme*. Wij zullen echter toe moeten zien, dat onze leerlingen *innerlijk* bij de zaak betrokken raken.

In dit verband betekent het vraagstuk van het v. h. m. o. aan jongens en meisjes wat anders dan veertig, vijftig jaar geleden, toen de droom wel gestoord was maar nog duurde. In dit verband is er evenveel reden het ganse onderwijs aan de orde te stellen als dat aan de meisjes alleen. Toch ligt er in de feiten een gegeven, waarom het onderwijs aan de meisjes meer in het bijzonder onze aandacht verdient: zij zijn tot onze scholen *toegelaten*, zij treden er niet in een wereld welke gevormd is uit hun eigen geest, hun kans er een innerlijke affiniteit tot de leerstof te ontwikkelen is het geringst. Haar plaats in de school is vanzelfsprekend, zo vanzelfsprekend dat de problematiek van de jaren 1900—1915 wel opgelost schijnt. Neemt men uitstekende studies over de didaktiek van het v. h. m. o. ter hand, Amerikaanse als die van Butler, Mursell of Morrison — of Engelse als die van Pinsent, Panton, Brown of Davidson, het lijkt wel zo, dat de meisjes en de jongens *alleen* bekeken worden vanuit hun overeenstemming en wel vnl. vanuit het feit, dat hun beider intellectuele prestatiemogelijkheid ongeveer binnen dezelfde grenzen valt. Tegelijk echter verwijt men de Nederlandse scholen hun eenzijdig „*intellectualisme*”, waardoor ze ongun-

stig zouden afsteken tegen Amerikaanse en Engelse scholen. Indien dit verwijt gegrond is, betekent het voor ons probleem slechts dit: dat het meisje in onze scholen nog minder tot haar recht komt dan in de Engelse en Amerikaanse, waar men haar specifieke aard op gemengde scholen echter eveneens te weinig onder het oog ziet. In het licht van een herleiding van alle verschijnselen op een kwestie van kwantitatieve variatie in intelligentie binnen vrijwel dezelfde grenzen worden echter „alle katten en katers even grauw”. Van een verankeren van het leerproces in de eigen activiteit van het kind is op die wijze geen sprake en een leraar gaat bedenkelijk veel lijken op een soort „dealer”, die een bepaald artikel verkoopt aan wie in dollars betalen kan of aan wie er in slaagt zijn eigen munt om te zetten in dollars. Met de vraag, hoe de dollars er komen, houdt een praktische dealer zich niet bezig. Hun herkomst is hun niet aan te zien.

Wij merken echter, dat de oude leuze voor een school die zich richt naar de realiteit van het kind, leuze die ook in de coïnstructie-disputen opduikt¹⁾, nog alleszins aktueel is. Wat immers is het geval: het doet er *alles* toe, hoe „de dollars tot stand komen”; het doet er *alles* toe, hoe de prestatie tot stand komt, want daarin ligt het antwoord op de vraag, welke processen zich in het lerende kind in *feite* hebben afgespeeld. En dat zich bepaalde processen, die wij in dienst der kultuuroverdracht noodzakelijk oordelen, inderdaad ook afspelen in het kind — dat wil niets anders zeggen dan dat wij het hebben over *werkelijk* leren of de schijn er van, over *reële* voorbereiding tot kultuuroverdracht of de schijn er van, over *reële* vorming van een innerlijk belang bij de voortzetting der kultuur of de schijn er van, over reële vorming van een *eigen* persoonlijkheid of de schijn er van. Onze tijd dwingt ons en met grote klem de vraag die men veertig jaar geleden opwierp, opnieuw en op *zijn* wijze te stellen.

Wij zien, dat het geen zin heeft, zich terug te trekken achter de dollar=linie. Wij hebben dieper leren vragen, ge-differentieerder en niet alleen nadrukkelijker. Gedifferentieerder dank zij ontwikkelingen ook in die differentiële psychologie, waarvan wij spraken. Wij hebben leren zien, dat de dollars op de meest uiteenlopende wijze in de wereld kunnen komen en dat juist waar het zaken van geestelijk belang

1) Vgl. bv. Gertrud Bäumer, t. a. p. blz. 104.

betreft, jongen en meisje ieder hun eigen produktieproces hebben. Leraarschap en een thans zestienjarige adviespraktijk hebben mij steeds sterker doordrongen van dat feit. En het is niet langer „een interessante kwestie”, hoe „de psyche van de vrouw” in elkaar zit en werkt. Het is een eenvoudige verbijzondering, waaraan wij toeraken, van het algemenere inzicht dat niet de scholen maar de kinderen een geschenk van de Schepper zijn, zodat het een eis is de scholen aan te passen bij het kind en niet omgekeerd. Een verbijzondering, die voortkomt uit de gehele hier ontwikkelde gedachtengang. Wij geloven niet, dat deze zal leiden of behoeft te leiden tot het ongedaan maken van het verworven recht van toegang tot de bestaande scholen, welke volgens het recht van wie het eerst komt, het eerst maalt door de jongens bezet waren. Wij geloven, dat de oplossing alleen dan historisch-logisch, psychologisch juist en paedagogisch verantwoord zal zijn, wanneer ons ganse onderwijs van standpunt gaat wisselen, afstapt van de these der school en leerstof als scheppingsordonnanties en overgaat tot het gezichtspunt der prioriteit van het lerende kind. Niet een resultaat in de zin van een uiteindelijk door iedereen te leveren prestatie — te waarderen met een 6 of meer — kan maatstaf zijn, maar de aktiviteit in de kinderlijke geest zelf met betrekking tot de objektieve geest zelf, die het kind tegemoet treedt in de door ons als dragers ener kultuur geschapen vorm. Het meisje heeft haar eigen procedure in opnemen, verwerken, voortbrengen, samen doen, enz. Juist de adviespraktijk heeft mij telkens weer voor dat feit geplaatst van een specifiek kwalitatief verschil tussen meisje en jongen en nog geldt wat in 1913 Gertrud Bäumer uitriep: We hebben helemaal geen gemeenschappelijke scholen voor jongens en meisjes. *Als* we wat hebben, hebben we — misschien — jongensscholen. Liever zeg ik: ook die hebben we eigenlijk niet.

De toekomst brenge ons scholen, innerlijk zo gedifferentieerd, dat jongen en meisje er ieder naar hun aard bezig kunnen zijn, zowel in eigen sfeer als in gemeenschap. Scholen zo gedifferentieerd, dat ze echter ook ingaan op de differenties binnen elk der geslachten zelf en die geenszins beperkt zijn tot die in de intelligentie alleen. Beweringen als „meisjes hebben geen belangstelling voor — b.v. — wiskunde” betekenen alleen: zij hebben die niet of wel voor wat wij in hen laten gebeuren. Zij interesseren zich niet voor ons en voor wat wij er van maken. En dan neem ik aanstonds een

hele boel terug: er is verschil van affiniteit, die tot de ene stof — zoals die gekristalliseerd is — wel, tot de andere in de gegeven vorm minder bestaat. Hier is nog alles te onderzoeken en een onafzienbaar veld van didactisch-psychologisch onderzoek ligt hier voor ons. Eindeloze variatie van methode is er het eerste, grondige en fijn aangepaste toetsing der „resultaten” is er.... niet het laatste woord. Maar dat is in een school in z'n gewone doen niet uitvoerbaar en leidt tot een chaotische toestand. Zo eindigt dan ons betoog voor de meisjes tevens met een betoog voor didactisch onderzoek en dus: voor geschoolde didaktici en daarmee: voor hun academische opleiding, en dus: voor een bijpassende outillage en wetgeving. *Ceterum censeo....*

Wat aldus ontstaat, zal — in mijn gedachtengang — leiden tot „meer coëducatief verband bij minder coïstructie”. In een onderwijssysteem en in een opvoedingsgewoonte als de Nederlandse zal niet gedacht moeten worden aan een toenemend aantal jongensscholen en een evenzeer toenemend getal meisjesscholen. Daarmee zou alleen een nieuw probleem geschapen worden: hoe nl. toch, jongen en meisje, aan de winst van hun *samenzijn* te helpen. De Nederlandse „gemengde” scholen hebben ons in ieder geval geleerd, dat de Nederlanders die nu eenmaal gezinsopvoeders zijn, in staat zijn gebleken een waardevolle samenleving van jongens en meisjes op te bouwen. Die winst hoeft alleen dan niet prijsgegeven te worden, wanneer wij gemengde scholen stichten van voldoende didactische gedifferentieerdheid om jongens en meisjes in staat te stellen, in eigen zowel als in de samen geschapen sfeer te leven en te werken. Tot die didactische differentiatie hoort het ook, dat men niet volstaat met een onwezenlijk gescharrel in de urentabel. Men moet het aandurven, verschil van vakken, verschil van methode van bijbrengen en van toetsen aan te brengen in een onderwijs, dat — natuurlijk — óók verschil van aantal lessen kennen zal. Zo zal men met verschil van methode óók tot verschil van stofselectie en accentuering komen; verschillen van accentuering niet alleen uitgedrukt in de duur van behandeling maar zeker ook in de intensiteit.

En zo zal moeten blijken uit wat wij *doen*, wat er voor waarachtige bereidheid bij ons aanwezig is, om het meisje te geven wat haar toekomt.

VERNIEUWINGSPROEVEN BIJ HET SCHRIFTELIJK EXAMEN VAN DE AANSTAANDE LERARESSEN IN DE HUISHOUDELIJKE VAKKEN

DOOR

M. M. A. MICHELS.

In het licht van de vernieuwingsgedachte streeft het meisjesnijverheidsonderwijs in al zijn geledingen naar een zo groot mogelijke aanpassing aan de behoeften van de leerlingen, het milieu, waaruit deze voortkomen en de omgeving, waarin zij na het verlaten van de school haar taak zullen verrichten. Deze aanpassing is altijd een van de kenmerkende eigenschappen van het nijverheidsonderwijs geweest, daar dit immers in onmiddellijk verband staat met de praktijk van het dagelijks leven. Nu de moderne psychologische en pedagogische inzichten leiden tot een grondige herziening van de onderwijsmethoden bij alle takken van onderwijs, maakt ook het meisjesnijverheidsonderwijs een dankbaar gebruik van deze inzichten om de nieuwe wegen naar zijn doel, die worden geëist door de gewijzigde omstandigheden en de veranderde mentaliteit, te vinden. In bijeenkomsten van examencommissie, leerkrachten en inspectie zijn en worden verschillende vernieuwingsplannen ontworpen en besproken. De Commissie tot bestudering van Onderwijsmethoden voor de primaire opleiding onder leiding van Professor Dr Ph. Kohnstamm zal als resultaat van haar arbeid voorstellen het licht doen zien voor het nijverheidsonderwijs voor meisjes, dat aansluit op de lagere school. Intussen worden geleidelijk en voorzichtig — het oude is immers kostbaar en een onmisbare basis om het nieuwe te kunnen tot stand brengen — proeven genomen en vernieuwingen ingevoerd.

Het zou voorbarig zijn thans reeds de resultaten, welke de vernieuwingspogingen hebben opgeleverd, te formuleren. Deze arbeid is nog te incidenteel en te kort van duur geweest, dan dat uit de resultaten een gefundeerd oordeel kan worden afgeleid. Er is echter één onderdeel van de nieuwe werkwijzen, waarover voorlopig iets kan worden medegedeeld.

Dit is de verandering in de wijze van schriftelijk examineren voor de onderwijsbevoegdheid, met name van de leraressen in de huishoudelijke vakken. Hiermede is bij de in 1947 gehouden examens een proef genomen. Deze werd ge-

rechtvaardigd door de thans terzake algemeen geldende opvattingen. Daar de resultaten niet ongunstig waren, meen ik terwille van eventueel belangstellenden ertoe te mogen overgaan hieraan door deze bijdrage in ruimere kring bekendheid te geven.

De proef berustte op twee tegenwoordig algemeen aanvaarde principes. Het eerste betreft het onderwijs in het algemeen. Dit principe verlangt, dat met het verband tussen de verschillende vakken van een opleiding zoveel mogelijk rekening wordt gehouden. Alleen wanneer de samenhang tussen de vakken duidelijk is, is het mogelijk, dat ieder vak de volle belangstelling van de leerlingen heeft. Is dit reeds in zijn algemeenheid voor iedere opleiding juist, hoeveel te meer geldt het voor huishoudelijke opleidingen. Het merendeel van de leerlingen, die deze opleidingen volgen, heeft alleen belangstelling voor hetgeen direct nut heeft voor het praktische leven. Zolang deze meisjes niet overtuigd zijn, dat zij warenkennis nodig hebben om op de juiste manier inkopen te doen voor voeding, kleding en woning, zullen de meesten van haar dit vak overbodig en saai vinden en er weinig aandacht aan besteden. Zien zij echter het verband met haar dagelijkse werkzaamheden, dan gaat het vak voor haar leven. Dit voorbeeld zou door vele andere gevolgd kunnen worden. Het werken van een belangstellingscentrum uit, b.v. volgens de methode Decroly, vindt dan ook op verschillende scholen ingang. De Minister van Onderwijs heeft het principe, volgens hetwelk de samenhang der vakken moet worden geaccentueerd, tot het zijne gemaakt door bij de circulaire van 17 Juni j.l. de schoolbesturen in overweging te geven iedere klas der primaire opleiding in beginsel aan slechts drie leerkrachten toe te vertrouwen, n.l. één voor de vakken van het algemeen vormend onderwijs, één voor de huishoudelijke vakken en één voor de naaldvakken. Deze drie zullen tezamen een team vormen dat door onderlinge besprekingen richtlijnen kan trekken, waardoor de te geven leerstof tot een samenhangend en evenwichtig geheel wordt gecoördineerd. Te verwachten is, dat de opleiding en het examen voor leraressen in de huishoudelijke vakken binnenkort zodanig zullen worden gewijzigd, dat aan de primaire opleiding de leraressen in huishoudelijk werk en wasbehandeling tevens onderwijs in koken en aanverwante vakken kunnen geven en omgekeerd. In afwachting van deze nieuwe bepalingen heeft men bij de leraresexamens van dit

jaar het verband tussen de verschillende vakken van hetzelfde examenprogramma duidelijk doen uitkomen door in plaats van voor elk der hoofdvakken een afzonderlijke schriftelijke opgaaf te geven slechts één gecombineerd opstel te laten maken. Zo kregen de aanstaande leraressen in huishoudelijk werk en wasbehandeling een opstel te maken over een hygiënisch onderwerp, waarin zij tevens haar warenkennis konden uitdrukken, terwijl de aanstaande kookleraressen in de gelegenheid werden gesteld in een opstel over voedingsleer tevens blijk te geven van haar warenkennis. Een verzwaring van het examen betekende dit niet, daar de kandidaten zich vrijer konden bewegen op het terrein van haar kennis dan bij beperking van de opgaaf tot een afgepast vak. De praktijk heeft uitgewezen, dat de kandidaten dit ook zo hebben gevoeld.

Dat de kandidaten vrijer dan voorheen de bestudeerde stof konden behandelen, vond bovendien zijn oorzaak in de omstandigheid, dat zij dit jaar bij wijze van proef bij het schriftelijk examen boeken en schriften mochten medebrengen. Deze nieuwe regeling berust op het principe, dat het eisen van veel parate kennis op een examen uit den boze is. Dit betekent immers verspilling van tijd en kracht van de candidaat zowel bij de studie als tijdens het examen. Wie herinnert zich niet uit zijn kinderjaren het leren van eindeloze reeksen jaartallen? Zou het inzicht van de thans volwassen generaties in de geschiedenis nog minder goed zijn, indien haar dit bespaard was gebleven? Hoeveel kostbare tijd, die gebruikt zou kunnen worden voor het verkrijgen van begrip en inzicht, gaat niet verloren door het z.g. „inpompen” van de kennis van feitelijke gegevens, die evengoed of beter kunnen worden opgezocht. Deze opvatting is reeds lang bezig zich baan te breken. Bij een mondeling examen zal zelfs een ouderwetse examinerator een candidaat, die een vraag niet op het juiste oogenblik kan beantwoorden, op weg helpen. Zo nodig zal hij naar een ander onderwerp overstappen. De moderne examinerator zal zich allereerst overtuigen, of de candidaat inzicht in haar vak heeft, en waardeert inzicht hoger dan parate kennis. Aan deze laatste werd in het verleden een te grote waarde toegekend. Het schriftelijk examen was tot voor kort nog steeds gebonden aan deze verouderde opvatting. Reeds het vorig jaar heeft men bij de examens tot lerares in koken dit euvel

voor het vak warenkennis gedeeltelijk trachten op te heffen door de onderwerpen van dit vak in groepen te splitsen en de kandidaten gelegenheid te geven vóór het examen op te geven, van welke groep onderwerpen zij grondige studie hadden gemaakt. Voor de overige groepen konden zij dan volstaan met een summiere kennis. Deze regeling gold zowel voor het mondeling als voor het schriftelijk examen en heeft zo goed voldaan, dat zij in 1947 ook voor het vak warenkennis bij het examen voor lerares in huishoudelijk werk en wasbehandeling is gevolgd. Daar deze regeling echter slechts één vak betreft en een incidenteel karakter draagt, kwam zij niet voldoende tegemoet aan de principiële bezwaren tegen het eisen van veel parate kennis bij het examen.

Ieder, die in het gewone leven zijn gedachten over een bepaald onderwerp op schrift stelt, raadpleegt hiervoor de boeken en stukken, die hem kunnen documenteren. De hoogleraar kan zijn bibliotheek en vaktijdschriften niet ontberen bij het schrijven van een wetenschappelijk artikel. Mutatis mutandis geldt hetzelfde voor de beoefenaar van ieder vak, ook voor de leerkrachten bij het nijverheidsonderwijs. Van examencandidaten werd tot voor kort echter niet minder verwacht, dan dat zij in de korte ogenblikken van het examen niet alleen blijk gaven van inzicht in een bepaald vak, doch dat zij tevens in die ogenblikken tot hun beschikking hadden alle feitenkennis, die zij in de jaren van de opleiding hadden moeten verwerken om tot dit inzicht te komen. Dit overschrijdt verre de eisen, die het gewone leven stelt en is reeds alleen op grond daarvan te verwerpen.

Mag men van een aspirant-leerkracht verlangen, wat van een ervaren leerkracht niet wordt geëist? Bovendien kan het paraat moeten hebben van een grote dosis feitenkennis tijdens het examen zodanig op de zenuwen werken, dat de overige prestaties hieronder ernstig lijden. Daar iedere verhoging van de spanning, waarin nu eenmaal iedere examinandus verkeert, zo mogelijk moet worden vermeden, verdient ook daarom het beperken van de eisen ten aanzien van parate kennis aanbeveling. Deze argumenten spreken zó sterk, dat de examencommissie heeft gemeend de gewijzigde methode van schriftelijk examineren zonder uitstel reeds in 1947 bij wijze van proef toe te passen. Door de weinige tegenstanders van de nieuwe methoden van schriftelijk examineren is wel beweerd, dat het mogen meebrengen op het

examen van boeken en schriften tengevolge zou hebben, dat de candidaten in het besef, dat zij toch alles kunnen opzoeken, wat zij niet weten, zich minder goed zouden voorbereiden. Daar de candidaten pas in het laatst van haar opleiding hadden vernomen, dat op andere wijze zou worden geëxamineerd, kan deze eerste proefneming nog geen tegenargumenten leveren tegen deze bewering. Te verwachten is, dat de volgende proeven dit zullen doen. Men kan immers in de paar uren van het schriftelijk examen ondanks de beste outillage met boeken en schriften geen goed opstel maken, indien men geen inzicht in het te behandelen onderwerp heeft, en daar het inzicht voor een groot deel op verwerkte feitenkennis berust, spreekt het vanzelf, dat de kennis van de voornaamste feiten het eigendom van de candidaten moet zijn, willen zij een goed opstel maken. Dit klemt des te meer, omdat de candidaten bij het examen aan een beperkte tijdsduur gebonden zijn. De vrees voor achteruitgang van de opleiding kwam de examencommissie daarom ongegrond voor. Wel worden aan de opleiding bij de nieuwe regeling andere, misschien zwaardere, eisen gesteld. Men zal tijdens de opleiding de candidaten meer dan vroeger moeten oefenen in het schriftelijk weergeven van haar gedachten en haar daarbij de feiten laten gebruiken als onontbeerlijk documentatiemateriaal. De opleiding zal de feitenkennis bewust moeten onderschikken aan het inzicht, maar daarbij moeten zorgen, dat bij de oefening in het maken van opstellen de candidaten zoveel mogelijk goede bronnen raadplegen.

Als tweede bezwaar wordt wel aangevoerd, dat de candidaten de schriftelijke examenopgave zouden kunnen beantwoorden door klakkeloos passages uit de meegebrachte boeken of andere schrifturen over te schrijven. Daar de examencommissie, zoals vanzelf spreekt, bij de samenstelling der opgave met de mogelijkheid van het raadplegen van boeken en dictaten rekening houdt, is ook dit tweede bezwaar ongegrond te achten. In dit opzicht heeft de proef reeds enig bewijsmateriaal geleverd voor de voor de hand liggende weerslegging. De commissie richt de opgaven zodanig in, dat niet kan worden volstaan met het weergeven van al of niet gedocumenteerde schema's, zoals in de gangbare leerboeken zijn te vinden, of met het memoreren van feitelijke gegevens. De vragen worden zo gesteld, dat uit het antwoord moet blijken, of de candidaat inzicht in haar vak bezit en haar

eigen oordeel kan formuleren en documenteren. Een candidaat, die niet aan deze voorwaarden voldoet, zal niet in staat zijn door het overschrijven van gedeelten uit boeken en dictaten een goed opstel te maken.

Voldoet een candidaat wèl aan de te stellen eisen, dan is er geen bezwaar tegen, dat zij tot staving van haar beweringen passages uit haar boeken of schriften overneemt. Zij kan deze immers alleen goed te pas brengen, indien zij een juist inzicht heeft. Een gevaar voor de candidaat zelf — niet voor de juiste beoordeling van haar examenwerk — schuilt echter in het raadplegen van in de opleiding door de candidaat zelf gemaakt schriftelijk werk, al of niet gecorrigeerd door de opleiding. Laat de candidaat zich verleiden dat op het examen geheel of gedeeltelijk over te schrijven, dan zal zij, daar de opgaaf waarschijnlijk niet gelijkloidend was met de examenopgaaf, laatstgenoemde opgaaf meestal niet zuiver volgen en dus een slechte indruk maken. Om de candidaten voor dit gevaar te behoeden, is haar daarom bij de genomen proef verboden door haar eerder gemaakt schriftelijk werk te raadplegen. Ofschoon niet te controleren is, wat voor schriften op het examen worden geraadpleegd, heeft de praktijk reeds dadelijk uitgewezen, dat bovengenoemde overweging juist was. Een candidaat, die een onvoldoende cijfer moest ontvangen, omdat haar overigens niet onaardig opstel de opgaaf slechts raakte doch niet beantwoordde, bleek inderdaad een vroeger gemaakt opstel gedeeltelijk te hebben overgeschreven. Het kwaad straft dus in deze gevallen zichzelf.

Tenslotte zij nog vermeld, dat de candidaten de nieuwe werkwijze zeer op prijs stelden. De candidaten werkten over het algemeen rustiger dan vorige jaren. Ook de resultaten van het schriftelijk werk waren in de meeste gevallen bevredigend.

Als voordeel van de nieuwe examenregeling mag nog worden genoemd, dat zij de vernieuwing van de opleidingen stimuleert. Het releveren van de samenhang tussen de verschillende vakken, het onderschikken van feitenkennis aan inzicht en de geregelde oefening in het maken van opstellen met raadpleging van bronnen kwamen reeds eerder voor op het programma der opleiding. De nieuwe examenregeling geeft echter een vaste koers aan de uitvoering van dit programma. Het maken van opstellen op de bovenomschreven wijze is

tevens een goede voorbereiding voor de taak van lerares, daar van haar immers mag worden verwacht, dat zij in staat is goed gedocumenteerde uiteenzettingen op het gebied van haar vak te geven.

Met het trekken van conclusies na de eerste proefneming is voorzichtigheid geboden, ten eerste omdat de opleiding nog niet van het begin af aan met de nieuwe examenregeling rekening heeft kunnen houden en bovendien omdat men na één keer nog niet over voldoende ervaring beschikt.

Men zal echter niet van overmoed kunnen spreken, wanneer de conclusie wordt getrokken, dat herhaling van de proef rechtvaardiging vindt in en aanbeveling verdient op grond van de bovengenoemde omstandigheden en overwegingen. Pas wanneer kandidaten zich aan het examen zullen onderwerpen, wier opleiding van de aanvang al heeft rekening gehouden met de nieuwe methode van schriftelijk examineren, kan van definitieve resultaten worden gesproken.

BOEKBEOORDELING.

*Vijfde interfacultaire Leergang der Rijks-
Universiteit te Groningen. Academiejaar
1945—'46.*

De reactie van ons volk op de bevrijding.
Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia,
1946. 115 p. Prijs: f 2,90.

Aan deze vijfde van de bekende reeks der Groninger leergangen hebben deelgenomen Prof. Jhr Dr P. J. van Winter, Prof. Dr F. J. J. Buytendijk, Prof. Dr H. van Oyen en Dr S. W. Hofstee met resp. de volgende onderwerpen: Bevrijding van bezetting in onze historie, De vitale uitingen der bevrijding, De zedelijke uitwerking van de bevrijding op ons leven en De economische reactie op de bevrijding.

In het Voorbericht deelt te toenmalige Rector Van der Pot mede, dat het plan voor deze leergang na het eerste halfjaar opkwam; vandaar een korte leergang omstreeks Pasen '46, omdat de overtuiging voorzat dat het gekozen onderwerp zich voor een behandeling in dit eerste jaar na de bevrijding bij uitstek en beter dan in een verdere periode scheen te lenen.

De lezing der verschillende voordrachten heeft mij niet geheel van de juistheid van dit standpunt kunnen overtuigen. Nu, bijna weer een jaar nadat de leergang gehouden werd, er mede kennis makende, werd ik getroffen door het feit, dat de bijdrage van Prof. Van Winter, mij eigenlijk als de nog het meest actuele aandeel. Buitengewoon instructief.

is het immers te zien, hoe volkomen anders, terecht, de reactie was na de Franse, dan na de Duitse bezetting op het stuk van „collaboratie” en „overnemen wat de bezetting had gebracht”.

Dat is in hoge mate begrijpelijk voor wie bedenkt, dat de grondbeginselen en doeleinden van de Franse bezetters in zeer belangrijke opzichten door de grote meerderheid der Nederlanders werden gedeeld, terwijl de Duitsers ons de „biologische Weltanschauung” wilden opdringen, die al wat Nederlands en menselijk in ons volk voelde in het gezicht sloeg. In het bijzonder acht ik deze lectuur zo actueel thans, omdat zij zo duidelijk illustreert, wat voor velen nog zo moeilijk begrijpelijk schijnt, dat er nl. een enorm verschil kan bestaan tussen „collaboratie” en „collaboratie”, en dat daarom bijv. in Indonesië het aangrijpen van de bezetting als een hulpmiddel om een einde te maken aan een sedert lang gehate „koloniale” mentaliteit, een gans andere zaak is, dan het zich tot handlangers maken van den massamoord op onschuldigen en de pogingen, alle geestes- en gewetensvrijheid te vernietigen.

Dat een wat grotere distantie van de gebeurtenissen, die men beschrijft, toch ook haar voordelen kan hebben, blijkt m. i. ook uit het feit, dat onder „bevrijding” speciaal in de bijdragen van Buytendijk en Van Oyen wel heel sterk de onmiddellijke indruk van de eerste weken, wellicht dagen wordt verstaan. Maar juist de diepere doorwerking van bezetting en bevrijding samen — en daarom is het ons allen toch eigenlijk te doen — kon aldus, bijv. in het stuk van Van Oyen niet tot haar recht komen. Wat is de blijvende betekenis van deze ervaringen uit cultureel, sociaal en politiek oogpunt voor ons volk en ons land? Daarover licht ons Van Oyen niet in; anderzijds heeft het mij getroffen, dat hij ook geen aandacht schenkt aan het belangrijke en voor velen onverwachte feit, dat de zo vaak aangekondigde „bijtjesdag” is uitgebleven.

Ten opzichte van de bijdrage van Buytendijk is wellicht de titel wat misleidend; althans onder de „vitale uitingen” der bevrijding zou ik me iets anders voorgesteld hebben dan de ongetwijfeld belangrijke en fijne opmerkingen die hij maakt over het verschil tussen dierlijk en menselijk gedrag, waardoor wat hij van den mens zegt juist typische verschijnselen zijn niet van het vitale, maar van het humane niveau van gedrag.

Mogen wij dus in menig opzicht dankbaar zijn voor het hier gebodene, er blijft alleszins plaats voor een hernieuwde behandeling van het onderwerp naar zijn verschillende gezichtspunten vanuit groter afstand en rijker ervaring.

Ph. K.

NAAR EEN NIEUW PAEDAGOGISCH REVEIL IN BELGIË

DOOR

J. VAN MOURIK.

De belangstelling voor de onderwijsvernieuwing is in Nederland merkbaar verflauwd. Misschien zeg ik het juister zo: de behoefte aan grote congressen en breedopgezette conferenties wordt niet meer zo gevoeld als in het eerste jaar na de bevrijding. De onderwijzers verlangen nu naar kleinere bijeenkomsten, waarin de mensen van de dagelijkse schoolpraktijk aan het woord kunnen komen. Ervaring leert mij althans, dat kleine cursussen, als gehouden in de Volkshogescholen, zeer gewaardeerd worden, mits men daarbij maar aan de praktijk behoorlijk aandacht schenkt.

De groots opgezette vernieuwing is vastgelopen.

In België zit de zaak ook in een impasse.

De heer Van Liefland heeft daar reeds het een en ander van medegedeeld in het Aprilnummer van *Paedagogische Studiën*. Op grond van mijn bezoeken aan België in 1946 en 1947, tijdens welke ik gelegenheid had met veel onderwijsautoriteiten te spreken, kan ik de mededelingen van Collega Van Liefland volkomen bevestigen.

Er zijn natuurlijk oorzaken aan te wijzen.

De oorlog heeft ook in België de geestelijke activiteit verlamd.

De situatie, ontstaan na de capitulatie van het Belgische leger, heeft verwarring gesticht. Een verwarring, welke ertoe leiden kon, dat bekende Vlamingen in het verraderlijk gespannen net der Duitsers liepen. Enkele onderwijsautoriteiten (hoofdinspecteurs en inspecteurs l. o. bijv.), verscheidene schoolhoofden en onderwijzers kwamen in het verkeerde vaarwater. Na de bevrijding van België hebben velen voor hun misstap moeten boeten. Het is daarbij helaas niet altijd juist gegaan. Oudpremier Van Acker heeft dit onlangs nog eens nadrukkelijk verklaard. In vele plaatsen in België is de noodzakelijke samenwerking tussen degenen, die belast zijn met de zorg voor het onderwijs, zoek. De sfeer is vertroebeld en vaak heerst verbittering waar eendracht na deze ongelukkige tijd zo dringend nodig is.

Achteraf blijkt voorts wel, dat men in de jaren 1936, 1937

en 1938 te hoog gegrepen heeft. De voorbereiding van de Belgische leerkrachten was niet zodanig, dat men een redelijke kans van zekerheid had, dat de ideeën, welke „aan de basis van het Nieuwe Leerplan liggen” in de practijk verwezenlijkt zouden worden.

Voor de doorvoering van een dergelijk ingrijpend plan zijn jaren nodig. Een conclusie, waartoe wij in Nederland ook komen, wanneer we ons de vraag stellen over hoeveel jaren de vernieuwing haar beslag zal krijgen.

Ten slotte — maar dit is dan een persoonlijke visie — geloof ik, dat de vertraging van het tempo der vernieuwing mede te wijten is aan dit feit: meer dan voorheen het geval was, wordt van de leerkracht der nieuwe school (als ik dit zo eens noemen mag) verbeeldingskracht gevergd. De onderwijzer moet creatief zijn. En die eis kan men nu eenmaal niet aan allen stellen.

Nemen we het geval van een leerkracht in het eerste leerjaar.

Wanneer zij volgens de moderne inzichten wil werken, wacht haar deze taak:

- 1e. studie van het kind (in de ruimste zin des woords);
- 2e. voortdurend zich op de hoogte stellen van hetgeen er op wetenschappelijk paedagogisch terrein verschijnt;
- 3e. idem van de nieuwe uitgaven op didactisch terrein;
- 4e. zelf samenstellen van bijv. leeslesjes, illustreren, componeren, enz.;
- 5e. vervaardigen van leermiddelen, aangepast aan de bijzonderheden der betreffende klasse;
- 6e. telkens een juiste keuze maken uit de veelheid van te gebruiken leerstof.

Deze eisen vooronderstellen een all-round leerkracht en wie kan daaraan voldoen? We mogen al blij zijn, wanneer we iemand vinden die er grotendeels aan voldoet. Er komt nog bij, dat een dergelijk werken energieverslindend is. Schepende arbeid geeft levensvreugd, maar maakt ook, dat de mensen doodop zijn na hun dagtaak. En wanneer een jonge leerkracht mij zegt: „Mijnheer, zo iets houd je niet vol, als je ook nog studeren wil voor de hoofdakte of andere bevoegdheden”, dan moet ik dit meisje gelijk geven.

En dit zeker, wanneer ik weet, dat vele jonge onderwijzers thans niet zelden voor een klasse met 40—50 leerlingen staan.

Ook dit is een factor, welke we niet over het hoofd kunnen of mogen zien.

Maar.... schoolmensen zijn doorgaans idealisten. Ze kunnen niet anders en geven de moed niet zo gauw op. Dus blijven ze streven naar betere methoden.

En dat streven leidt er dan toe, dat telkens weer pogingen ondernomen worden om het toch maar weer eens met iets nieuws te proberen.

Zo gaat het ten onzent, en zo gaat het ook in België.

Inzake de pogingen in ons land ondernomen, kan ik hier wel verwijzen naar hetgeen daaromtrent in Paed. Studiën, congresverslagen, etc. is medegedeeld.

In België heeft het C. I. R. E. B. („Comité d'Initiative pour la Rénovation de l'Enseignement en Belgique" van zich doen spreken. De heer Van Liefland Jr schreef daarover in Paed. Studiën, April 1946. Men propageert de school van zes tot zestien jaar (verplicht onderwijs dus). Wie hieromtrent uitvoeriger wil ingelicht worden verwijs ik gaarne naar de brochure „L'Ecole de 6 à 10 ans" (C. I. R. E. B., Alfred Gironsstraat 25, Elsene, 5 frcs, Postrekening 7601 61).

De opvatting van het Cireb komt in grote trekken neer op het volgende:

1. *De tienjarige verplichte school.* Lezen, schrijven en rekenen, de eeuwenoude vaardigheden zijn „gebed in een volledige vorming van de toekomstige staatsburger", die lichamelijk en geestelijk, zedelijk en staatsburgerlijk, technisch en wetenschappelijk, artistiek en litterair wordt voorbereid.

2. *Grote belangstelling wordt gevraagd voor de lichamelijke opvoeding en de gezondheid van de kinderen.* De leraar lichamelijke oefening neemt een zeer belangrijke plaats in.

3. *De school moet een democratische gemeenschap zijn met geïndividualiseerde arbeid, activiteit in zelf georganiseerd groepsverband en collectieve bedrijfheden.*

4. *De school is humanistisch gericht.*

Het programma werd opgesteld door psychologen, paedagogen en specialisten in de onderscheidene wetenschappen.

5. *De methode van de belangstellingscentra overheerst.*

Geen leerplan per leerjaar, maar voortdurend komen begrippen in het onderwijs aan de orde in een volgorde, die wetenschappelijk bepaald wordt.

In de eerste twee leerjaren belangstellingscentra, welke elkaar

in los verband opvolgen; in de volgende vier leerjaren komen de vier grote belangstellingscentra à la Decroly aan de orde en wel zo, dat er jaarlijks in ieder leerjaar slechts één centre aan de beurt is. Het zelfde in de volgende vier leerjaren.

Verder: verzorging van planten, dieren, enz.

Er wordt geweven, genaaid, getimmerd en gedrukt.

Voorts huishoudelijke werkzaamheden.

Voormiddags het belangstellingspunt, des namiddags lichamelijke oefening, handvaardigheid (handenarbeid) en sociaal werk. In de hogere leerjaren wordt de handenarbeid aangepast aan het verwerven van vakkennis (de Vlamingen spreken van „moderne stielkennis”).

De leerlingen hebben één schrift voor de belangstellingscentra. Kleinere reken-, taal- en tekenschriftjes zijn bestemd voor het inprenten en herhalen van wat wij fundamentele kennis noemen.

6. *Men wenst prachtige scholen in de natuur.* Architecten, artsen en paedagogen worden bij de bouw etc. betrokken. De onderwijzer moet weer een notabele worden („Il faut qu'il domine la vie de sa région”).

7. *De Staat is met de leiding van de gehele opzet belast.*

Handboeken moeten verschijnen, doch niet per vak maar per onderwerp. Verder een weekblad voor de leerkrachten. De vorming van de onderwijzers is een punt van aanhoudende zorg. Geregelde radio-uitzendingen voor onderwijzers, ouders en kinderen. Verder: schoolbioscoop (Onderwijsfilm); schooltheater; kunst op school, wetenschap en techniek op school.

We moeten het bij dit overzicht laten. Het plan is als een *nationaal* plan aangekondigd, maar we zijn het met de heer Merycy volkomen eens, dat het als zodanig geen schijn van kans heeft¹⁾.

Men heeft hier allereerst al over het hoofd gezien, dat in België de grondwettelijk gewaarborgde vrijheid van onderwijs en de gemeentelijke autonomie grenzen stellen, welke niet zo maar overschreden kunnen worden. Het Bijzonder onderwijs — in België het Vrije R. K. onderwijs — zal nimmer een dergelijke opzet kunnen aanvaarden.

Overigens: het is wel heel idealistisch ook! Men denke maar eens aan de plannen t. a. v. de schoolgebouwen! Waar zou men daarvoor het geld willen halen? Men weet toch

¹⁾ „Persoon en Gemeenschap”, No. I, 1946.

zeer wel in België, dat in talrijke gemeenten de materiële verzorging van het onderwijs allerzorgelijkst is?

Maar één ding in de gehele opzet boeit ons: de ernstige wil om dan eindelijk levenswerkelijk onderwijs aan het kind te geven en wel in een zodanige vorm, dat inderdaad de aanleg van het kind tot recht komt. Het is een welbewuste aanval op de levensvreemdheid van het onderwijs en een krachtig pleidooi voor een kinderpsychologisch verantwoorde didactiek. Als we dat reeds ervan zouden kunnen overnemen en ten onzent verwerkelyken, ware reeds heel veel gewonnen!

Ik kom thans tot een poging van officiëler karakter. De huidige minister van Onderwijs in België, Dr Camille Huysmans, heeft in Mei 1947 een rondschrjven gericht aan:

de Leden van het Toezicht over het Lager onderwijs en het Normaalonderwijs;

aan de hoofden en instellingen voor Normaalonderwijs; tot kennisgeving aan de inspecteurs en hoofden van instellingen voor Middelbaar onderwijs.

In deze tamelijk uitvoerige rondzendbrief wordt een breed opgezet plan ontvouwd, dat, ondanks de kritiek, welke ik er op zal uitoefenen, toch op één punt gunstig afsteekt bij de plannen van *Cireb*. Het is veel bescheidener en houdt, al wordt het niet met zoveel woorden gezegd, rekening met de mogelijkheid, dat van het Vrije onderwijs bezwaren geopperd kunnen worden.

De inhoud betreft: De verspreiding van de paedagogische ideeën en de volmaking van het personeel.

De inhoud wordt in het volgende schematisch overzicht weergegeven:

1. Algemene noodwendigheden.
2. Middelen ter verspreiding van de paedagogische ideeën en ter paedagogische volmaking.

A. Buitengewone of occasionele middelen: Tentoonstellingen, manifestaties, verjaardagen, studieweken gewijd aan de opvoedkunde.

B. Gewone en bestendige middelen.

Over de behoefte van voortdurende volmaking.

- a. Studiekringen — doel, werking, algemene inrichting en coördinatie.

b. Volmakingsleergangen.

Huidige stand van het probleem.

Het nagestreefde doel.

Leerstof. — Enkele onderwerpen.

De leraars.

Algemene inrichting.

Vorm van het onderwijs.

Periodiciteit.

c. De Universitaire Instituten voor Opvoedkunde.

Het nagestreefde doel.

Kenmerken van het onderwijs.

Huidige stand van het vraagstuk.

Bekrachtiging van deze studiën.

Toekomstmogelijkheden der afgestudeerden van deze instituten.

d. De officiële publicaties over paedagogie.

Algemene noodwendigheden.

1. ALGEMENE NOODWENDIGHEDEN.

De heer Huysmans kent zijn mensen! Hij weet als ervaren politicus, hoe hij dergelijke zaken moet aanpakken; hij kent de bijzondere omstandigheden en vermijdt zo veel mogelijk kwesties, welke tot verzet zouden kunnen voeren. Men leze slechts de motivering! Toch meen ik — en ik heb het in België ook kunnen vaststellen, dat minister Huysmans niet in alle opzichten een algemeen aanvaardbare opzet aanbiedt. Het staat wel vast, dat het Vrije onderwijs niet mee zal doen en met andere plannen zal komen.

Verder is de reactie in kringen van het Openbaar onderwijs niet bepaald gunstig. Men spreekt van een te groots plan en.... men heeft er eigenlijk weinig belangstelling voor, nu door de enorm gestegen levensduurte de Belgische onderwijsgezinnen met grote zorgen te kampen hebben. De belangstelling gaat in België momenteel uit naar de verhoging der onderwijzerswedden.

Aan de motivering van de minister ontleen ik enkele gedachten.

De Belgen zijn van nature individualisten en hebben maar al te dikwijls de gewoonte aangenomen geïsoleerd te werken.

Een geesteshouding, die zekere voordelen biedt wat betreft initiatief en oorspronkelijkheid, maar anderzijds gevaren inhoudt. Men loopt gevaar zich lange tijd te goeder trouw te vergissen omtrent de mogelijkheden van de beste methoden. Bovendien zijn opvallende manifestaties zeer gewenst om het intellectueel prestige te verwerven, waarop de onderwijzers recht hebben.

Het Departement ziet zich dan ook genoopt tot ingrijpen, niet om de vrijheid te beknotten, doch wel om aan iedereen, waar hij zich ook moge bevinden, de middelen te verschaffen tot steviger en uitgebreider persoonlijke volmaking. Gewezen wordt op de waardering, welke men in Zwitserland heeft voor de onderwijzers en de paedagogiek. Een dergelijk paedagogisch klimaat wil men ook in België scheppen.

Zien we nu, hoe de minister dit denkt te bevorderen.

2. MIDDELEN TER VERSPREIDING VAN DE PAEDAGOGISCHE IDEEËN.

A. *Buitengewone of occasionele middelen.*

Tentoonstellingen, Studieweken, Manifestaties, Betogingen, Verjaardagen, enz.

B. *De gewone of bestendige middelen.*

Studiekringen, Volmakingsleergangen, Universitaire studie, Officiële publicaties en Paed. Bibliotheek.

We zullen ze achtereenvolgens bondig bespreken. Met de hierna volgende voorstellen wordt enkel bedoeld het uitlokken van *persoonlijk initiatief*.

Tentoonstellingen,
manifestaties en verjaardagen, enz.

Zoals wij hierboven al gezegd hebben, kan ons land zich reeds beroemen op een prachtig verleden in zake opvoedkunde. Waarom zouden wij niet van elke gelegenheid gebruik maken om dit verleden naar waarde te doen schatten om onze generatie er over in te lichten en door de kennis van het heden de toekomst beter voor te bereiden? Is het nog nodig hier in bijzonderheden te treden aangaande deze gunstige gelegenheden? Buitenlandse gelegenheden (zoals onlangs in Zwitserland gehouden Pestalozzi-feesten) ontbreken niet. Wij zullen ons er toe beperken alleen maar de andere, de meer

ationale gelegenheden op te sommen, waarover gewoonlijk veel minder gesproken wordt.

Wij zullen hierbij tot ver in het verleden opklimmen om elke tendentieuze uitleg te voorkomen.

Verjaardag van de stichting van elke school.

Goede gelegenheid om de geschiedenis van onze inrichtingen, die dikwijls zo belangwekkend is en over het algemeen zo slecht gekend is, te bestuderen.

(Volgen dan een aantal voor België belangrijke gegevens.)

Op dergelijke feiten zouden andere landen trots gaan en zij zouden niet nalaten de algemene aandacht er op te vestigen, zoals Duitsland gedaan heeft voor zijn Fröbelscholen en zijn Arbeitsschule. Denemarken voor zijn Volksuniversiteit en Zweden voor zijn Slöjd, en voor zijn methode van opvoedend turnen.

Waarom zouden wij ze ook niet bij gelegenheden met een weinig luister vieren, hetzij door het inrichten van betogingen, hetzij door gepaste publicaties? Hiervoor verlaten wij ons op de bewonderenswaardige toewijding van de verantwoordelijke personen, de bestuurders van de betrokken scholen, de voorzitters der Vriendenkringen van Oudleerlingen en al de mensen van goeden wille, die het onderwijs genegen zijn.

Naar aanleiding van deze verjaardagen zullen manifestaties ingericht worden, die de opvoedkundige feiten uit het nabije verleden of uit het verre verleden in het licht stellen,

tentoonstellingen,

voordrachten en aanschouwelijke lessen,

inrichten van kleine musea,

aldus zouden de scholen, vooral de Normalscholen, ware uitstralingscentra worden van opvoedkundige gedachten.

Van zijn kant heeft het Departement de bedoeling voort te gaan met het inrichten zelfs op groter schaal, van Nationale Studieweken voor Opvoedkunde, waarvan de onlangs gedane proefneming Brussel—Laken, genoegzaam het belang heeft aangetoond.

Maar dergelijke toevallige betogingen, hoe waardevol zij ook kunnen zijn als belichting van een bepaalde geesteshouding, oefenen slechts een eerder voorbijgaande invloed uit. Zij zijn uitstekend geschikt om de geestdrift van het onderwijzend personeel op te wekken, maar moeten gevolgd zijn van een meer bestendige actie om een diepere uitwerking te kunnen uitoefenen.

Voor Nederland vind ik in het bovenstaande wel belangrijke suggesties. Waarom zouden ook wij niet onze paedagogen herdenken? Ik denk bijv. aan een jaarlijkse herdenking van Jan Ligthart, al ware het alleen maar om hetgeen hij ons volk gegeven heeft in zijn prachtige leesboekjes voor de Lagere school.

Men heeft in België ervaren, dat de invoering van een Nieuw Leerplan eerst dan kans van slagen heeft, als men de leerkrachten voldoende heeft voorbereid. Men had dat in 1936 min of meer over het hoofd gezien, al moet erkend, dat de heren Roels en Jeunehomme met hun staf van inspecteurs gedaan hebben wat zij konden.

Deze behoefte aan herscholing — het woord vind ik minder gelukkig gekozen en misschien ware beter te spreken van aanvullingsleergangen — bestaat ook in Nederland. Wie zijn oor in de onderwijzerswereld te luisteren legt, verneemt telkens weer de roep om voorlichting, in het bijzonder praktische voorlichting.

Zonder ook maar enigszins de waarde van de theoretische „herscholing” te kort te doen, moet ik er op grond van mijn ervaring als leider van de Volkshogeschoolcursussen in Zuid-Holland nadrukkelijk de aandacht op vestigen, dat de onderwijzers vragen naar de *practijk*. Geen hoogdravende betogen, geen geleerdheid in de eerste plaats, maar uiteenzettingen, toegelicht met voorbeelden en werk der leerlingen, wil men¹⁾.

Lezen we nu, wat in de omzendbrief van minister Huysmans daaromtrent staat over *de behoefte van voortdurende volmaking*.

Om een of andere reden trachtten te veel opvoeders zich er aan te onttrekken. Zij hadden de geest er niet van begrepen; zij hadden er zich inderdaad mee vergenoegd de letter te onthouden (d.w.z. de eenvoudige werkwijzen in hun meest oppervlakkige vorm). Terwijl wij dit neerschrijven, denken wij o.m. aan de aarzelingen en vergissingen, die zich voordeden naar aanleiding van het globaal lezen en van de belangstellingscentra.

Ten slotte en met het oog op het tegenwoordig rhytme van de algemene vooruitgang is elk blind vertrouwen in gevestigde gewoonten, meer dan ooit uit den boze en is de onderwijzer

¹⁾ En natuurlijk ook de wetenschappelijke achtergrond der nieuwe didactiek.

het aan zich zelf verplicht zijn onderricht te vernieuwen door de wetenschappelijke en maatschappelijke evolutie van dichtbij te volgen.

Dit geheel van gebiedende noodwendigheden en gevaarlijke begoochelingen, waarbij zich nog de door de oorlog veroorzaakte algemene ontredde van de geesten komt voegen, moest de hervatting van het bekeringswerk dat vóór het wereldconflict werd aangevangen, nog dringender en noodzakelijker maken.

In die zelfde geest van onderlinge wedijver heeft de wetgever onlangs de mogelijkheid hersteld om, door middel van bijzondere vergoedingen, de onderwijzers te belonen, die zich door hun opvoedkundig werk of door de kwaliteit van hun onderwijs wisten te onderscheiden. De officiële proeven, bestemd om deze buitengewone hoedanigheden te bekrachtigen, dienen op logische wijze de bekroning te worden van het hier bedoelde volmakingswerk.

Het feit, dat het onderwijzend personeel van de lagere scholen het eerst deze richting inslaat, betekent geenszins, dat dit personeel er het meeste behoefte aan heeft, maar integendeel, dat het meer bevattelijk is voor deze dringende behoefte en noden, en voor alle opvoedkundige bekommernissen in het algemeen, zodat het beter dan ieder ander aanvoelt, hoe noodzakelijk het is er grote aandacht aan te wijden. En het zal een reden tot rechtmatige fierheid vinden in de overtuiging, dat zijn voorbeeld weldra door de andere graden van het onderwijs gevolgd zal worden.

Om dit doel te bereiken, beschikken wij reeds over de traditionele middelen, die wij geenszins willen onderschatten: persoonlijk werk, lezen, tussenkomst der inspectie, opvoedkundige conferenties, enz. Maar onze behoeften op dit gebied zijn zó groot en zó dringend, dat het niet overbodig is aan die middelen al de voordelen toe te voegen van een groot-scheepse daarmee samenhangende onderneming, die de volmaking van het onderwijzend personeel beoogt, namelijk door *studiekringen, volmakingscursussen en Universitaire instituten voor opvoedkunde*.

Men ziet het: aan de wetenschappelijke vorming zal zeker aandacht besteed worden, maar de inrichting van de z.g. „Studiekringen” duidt er op, dat veel betekenis gehecht wordt aan de praktijk.

We willen dan eerst nagaan, hoe men deze studiekringen denkt in te richten.

Studiekringen.

Doel. Deze studiekringen, opgericht pro rata van een of meer schoolkantons, dienen op gemiddeld peil gehouden studie en volmakingscellen te vormen, onder verantwoordelijke leiding van de onderwijzers zelf.

Werking. Deze moet, voor alles, van *practische aard* zijn. Bij voorkeur zal de kring onderwerpen op de dagorde brengen, die van actueel en van onmiddellijk nut zijn voor zijn leden.

Bijv.: Studie over werken als: „L'autonomie des écoliers”. De practijk van de actieve school van Ferrière.

La crise du français, van Bolly; Paedagogie en cours, Jeune homme; L'éducation fonctionnelle, Claparède; La science de l'éducation, Demoor en de Jonckheere.

Nauwkeurige studie en toepassing van enkele opvoedkundige vraagstukken.

Hoe leert men de kindereñ van zijn klas kennen om het onderricht bij hun geestelijk peil aan te passen?

Hoe dient de psychologische bundel van een kind aangelegd te worden?

Hoe wordt een actieve kern in een klasse ingericht?

Paedagogisch aspect van het vraagstuk der belangstelling. De echte en valse motivering.

Vorbereiding tot het aanwenden van een belangstellingspunt.

Studie van de opvoedende rijkdommen van het plaatselijk milieu en regionaal, op geschiedkundig, aardrijkskundig, biologisch en economisch gebied.

Het aanleggen van fichenstelsels voor documentatie.

Gezamenlijke voorbereiding van een plaatselijke monografie.

Gecommentarieerde vertoning van een paedagogische film.

Inrichting van een overgangsexamen of proeven van gezamenlijke examens.

Andere verderreikende problemen kunnen behandeld worden, zoals de

oriëntatie van de leerlingen,
jeugdbewegingen,
schooldrukkerij,
briefwisseling van de scholen,

medisch schooltoezicht,
maatschappelijk dienstbetoon.

Een andere regelmatige bekommernis ten slotte: het verklaren en bespreken van de richtlijnen, die in de officiële bescheiden worden verstrekt. Al deze werkzaamheden vergen noodzakelijkerwijze onmisbare werkinstrumenten. In dit geval een kleine, goed ingerichte bibliotheek, die zowel boeken als tijdschriften bevat.

Tot nader order dienen de eerste fondsen door de betrokkenen zelf gestort te worden. Zodra echter hun kring erkend is, zal deze staatstoelagen kunnen genieten, waarvan een ruim deel mag worden aangewend voor nieuwe aankopen.

In principe zal men het stichten van te omvangrijke kringen vermijden. Dit om de leden geen te grote verplichtingen op te leggen en om te voorkomen, dat een minderheid de kosten van het merendeel der werkzaamheden zou moeten dragen, terwijl de meerderheid passief blijft. In dit geval zal men een deel van de betrokkenen verzoeken op hun beurt een nieuwe studiering op te richten, die dichter bij hun verblijfplaats is en dikwijls bereikt zulk een kleineactieel betere resultaten, daar elk lid er zich voelt als een essentieel en actief deel van het raderwerk.

Om alle nutteloze uitgaven te vermijden, zullen de vergaderingen gehouden worden in een schoollokaal, dat daartoe in gemeen overleg werd uitgekozen. Dient er nog gewezen te worden op het morele nut, dat kan worden getrokken uit deze verbroedering, waar men elkaar beter leert begrijpen en helpen en waar men eensgezind leert samenwerken? Dit is trouwens het beste middel om bij ons personeel van het lager onderwijs de solidariteitszin en ploeggeest te ontwikkelen, waardoor het zich buiten zijn kring het zekerst kan doen gelden.

De vergaderingen zouden buiten de lessen moeten plaats vinden gedurende de regelmatige verlofdagen. De betrokkenen beschikken over de grootst mogelijke vrijheid en dragen gans de verantwoordelijkheid voor de inrichting.

Over het algemeen zullen de werkzaamheden bestaan in al of niet voorbereide korte uiteenzettingen, gevolgd door al dan niet voorbereide besprekingen. Eventueel zal er een beroep gedaan worden op personaliteiten van buiten, zoals universiteitsprofessoren, leraren aan de normaalscholen, dokters, specialisten enz. Van tijd tot tijd zullen initiatieven genomen wor-

den, zoals reizen, bezoeken aan instellingen, klassen, model-scholen, enz. Door zulke initiatieven zullen de kringen vooral op het platteland hun deures kunnen openen voor een ruimer publiek, dat niet alleen uit paedagogen bestaan zal; daardoor zullen ze hun invloed verder kunnen doen uitstralen en aan de vereiste voorwaarden voldoen om bij K. B. van 5 Sept. 1921 voorziene toelagen te genieten.

Wat is hierbij de taak van het schooltoezicht? De minister drukt het voorzichtig uit: Vanzelfsprekend kan de inspectie zich hierbij niet afzijdig houden. Samen met de verantwoordelijke personen zal zij alles in het werk stellen, opdat er steeds een positieve en opbouwende geest zal heersen.

Ik geloof, dat achter deze enkele regels een groot probleem verscholen ligt. Men weet, dat België over een bekwaam corps inspecteurs l. o. beschikt. De leden van dit corps zijn allen berekend voor hun taak; zij kennen de practijk van de klas, want ieder van hen moet het lager onderwijs gedurende een aantal jaren gediend hebben. Daarenboven zijn zij theoretisch goed onderlegd. Velen volgden een universitaire studie of de paedagogische leergangen der verschillende universiteiten. De inspecteurs l. o. in België danken hun gezag in de onderwijswereld dan ook niet alleen aan het feit, dat zij tot die functie geroepen werden. Desondanks spreekt de minister zich voorzichtig uit t. a. v. de taak, welke het schooltoezicht kan hebben bij de vorming en de inrichting der studiekringen. M. i. een juiste opvatting. Voor alles moet vermeden worden, dat het schooltoezicht hier de lakens gaat uitdelen. De studiekringen moeten het werk blijven van de mannen en vrouwen voor de klas. Uit hun kring moet de drang ontstaan om zich gezamenlijk te gaan beraden op de vraagstukken van hun vak en het schooltoezicht bepale zich tot medewerking. Een stellig gaarne aanvaarde medewerking, omdat deze mensen in België onderwijskundig volkomen voor hun taak berekend zijn.

Minister Huysmans heeft ongetwijfeld als politicus zich de vraag gesteld in hoeverre deze studiekringen aanleiding zouden kunnen geven tot besprekingen, etc. welke meer behoren tot het terrein der vakverenigingen. Vandaar zijn opmerking: Buiten hun ambtsbezigheden blijven de onderwijzers vrij er een eigen mening op na te houden, maar in voorkomend geval is het in hun eigen belang, dat ze op tijd en stond een

onderscheid maken tussen wat bij de opvoedkunde en wat in de vakverenigingen thuis hoort.

In België heeft men in vele plaatsen al jaren studiekringen van onderwijsmensen. Persoonlijk heb ik kunnen bemerken, dat verschillende dezer studiekringen veel vruchtbaar werk verrichtten en, dank zij de bekwame leiding en het enthousiasme der leden, voor het onderwijs in hun stad of gebied belangrijke verbeteringen wisten te bereiken. Het is natuurlijk gewenst, dat deze oude kringen gehandhaafd blijven. De Minister spreekt er waarderend over en bepleit coördinatie. De reeds bestaande studiekringen kunnen daarenboven als voorbeelden gelden voor nieuw op te richten kringen. De Minister adviseert de bestaande kringen over te gaan tot regionale samenwerking.

„Studiekringen uit verschillende streken van het land zouden een uitwisseling kunnen organiseren van aardrijkskundige, geschiedkundige, folkloristische, plantenkundige, enz. documenten, zonder uit het oog te verliezen, op gevaar af van in het oude euvel te hervallen, dat de studie van het milieu moet geleid en verwezenlijkt worden volgens het begripsvermogen en de speciale zienswijze van het kind.

Het is niet uitgesloten, dat deze studiekringen om de onderlinge betrekkingen te vergemakkelijken, op een of andere dag zullen kunnen gegroepeerd worden in een grote *Nationale Vereniging*.”

Er zit in dit alles veel aantrekkelijks; alleen men vraagt zich af, of de opzet wel niet te idealistisch is. Tot nader order moeten de fondsen door de deelnemers gestort worden! Wanneer men weet, dat de vakvereniging der Belgische onderwijzers alles op alles zet om verbetering te verkrijgen van de onderwijzerssalariissen (het leven in België is zeer duur geworden!), dan kan er twijfel rijzen t. o. v. het slagen van deze opzet der studiekringen. Zeker, de Minister heeft toegezegd, dat degenen, die zich werkelijk beter bekwamen voor hun taak beloning voor hun werk zullen ontvangen en er schijnt meer en meer sprake te zijn van het instellen van een bevoegdheid zoals de hoofdacte in Nederland, doch het staat alles nog op losse schroeven.

Niet over het hoofd mag gezien worden, dat heel veel scholen in België dringend vernieuwing van hun leermiddelen nodig hebben. Wat ik daaromtrent hoorde, heeft mij wel ver-

steld doen staan! Ik kan me dan ook de gedachtengang der leerkrachten indenken, die mij vertelden, dat in deze omzending brief wel vele plannen worden opgesomd, doch de punten, waar het in eerste instantie om gaat, o. a. de betere materiële verzorging van de scholen, nagenoeg buiten beschouwing blijven.

(Wordt vervolgd.)

WOORDSTATISTIEK EN VREEMDE TALEN-ONDERWIJS

(Naar aanleiding van: H. Bongers, *The History and Principles of Vocabulary Control*. Utrechtse dissertatie. Wocopi, Woerden, 1947.)

DOOR

Dr K. J. RIEMENS.

Statisch of dynamisch.

De statistiek is bij velen weinig in aanzien. Een wetenschap, die zich per definitie met het statische bezighoudt, heeft slechte kansen in een tijd, waarin zijn antipode, het dynamische, een slagwoord is geworden en de grote mode van het existentialisme ons nog eens komt leren, dat alleen verleden en toekomst bestaan, maar het heden een illusie is. En minder nog dan bij anderen moet zij in de smaak vallen van philologen, daar immers het woord een bij uitstek dynamisch karakter heeft, in zijn betekenis wisselend al naar gelang van de persoon die het gebruikt en de manier waarop hij het uitspreekt. Al deze nuances vallen weg wanneer men de woorden gaat tellen, en het is dan ook zeker geen wonder, dat de eersten die zich hiermee bezig hebben gehouden stenografen waren, die met 5000 man niet minder dan 11 miljoen tekstwoorden rangschikten, verzameld in: F. W. Kaeding, *Häufigkeits-wörterbuch der deutschen Sprache*, Steglitz-Berlin, 1898.

Taalkundigen hebben in het algemeen weinig aandacht aan deze soort arbeid geschonken, maar een veelzijdig geleerde als Jac. van Ginneken wijdde er een paar grondige artikelen aan (in *Onze Taaltuin* IV, no. 8, December 1935 en VII, no. 10, Februari 1939) om er toe te komen dat de wetenschap — dus de taalwetenschap — de verdere leiding bij dit

onderzoek zal nemen. Hij heeft begrepen dat zij hieraan niet met een hooghartig schouderophalen als aan dilettantisch gedoe mag voorbijgaan, dat integendeel deze onderzoekingen, bij alle noodzakelijk voorbehoud omtrent de resultaten, zeer waardevolle gegevens kunnen verschaffen, te waardevoller naarmate de methode verbeterd wordt. Het is nu eenmaal zo: om goed waar te nemen zijn wij wel genoodzaakt het moment te fixeren, al zijn wij ons bewust dat ons beeld het volgend ogenblik niet meer volkomen juist is. Maakt ook niet de röntgenoloog een momentopname, die hij door een latere foto weer controleren zal?

Met zijn bij uitstek beeldende gave ontwerpt van Ginneken de figuur van het champagne-glas, dat in zijn ruime kelk 73% van de hele woordenmassa bevat en daarvoor maar 320 verschillende woorden gebruikt, terwijl de ranke steel wordt gevormd door slechts een paar procent en de betrekkelijk kleine voet de overige 25% omsluit, die — voor het Duits — bestaat uit niet minder dan 160.000 woorden. Dus: een klein aantal uiterst frequente woorden, „flitsende vonkelwoorden” (wij blijven in het beeld van de champagne), die de topgroep vormen — dus de kelk vullen —, nogmaals een betrekkelijk klein aantal tamelijk frequente woorden, die in de steel een plaats vinden en dan een enorm aantal zeldzame of zeer zeldzame in de voet, „de talloze krioelende woorden der peripheriegroep”. Natuurlijk gebruikt of zelfs kent niemand die volle 160.000: naar de gegevens van een Amerikaans onderzoeker, R. C. Eldridge in 1911, heeft de Amerikaanse krantentaal er aan 6000 genoeg, een getal dat wij ook op enige andere plaatsen aantreffen, b.v. bij George E. Van derbeke voor het Frans. Die 6000 zijn dan enigszins ruwweg te groeperen in: een kleine 600 zeer of tamelijk frequente woorden, 2400 meer of minder zeldzame, 3000 — dus de helft — zeldzame.

Telsysteem.

Het telsysteem, dat reeds in Kaedings woordenboek en voor vrijwel alle latere statistieken is toegepast, komt hierop neer dat een staf van medewerkers elk een zeker aantal bladzijden excerpert, zodat elk woord dat daarin voorkomt wordt opgetekend met het getal, dat aanwijst hoe vaak men het heeft ontmoet. Al deze gegevens worden dan bijeengebracht en tot verzamelstaten verwerkt. Natuurlijk wordt daar

bij ook het totaal aantal woorden geteld, dat in de onderzochte teksten voorkomt. We zeiden al dat dit bij Kaeding niet minder dan 11 miljoen was; latere onderzoekingen hebben aangetoond, dat met een minimum van 1 miljoen kan worden volstaan.

De moeilijkheden, die zich bij de rangschikking voordoen, zijn niet nieuw, maar zo oud als de woordenboeken. Een van de eerste is: welke woorden moeten onder een afzonderlijk hoofd worden opgenomen? Het ligt voor de hand, de buigingsvormen onder het onverbogen woord te rangschikken, dus *werkte* onder *werken*, *vaders* onder *vader*, *hem* onder *hij*. Maar een elementaire fout, die toch meermalen gemaakt is, bestaat in de samenvoeging van twee of meer homoniemen, b.v. *val* in: ik *val*, de *val* van de Rijn, in de *val* lopen. Kaeding voor het Duits, Henmon voor het Frans b.v. maken zich hieraan schuldig (V. A. C. Henmon, *A French Word book*; Wisconsin, 1924). Anderzijds mag de splitsing ook weer niet te ver worden doorgevoerd, een figuurlijke betekenis b.v. niet van de letterlijke gescheiden worden, ten einde de overzichtelijkheid niet te schaden: een *val* in het haar, die duidelijk als verbaal substantief wordt gevoeld, zal in hetzelfde nummer als de *val* van de Rijn worden opgetekend.

De verschillende kwesties worden kort aangeduid in het derde hoofdstuk van Bongers's studie: *The meaning of the term „Vocabulary”*. Belangrijk is hierbij, dat voor zijn vereerde voorganger Palmer en naar zijn voorbeeld ook later voor hem zelf een eenheid is wat Palmer heeft genoemd een „caption-word”, een verzamelwoord dus, dat alle samensstellingen en afleidingen omvat. Wanneer dan ook Dr Bongers in een afzonderlijk deel van zijn studie een „3000-word Vocabulary” geeft, waarvan reeds de eerste duizend bijna 90% van de woordenschat van 10 Engelse teksten omvatten (waarom heeft hij aan zijn lijst toch de naam van „K. L. M.-list” gegeven? Met onze K. L. M. heeft zij niets te maken), dan moeten wij dit wel bedenken: geteld volgens het gewone systeem moet men eerder van een 10.000-woordenlijst spreken.

Subjectief of objectief.

Vrijwel even lang als men vreemde talen heeft onderwezen hebben de taalmeesters zich beijverd boeken samen te stellen, waarin zij, in losse rijen of in gesprekvorm, de woorden verenigden die naar hun mening voor hun leerlingen het

meeste nut hadden, d. w. z. het meest voorkwamen. Reeds in de middeleeuwen vinden wij er verschillende voorbeelden van, en nog heden ten dage heeft men voor de moderne talen de keuze uit verschillende „vocabulaires”. Maar de vraag welke woorden moesten worden opgenomen werd steeds op de gis, volkomen subjectief, beantwoord, totdat eerst in de twintigste eeuw de woordstatistiek haar invloed begon te doen gelden. Ook Palmer, wiens leven en streven door Dr Bongers uitvoerig geschetst wordt, begon als zuiver subjectief — en is dat altijd, naar het mij voorkomt, voor een goed deel gebleven: de empirische methode, steunend op experiment en practijk en niet op enige woordtelling, waarvan de schrijver spreekt op blz. 220 naar aanleiding van Palmer en Hornby's *Thousand Word English* 1937, mocht dan niet zuiver subjectief zijn volgens zijn verklaring, zij had er toch veel van. En ook bij Bongers, die zich uiteindelijk als gematigd objectivist ontpopt, heb ik in zijn interessant overzicht van de statistische werken (hoofdstuk I van deel II) zoveel kritiek hierop ontmoet, dat ik mij lange tijd afvroeg welke kant hij eigenlijk uit wilde.

Nu is het inderdaad duidelijk dat wij er met de zuiver objectieve methode, — waarin, zoals de schrijver terecht opmerkt, altijd nog het subjectieve element van de keuze der teksten schuilt — ook niet komen. Ik zelf wees er reeds op (in het voorbericht van mijn *Pour bien comprendre le français*) dat de statistiek, gegrond op het onderzoek van gedrukte teksten, uiteraard alleen een basis voor het verstaan der geschreven taal kan zijn. De docent die met zijn leerlingen de vreemde taal wil spreken, de koopman die op een zakenreis gaat, zal daarnaast nog een meer speciaal vocabulaire nodig hebben, zoals ook de technicus of de geleerde voor zijn vakliteratuur. Een correctie op het zuiver objectieve methode — misschien wat besnoeiing, maar zeker enige uitbreiding voor speciale doeleinden — zal dus nodig zijn, en hier kan alleen ervaring de weg wijzen. De statistiek geeft echter voor de gewone lectuur een zeer deugdelijke basis, zoals de vergelijkende analyse in hoofdstuk XII, deel I, aantoot.

Van een tiental Engelse boeken gaat de schrijver na, welk procent der woorden door 6 verschillende lijsten gedekt wordt; het samenvattend overzicht op blz. 159—160 laat zien, dat de verschillen tussen de 4 volledig vergelijkbare uiterst gering zijn (van 96,77% tot 97,48%). Van deze 4

zijn er 2 zuiver objectief; niet zonder voldoening mag de schrijver constateren, dat zijn lijst het beste figuur maakt, maar zoals gezegd, het verschil bedraagt minder dan 1 0/0.

Practische toepassingen.

Wat moeten wij doen om de blijkens deze gegevens zeer waardevolle woordenschat tot het eigendom onzer leerlingen te maken? Moeten die de lijsten losse woorden van buiten leren? Het is een manier — een methode mag ik het niet noemen — die maar al te veel gevolgd is (en gevolgd wordt). De rangschikking in groepen van duizend, die men in de statistieken veelal aantreft, doet mij vrezen dat deze er een voor een worden ingestampt. Zelfs al verenigt men ze tot „centres d'intérêt”, zoals veelal gedaan wordt, of al groepeer men ze om een grondwoord, zoals ook wel voorkomt, — er worden hier aan het geheugen eisen gesteld, waaraan slechts dat van enkelen kan voldoen. Een blik op de twee specimen-pagina's uit Palmers „*Grammar of English Words*”, die de schrijver op blz. 342—343 geeft, is voldoende om ons te doen rillen bij de gedachte, dat men dit van buiten zou moeten leren. Het is ook principieel fout; de isolatie van het woord, waartoe wij hierboven slechts node overgingen, wordt hier gefixeerd, een abstractie wordt de leerling in het brein geprent in plaats van het in een tekst levende woord. De schrijver noemt op blz. 45 mijn *Pour bien comprendre le français* en zegt er van: Dit was, voor zover wij weten, dus de eerste vocabulaire waarin de meest frequente woorden in teksten worden aangeboden. Inderdaad, toen ik met de interessante lijst van Vanderbeke had kennis gemaakt, begreep ik dat die stof uiterst nuttig zou zijn, maar zo niet kon worden gepresenteerd; het voor een ogenblik dode of liever bewusteloze woord moest zo spoedig mogelijk tot nieuw leven worden gewekt. Mijn poging heeft veel bijval gevonden, bij docenten en leerlingen; meer mag ik hier niet van zeggen, het lijkt toch al te veel op een oratio pro domo, maar in het verband van dit opstel mocht ik het niet onvermeld laten.

Het ware te wensen dat goede schrijvers zich er toe zetten, in hun moedertaal verhalen voor vreemdelingen te schrijven, waarin alleen de lijstwoorden voorkwamen. Al te veel beperking zou hun dat niet opleggen, zoals wij boven uit de procenten zagen. Zolang die er niet zijn kan men de „outsiders”, gelijk Dr Bongers ze noemt, afzonderlijk verklaren,

en dan bij de keuze der lectuur allereerst die boeken nemen, waarin hun aantal zo klein mogelijk is. Het door de schrijver geopperde denkbeeld om aldus bij schoolboeken te vermelden, hoe groot het procent outsiders is, en daarnaar de klasse te bepalen, waarvoor het geschikt is, lijkt mij uitstekend.

Er is nog een andere manier om boeken zonder outsiders te krijgen, maar een heel bedenkelijke: de tekstvereenvoudiging. In hoofdstuk V van deel I wordt zij genoemd — en voorzichtig aanbevolen. Palmers boekje „*The grading and simplifying of literary material*” wordt geciteerd en Lambs „*Tales from Shakespeare*”. Ik ken dit niet, maar als ik uit de titel mag afleiden dat het vertellingen zijn over, samenvattingen van stukken van Shakespeare heb ik er geen bezwaar tegen. Echter, even later wordt C. Kingsley William geïntroduceerd, die werken in vereenvoudigde taal wil herschrijven, en uit het aangehaalde moet men wel opmaken, dat Shakespeare en de Bijbel hiervoor in aanmerking komen. Levendig herinner ik mij hoe wijlen Dr Kruisinga de fiolen van zijn toorn uitstortte over het hoofd van Palmer, die zich aan zulk vandalisme schuldig maakte, en ik beken dat ik het volkomen met hem eens was, het alleen betreurende dat daarmee de hele woordstatistiek in discrediet dreigde te komen.

Voor de Bijbel en Shakespeare ligt de zaak trouwens geheel verschillend. Ik weet dat wij de Bijbel ten slotte ook in een vertaling, zij het een heel verzorgde, lezen, en ik begrijp dat Engelse zendelingen hem gemakkelijker aan inboorlingen in vereenvoudigd Engels dan in de officiële uitgave kunnen brengen. Het gaat hier uiteindelijk veel méér om de inhoud dan om de vorm. Maar waartoe dient het, de mensen een ersatz-Shakespeare voor te zetten? Om hun de illusie te geven: zo knap ben ik al, dat ik Shakespeare lezen kan, en daardoor het genieten van het echte werk voor goed onmogelijk voor hen te maken? Iets van de eigen bekoring van het oorspronkelijke zal er wel overblijven, meent de boven aangehaalde vereenvoudiger. Misschien wel, een meesterwerk heeft nu eenmaal veel bekoring. Maar men late die ongeschonden uit eerbied niet alleen voor de schrijver, maar ook voor de lezer. Men biedt de jeugd toch ook geen vereenvoudigde Rembrandt aan, of een vereenvoudigde Bach wilde ik schrijven, maar hier vergis ik mij helaas. Wil men een onbetekenend verhaal aan de vereenvoudigingsproef onderwerpen en heeft de schrijver daar geen bezwaar tegen, dan heb ik het ook niet.

Wereldhulptaal.

De kwestie van de Bijbelbewerking in vereenvoudigd Engels leidt ons tot nog een andere vraag, die Dr Bongers stelt in hoofdstuk X: kan het niet gebruikt worden als wereldhulptaal? Na het Frans met een enkel gebaar als te moeilijk in zijn vervoegingen en als minder algemeen in gebruik dan het Engels ter zijde te hebben geschoven, is voor hem de zaak eigenlijk afgedaan en gaat hij enkel nog na welke principes dan in de woordenkeus moeten gelden. In een voorafgaand hoofdstuk is met hetzelfde gemak reeds een andere concurrent, het BasicEngels, geëcarteerd.

Vereenvoudigd Engels en BasicEngels zijn in wezen antipoden, niet alleen omdat zij elkaar beconcurreren, maar naar hun afkomst. Vereenvoudigd Engels gaat van het woord naar het begrip, het vraagt allereerst: welk woord is zo frequent dat het moet worden opgegeven, en pas daarna: wat betekent het? BasicEngels gaat van het begrip naar het woord, het kiest voor elk begrip een enkel Engels woord en laat alle andere stelselmatig rusten, het is dus een soort Esperanto met Engelse woorden. Dr Bongers maakt het zich dus wel erg gemakkelijk, als hij BasicEngels bestrijdt door er op te wijzen, dat tal van heel bekende Engelse woorden er niet in voorkomen, of dat het voor een geboren Engelsman moeilijker te gebruiken is dan zijn moedertaal, waarvoor het ook niet zo'n goede voorbereiding is als vereenvoudigd Engels. Ook zijn bestrijding dat het aantal Basicwoorden veel groter is dan 850, het opgegeven minimumaantal, lijkt mij niet overtuigend, het blijft in elk geval verre beneden dat van de K. L. M.-lijst. Natuurlijk zal het een uiterst sobere taal zijn en moet men er geen Shakespeare in vertalen, maar voor internationale gedachtenwisseling kan het zeker goede diensten bewijzen. Dit is ook de mening van de Engelse regering geweest, die het auteursrecht voor 23.000 pond sterling — een fortuin, dat niet elke taalgeleerde in de schoot wordt geworpen — van de ontwerper C. K. Ogden, docent te Cambridge, heeft gekocht.

Maar als zij er dit voor betaalt, heeft zij er natuurlijk ook ver strekkende bedoelingen mee. En hier ligt het gevaarlijke punt voor iedere wereldtaal, die niet los van een bepaalde nationale taal is: zij brengt die natie in een veel te bevoorrechte positie. Niet omdat haar kinderen het nu zo gemakkelijk hebben en geen vreemde taal behoeven te leren, maar

omdat het gebruik van zijn moedertaal in de omgang met vreemden een groot psychologisch overwicht geeft. Wij Nederlanders, gewoon als wij zijn de taal van onze burenen te gebruiken, beseffen dat veel te weinig. Een van Nederlands grootste geleerden begreep dat wel. Ik heb eens een gesprek bijgewoond dat hij voerde met een niet minder bekend Fransman: elk sprak zijn eigen taal, die de ander verstond, maar niet zo vlot hanteerde. Wie de taal van zijn buurman gebruikt plaatst zich daardoor in een ondergeschikte positie, die uit noodzaak of uit beleefdheid onvermijdelijk kan zijn, maar die een ondergeschikte positie blijft. Men moge dit bedenken als men tegenwoordig de noodzakelijkheid van hernieuwde betrekkingen met Duitsland betoogt en daaraan als van zelfsprekend verbindt, dat wij *dus* Duits moeten leren. Indien men meent Duitsland te hulp te moeten komen, dan doe men dat minstens op voet van gelijkheid, d. w. z. elk in zijn eigen taal, of anders in een wereldhulptaal. Aan de commis-voyageur late men het over met de hoed in de hand woorden te gaan stamelen, die de Duitser weer de minachtende trek op zijn gezicht brengt van: hij kan nog niet eens behoorlijk Duits spreken! Dit is, heb ik het goed begrepen, de quintessence van Dr Bolkesteins voorstel het Duits als verplicht leervak op de middelbare school af te schaffen, waarvan al onze in traditie vastgeroeste mensen zo geschrokken zijn.

De dissertatie.

Het is niet mijn bedoeling geweest in het bovenstaande een volledige bespreking van de dissertatie van Dr Bongers te leveren, al is zij de directe aanleiding tot mijn artikel geweest en er meermalen met instemming of critiek in genoemd. Uit beide volgt reeds dat mijn indrukken er van gemengd zijn. Respect heb ik voor de hoeveelheid arbeid die Dr Bongers op het gebied der woordstatistiek verricht heeft, een reserve moet ik maken ten opzichte van sommige zijner conclusies en ook wat betreft de compositie van zijn boek, dat uit een reeks artikelen en aantekeningen bestaat zonder dat zij tot een geheel zijn geworden.

Maar alles bijeen een boek, dat het vreemde talenonderwijs, speciaal dat van het Engels, verder zal brengen.

HET FUNDAMENTELE ONDERWIJS DER U. N. E. S. C. O.

DOOR

P. POST.

Fundamenteel onderwijs is natuurlijk niet de juiste vertaling van wat de U. N. E. S. C. O. verstaat onder fundamental education. Tot voor kort liepen de meningen hierover ook in U. N. E. S. C. O.-kringen nogal uiteen.

Op de in April van dit jaar te Parijs gehouden conferentie van onderwijsexperts vond men een geslaagde omschrijving, die hier onvertaald volgt.

The purpose of Fundamental Education, in common with that of other education, should be to enable man, as an individual, to live a fuller and happier life in adjustment with a changing environment and to achieve the control of his physical and social environment which will help to realize this possibility and to promote peace through mutual understanding and a general raising of human welfare within a worldeconomy.

Fundamental Education will be specially and immediately concerned with less advanced communities or groups where poverty, disease and ignorance constitute a menace to human progress and international understanding, and where it will be essential to achieve the minimum standard educational, social, economic and cultural progress which will achieve the aim of the United Nations to live together in peace.

The content of Fundamental Education will vary widely with circumstances but must be designed to develop the capacities of men and women as personalities, as workers and as citizens.

It should include:

1. Spiritual and moral development. Commitment to ethical beliefs (whether or not attached to specific religious creeds) and the habit of acting in accordance with them.
2. The development of attitudes appropriate to democratic living in a world community, e.g. personal judgement and initiative, freedom from fear, tolerance, immunity from „propaganda”, responsibility.
3. The development of aesthetic appreciation in literature and the arts.

4. Social — knowledge and understanding of the environment and of natural processes — physical, biological — of economic processes, social institutions, law and government, the worldcommunity.
5. Skills of thinking and communication (e.g. reading, writing, speaking and listening, and calculation). Also vocational skills in economic production (e.g. weaving, woodwork, domestic skills) and the skills used in self expression in the arts and crafts.
6. Health=education (N.B. this does not refer to measures taken to ensure healthy living directly, which will be the concern of the health organisation: to the dissemination of knowledge of a biological character, the understanding of principles of health, the formation of habits of healthy living both personal and social).

The choice of means and media for fundamental education will be, in some measures, determined by the urgency and difficulty of the task in less developed communities. In order to achieve an immediate and wide=spread effect the most advanced scientific methods must be tried and employed, with an emphasis upon the education of adult illiterates.

Het doel dat de U. N. E. S. C. O. zich gesteld zag is, dit fundamentele onderwijs en deze fundamentele opvoeding over de ganse wereld te verbreiden.

Geen regering zag zich ooit voor zulk een omvangrijke taak gesteld. Meer dan de helft der mensheid is analpha=beet. Dat zijn dus ruim duizend millioen mensen en kinderen, die tot nu toe van alle onderwijs waren verstoken, die dikwijls talen spreken, welke nog niet eens worden geschreven.

Om deze arbeid tot een goed einde te brengen zullen millioenen werkers nodig zijn en vermoedelijk zullen er vele tientallen jaren verlopen voor men dit doel zal hebben bereikt.

Fundamental Education heeft in de eerste plaats te maken met de volwassen analphabeten, vrouwen en mannen. Zij, die ervaring hebben bij het werk der analphabetisme=strijding weten met hoeveel moeilijkheden het onderwijs aan primitieve volwassenen te kampen heeft. Wil dit onderwijs slagen, dan dient het samen te hangen met een opvoeding van veel wijder strekking, die de leerling reële perspectieven opent op een hoger levensniveau, dan waarop zij verkeren. Dit nieuwe levensniveau kan zijn een godsdienstig levensplan,

het kan zijn een leven van groter welvaart, of een combinatie van beiden, maar de leerlingen moeten het besef hebben door hun studie te zullen geraken uit de minder gunstige levensomstandigheden. Dit besef wekt de blijvende wil tot de ongewone inspanning. Staat het onderwijs op zichzelf en laat men na een periode van scholing de leerlingen aan hun lot over, dan zal een groot deel tot analphabetisme terug vallen, het bevolkingsdeel, dat aan de beurt is, ontmoedigd worden en de arbeid dus weinig resultaten opleveren. De vernieuwde gemeenschap moet de geleerde technieken voortdurend activeren, het onderwijs moet de primitieve mens voeren tot deelname aan ruimer gemeenschapsleven. Dit zien ontwerpers van Fundamental Education zeer goed in. Vandaar dat de experimenten, die men de eerstvolgende jaren denkt te nemen, heel wat meer betekenen dan een normale onderwijsvoorziening in het te bewerken gebied.

De bevolkingsgroep, waarmee men het experiment neemt, wordt eerst, voorzover dat nog nodig is, nauwkeurig bestudeerd. Zonodig wordt de streek opengelegd en verbonden met de dichtsbijgelegen marktplaatsen. Bestaande huisnijverheid wordt op een hoger plan gebracht, geschikte landbouwproducten en landbouwmethoden ingevoerd; de bevolking wordt vertrouwd gemaakt, indien de plaatselijke omstandigheden dit toelaten, met veeteelt. Bij al deze innovaties bekleedt het onderwijs een centrale plaats. Lezen, schrijven en rekenen staan in direct verband met de zich wijzigende economische situatie.

Het eigenlijke onderricht zal gebruik maken van geheel nieuwe methoden. Dr Laubach, een Philipijns missionaris, die belangrijke successen bereikte in de analphabetismebestrijding op de Philippijnen en in Brits-Indië, vond een zeer eenvoudige methode voor lezen leren uit, met welke methode speciaal volwassenen binnen een maand tijd lezen konden leren. Men zal verder gebruik maken van de zwijgende en sprekende film, ook bij dit aanvankelijk leesonderwijs.

Men vraagt zich wellicht af of de U. N. E. S. C. O. en haar leidende ambtenaren niet te optimistisch zijn bij het ontwerpen van deze zo diep ingrijpende projecten.

Of de primitieve mens, waarover men zo veel heeft gehoord in ethnologische en rassenspsychologische beschouwingen, wel vatbaar zal blijken te zijn voor deze zo veel omvattende ver-

anderingen, welke een complete omwenteling betekenen voor primitieve gemeenschappen.

Verschillende van deze volkeren hebben vele eeuwen achter een geleefd op hetzelfde beschavingspeil en van geslacht op geslacht slechts zeer geringe vooruitgang of soms terugval ervaren. Zij hebben tot nu toe weinig, meermalen zelfs geen enkel contact met de rest der wereld beleefd. Zal deze ontzaglijk intense ontwikkeling door hen geestelijk en lichamelijk kunnen worden aanvaard en succesvol verwerkt?

Zullen de taalmedia geschikt blijken te zijn, al dit nieuwe en zo vreemde te verwerken; zullen hulptalen nodig zijn?

Men kan nog veel meer vragen stellen en stellig ook vragen stellen, die de U. N. E. S. C. O. op dit ogenblik nog niet kan beantwoorden.

De U. N. E. S. C. O. zal beginnen met tenminste een vijftal experimenten „pilot projects” in daarvoor met zorg uitgekozen gebieden, met bevolkingen van betrekkelijk geringe beschaving, primitieve productiewijzen, tot nu toe vrijwel geïsoleerd levende.

De pilot projects worden uitgevoerd op Haïti, in de Chinese provincie Sze Chuan, onder de Hylean stammen in het Amazonebekken, in Brits-Zuidwest Afrika en onder enige Mexicaanse Indianenstammen.

U. N. E. S. C. O. ambtenaren, medici, economen, paedagogen, anthropologen en linguïsten werken samen met de landelijke regeringsinstanties, in de opzet en in de leiding van den arbeid.

Vermoedelijk zal het experiment op Haïti het eerste, reeds deze zomer, aanvangen. Na enig overleg bood het Gouvernement van Haïti de U. N. E. S. C. O. voor dit pilot project een gebied aan in het Zuiden van Haïti, Jacmal in Marbial, een bergachtige streek van ongeveer 20 vierkante mijlen en een bevolking van 26000 zielen.

De bevolking is noodlijdend. Malaria, tuberculose, mijns-worm en tropische ziekten ondermijnen de gezondheid. Er is reeds enige zorg voor onderwijs door missie en zending, waar ongeveer een derde der jeugd van de schoolleeftijd onderdak vindt. Het spreekt vanzelf dat missie en zending in de arbeid van het pilot project zijn opgenomen. De bevolking spreekt een Creools dialect, terwijl de cultuurtaal van het eiland Frans is.

Het plan omvat de opleiding van leerkrachten, wegeaanleg, het aanleggen van irrigatiewerken, electrificatie en het aan-

wenden van waterkracht, het bouwen van klinieken en een hospitaal, het aanleggen van proeftuinen en proefstallen, grondverbetering, het stichten van coöperatieve organisaties, het onderzoek naar nog onontdekte natuurlijke bronnen voor welvaart, de organisatie van namiddag en avondbijeenkomsten, waar met behulp van films en grammofoons gewenste toelichtingen worden verstrekt. Zoveel mogelijk wordt dit alles uitgevoerd door de bevolking in opleiding. Deze arbeid onder beproefde leiding is hun voornaamste scholing. Uit deze arbeid zal door hen onder voorlichting der U. N. E. S. C. O. ambtenaren en de landelijke assistenten op democratische wijze een bestuursapparaat moeten groeien, dat dit nieuwe geheel zal moeten onderhouden, uitbreiden en voor de toekomst bewaren.

Men overweegt op hetzelfde eiland een soortgelijk pilotproject met enige variatie in de taal en met een accentverschuiving in de schoolse arbeid meer naar de jeugd.

In China zal men een aanvang maken met het pilotproject in Sze Chuan na de Nanking conferentie der U. N. E. S. C. O. in het najaar 1947. Met het Hyleanproject zal men een aanvang maken na de beëindiging der U. N. E. S. C. O. conferentie in Mexico-city daarna.

De ervaring van al deze experimenten zullen te Parijs en ter plaatse na zorgvuldige studie een basis leveren voor een meer grootscheepse aanval op het wereldanalfabetisme.

Het bovenstaande geeft in enkele hoofdlijnen aan voor welk een ontzagwekkend werk de U. N. E. S. C. O. staat. Zal het enerzijds sommigen brengen tot een bedenkelijk schouderophalen, anderzijds vervult het wellicht anderen met vreugde, dat juist in deze tijd een organisatie, als de U. N. E. S. C. O., als orgaan der Verenigde Volkeren mogelijk is, die plannen ontwerpen kan, aan de uitwerking daarvan beginnen kan, die de belofte van Roosevelt en Churchill, aan de wereld gedaan in het Atlantic charter, zullen gestand doen.

Wie heeft meegemaakt hoe zelfs de zeer primitieve mens zich ongedacht snel kan aanpassen aan wijzigende omstandigheden, hoe de primitieve mens onder de invloed van juist opgezette paedagogische maatregelen de status van een cultuursmens verwerft, die schuift de slecht gemotiveerde rassenpsychologische schrijftafeltheoriën met een zucht van verlichting terzijde en vindt een hechter grondslag voor zijn vertrouwen

in het toekomstige succes der U. N. E. S. C. O., in proeven zoals indertijd in Moga genomen zijn en in snelle culturele mutaties, die tijdens deze oorlog onder de Papoeas mogelijk bleken.

In de Julivergadering der Unesco te Parijs van Linguïsten en Oriëntalistten is het vraagstuk der hulptalen breedvoerig besproken. Men kan zeggen, dat het standpunt der vergadering t. a. v. woordselectie overeenkomt met de mening van Dr Riemens (bespreking van Dr Bongers' dissertatie) in dit nummer. De inderdaad belangrijke successen, die het Engelse legerbestuur heeft gehad bij het onderwijs aan honderdduizenden Indische soldaten met Basic English (Ogden) was aanleiding voor de Unesco bij het fundamenteel onderwijs in primitieve gemeenschappen gebruik te maken van woordselecties in de geest van Ogden voor gekozen Westerse hulptalen (Engels, Frans, Nederlands, eventueel Maleis). Het doel, een hulptaal, een lingua franca, in korte tijd te leren aan grote aantallen ongeschoolden, analphabeten meestal, werd in het Britsindische leger bereikt tot grote voldoening der legerleiding, zonder dat men beschikte over een groot aantal onderwijzers — hetgeen met elke andere methode nodig zou zijn geweest.

Men ziet — vgl. Dr Riemens — de beperkte mogelijkheden zeer goed, stelt echter uitsluitend praktische lessen en zal het principe van Ogden toepassen bij de pilot projects, hierboven genoemd.

MEDEDELING.

De Redactie stelt er prijs op te verklaren dat het opschrift „*Bijlage bij Paed. Studiën, 24e jrg., afl. 8/9*”, op de in het Aug.—Sept.nummer bijgevoegde circulaire een formule is, door de P. T. T. vereist voor verzending „Frankering bij abonnement”, en dus geen aanbeveling van die circulaire inhoudt.

KLEINE MEDEDELINGEN.

In het Juli-nr. van dit tijdschrift publiceerde de Heer Z. *Stokvis* een artikel over: Iets over het onderwijs in de Sowjetunie. Kort nadien is hij overleden. Paedagogische Studiën zal derhalve de bijdragen van deze grondige kenner van het Russische onderwijs moeten missen.

De laatste nummers van het *Bulletin du Bureau international d'éducation te Genève* bevatten enkele mededelingen over het onderwijs in het na-oorlogse Rusland, die het artikel van de Heer *Stokvis* in het Juli-nummer van P. St. nader belichten.

Het herstel van de verwoeste fabrieken, de gestadige uitbreiding van de industrie, de opvoering van de productie van consumptie-artikelen maken verbetering van het technisch onderwijs noodzakelijk. De Raad van Volkscommissarissen vaardigde 29 Augustus 1945 een besluit uit tot nadere regeling. Aan alle technische scholen moesten laboratoria en werkplaatsen worden verbonden.

De hogere technische scholen werden belast met de opleiding van docenten. De omstandigheden waaronder de leerlingen leven, moeten worden verbeterd, rusthuizen en sanatoria worden voor hen beschikbaar gesteld, de sportbeoefening aangemoedigd en de aesthetische vorming ter hand genomen. Voor de cursus 1945—1946 zouden 300.000 leerlingen worden opgeleid in fabrieksscholen, 150.000 in de eigenlijke vakscholen en in de scholen voor spoorwegbeambten en arbeiders. Schoolgeld wordt niet geheven, de staat zorgt voor voeding en kleding. In de laatste vijf jaren werden 2.250.000 jonge werklieden gevormd.

De band tussen school en productie is inderdaad nauw. De *Académie des Sciences pédagogiques* (we geven de Franse naam) bestudeert zeer nauwgezet de wijzen waarop dit contact tot stand gebracht kan worden. De verworven kennis dient onmiddellijk ter beschikking van de gemeenschap te worden gesteld. Zo hebben b.v. de leerlingen van de Electro-technische School in Stalingrad tijdens hun opleiding elektrische installaties aangebracht in 600 woningen. Aldus brengt men de jongelieden het gevoel bij tot de gemeenschap te behoren en nuttige leden der gemeenschap te zijn.

Tekort aan onderwijzend personeel is een internationaal verschijnsel. Ook Rusland kent noodmaatregelen. Aan vijf scholen voor jonge meisjes te Moscou heeft men speciale eenjarige cursussen voor de opleiding van onderwijzeressen gevormd, waar de beste leerlingen ingewijd worden in de paedagogische wetenschappen. Een jaar later kunnen zij de onderwijs-bevoegdheid krijgen. Zij krijgen tijdens de opleiding een salaris dat gelijk is aan dat van de leerlingen van de kweekscholen. Na beëindiging van haar studie ontvangen ze een kleine bibliotheek, die o. a. verschillende handleidingen voor het lager onderwijs bevat.

Of onder het groeiend „Sowjet-humanisme" waarvan de Heer *Stokvis* spreekt, ook de grotere waardering voor vreemde talen behoort, is niet duidelijk. Vermoedelijk zullen hier ook utiliteits-overwegingen een rol spelen. Sinds de cursus 1945—1946 wordt twee jaar eerder met het onderwijs in vreemde talen, Frans, Duits, Engels begonnen.

Aldus het *Bulletin du Bureau internationale d'éducation*.

VAN DER V.

BOEKBEoordelingen.

Mededelingen van het Opvoedkundig Instituut der R. K. Universiteit. Uitg.: Dekker en Van der Vegte — Nijmegen.

Nr. 1 (Afdeling Gestichtspaedagogiek) *Paedagogische moeilijkheden bij Gestichtskinderen*, door Dr A. Chorus. 1946. 23 p. Prijs: f 0,90.

Nr. 2 (Afdeling Geschiedenis en Systemen) *Ontstaan en ontwikkeling der Psycho-analyse*, door Dr A. Chorus. 1946. 54 p.

Het Opv. Inst. aan de Keizer Karel Universiteit is onder leiding van Dr Chorus begonnen met een reeks van publicaties, die m.i. grote verwachtingen voor onze wetenschap wettigt.

Ik heb genoten van de lectuur van het eerste nummer. Het is een model van exactheid in de constatering van feiten, die aan de beschouwing ten grondslag worden gelegd. En de consequenties die er uit getrokken worden getuigen van echt paedagogisch inzicht en van de moed, die alleen moeilijke hervormingen kan tot stand brengen.

Om zijn stelling te toetsen, dat het grote euvel der huidige gestichtsovoeding is: gebrekkige zelfstandigheid, heeft de schr. aan een aantal gestichtskinderen en kinderen uit normale gezinnen van dezelfde leeftijd (achter de vragen vermeld) vragen voorgelegd als:

Wat moet je doen als je dorst hebt (3½ jaar).

Waarom hebben wij huizen (4 jaar).

Wat moet je doen als je iets stuk gemaakt hebt van een ander (7—8 jaar).

Wat moet je doen als je iets gaat ondernemen, dat zeer belangrijk is (12 jaar en ouder).

Op de eerste vraag antwoordt het doorsnee-kind: Drinken, het gestichtskind: Tegen de zuster zeggen, òf: huilen, òf: om de zuster roepen.

Op de derde vraag antwoordt het gemiddelde gezinskind: betalen, òf: een nieuw ervoor in de plaats geven, òf: het weer maken en dan terug geven, het gestichtskind dikwijls: „biechten”.

Op de vierde vraag antwoordt het gestichtskind niet met „eerst goed nadenken” of „eerst goed bezinnen, hoe je het zult aanpakken”, maar: Eerst het O.L. Heer bidden.

De schr. laat nu zien, dat dit laatste, en „biechten” volstrekt niet „vrome” antwoorden zijn, maar eenvoudig het napraten of opröunen van een geleerd lesje. Hij haalt als illustratie van deze houding aan, wat een religieuze ten antwoord gaf, toen er gevraagd werd, wat zij zou doen als er een brandbom in haar cel zou vallen: „Ik zou wegijlen naar de kapel en God smeken ons klooster te sparen.”

Deze houding, die reeds in het klooster onduelbaar is, is nog veel minder geschikt voor kinderen, die straks in de volle maatschappij moeten zijn. De schr. laat zien, hoe aldus niets dan een facade ontstaat, die straks zal instorten, zodat het gestichtskind kort na het verlaten van de inrichting zijn „godsdienst” zal afleggen als versleten plunje.

Dat hij hiermede niet alleen aan R. Katholieken, maar ook aan Protestanten wat te zeggen heeft, toont hij door de eis, dat kinderen boven 12 jaar niet *gedwongen* moeten worden naar de kerk te gaan.

Wanneer ze niet een zekere mate van vrijheid houden, gaat de godsdienst een van de vele *onaangename* plichten van het gestichtsleven worden, die niet door innerlijk leven bezield zijn, niet uit innerlijke behoefte voortkomen, en die dus na het verlaten van het gesticht onmiddellijk wegvallen. De theorie der „gewoontevorming”, als ze niet berust op werkelijke beleving, brengt ons dus op het verkeerde spoor.

In dezelfde geest maakt de schr. voortreffelijke opmerkingen over sexuele opvoeding en karaktervorming. Ik moet daarvoor de lezer naar het origineel verwijzen.

Bij de tweede brochure kan ik me niet zo onvoorwaardelijk aansluiten als bij de eerste. Ze geeft in een zevental paragrafen (Freud's aanleg, belangstelling en geestesrichting, Freud's opleiding en leerschool, De heersende tendenzen in Freud's wetenschappelijk milieu, De hysteric als direct uitgangspunt van Freud, De ontplooiing van Freud's begrippen, Terugblik en perspectief en De toepassing van de psychoanalytische ideeën met name op de neurosen) inderdaad een duidelijk en goed gefundeerd overzicht van het „ontstaan” van de psychoanalyse. Maar de latere „ontwikkeling”, speciaal na 1920, dus dat wat ik „de herontdekking van het geweten bij Freud” heb genoemd, wordt in het geheel niet vermeld. En ik meen, dat het juist om den echten Freud te leren kennen in hoge mate karakteristiek is, dat hij na zijn 64e jaar nog bereid blijkt zijn hele vroegere theorie in *Jenseits des Lustprinzips* in de smeltkroes te werpen, omdat hij eindelijk oog gekregen heeft voor de onhoudbare eenzijdigheid van die eerste opzet. Doordat de schr. hierop niet let is m. i. ook zijn overigens scherpe en juiste analyse van Freud's aanleg onvolledig.

En wat de doorwerking van zijn invloed betreft hebben mij bij vergelijking met deze tweede brochure twee plaatsen uit de eerste getroffen. Ik lees daar op p. 4 „Het is thans wel een psychologisch algemeen aanvaarde stelling, dat juist de eerste levensjaren van doorslaggevende betekenis zijn voor de opvoeding van de mens”. Accoord. Maar hebben we voor die algemene erkenning, ik zeg niet „alles”, maar toch wel een hele macht van argumenten en misschien zelfs de eerste visie aan Freud te danken? En als ik op p. 20 het uitnemende pleidooi lees voor behoorlijke sexuele voorlichting van jongen en meisje en de zeer grote betekenis die aan de eerste sexuele voorstelling die aan een kind gegeven wordt, toekomt, omdat deze „de achtergrond vormt voor het verdere sexuele leven van het kind”, dan moet ik de vraag stellen of de schr. en ik beiden hier toch ook niet veel aan Freud te danken hebben. Want op de manier van Rousseau en de Philantropijnen zullen we die voorlichting, mede dank zij Freud, toch zeker niet meer aanpakken.

Alleen de op de juist geciteerde volgende zin, zou ik niet voor mijn rekening durven nemen. Hij luidt: „En dat zo'n eerstmalige, eenmalige voorlichting onherroepelijk is en niet ongedaan te maken is?” Dat houd ik — God zij dank — voor te pessimistisch. En ik meen, dat ook juist in dit opzicht de dieptepsychologie ons wegen van herstel gewezen heeft, van bevrijding van angst in de eerste plaats, die vroegere eeuwen niet kenden.

Ph. K.

Dr J. Koekebakker, *Onze Kinderbescherming in Oorlog en Vrede*. Uitg.: J. Muusses, Purmerend. z. j. 110 p. Prijs: f 2,50.

De Nationale Federatie voor Geestelijke Volksgezondheid heeft een zeer goed werk gedaan, door den schr. de opdracht te geven voor deze

studie, die een overzicht geeft van de nieuwe organisatie die de schr. nodig oordeelt om alles te omvatten wat voor de bescherming der jeugd noodzakelijk is.

Van de drie hoofdstukken waarin de studie verdeeld is, bevat het eerste een analyse van de jeugdcriminaliteit, het wangedrag en de verwaarlozing gedurende de oorlogsjaren. Merkwaardig is daarbij te zien, dat op de jeugdcriminaliteit in die jaren noch de uitzending der vaders, noch sexueel wangedrag van de moeders van invloed blijkt te zijn. In de jaren 1941-'44 bedroeg het percentage der jeugdcriminaliteit uit gezinnen waarin de vader ontbrak slechts 3,7 %, 4 %, 4,6 %, 3,5 %. „Al te graag hebben we de schuld ook hiervoor op de Duitsers en hun maatregel willen schuiven”, zegt de schr. die er op wijst dat verreweg de meeste ouders van criminele jeugd tot de leeftijdsklasse boven de 40 jaar behoren, welke noch met uitzending, noch met sexueel wangedrag ernstig bedreigd werden.

Een andere vraag is het natuurlijk, of de jonge kinderen uit gehavende gezinnen niet voor de toekomst ernstiger gevaar lopen. Maar daarover strekken zich de thans beschikbare gegevens natuurlijk nog niet uit.

In tegenstelling met de zoëven genoemde vertoont de *werkloosheid* der vaders, ondanks de arbeidsdwang der oorlogsjaren vrij hoge cijfers. Ze bedraagt voor de jaren '40-'44: 42, 32, 25, 17 en 12,5 %. De jongens zelf gelijken hierin op de vaders; ondanks de „arbeidsinzet” blijven velen werkloos. In de jaren '38-'44 zijn de cijfers: 21, 12, 16,5, 20, 24, 19 en 17 %.

Uit zijn materiaal trekt schr. de conclusie, dat weliswaar de quantiteit der criminaliteit stijgt, maar dat de kwaliteit dezelfde blijft; het is hetzelfde soort kinderen, met gelijke tekorten in gezinsmilieu en karakter. Hij meent daarom, dat ook in normale tijden een groot aantal randgevallen der criminaliteit bestaan, die alleen door gunstiger omstandigheden niet over de schreef gaan. Voor deze sociaal-labieleen vraagt hij terecht bijzondere aandacht.

Een dergelijke analyse van verwaarlozing en sexueel wangedrag lag ook in de oorspronkelijke bedoeling van den schr., kon echter niet uitgevoerd worden. Dat neemt niet weg, dat hij op grond van eigen praktijkervaring en van een publicatie van Mej. Lignac van de Haagse Zeden- en Kinderpolitie zeer lezenswaardige opmerkingen ook over dit onderwerp maakt.

Het volgende korte hoofdstuk geeft een overzicht van de geschiedenis der Kinderbescherming sedert 1905, toen de Kinderwetten van 1901 in werking traden. Het uitvoerigst is het derde hoofdstuk waarin de schr. zijn denkbeelden over een Centrale Raad en Arrondissementsraden voor Kinderbescherming ontvouwt; benevens die over het opleidingsvraagstuk der opvoedende ambtenaren. Zeer terecht wijst hij er bij dit laatste punt op, dat men dit probleem ten onzent van de verkeerde zijde aangepakt heeft. In plaats van eerst de leidende functionarissen tot werkelijk deskundigen op te voeden en aldus de leerkrachten te krijgen voor het lagere kader, heeft men juist op dit kader allereerst de aandacht gericht. Daarom vraagt hij met nadruk aan één of enkele Universiteiten een leergang voor die leidende functionarissen met een paedologisch instituut, dat de gelegenheid geeft tot ervaring in de praktijk. Laten wij hopen, dat het Raadsbesluit betreffende de nieuwe faculteit te Amsterdam thans de gelegenheid zal openen om aan zijn wens te voldoen.

IN MEMORIAM
TH. LANCÉE

Op 22 October overleed te Heemstede ons medelid de Heer LANCÉE. Hij zal om zo menig advies op onze redactievergaderingen en om zijn beminnelijke aard bij ons allen in duurzame herinnering blijven.

De Redactie.

HET MUZIKALE SCHEPPINGSPROCES

DOOR

DRS M. H. JAC. ZEIJEN.

De theorie van Julius Bahle.

Vroeger hield alleen de muziek-aesthetica zich bezig met de studie van het muzikale scheppingsprobleem. In de theorieën, die gehuldigd werden, waren twee richtingen te onderscheiden: enerzijds de *romantisch=biologische* richting, die de kunstenaar als zodanig „geboren” beschouwt: het scheppingsvermogen is hem van nature eigen; in het scheppingsproces vervult hij slechts een ordenende functie, zodat niet hij het kunstwerk scheidt, maar het kunstwerk onbewust in hem geschapen wordt; anderzijds de *rationalistisch=empirische* richting, die het kunstwerk beschouwt als een resultante van verstand en wil: de activiteit van de kunstenaar is de eigenlijke productiebron van zijn werk; hij is niet het werktuig van onbewuste krachten, maar scheidt zelf eigenmachtig.

Het was aan de jonge wetenschap der experimentele psychologie voorbehouden dieper dan ooit door te dringen in verloop en toedracht van het muzikale scheppingsproces. De grote verdienste, dit nog te weinig ontgonnen terrein grondig geëxploreerd te hebben, komt vooral toe aan Julius Bahle, een Duitse geleerde, die zijn gehele wetenschappelijke activiteit concentreerde op deze *terra nuova*. Tal van studies, uitsluitend aan dit probleem gewijd, verschenen van zijn hand in wetenschappelijke tijdschriften. De synthese van zijn arbeid vinden we in drie omvangrijke werken; vooreerst in zijn dissertatie: *Zur Psychologie des musikalischen Gestaltens. Eine Untersuchung über das Komponieren auf experimenteller und historischer Grundlage* (Leipzig 1930); vervolgens in: *Der musikalische Schaffensprozess. Psychologie der schöpferischen Erlebnis- und Antriebsformen* (Leipzig 1936); en tenslotte in: *Eingebung und Tat im musikalischen Schaffen. Ein Beitrag zur Psychologie der Entwicklungs- und Schaffensgesetze schöpferischer Menschen* (Leipzig 1939).

Bahle is leerling van Selz, bij wie hij in 1930 promoveerde en die ook een werkzaam aandeel had in de beide werken, die enkele jaren later gepubliceerd werden. De denkbeelden van de school van Selz werden door Bahle op het terrein van het muzikale scheppen gerealiseerd in nauwe samenwerking met

zijn leermeester, wiens naam, om bekend veronderstelde redenen, na 1933 in Duitsland niet meer genoemd mocht worden.

Welke methode volgde Bahle?

Hij begreep, dat de tot nu toe gebezigde methoden, die bijna geheel op speculatief-philosophische grondslagen berusten, geen juist en volledig inzicht konden geven in het verloop van het muzikale scheppingsproces. Hij greep naar de *experimentele methode*, het zg. *Fernexperiment*. Om het scheppingsproces te doorgronden is allereerst vereist, dat de componist zichzelf observeert. Om dit te bereiken zocht Bahle acht gedichten uit, die hij aan verschillende componisten zond, met het verzoek bij gelegenheid een van deze gedichten op muziek te zetten. Wanneer geen van deze teksten in hun smaak viel, stond hun nog de mogelijkheid open een tekst naar vrije keuze muzikaal te bewerken. Aan iedere toondichter werd tevens een methode tot zelfobservatie (met vragenlijst) toegezonden, aan de hand waarvan hij onmiddellijk na voltooiing van de compositie voor zover mogelijk een verslag van het scheppingsproces kon geven. De nadruk werd hier dus gelegd op *concrete*, door introspectie en retrospectie verkregen gegevens, volgens de algemene methode der Würzburger School, die het gebied der experimentele psychologie niet langer beperkte tot de lagere, zintuigelijke verschijnselen, maar dit ook uitstreekte tot de hogere processen. Ruim dertig componisten werden aangeschreven; van zes en twintig kwamen er composities binnen, van wie achttien een der keuzegedichten bewerkten, de overige acht liederen op zelfgekozen tekst componeerden.

Met deze methode werd die der *historische documentenverzameling* gecombineerd. Bronnenmateriaal in de vorm van brieven, dagboeken, geschriften, biographieën enz. van grote componisten werd zorgvuldig bestudeerd en geschift.

Aan de hand van dit uitgebreide materiaal ontstond een diepgaande analyse van de gehele structuur van het muzikale scheppingsproces. Deze analyse betrof het geestelijke groeiproces, dat de kunstenaar doormaakt; vervolgens zijn concrete scheppende activiteit; tenslotte de rol van zijn persoonlijkheid.

I. De ontwikkelingsgang van de componist.

In het vormingsproces van de toondichter onderscheidt Bahle drie fasen:

1. „*das Vorbild*“: de eerste kunstzinnige ideeën of pro-

blemen van de aankomende kunstenaar staan in nauw verband met het voorbeeld, dat de jonge componist zich gesteld heeft; zijn wil tot scheppen wordt hierdoor verlevendigd; hij assimileert de muzikale traditie door analytisch horen en studeren, neemt compositiemethoden over, leert deze beheersen, en verdiept zijn kunstzinnig bewustzijn door de vorming van zijn begrip en de intensivering van zijn gevoel.

2. „*das Gegenbild*”: de componist breekt zijn productie, die tot nu toe aan voorbeeld(en) en traditie gebonden was, af; er treedt een soms jaren durende pauze in zijn werk in. Het is echter onjuist deze periode van uiterlijke ledigheid als onproductief te beschouwen. Zij is integendeel zeer belangrijk, omdat de kunstenaar in de phase van de kritieke bezinning geraakt en uit het negatieve het nieuwe voorbereidt. Wanneer in deze periode toch gecomponeerd wordt, dan ontstaan meestal extreme experimenten; de componist wil „anders” en „origineel” zijn. Hij beleeft zijn „*Sturm und Drang*”-periode, wil zich losmaken van eenzijdige vereringen (*Vorbild*) en hartstochtelijke verachtingen (*Gegenbild*), zoekt naar grondslagen voor een eigen, persoonlijke stijl.

3. „*das Leitbild*”: er is nu een (althans voorlopig) definitieve keuze gemaakt; de componist beschikt over een aantal positieve en negatieve beginselen en middelen, die te samen richting zullen geven aan zijn toekomstig scheppen. Bepaalde, leidende ideeën zullen hem bij ieder concreet werk voor de geest staan en aldus vorm en inhoud van ieder nieuw werk bepalen. Dit „*Leitbild*” is echter niet star en onveranderlijk. Het kan altereren door studie van nog onbekende werken, vooral van werken van tijdgenoten, of ook door gebeurtenissen, die in het zieleven van de kunstenaar een omkeer teweegbrengen.

Deze drie fasen hebben niet alleen een zuiver psychologische betekenis, maar werken ook daadwerkelijk mee als scheppingsfactoren. Iedere phase heeft een geheel eigen manier van scheppen tot gevolg. In de periode, dat het „*Vorbild*” domineert, brengt de componist voornamelijk epigonenwerk tot stand. Tijdens de periode van het „*Gegenbild*” overheerst het negatieve; door experimenteren en construeren volgt de verovering van het nieuwe land. Het „*Leitbild*” vereist tenslotte compositieopgaven, die aan talrijke positieve en negatieve axioma's gebonden zijn, die met behulp van een gedifferentieerde methodestructuur tot stand komen en een gerijpte,

persoonlijke stijl mogelijk maken. De componist heeft zijn eigen stijl gevonden, zegt men.

Door de formulering van deze algemene ontwikkelingswetten, die tevens scheppingswetten zijn, meent Bahle de weg gevonden te hebben om tot een grotendeels psychologische verklaring van het muzikale scheppingsproces te geraken. Vroeger werd niet of nauwelijks erkend, dat er samenhang bestaat tussen de evolutie van de kunstenaar en het ontstaan van muzikale scheppingsproblemen. Kunstenaars zowel als geleerden waren van mening, dat deze buiten het eigenlijke scheppingsproces om ontstonden. Men sprak van „invallen”, „inspiratie”, „mystieke conceptie” enz.

Hoe ontstaan nu in werkelijkheid deze problemen? Indien men teruggaat tot hun eerste begin, dan vindt men daar: formele opdrachten (*Symphonie des Psalms* van Strawinsky); gesprekken (*Prinzessin Brambilla* van Walter Braunfels, ontstaan naar aanleiding van een gesprek met de dichter Franz Hessel over E. T. A. Hoffmann); het horen van muziek (Wagner concipieerde *Rienzi* onder indruk van Spontini's *Ferdinand Cortez*); de studie van muzikale werken; het lezen van literaire werken (Pfitzner's *Palestrina* dankt zijn ontstaan aan de lectuur van werken van A. W. Ambros); opgaven, die ontstaan tijdens het componeren zelf; buitenmuzikale invloeden.

Wanneer Liszt in een brief aan Brendel schrijft: „Nu ik de taak, die ik mij op symphonisch gebied gesteld had, zo goed mogelijk volbracht heb, wil ik thans mijn taak op het gebied van het oratorium verwezenlijken,” dan constateren we in de nieuwe opgave, die Liszt zich stelt, twee momenten: een dynamische factor (ik wil) en een richtinggevende factor (een oratorium componeren). Aan deze beide factoren wijdt Bahle zijn bijzondere aandacht. Door de eerste ontstaat de impuls, die tot scheppen drijft: wil, wens, liefde, hartstocht, kortom algemeen-menselijke drijfveren, en niet een specifieke „künstlerische Drang”; de tweede bepaalt de schematische anticipatie van het werk, waardoor de compositie-methoden vastgesteld worden, die noodzakelijk zijn om van de probleemstelling tot de oplossing van het probleem te geraken. De componist kan hierbij verschillende wegen volgen:

1. Hij *improviseert* en *fantaseert*. Zo schreef Wagner: „Mijn nieuwe Erard-vleugel streelde mijn muzikaal gevoel zo zeer, dat ik als vanzelf tijdens het fantaseren op dit instrument

de tere slotklanken van het tweede bedrijf van *Tristan* vond, welke compositie ik dan ook begin Mei flink ter hand nam." Door de improvisatie vindt de componist niet alleen middelen ter oplossing van het gestelde artistieke probleem, maar ook bouwstof voor nieuw, toekomstig werk.

2. De componist scheidt naar *analogische vormen*. Bewust of onbewust worden motieven of gedeelten van motieven gebruikt, die hun oorsprong vinden in vroeger ontstane eigen of vreemde werken. Desondanks ontstaan toch geheel nieuwe prestaties, hetgeen het gevolg is van aanpassing van (gedeelten van) motieven aan het nieuwe probleem of van gebruikmaken van motieven in een geheel andere samenhang. Ook inzake de te kiezen vorm speelt de analogie een grote rol. Sedert eeuwen bezigen componisten van alle landen steeds opnieuw de fuga's, suite's, ouvertures, sonates of symphonievorm.

3. *Het experiment*. De grote toonkunstenaars aller tijden waren steeds bewuste werkers en uitvinders, die niet alleen het bestaande cultuurgood grondig bestudeerden, maar ook echte meesters waren in het vinden van nieuwe vormen, in het omvormen en opnieuw ordenen van oude vormen. Tot Beethoven toe leek dit alles vanzelfsprekend. De monniken, magisters en kapelmeesters der Middeleeuwen, de magisters der *Ars nova*, de musici der Nederlandse school zoals Dufay, Okeghem, Josquin, Willaert, Lassus, het genie Palestrina, de madrigalisten Gabrieli, Monteverdi en Schütz, de Duitse klasisieken Gluck, Händel, Bach en Beethoven drongen allen *bewust* in het bestaande toonmateriaal door om hun eigen muzikaal nieuwland te veroveren. Eerst in de 19e eeuw komt een veranderde opvatting van het scheppen op, die overheersend geworden is: de romantische leer van het onbewuste scheppen, van de kunst als loutere inspiratie en van de feitelijke onproductiviteit van de bewust gerichte wil. De meesters der 19e eeuw weerleggen echter zelf deze romantische theorie, zoals Bahle ons duidelijk maakt aan de hand van uitvoerige onderzoekingen van de opvattingen hieromtrent van Beethoven (zijn schetsboeken!), Schubert, Schumann, Berlioz, Liszt, Weber, Wagner en Moussorgsky. Het experiment heeft, uit scheppingspsychologisch oogpunt gezien, de taak, voor nieuwe problemen daaraan beantwoordende oplossingen te vinden, wanneer de overwegend reproductieve methoden niet meer toereikend zijn. Daarom bezit deze methode vaak de grootste productieve functie voor het originele scheppen.

4. De componist kan *het buiten-muzikale in het muzikale overbrengen*. Ontstaan en oplossen van muzikale problemen staan in nauw verband met de ervaringswereld van de kunstenaar. Bij tekstcomposities b.v. tracht de toondichter de taalmelodie, het rythme, de gedachten en de ontroeringen, die de tekst eigen zijn, tot uitdrukking te brengen in zijn muziek. De ideeën-inhoud speelt slechts een ondergeschikte rol. Toonkunstenaars zien vaak van verklanking van een tekst af, wanneer deze huns inziens te „gedacht”, te „koud”, te „droog”, te „onmuzikaal” is. Een gedachte kan immers eerst dan in muziek weergegeven worden, wanneer zij tegelijkertijd aanschouwelijk of emotioneel beleefd wordt. Verder spelen de aanschouwelijke componenten van het gevoelsleven een zeer grote rol bij de vinding van muzikale vormen. Hiervan vinden wij niet alleen voorbeelden in de programmamuziek, maar ook daarbuiten. Zo „beluistert” Carl Maria von Weber het landschap: „Het zien van een landschap is voor mij een muziekuitvoering.... Wanneer ik blijf staan en met starende blik in de verte kijk, roept het beeld, dat zich voor mijn ogen ontrolt, bijna altijd een adaequaat muzikaal beeld op uit de homologe wereld van mijn fantasie; vaak bevalt het me, en dan houd ik het vast en werk het uit.”

In zake de muzikale weergave der affecten paste Bahle een belangwekkend laboratorium-experiment toe: van musici, die als proefpersonen hieraan meewerkten, werd gevraagd gevoelscomplexen als verdriet, smart, vrolijkheid, trots, angst enz. in een muzikaal motief tot uitdrukking te brengen. Het resultaat was het volgende: een vrolijk motief werd uitgedrukt door: „grazioso — huppelend — bewogen — licht”; droefheid door: „langzaam — zwaar — hijgend — als een knagende zielepijn”; trots door: „markante marsvorm — plechtstatig — stoutmoedig”; angst door: „gehaast — vluchtig — tempo-versnelling — onrustig en niet streng in de maat — opgewonden”. Hieruit volgt, dat niet de gevoelens zelf, maar de „Gestaltmomente” van de hun ondergeordende uitdrukkingsvormen in de muziek overgebracht worden; wat niet alleen het geval is in de vocale muziek, maar ook in de instrumentale en absolute muziek. Aan de hand van uitvoerige analyses van werken en methode van Palestrina, Monteverdi, Bach, Händel, Gluck, Hoffmann, Weber, Wagner, Bruckner, Tsjajkowsky, Verdi, Puccini, Brahms, Reger en Strausz staaft hij deze mening. Citeren we slechts zijn oordeel over Bach:

„.....ook J. S. Bach beijverde zich voortdurend een eigen stijl te scheppen door overdracht van het buitenmuzikale in het muzikale. Bijzonder kenmerkend voor zijn componeerwijze zijn de motieven, die motorische bewegingsvormen uitdrukken, zoals gaan, wandelen, schrijden, ijlen, rijzen, opstaan, opspringen, de deining van de zee, het kloppen van het hart, zweven, wankelen, zinken, vallen enz..... al deze karakteristieke muzikale zegswijzen, die door hun regelmatige terugkeer in Bach's cantaten en passies sterk de aandacht trekken, zijn tot ongeveer 20—25 elementaire thema's te herleiden. Ook schiep Bach typische motieven om vreugde, vrede, zaligheid, smart, geweeklaag, tumult en schrik weer te geven; verder motieven, die b.v. engelen of duivels schilderen, sterven en begraven zijn suggereren enz..... Dat Bach voor ieder geestelijk en ruimtelijk bewegen muzikale oervormen vond en deze tot typen maakte, is wel mede een van de voornaamste redenen, waarom zijn muziek onvergankelijk is.”

Opdat echter dergelijke transposities artistieke waarde hebben, moet de componist een persoonlijkheid zijn, het bewustzijn hebben originele „Gestaltübertragungen” tot stand te brengen en een objectieve houding aannemen door de overgedragen „Gestalten” steeds op hun werking te onderzoeken en na te gaan, of zij de weer te geven inhoud in zich dragen, en of de uitdrukkingsmotieven tegelijk ook indrukmotieven zijn, waar het immers bij goede muziek in laatste instantie op aankomt.

En hier raken we het centrale probleem van de muziek-aesthetica, die voor het alternatief staat of de muziek een autonome kunst is, of een heteronome, zonder eigen wetten, die slechts taal, uitdrukking, symbool is voor buiten de muziek staande gegevens. Dit alternatief dateert reeds uit de 18e eeuw; het werd gesteld in de strijd tussen de Gluckisten en de Piccinisten en in de 19e eeuw opnieuw te berde gebracht door Hanslick en zijn antipode Wagner. Volgens Bahle hebben we eigenlijk met een synthese van beide te doen: de muziek ontleent zeer veel aan de buitenmuzikale wereld, maar zou toch geen muziek zijn, wanneer zij deze ontleningen niet autonoom, volgens eigen wetten verwerkte. Hij vond deze opvatting ook verdedigd in de mededelingen, die hij hieromtrent van componisten ontving. Wie componeert, doet immers niets anders dan zoeken naar muzikale structuurmogelijkheden, die ofwel in het tonenrijk zelf gevonden worden, ofwel

van buiten af in de muziek overgebracht worden; deze mogelijkheden worden ontdekt en productief gemaakt aan de hand van de compositiemethoden, die we achtereenvolgens leerden kennen: improvisatie, analogievorming, experiment en „Gestaltübertragungen”.

5. Tenslotte wijst Bahle op de creatieve functie van de pauzen tijdens het componeren. Zij vormen een even wezenlijk bestanddeel van de methodenstructuur van de componist als de rusttekens in het muziekstuk zelf. Hieromtrent deelde b.v. Richard Strausz aan Bahle mee: „Dikwijls heb ik opgemerkt, dat, als ik b.v. 's avonds niet verder kwam met mijn werk, het de volgende morgen weer goed op dreef raakte. Ook het laten liggen van een werk kan ertoe leiden, dat het na een half jaar plotseling weer goed op gang komt. De tussentijd is echter niet ledig geweest, want ik denk er voortdurend aan en probeer steeds verder te komen.” Dergelijke rustperioden zijn „ein immerwährendes Lösungsversuch”, een voortdurend innerlijk improviseren en proberen, dat vergezeld is van de gevoelsreacties: neerslachtigheid bij mislukken, en vreugde bij gelukken. Ook zijn er pauzen, die componisten inlassen na voltooiing van een werk, niet alleen om rust te nemen, maar ook om zich innerlijk vrij te maken en een nieuw aspect voor ander werk te vinden. Hier heeft de rustperiode de creatieve functie, het vinden van nieuwe problemen te vergemakkelijken. Tenslotte blijven nog de pauzen over, die een controlerende functie hebben; zij scheppen de vereiste objectieve afstand ten opzichte van het geschapene.

II. Het concrete scheppingsproces.

Tot nu toe zagen we, dat volgens de theorie van Bahle de componist een methodisch handelende, van zijn kunnen bewuste en actieve bouwer is, die met behulp van een grotendeels zelf verworven arbeidsstructuur de gehele uiterlijke en innerlijke ervaringswereld uitdiept en aan zijn kunstzinnig doel dienstbaar maakt. Waar blijft dan de inspiratie? zal men terecht vragen. Wat ondergaat de componist als hij zich geïnspireerd voelt? Zijn er verschillende vormen van inspiratie? Welke zijn de psychologische voorwaarden voor hun ontstaan?

Men zou de inspiratie als volgt kunnen kenmerken: een plotseling, bliksemsnel opduiken van de gedachte in een adaequaat taalidoom; het passief aanvaarden van deze ge-

dachte, terwijl ze niet gezocht is; een zekere bedwelmings-toestand, het „volkomen-buiten-zichzelf-zijn”, de „verrukking”, het gevoel intens gelukkig te zijn; het onvrijwillige en noodzakelijke verloop van het gehele proces; het gevoel van „vrijheid”, van „macht”, van „goddelijkheid”.

De verklaring van deze verschijnselen moet niet buiten, maar in de persoonlijkheid van de kunstenaar en haar ontwikkelingsgang gezocht worden.

Bahle onderscheidt de volgende inspiratievormen:

a) hij spreekt van *conceptie*, wanneer de ingeving het vinden van een bepaald, muzikaal op te lossen, probleem ten gevolge heeft;

b) *invallen* noemt hij die ingevingen, die betrekking hebben op de oplossing van het gevonden of gestelde probleem; zij kunnen onderverdeeld worden in abstracte invallen („abstrakt-schemenhafte Einfälle”) en concrete invallen („concret-sinnliche Einfälle”);

c) onder *inspiratie* verstaat hij tenslotte de psychische gemoedsgesteldheid of de bedwelmings-toestand, waarin de muzikale ingevingen een aaneengesloten geheel vormen, en aldus een vrij groot tijdsbestek omvatten.

Vooraf dient volgens Bahle vastgesteld te worden, dat in hun zuivere vorm de *muzikale conceptie*, evenals de muzikale invallen en de muzikale inspiratie, uiterst zelden voorkomen. Juist daarom wijden de kunstenaars er zoveel aandacht aan en overschatten zij vaak hun betekenis. Hier is dan ook de psychologische grond te vinden voor de foutieve opvatting, dat ieder artistiek product uit een keten van zulke phaenomenen zou ontstaan, terwijl we in feite te doen hebben met een gestadig arbeidsproces, waarin de verscheidene inspiratievormen slechts de zeldzame hoogtepunten zijn.

Dat bepaalde muzikale problemen schijnbaar onverwachts de componist voor de geest kunnen staan, kon Bahle voortdurend lezen in de mededelingen van de musici over hun keuze van het te verklanken gedicht. De meesten werden door een bepaalde tekst „geroerd”, „gepakt” of „overweldigd”; de mogelijkheid van een verklanking zweefde hun onmiddellijk voor de geest, zodat zij zich eerder in een passieve dan in een actieve toestand gevoelden. Dit onverwachte vinden van een nieuwe muzikale taak moet toegeschreven worden aan een plotse — vaak onbewuste — concretisering van het „Leitbild”. De schrijver laat enkele opvattingen van componisten

over de muzikale conceptie de revue passeren. Bijna allen spreken van „inspiratie”, „onbewust ontvangen” enz. Sommigen getuigen echter van een dieper inzicht, bij voorbeeld het citaat uit Mahler's brief aan Dr Arthur Seidl van 17 Februari 1897:

„Als ik een concept maak voor een groot muzikaal bouwwerk, kom ik altijd op een punt, waar ik het woord mededragers van mijn muzikale ideeën wil laten zijn. Voor de finale van mijn tweede symphonie doorvorste ik de gehele wereldliteratuur tot de Bijbel toe om het verlossende woord te vinden; tenslotte was ik gedwongen mijn gevoelens zelf onder woorden te brengen. Van grote betekenis voor het wezen van het muzikale scheppen is de wijze, waarop ik hiertoe geïnspireerd werd. Ik koesterde reeds lang de gedachte in de finale het koor te laten optreden, en alleen de angst, dat dit als een imitatie van Beethoven zou opgevat worden, deed mij voortdurend aarzelen. In die dagen stierf Hans von Bülow, en ik woonde zijn plechtige begrafenis bij. De innerlijke gesteldheid, waarmee ik daar aanwezig was en aan de afgestorvene dacht, was volkomen in overeenstemming met het werk, waar ik toen aan bezig was. Daar hief het koor vanaf de orgeltribune het koraal van Klopstock „Auferstehen!” aan. Als een bliksemstraal trof mij dit gezang, en alles stond in eens heel helder en duidelijk voor mijn geest. Op deze bliksemstraal wacht de scheppende mens, dat is de „heilige ontvangenis”. Wat ik toen beleefde, behoefde ik slechts in muziek te brengen. En toch, had ik dit werk niet reeds bij me gedragen, hoe had ik het dan kunnen beleven? Er zaten immers op dat ogenblik duizenden met mij in de Kerk! Zo vergaat het mij altijd: slechts als ik beleef, componeer ik, — slechts als ik componeer, beleef ik!”

Hier zien we duidelijk, dat deze muzikale conceptie de concretisering is van een reeds in abstracto aanwezige opgave; zij vindt haar verklaring in het feit, dat de kunstenaar toevallig in een, voor het vinden van een oplossing gunstige, uiterlijke toestand geraakte. Anderzijds bestaat ook de mogelijkheid, dat een conceptie ontstaat uit de herinnering aan iets, wat de componist vroeger beleefd heeft, zodat de uiterlijke factor wegvalt en de conceptie als zuivere inspiratievorm optreedt. In zulke gevallen blijft immers gewoonlijk de innerlijke, zakelijke en psychologische samenhang tussen de herinnering en het vinden van een bepaalde opgave totaal

onbekend aan de toonkunstenaar, die zich dan voor een wonder geplaatst ziet, dat hij niet vatten kan. Voor de psycholoog daarentegen kan alleen sprake zijn van een innerlijke concretisering van vroegere belevenissen.

Wat de *muzikale invallen* betreft, zowel componisten als aesthetici zijn het er over eens, dat deze niet zo maar willekeurig tot stand gebracht kunnen worden. Kenmerkend is juist, dat zij plotseling en ongeroepen optreden. Vandaar, dat men tot theorieën kwam, die deze invallen door een spontane werking van het onderbewustzijn verklaren, of ze toeschrijven aan de bewuste invloed van een hogere wereld. Volgens Bahle zijn ze echter zeer wel te analyseren en te verklaren, en wel als hoogtepunten van een lang en voortdurend arbeidsproces. Hoe dieper men doordringt in het muzikale scheppingsproces, des te duidelijker blijkt, niet alleen dat ieder „Erfinden”, „der Abschlus des Gesuchten” (Goethe) is, maar ook, dat de eigenlijke inval voorafgegaan wordt door een stadium, waarin deze reeds in abstracto bestaat; m. a. w. de abstract-muzikale invallen antecederen de concreet-muzikale. Citeren we uit het vele materiaal ter staving van deze theorie slechts een brieffragment van Weber, waarin deze het abstract-muzikale stadium van zijn daemonische Freischütz-muziek schildert: „Uiterst belangrijk vond ik de woorden van Max: „Mich umgarnen finstere Mächte”, want zij gaven het ware karakter van deze opera aan. Aan deze „duistere machten” moest ik de luisteraars zo vaak mogelijk herinneren. Ik heb er lang over nagedacht, wat de juiste tonen voor dit onheilspellend gegeven zouden zijn. Natuurlijk moest het een donkere, duistere klankkleur zijn, dus de diepste registers van violen, celli en bassen, dan natuurlijk de diepste tonen van de klarinetten, verder de klagende tonen van de fagot, de laagste tonen van de hoorns, doffe paukenroffels en paukenslagen.”

Muziek wordt altijd geestelijk lang voorbereid; dan staat het te vervaardigen werk in een nog vage, abstracte vorm de kunstenaar schematisch voor de geest; daarna wordt dit schematische beeld hoe langer hoe meer gedifferentieerd en gespecialiseerd; eerst dan volgen de concrete muzikale invallen. Phaenomenologisch worden deze door de componisten steeds gekenschetst als een zelfstandig en plotseling optreden van een nauwkeurig afgerond klankencomplex, verbonden met het bewustzijn, er niet de auteur van te zijn. Het is dan ook te

begrijpen, dat kunstenaars en aesthetici gemakkelijk verleid werden tot het formuleren van min of meer fantastische theorieën over de herkomst dier invallen.

Wat is nu de gewone omvang, de grootte van de muzikale invallen?

Aan de hand van verslagen, brieven enz. van verschillende componisten kon Bahle vaststellen, dat de concreet-muzikale inval meestal een accoord, een motief of thema vormt, in ieder geval steeds een vast omlijnd klankbeeld, dat echter zelden groter dan vier maten is en meestal tussen twee en vier maten varieert. „De melodische inval,” schrijft Richard Strausz, „strekt zich in de regel van 2 tot 4 maten uit; de verdere maten zijn het resultaat van een zeer doelbewuste arbeid.” Ook Beethoven's schetsboeken wijzen uit, dat de invallen van deze grootmeester der toonkunst geen grotere omvang hebben. Verder kan het uit psychologisch standpunt belangrijke feit geconstateerd worden, dat er naast waardevolle, ook waardeloze invallen bestaan. Alle componisten, die hierover door Bahle ondervraagd werden, beaamden dit. Zij beschouwen een inval slechts als waardevol, wanneer deze vooreerst in het kader van het werk past, bijgevolg een zekerë eenheid en geslotenheid bezit en geschikt is om in de te ontwerpen compositie ingevoegd te worden; vervolgens adaequaat aan hetgeen de componist zelf beleeft, dus onmiddellijk aansprekend, levendig en fris is; tenslotte met de critische normen, die de componist zich gesteld heeft, strookt, bijgevolg origineel en geschikt voor doorwerking is. De waardevolle inval vormt dus enerzijds het eindpunt van een innerlijke activiteit, anderzijds het beginpunt van een uiterlijk vormingsproces.

De *inspiratie* tenslotte kan het best in verband met de inval begrijpelijk worden gemaakt. De componisten spreken op tweevoudige wijze van inspiratie. Bij sommigen is zij gelijk aan de gevoelsbelevissen, die aan de inval voorafgaan; bij anderen is zij aan de inval zelf identiek. De zg. scheppingsroes, die vaak als het typische kenteken van de inspiratie aangegeven wordt, treedt als gevolg, niet als oorzaak van de inval op.

Nauw in verband met conceptie, inval en inspiratie staat ook het *evolutieproces van een kunstwerk*. Ieder kunstwerk is geen mozaïek, maar een eenheid, een organisch geheel. Nu is het opvallend, dat alle componisten het er over eens zijn, dat in de regel de uiteindelijke vorm van het werk min of meer belangrijk afwijkt van het oorspronkelijk gestelde doel.

Hoe dit te verklaren? Voor Carl Maria von Weber b.v. moet een kunstwerk van te voren in zijn geheel geconcipieerd zijn, Strawinsky daarentegen komt vaak tot een goed eindresultaat door afzonderlijke delen te combineren, zonder dat hij vooraf het geheel duidelijk voor de geest heeft staan. Men kan noch van een „primaatschap van het geheel” noch van een „primaatschap van het deel” spreken. In feite is er steeds een voortdurende wisselwerking tussen deel en geheel. Het vooraf geconcipieerde geheel determineert telkens de aard der delen, tot de concrete „invallen” toe. Omgekeerd modificeren de „invallen” en de delen telkens het geheel. De geleidelijke of radicale verandering van het tevoren opgestelde geheel gaat in wezen uit van de concrete delen, omdat hierin, ingevolge hun rijkdom aan aspecten, telkens nieuwe waarden ontdekt kunnen worden. Deze wisselwerking tussen deel en geheel vinden wij niet alleen bij hedendaagse componisten, maar ook bij meesters als Beethoven, Schumann, Berlioz, Tsjajkowsky, Wagner. De meest productieve vorm der artistieke schepping bestaat in een voortdurende wisselwerking tussen een beheerst vasthouden aan de gestelde, abstracte opgave en een labiel zich~~laten~~leiden door de rijkdom der aspecten, die het concrete materiaal biedt. In dit beurt~~spel~~ tussen vrijheid en gebondenheid, tussen prijsgeven en vasthouden, tussen zich~~laten~~leiden en zelf~~leiden~~, zoekt en vindt de ware kunstenaar de juiste en beste componenten voor het geheel, dat het kunstwerk uiteindelijk moet worden. Verliest de kunstenaar het evenwicht in deze wisselwerking, dan ontstaan averechtse productievormen; houdt hij te star vast aan de oorspronkelijk gestelde opgave, dan wordt hij manierist; laat hij zich te veel leiden door de concrete delen, dan componeert hij niet meer, maar improviseert, waardoor zijn werk een aggregaat wordt en niet een organisch geheel.

III. De rol van de persoonlijkheid.

Binnen het raam van de voor alle kunstenaars geldende scheppingswetten komen vanzelfsprekend ook voor Bahle typologische verschillen voor. Hij onderscheidt de componisten in „arbeid~~typen~~” en „inspiratie~~typen~~”. Zie hier enkele kenmerkende verschillen tussen deze beide categorieën:

Bij het arbeid~~type~~ ontstaan nieuwe muzikale problemen

gewoonlijk als resultaat van zijn muzikale activiteit (studie, analyse, experiment, enz.); bij het inspiratie-type treden de muzikale problemen meer als van buiten af op (in gesprekken, bij het luisteren naar muziek, enz.) en hebben dan het karakter van een passieve, incidentele conceptie.

Inhoud en vorm van het te componeren werk wordt bij het arbeid-type eerst g e d a c h t, meestal volgens eigen, vaststaande normen; bij het inspiratie-type vinden we daarentegen overwegend anticipaties van de gevoelswerkingen van het te schep-pen werk, die door de componist v u r i g v e r l a n g d worden, waarbij de concreet-muzikale vorm echter nog totaal onbepaald kan zijn.

Het arbeid-type gaat sterk c o n s t r u c t i e f te werk, volgens een vooraf vastgesteld plan, waar het niet vaak en nooit belangrijk van afwijkt; het inspiratie-type gaat meer i m p r o v i s a t o r i s c h te werk en laat zich veeleer leiden door de rijkdom aan mogelijkheden, die de concrete delen hem bieden.

De scheppingskracht van het arbeid-type is het grootst tij-dens de concrete activiteit, terwijl die van het inspiratie-type meer ligt in de pauzen tijdens het werk; voor beiden geldt echter de wet, dat geen inval of inspiratie ontstaat zonder voorbereidende arbeid.

Het arbeid-type onderwerpt zijn invallen in den regel aan de kritiek van zijn v e r s t a n d, dat deze aan bepaalde, eigen normen toetst, ze eventueel corrigeert of omwerkt; bij het inspiratie-type komt hoofdzakelijk het g e v o e l in actie, dat zich er toe beperkt de waardevolste der zich opdringende i n v a l l e n uit te kiezen.

Volgens het door Bahle verzamelde materiaal zijn van de hedendaagse componisten A. Honegger, A. Casella, I. Stra-winsky en R. Strausz uitgesproken arbeid-typen; terwijl W. Braunfels, V. Gnegchi, W. Kienzl en H. Pfitzner inspiratie-typen zijn. Van de grote meesters der toonkunst behoren Bach, Gluck, Beethoven, Moussorgsky, Verdi, Brahms en Reger tot de arbeid-typen; terwijl Mozart, Schubert, Marschner, Cor-nelius, Wolf, Berlioz en Tsjaikowsky min of meer tot de inspiratie-typen gerekend moeten worden.

Besluit.

Julius Bahle releveerde door zijn onderzoeken tot nu toe onbekende aspecten van het muzikale scheppingsproces. Aan de hand van zijn methode, die zowel empirisch als histo-

risch is, formuleerde hij verscheidene wetten, die uniform gelden voor ontstaan, ontwikkeling en voltooiing van muzikale kunstwerken. Achter het schijnbaar oncontroleerbare en mystieke scheppingsproces ontdekte hij met behulp van de experimentele psychologie een gebeuren, dat de indruk wekt even streng gedetermineerd te zijn als de schijnbaar chaotische sterrenhemel. Zijn theorie staat lijnrecht tegenover alle andere, tot nu toe gehuldigde theorieën over de scheppende activiteit.

Immers, de *idealistische* theorie gaat van de overweging uit, dat de kunstenaar door intuïtie of inspiratie zg. „ideeën” of „oerbeelden” aanschouwt, buiten alle eigen ervaring om, en deze vervolgens in het concrete materiaal van zijn kunst nabootst. Volgens Bahle echter ontvangt de kunstenaar de conceptie-idee van het geheel niet passief van uit een methaphysische wereld, maar verovert hij deze in een actief arbeidsproces. Ook blijkt, dat deze concrete conceptie-ideeën uit abstracte anticipaties van het geheel voortkomen, en dat zij geen onveranderlijke „Urbilder”, maar veranderlijke schikkingen zijn, die in de loop van het productieproces steeds gevarieerd, gecompleteerd of gedifferentieerd worden.

Bahle bestrijdt ook de directe verwezenlijking van het gestelde doel, zoals die door het extreme *rationalisme* aanvaard wordt; want het karakteristieke verloop van het artistieke productieproces is niet een streng georganiseerd handelen, maar een activiteit, waarin een voortdurend op- en neergaande wisselwerking tussen het gestelde doel en de diverse stadia der verwezenlijking van dit doel, en omgekeerd, plaats heeft. In Bahle's theorie speelt de „ratio”, het „beredenerend denken” slechts een ondergeschikte rol. Men zou haar veeleer als een teleologisch determinisme kunnen beschouwen.

De opvattingen van Bahle keren zich ook tegen de *romantisch-biologische* leer, die het scheppingsproces ziet als een spontane, automatische ontplooiing van scheppende oerkrachten. De romantici stelden het ontstaan van een kunstwerk voor als een biologisch groeiproces, waarbij de kunstenaar zelf niet de schepper is, maar slechts de meest geschikte persoonlijkheid om de scheppingskiemen tot volle ontplooiing te brengen. In feite berust het kunstenaar-zijn niet op een liefderijk verzorgen van een onbewuste drang, maar op een activiteit, die put uit persoonlijke belevenissen, die bewust een bepaald doel nastreeft, en die beheerst wordt door de wil van de kunstenaar tot scheppen.

Tenslotte staat Bahler's theorie ook lijnrecht tegenover de *natuurphilosophische* opvatting van het artistieke scheppen, zoals deze verdedigd wordt door de aesthetici Vischer, von Hartmann en Volkelt. Het beginstadium van het artistieke productieproces bestaat niet uit een „gestaltloser Nebel” (Vischer) of uit „Kräfte, die chaotisch gegeneinander wogen” (von Hartmann) of uit een „gestalt und gegenstandslose Stimmung” (Volkelt). Hoe zou uit een chaos of uit een vormeloze toestand een kosmos en een zinrijke vorm kunnen ontstaan? Het beginstadium van het scheppingsproces kent, evenals de latere stadia, een bepaald doeleinde, zodat er in het geheel geen afgrond gaapt tussen begin, ontwikkeling en einde van dit proces, waarvan het gehele verloop doelmatig, zinrijk, welgeordend en uniform is.

Bahle's theorie is en wordt vaak heftig bestreden. Onder de bestrijders, niet van Bahle zelf, maar van de gehele richting van dit experimentele onderzoek, zoals dit toegepast wordt door de school van Selz, dient o.m. genoemd te worden prof. J. Waterink. Men vergelijkte zijn *Opvoedbaarheid der kinderlijke intelligentie*. Ook prof. P. Kohnstamm heeft in zijn geschriften, bij alle waardering voor Selz en zijn navolgers, de creatieve intelligentie toch uitdrukkelijk onderscheiden van de executieve, en zijn twijfel uitgesproken, of de artistieke productie toch niet iets anders is dan „oplossen van problemen”, in de zin, zoals Selz, en ook Bahle, dit voortdurend veronderstellen. In de directe strijd tegen Bahle heeft vooral de brochure *Ueber musikalische Inspiration* (1940) van de aestheticus en componist Hans Pfitzner veel stof doen opwaaien. Pfitzner dient echter geenszins de objectiviteit, wanneer hij in zijn opusculen zinnen laat drukken als: „Er (Bahle) will die Inspiration — dat A und O aller Musik — rationieren wie Butter in butterarmen Zeiten”; of: „Nun, Herr Bahle musz es ja wissen, denn er hat herumgefragt bei den „Bedeutendsten” unserer Zeit, und er rückt dem Problem mit gewaltig wissenschaftlichem Geschütz auf den Leib, mit „Forschungsmethode” und „Fernexperiment”; of erger nog: „Unter wissenschaftlicher Flagge wird jetzt von einem musikalischen Laien... die musikalische Welt dahin belehrt, dasz inspirierte Musik sozusagen ein „Märchen” sei”; enz. enz. Overigens brengt zijn boekje geen weerlegging van Bahle's theorie; het verdedigt alleen het eigen standpunt, volgens hetwelk geen waarachtig, blijvend kunstwerk kan ontstaan zonder de medewerking van het wonder, dat inspira-

tie heet; en onder inspiratie wordt dan verstaan: de schepende werking van het onbewuste, dat de toonkunstenaar invallen, motieven enz. van kleinere of grotere omvang (tot 109 maten lang toe!) dicteert, waarmee hij dan het geheel samenstelt, d. i. componeert. Pfitzner, die als musicus tot het inspiratietype behoort, observeert in hoofdzaak alleen zijn eigen scheppingservaringen en neemt deze als richtsnoer voor zijn aesthetische geschriften. Nu zou men Bahle eenzelfde verwijt kunnen maken, omdat ook zijn onderzoekingen grotendeels steunen op de zelfobservatie van componisten. De problematiek van deze methode vervalft echter, wanneer uitingen van talrijke componisten bestudeerd worden en deze alle, onafhankelijk van elkaar, tot geheel met elkaar overeenstemmende conclusies leiden. Daarbij moeten wij niet uit het oog verliezen, dat Bahle's methode niet alleen empirisch, maar ook historisch is. Het feit, dat de opvattingen van niet-eigentijdse componisten zijn conclusies bevestigen, verhoogt aanmerkelijk de objectief-wetenschappelijke waarde van zijn theorie.

Het is begrijpelijk dat de reacties voornamelijk uit kringen van musici voortkomen, die in deze theorie „eine bewusste Ernüchterung alles Hohen in der Kunst" (Pfitzner) zien. Zoals echter prof. G. Révész in zijn *Inleiding tot de muziekpsychologie* (1944) aantoonde, vormen de metaphysische opvatting van Pfitzner, in het voetspoor van Goethe, Nietzsche, Hanslick, Schumann en Brahms, en de experimenteel-psychologische theorie van Julius Bahle geen absolute tegenstellingen, doch vullen elkaar aan. Immers, voor beide opvattingen zijn de muzikale ingevingen van essentiële, constitutieve betekenis. De metaphysicus legt de nadruk op het onbewuste, plaatst het accent op de *idea ante rem* zonder de noodzaak van intensieve arbeid te ontkennen. De psycholoog benadrukt de intensieve arbeid, de bewuste instelling, een behoorlijk uitgewerkt plan en een gespecialiseerde belangstelling, plaatst het accent op de *idea post rem* zonder de noodzaak van de ingeving te ontkennen. De metaphysicus bestudeert in hoofdzaak de inhoud van de inspiratie; de psycholoog wijdt vooral zijn aandacht aan de plaats van de inspiratie in het muzikale scheppingsproces.

Het is de grote verdienste van Bahle, ons te hebben aangetoond, welke belangrijke rol in de scheppende activiteit gespeeld wordt door reminiscenties, coïncidenties, traditie, muzikale analyse, vlijt, ijver, werkmethoden, experiment, analogievorming enz. Al deze realia kunnen echter nooit aansprakelijk

gesteld worden voor de *originaliteit*, de *waarde* en de *inhoud* van de muzikale inspiratie. In de theorie van deze psycholoog blijft tussen het voorbereidend stadium en de originele, waardevolle ingeving een kloof bestaan, die ook hij niet heeft weten te overbruggen. Hij geeft ons wel een bevredigend antwoord op de vraag, langs welke wegen de toondichter geïnspireerd kan worden; maar op de vraag, hoe de kunstenaar nu precies tot deze motieven en thema's gekomen is, blijft ook hij ons het antwoord schuldig. In zoverre heeft ook deze psychologische theorie, hoe belangrijk zij ook is, het probleem van de scheppende arbeid niet nader tot een oplossing gebracht. Zal ons die oplossing ooit gegeven worden?

„Was ist Talent? Was ist Genie?
Die Definition gelang noch nie" (Pfitzner).

NAAR EEN NIEUW PAEDAGOGISCH REVEIL IN BELGIË

II

DOOR

J. VAN MOURIK.

We komen nu tot de z.g.

Volmakingsleergangen.

Dit is de *tweede* phase van de opzet.

Reeds zijn in België enkele volmakingsleergangen ingericht. Gezegd mag, dat er bij de onderwijzers inderdaad veel belangstelling bestaat voor deze aanvullingscursussen. De Minister acht het dan ook noodzakelijk om aan deze leergangen groter bekendheid te geven. Zeer juist acht ik zijn opmerking:

„Zowel voor deze volmakingscursussen als voor de studievormingen dient het essentiële werk overgelaten te worden aan het initiatief en de verantwoordelijkheid van de practici, die zich ter plaatse bevinden.”

Wij zullen ons beperken tot voorstellen van de algemene richtlijnen. M. a. w. ook de volmakingsleergangen moeten ontstaan in de kring van de onderwijzers.

Het doel.

Het betreft de volgende punten:

regelmatig samenroepen in studievormingen van een keur van onderwijzers, die zich zouden losgemaakt hebben uit de

groep van degenen, die al of niet medewerken aan de studiekruisingen;

tegemoet komen aan het verlangen van deze onderwijzers tot volmaking, door hen op klare, nauwkeurige en praktische wijze in te wijden in de wetenschappelijke vereisten van hun vak, in de ruimste zin opgevat;

met dit doel voor ogen hun de gelegenheid geven de wetenschappelijke grondslagen van het leerplan te bestuderen, als mede de betekenis van de begrippen, die er mee verband houden: behoefte en belangstelling van het kind, functionele activiteit, enz.;

vervolgens trachten aan te tonen, dat de vooropgezette methodes, procedés en werkwijzen slechts het logisch gevolg zijn van bepaalde principiële stellingen;

in samenwerking met de universiteiten de drempels en de schaal der verstandelijke kennis vaststellen, om uit het empirisme te geraken in zake het programma;

deze studiën belichten door en toetsen aan concrete proefnemingen, gedaan hetzij in een laboratorium, hetzij in een bepaalde klasse of in een reeks scholen (collectieve enquêtes, statistieken;

van deze gelegenheid gebruik maken om ten behoeve van het hoofdtoezichtsgebied, geleidelijk een positieve opvoedkundige leer vast te leggen, die een samenhangend geheel vormt en geschikt is voor de dagelijkse practijk, maar waarbij de geest van de practicus zijn vrijheid behoudt.

In verband hiermede schreef ere-Inspecteur Jeunehomme terecht:

„Voor degene die onderwijzen, als voor degene, die onderwijs ontvangen, is het altijd gevaarlijk te denken, dat de wetenschap voltooid is en dat er niets meer te ontdekken valt. Immers zo ontstaat en groeit het dogmatisme, wanneer men zich in bezit waant van definitief-~~verworven~~ principes.”

Van belang is verder nog de volgende opmerking:

Terwijl deze algemene doeleinden nagestreefd worden, zullen er bovendien nog andere worden bereikt, zoals de voorbereiding tot het examen van inspecteur en tot het examen voor het verwerven van de akte voor schoolhoofd voor het lager onderwijs, welke in de naaste toekomst zal worden ingevoerd.

Tenslotte zal men door de groepering en de samenwerking te bevorderen van de actieve elementen uit een ganse streek

de verwezenlijking vergemakkelijken van verder strekkende initiatieven, zoals de interscolaire briefwisseling, de uitwisseling, de uitwisseling van paedagogische tijdschriften, etc.

Ik merk op, dat men in België wil gaan werken met een keur van onderwijzers. De vraag rijst nu terstond of dit wel juist is. Wie toch hebben het dringendst leiding nodig? Niet de mensen, die uit zich zelf spontaan naar voren komen om zich te verdiepen in hun vak. Zij vinden de wegen en middelen wel om hun kennis en bekwaamheid te vergroten. Naar mijn mening moeten de volmakingsleergangen vooral open staan voor de leerkrachten, die door welke omstandigheden dan ook, niet in de gelegenheid waren de ontwikkeling in de paedagogiek bij te houden.

Een ander probleem komt tegelijkertijd naar voren, nl. de instelling van de akte voor schoolhoofd. Men wil in België een hoofdakte-examen inrichten en ik geloof, dat het daar noodzakelijk is. De wijze toch, waarop men in België hoofd van een school kan worden, geeft niet de minste waarborg, dat de beste man op de beste plaats komt! Wij hier in Nederland zien de stroming sterker worden, welke de hoofdakte wil afschaffen. Ik geloof, dat men alvorens daartoe te besluiten, wel goed doet de gevolgen daarvan te overwegen. België kan ons leren, dat het probleem waarlijk niet zo eenvoudig is.

De leerstof der volmakingsleergangen.

De studiën moeten in de eerste plaats gericht zijn op het professioneel en practisch nut, in de verheven betekenis van het woord.

Er kan geen sprake van zijn hier het voornaamste deel der werkzaamheden enkel en alleen aan de algemene cultuur te wijden, noch aan een of ander vak, waardoor het onderwijs in de normaalschool onvoldoende gebleken zou zijn.

De Minister wijst er dan op, dat er genoeg onderwerpen zijn om te groeieren in een Volledige Studiecycclus, die een samenhangend geheel vormt voor een periode van 2 of 3 jaren.

Hij geeft een reeks onderwerpen, welke behandeld zouden kunnen worden.

A. Huidige stand van de wetenschappelijke psychologie in het algemeen.

Beredeneerde studie over de psychologische gegevens, die

aan de basis liggen van het leerplan 1936 voor de lagere scholen.

- B. De opvoedkunde in de eerste graad.
 Het globaal lezen.
 De opvoedende spelen.
 Het poppentheater.
- C. De methodenleer der voornaamste vakken, als toepassing op de hierboven ontwikkelde principes.
 Het gesproken woord. De uitspraakleer.
 Het geschreven woord. Het opstel.
 De spraakleer.
 Het rekenen.
 De geschiedenis en de folklore.
 De aardrijkskunde.
 De verschillende graden in de studie van het milieu met het oog op de kennis der natuurwetenschappen.
 De grafische en plastische uitdrukking (tekenen, boetseren, knutselwerk).
 De lichamelijke oefening.
- D. De moderne techniek, haar geest en gebruik.
 De waarneming:
 Wat ze niet meer moet zijn.
 Wat ze wel moet zijn.
 De aard van het plaatselijk milieu bepalen en preciseren.
 Practische proefnemingen. Uitstapjes.
 Leerfilms.
 De belangstellingscentra.
 Gebruik van vragenlijsten en enquêtestatistieken.
 Het groepswork. De streekkaarten.
 Individualisatie in het onderwijs.
 Het spontaan opstellen.
 De interscolaire briefwisseling.
 De schooldrukkerij. De kinderboekereien.
 Het toneelspel.
 Het knutselwerk. De handenarbeid.
 Het gebruik van de film en de radio.
- E. Atmosfeer van de nieuwe school.
 De school en de familie. De familieopvoedkunde.
 Schoolregime. Tucht. Selfgovernment.
 De kunst in de school.

De contrôle van de verworven kennis en de overgang van de ene klasse naar de andere.

Beroepsvoorlichting van de leerlingen en selectie van de meest begaafden.

Het onderwijs voor de achterlijken en abnormalen.

De buitenschoolse werken.

De jeugdbeweging.

- F. Het verleden van ons onderwijs.
 Vooraanstaande figuren uit de geschiedenis van de opvoedkunde of uit de geschiedenis van het onderwijs.
 De Belgische schoolwetgeving.
 Grondige studie van de huidige organieke wet.
- G. Het lager onderwijs ten aanzien van de andere opvoedingswijzen.
 Het nationale werk voor Kinderwelzijn.
 Fröbelonderwijs.
 Middelbaar onderwijs.
 Prae-professioneel onderwijs.
 Technisch onderwijs.
 Normaalonderwijs.
 Kunstonderwijs.
 Hoger onderwijs.
 Aard en strekking van de verschillende onderwijssoorten.
- H. Actuele vraagstukken in verband met de opvoedkunde in België en het buitenland.
 Bespreking van en commentaar op de ministeriële omzendbrieven en de hervormingen, die doorgevoerd en voorbereid worden.
 Boeken, tijdschriften, congressen, manifestaties van allerlei aard.
 Van deze leergangen in de vergelijkende opvoedkunde kan een gunstig gebruik gemaakt worden om de oorspronkelijke specifieke eigenschappen van ons leerplan te achterhalen, hetwelk namelijk gebaseerd is op de rechtstreekse waarneming en op de studie van de taal, gesteld in dienst van de gedachte.

Deze systematische opsomming is slechts theoretisch aanvaardbaar. In de practijk zal men tot een keuze moeten komen in verband met de locale omstandigheden.

De leraars.

En wie zullen nu aan deze leergangen doceren?

Ook daaromtrent verschaft de omzendbrief enkele richtlijnen.

In principe zou dit onderwijs versterkt moeten worden door de inspecteurs van schoolgebied, die onder de impuls der hoofdpieniers in werkgroepen worden ingedeeld. Waar het nodig mocht blijken, zouden met dit doel twee naburige schoolgebieden kunnen versmolten worden. Doch zoals we zeiden, zijn de seminarie-werkzaamheden slechts geschikt voor tamelijk beperkte groepen van leerlingen en sluiten zij elke mogelijkheid tot grotere bijeenkomsten uit.

Waarom krijgen de inspecteurs l. o. deze taak toegewezen?

De Minister acht het logisch, omdat het tot de verplichtingen behoort van de inspectie.

Verdere motieven zijn:

het aanzien, dat de inspectie geniet bij de onderwijzers en het feit, dat de inspectie beter de noden en mogelijkheden van het personeel en het milieu kent.

Verder zou sporadisch of regelmatig beroep gedaan kunnen worden op:

- de directeur van een Normaalschool;
- de leraar in de opvoedkunde van een Normaalschool;
- sommige specialisten van het Normaalonderwijs;
- sommige vertegenwoordigers van andere onderwijssoorten (leraren, opzieners en directeurs);
- sommige specialisten, die buiten het onderwijs staan;
- een adviseur in beroepskeuze;
- een specialist in het onderwijs voor abnormalen;
- en voorts onderwijzers, die zich op een of ander domein van de wetenschap op de opvoedkunde verdienstelijk hebben onderscheiden.

De beloning.

Bij de aanvang zal elke medewerking belangeloos verleend moeten worden.

Maar het ontbreekt ons niet aan toegewijde intellectuelen, die bekommerd om de hoge morele, sociale en nationale belangen, volgaarne hun medewerking zouden verlenen voor enkele zittingen.

Eén jaar na hun oprichting zouden de leergangen in aanmerking kunnen komen voor een Rijkstoelage.

Het lijkt me, dat de Minister hier wel wat erg optimistisch is! Of is hier weer de handige politicus aan het woord, die in het verschieft reeds de cursussen van het Katholieke onderwijs ziet, dat voldoende leerkrachten bezit om persoonlijk belangeloos mede te werken, doch bij algehele subsidiëring voor hun congregatie, etc. de verleende gelden zouden kunnen verdienen?

De algemene inrichting.

De hoofdinspecteur onderzoekt in een bepaald gebied de mogelijkheden. Vervolgens roept hij de medewerkers bijeen. Besproken wordt in hoeverre de inrichting van een leergang mogelijk is (materiaal, toelatingsvoorwaarden, docenten, lesroostermogelijkheden voor de deelnemers, etc.).

Na bereikt accoord benoemt de vergadering een kleine commissie, die de verantwoordelijkheid heeft te dragen en tot taak de hoofdinspecteur bij te staan. Daarna volgt opstelling van een definitief plan voor het eerste leerjaar. Voor ieder docent moet een nauwkeurig lesrooster opgesteld worden.

De Minister van Openbaar onderwijs ontvangt afschrift van de lesrooster en het werkplan.

Volgt nu oproeping van de deelnemers(sters). Toelatingsvoorwaarden zijn o.m. 3 jaar praktische ervaring bij het onderwijs; beoordeling van geschiktheid door de inspectie.

Men rekent op een zeer grote deelname en stelt voor een z.g. toelatingwedstrijd te organiseren, zo getemperd, dat ieder kanton recht heeft op 2 kandidaten.

Principieel bestaat er geen bezwaar tegen, dat andere paedagogen, niet-onderwijzers (bijv. ouders van leerlingen), bij uitzondering tot de lessen worden toegelaten.

Tenslotte dient te worden opgemerkt, dat de leerlingen, die de volmakingscursussen volgen en zich tot de komende schiftingsproeven voorbereiden, eveneens de bedoeling moeten hebben een werkzame rol te spelen in de respectieve studievormingen.

De lokalen.

De Minister acht dit een kies aspect van het probleem. De zaak is nl., dat met het oog op de kosten (en men zag al, dat alles schier belangeloos moet gaan) verplaatsing van de leerkrachten bezwaarlijk is. In de meeste gevallen verdient het aanbeveling gebruik te maken van een lokaal van de dichtst-

bijzijnde Normaalschool. In het internaat van deze scholen zouden de verstwönende deelnemers tegen voordelige prijzen logies en maaltijden moeten ontvangen. Het voordeel van deze keuze is: nauwere aansluiting tussen Normaalonderwijs en de lagere school. In België als ten onzent een vraagstuk! Misschien daarover later wat meer.

De directeur van de Normaalschool en de Hoofdinspecteur zullen een *modus vivendi* in het leven moeten roepen, welke alles ondergeschikt maakt aan het algemeen belang en in een ruime geest van wederzijds begripen, rekening houdt met ieders bevoegdheid (Vreest men, dat dit niet altijd zal lukken!).

De vorm van het onderwijs.

Hetgeen nu volgt is wel zeer belangrijk!

Het is stellig geïnspireerd op de ervaringen in het verleden opgedaan.

Het onderwijs moet voldoen aan de verwachtingen van de onderwijzers, die reeds de rijpere leeftijd hebben bereikt en een zekere ervaring hebben opgedaan. De grofste vergissing, die hierbij kan begaan worden, is aan de deelnemers altijd de rol van passieve toehoorders op te leggen ten overstaan van de redenaars, die welbespraakt zijn en blijkbaar niet anders doen dan uitleggen wat ze de vorige avond ergens gelezen hebben (III v. M.).

Boven dit quantitatief onderricht zal altijd de voorkeur gegeven worden aan goede uiteenzettingen, die een degelijk omschreven onderwerp uitdiepen. Het komt er inderdaad minder op aan de voorraad kennis der kandidaten te verhogen dan wel hun eigen ervaring productief te maken, hen op de hoogte te houden van de te volgen methodes en vooral hun drang naar verdere persoonlijke volmaking aan te wakkeren.

Logischerwijze zou de studie van gelijk welk onderwerp moeten ingezet worden met een algemene uiteenzetting van het vraagstuk door de inspecteur, die met het lesgeven belast is.

Aan iedere deelnemer wordt door de docent een onderwerp voor een klein persoonlijk werk gegeven met aanduiding, hoe het behandeld moet worden en welke beschikbare documentatiebronnen er zijn.

De bedoeling is voorts, dat de deelnemers onderling hun standpunten uitwisselen en resultaten vergelijken.

Van belang zou kunnen zijn, dat een groep zich in onderafdelingen verdeelt welke elk een zekere autonomie hebben.

Elke groep heeft zijn secretaris, belast met het maken van een verslag der werkzaamheden van de groep. Men beoogt op deze wijze het onderlinge contact te vergroten en de geest van gemeenschapsleyen te doen ontstaan en handhaven.

Werkzaamheden extra-muros.

Gedacht wordt aan:

model-uitstapjes en bezoeken (bijv. in de natuur: opzoekingen met betrekking tot de plantkunde, de aardrijkskunde, de technologie);

aan musea, modelscholen, maatschappelijke werken, jeugdbeweging in actie;

gemeenschappelijke inrichting van een tentoonstelling in verband met een gegeven thema, ingegeven door plaatselijke noodwendigheden of door een vraagstuk van vergelijkende opvoedkunde;

het groepswerk in Amerika en in Frankrijk;

de schoolcoöperatief in Frankrijk;

de handenarbeid in de U. S. S. R.

Periodiciteit.

De leergangen komen neer op lange termijnen (2—3 jaren). De Minister acht het wenselijk deze perioden te onderbreken door korte bijeenkomsten in seminarieverband, tijdens welke men de bereikte resultaten kan vergelijken.

Het eerste kwartaal van het schooljaar wordt bestemd voor de voorbereidende werkzaamheden. De eerste sectievergadering vindt plaats tijdens het Kerstverlof en zal ongeveer 3—4 dagen in beslag nemen.

Aan het einde van de eerste zittingstijd krijgt elke deelnemer een persoonlijke opdracht mee naar huis, welke tegen een vastgestelde tijd klaar moet zijn.

De betrokken inspecteur moet in contact blijven met de cursisten en hun alle gewenste inlichtingen zo veel mogelijk verstrekken.

In het midden van het tweede kwartaal wordt een studiedag ingericht (op een Zaterdag of Zondag) om de groep in staat te stellen het aangevatte werk te bespreken.

Een tweede studie-zittijd wordt gehouden tijdens het Paasverlof en kan 4—6 dagen in beslag nemen.

Gedurende de grote vakantie zou men dan nog eens 14 dagen bijeenkomen.

Het jaar zou ten slotte afgesloten kunnen worden met een of andere contrôleproef.

Het tweede en derde jaar verlopen op de zelfde manier.

Aan de algemene beschouwingen wil men steeds een reeks van persoonlijke werkjes, opdrachten, vooraf laten gaan.

Het is volkomen begrijpelijk, dat het slagen van deze opzet sterk afhangen zal van de belangstelling der cursisten en de geest, die zij zullen doen ontstaan in de werkgroepen. De werkgroepen bestaan uit een élite van onderwijzers(essen) en ik wees er al op, dat dit voor de algemene verbréiding van de vernieuwingsideeën ongunstig werken kan.

Zal dit alles niet leiden tot het ontstaan van tegenstellingen in het onderwijzerscorps?

En dan de docenten!

Het komt mij voor, dat men in België te veel gaat vergen van de inspecteurs. Zij zijn inderdaad voor hun taak berekend en hun kantons zijn niet groot, maar.... het werk moet belangeloos verricht worden en ik weet, dat het schooltoezicht heel wat administratieve beslommeringen met zich brengt.

De Minister schijnt dit ook wel gevoeld te hebben blijkens zijn slotwoord bij dit gedeelte van zijn omzendbrief:

Natuurlijk zal er nooit sprake zijn om aan het even wie, enige verplichting op te leggen, maar wij zijn er van overtuigd, dat de meest verplichte opziensers hier een prachtige gelegenheid zullen vinden om zich zelf van tijd tot tijd te geven aan de voorbereiding van de toekomstige élites van ons edel beroep.

Zowel de geschiedenis van de paedagogische vooruitgang als de welwillende overheden zullen de namen onthouden van hen, die het eerst de hand aan de ploeg hebben geslagen en daardoor het hunne hebben bijgedragen om de schuchteren en de aarzelenden mede te slepen.

Met de strekking van deze laatste woorden gaan echter niet allen in België accoord....

We komen nu aan de *derde trap* van het volmakingswerk.

De universitaire instituten voor opvoedkunde.

Doel.

Deze instellingen streven er naar hun studenten een hogere psycho-paedagogische vorming te geven, die op een ruimere wetenschappelijke en algemene cultuur berust. Het leerplan is op dit dubbele doel berekend.

Kenmerken van het onderricht.

a. de algemene cultuur wordt verstrekt op het peil van de candidatuur door leergangen in wijsbegeerte, moraal, logica, geschiedenis der kunst, litteratuur, enz.;

b. de voorbereiding tot de speciale studie omvat leergangen in de grondbeginselen der psychologie, biologie, zielkunde, hygiëne, psychopathologie (van het kind), opvoedkunde, methodologie;

c. buiten de grondige gespecialiseerde vorming, die de studenten vervolgens opdoen, worden zij tijdens de voorbereiding van hun licentiaats-examen geoefend in het persoonlijk onderzoek in de seminaries, waar vraagstukken betreffende beroepsvoorlichting en selectie, psychologie en proefondervindelijke opvoedkunde grondig worden behandeld.

Huidige toestand.

Men beschikt thans over 4 Universitaire Instituten voor opvoedkunde, nl. Luik (Fr.), Brussel (Fr.), Gent (Ned.), Leuven (Fr. + Ned.).

Elk instituut omvat 3 stadia:

a. de candidatuur in de opvoedkundige wetenschappen: 2 studiejaren + 2 proeven (een enkele proef voor bepaalde studenten);

b. het licentiaat, verdeeld in 2 afdelingen:

1. de opvoedkundige wetenschappen (2 studiejaren + 2 proeven);

2. beroepsvoorlichting en selectie (2 studiejaren + 2 proeven);

c. het doctoraat omvat de verdediging van een oorspronkelijk proefschrift en van 3 bijthesissen.

Mogelijkheden voor afgestudeerden.

De studenten maken een moeilijke periode door: zij moeten hun werk in de school blijven verrichten en tegelijkertijd een zware studie volbrengen. Maar eenmaal afgestudeerd staan vele betrekkingen voor hen open: inspecteur l. o.; bestuurder van of leraar aan een Normaalschool; docent aan de Universiteit; hoofd van een lagere, een speciale of technische school; hoofd van een dienst voor voorlichting bij beroepskeuze, enz.

De licentiaat in de opvoedkundige wetenschappen wordt vrijgesteld van het theoretisch gedeelte van het examen voor

kantonnaal inspecteur l. o. en van leraar aan een normaalschool (voor opvoedkunde + methodologie).

Het ziet er naar uit, aldus de Minister, dat de mogelijkheden ruimer zullen worden tengevolge van de steeds toenemende behoefte inzake wetenschappelijke zielkunde.

De omzendbrief besluit met een overzicht van de officiële uitgaven voor opvoedkunde en de paedagogische bibliotheken. Ik laat dit hier maar vervallen. Het schijnt in het voornemen te liggen van Overheidswege over te gaan tot de uitgave van een officieel tijdschrift, doch enige tijd geleden vernam ik, dat er nog al bezwaren gemaakt worden tegen dit plan.

De Minister heeft vertrouwen in de algehele opzet.

„Met vertrouwen zie ik de eerste uitslagen tegemoet, daar een lange ervaring mij geleerd heeft, dat in dit land nooit vergeefs een beroep wordt gedaan op de goede wil en op de zucht naar volmaking van de onderwijzers der volks-school.”

Of inderdaad het verlangen naar volmaking bij de Belgische leerkrachten groot is, zal de tijd ons leren. Mijn indruk was, dat men het plan waardeert, maar sceptisch staat t. a. v. de uitvoerbaarheid. Het zal veel geld kosten en de huidige omstandigheden tonen niet, dat de financiën er zijn zullen! Het feit, dat men het oog gericht heeft op een keur van leerkrachten doet de vraag rijzen, of dit de juiste weg is. Wat zullen zij doen, die het meest leiding nodig hebben? Wat doet men voor hen?

Voorts ziet men de mogelijkheid, dat het Vrije onderwijs zelf met plannen zal komen. Men tast daaromtrent nog in het duister.

Voor ons, Nederlandse onderwijzers, liggen in dit plan ongetwijfeld belangrijke suggesties.

Ook ten onzent heeft men reeds verschillende malen horen spreken over plannen op dit terrein. Eén ding is echter zeker: als men iets wil bereiken, dan zal vooral het oog gericht moeten zijn op de practijk van het onderwijs. Daar vragen de leerkrachten in België en Nederland naar!

KLEINE MEDEDELINGEN.

In het laatstverschenen nummer van „*Volksontwikkeling, maandschrift uitgegeven voor de maatschappij tot nut van 't algemeen*”, 22e jrg., nr. 12, September 1947, deelt de redactie-secretaris in het openingsartikel „Ten afscheid en tot weerziens”, mede, dat verschillende redenen

de redactie van genoemd blad er toe gebracht hebben de tot nu toe gehandhaafde opzet en strekking te beëindigen. Wel zal het blad blijven bestaan, ook onder dezelfde naam, maar het karakter van algemeen oriënterend voorlichtingsorgaan omtrent algemene vragen van sociaal-paedagogische aard zal vervangen worden door een van practischer allure; het zal voornamelijk een blad voor het kader der Maatschappij worden.

De redactie van „Paedagogische Studiën” meent nu dat deze verandering niet geheel zonder invloed kan blijven op haar eigen maandblad.

Tot nu toe bestond tussen „Volksontwikkeling” en „Paedagogische Studiën” een „gentlemen-agreement” in deze zin, dat het laatstgenoemde zich in zijn publicaties betreffende het onderwijs beperkte tot problemen die de school in engere zin raken, de school als onderwijsinstelling, terwijl het eerste zich richtte op vragen betreffende de school als sociale instelling. Was ook de grens tussen beide gebieden niet altijd even scherp te trekken, deze taakverdeling heeft in de practijk toch nooit tot moeilijkheden geleid.

Nu echter „Volksontwikkeling” zo sterk van aard gaat veranderen, en de daardoor ontstaande lacune op het terrein der sociaal-paedagogische problematiek niet door een nieuw orgaan wordt gevuld, meent de redactie van „Paedagogische Studiën” dat hier voor haar een taak ligt. Zij stelt zich derhalve voor voortaan naast vragen van didactische aard ook sociaal-paedagogische kwesties, voor zover zij op het onderwijs betrekking hebben, aan de orde te stellen en doet daarbij een beroep op die auteurs, die menen het onderwijs in laatstgenoemde zin door hun publicaties te kunnen dienen. Tevens hoopt zij hierdoor zowel de oude lezerskring van „Volksontwikkeling” als de tegenwoordige van „Paedagogische Studiën” van dienst te kunnen zijn, en daarbij bovendien de beide tot nu toe deels samenvallende, deels verschillende groepen van belangstellende abonné's door de vereniging der beide bovengenoemde probleem-aspecten van het onderwijs, nader tot elkaar te brengen.

De Redactie.

COMITE TOT VOORBEREIDING ENER NEDERLANDSE GRAFOLOGISCHE VERENIGING

Secretariaat: Aalsterweg 297, Eindhoven.

L. S.,

De Grafologie verheugt zich in Nederland in een sterk toenemende belangstelling. Dit blijkt wel uit de reeds vrij algemene toepassing, welke deze methode op de psychologische laboratoria vindt, alsmede uit het aanmerkelijk groter geworden aantal particulier werkende grafologen.

Het wordt echter door velen betreurd, dat er zo weinig contact bestaat tussen de grafologen onderling, waardoor zij van elkanders werk vrijwel niet op de hoogte zijn. Dit wordt nog in de hand gewerkt door het zo goed als geheel ontbreken van publicaties. Het behoeft geen betoog, dat deze gang van zaken voor de ontwikkeling van deze nog jonge tak van wetenschap in ons land en daarbuiten weinig bevorderlijk is.

Daarbij komt, dat in ons land de — vanuit wetenschappelijk oogpunt — zeer ongewenste situatie is ontstaan, dat de grafologische praktijk ver vooruit is aan de theoretische vorming en bezinning.

waarbij wij o. a. denken aan de universitaire vorming onzer aanstaande psychologen.

Ten slotte moge worden gewezen op het steeds groter wordende aantal dilettanten, die menen grafologie te kunnen bedrijven zonder een grondige psychologische vooropleiding, en die met hun onverantwoordelijke praktijken zeer veel kwaad doen.

Deze feiten hebben ondergetekenden, allen als grafoloog werkzaam, het plan doen opvatten, voorbereidingen te treffen tot de oprichting van een Nederlandse Grafologische Vereniging. Er heeft in ons land van 1929 tot 1933 een dergelijke vereniging bestaan; jammer genoeg was haar slechts een kort leven beschoren.

Ten einde een voorlopige indruk te geven van hetgeen de nieuwe vereniging zich ten doel wil stellen, mogen de volgende punten worden genoemd:

- a) het periodiek organiseren van grafologische congressen, waarop door Nederlandse en buitenlandse grafologen voordrachten worden gehouden; waar gelegenheid zal zijn tot gedachtenwisseling en tot persoonlijke kennismaking;
- b) het bekendmaken van nieuwe literatuur op het gebied van de grafologie en aanverwante studieterrainen (karakterkunde, psychotechniek, juridische vraagstukken van de grafologische praktijk e. d.); alsmede het stimuleren van publicaties in psychologische vaktijdschriften;
- c) het tegengaan van misbruik door het dilettantisme;
- d) het propageren van de wenselijkheid van een Centraal Instituut voor Grafologie, bij voorkeur verbonden aan een Universiteit, dat een centrum zal moeten zijn van de praktische en theoretische beoefening der grafologie in Nederland. Dit Instituut zou t. z. t. de zo zeer gewenste resultatencontrole ter hand kunnen nemen, materiaal kunnen verzamelen voor speciale onderzoekingen, en cursussen en leergangen kunnen organiseren;
- e) het medewerken aan een Internationaal Grafologisch Tijdschrift, waarvan de oprichting op het ogenblik wordt overwogen. (Het ligt dus voorlopig niet in de bedoeling, zelf een tijdschrift op te richten; wel zullen per circulaire regelmatig mededelingen worden gedaan).

Ten einde een idee te hebben in hoeverre er in Nederland voor een dergelijke vereniging thans belangstelling bestaat, hebben ondergetekenden besloten, dit rondschrijven op ruime schaal te verspreiden. Zij verzoeken een ieder, aan de inhoud ervan de grootst mogelijke bekendheid te geven, en zij ontvangen gaarne namen van al degenen, die zich voor eventuele oprichting interesseren, onder vermelding van adres en functie, alsmede namen van hen, van wie ontvanger dezes vermoedt dat zij belangstelling hebben.

Zodra de voorbereidingen vastere vorm aannemen, zullen alle belangstellenden op de hoogte worden gebracht.

Eindhoven, 15 October 1947.

Het comité van voorbereiding,
 Dr H. M. Graumann, Amsterdam, voorz.
 Jeh. J. Comijs, Eindhoven, secr.
 Dr H. Dulfer, Den Haag.

JEUGDLEIDERSPROBLEMEN

'DOOR

Mr M. A. KLOMP

Wie enigermate thuis is in de kaart van Jeugdland, weet, dat de jeugdleidersproblemen vele zijn.

Is er niet alom de klacht omtrent het beperkte aantal geschikte krachten; ondanks verschillende opleidingen kunnen lang niet alle functies worden bezet.

Dat is een probleem van de verantwoordelijke instanties, clubhuisdirecties, opvoedingsinrichtingen, kerkelijke jeugdgroepen, jeugdorganisaties.

Is er niet de klacht van hen, die, al of niet opgeleid, wel het werk op zich namen? Zij voelen zich alleen staan, overrompeld door het werk met al zijn moeilijkheden, dat nimmer af en altijd veeleisend blijft; zij zijn verslagen onder het gebrek aan verantwoordelijkheidsbesef der jongeren, onder het gebrek aan tucht en orde, onder hun eigen onzekerheid ten aanzien van de zin van het werk. Dat zijn problemen van de jeugdleiders zelf.

Over hetgeen met deze beide kanten van het jeugdleiderschap samenhangt zullen wij trachten enige duidelijkheid te verwerven in dit artikel.

Maar het komt mij voor, dat een derde zijde van de jeugdleidersproblemen eerst belicht dient te worden: is er in de te leiden jeugd zelf niet een probleem aanwezig, wat het aanvaarden van zijn leiding aangaat?

Beginnen wij met ons van dit facet van onze verwikkelde problematiek wat nader rekenschap te geven. Dan zullen wij terug moeten gaan naar het begin dezer eeuw, waarin het verschijnsel der jeugdbeweging zich begon voor te doen. Zelfstandig, vrijwel onafhankelijk van elkaar ontstonden, naast wat in andere landen geschiedde, in Engeland de padvinderij omstreeks 1905, in Duitsland de Wandervögel enkele jaren eerder.

Vooraf in deze laatste groepering herkennen wij het onvermengde type der werkelijke jeugdbeweging: een groep schoolieren, onder eigen leiding, zonder toestemming en medewerking van ouderen, zoekt een gemeenschapsleven buiten de school en buiten het gezin. In haar levensvorm, in haar gedragingen, toont deze groep duidelijk een distantie van het normale, burgerlijke leven.

Verzet tegen het Pruisisch-militaristisch drillsysteem in de school, verzet tegen den materialistischen „geest der eeuw”, die in stoffelijke welvaart en materieel verzekerde toekomst de zin des levens zag, verzet tegen kleding en gezinsleven, zoals dat in de kringen dezer scholieren gangbaar was.

Verzet, dat is in elke emancipatie een wezenlijk element. Zoals in arbeidersbeweging en vrouwenstrijd het verzet een grote plaats had ingenomen, zo deed het dat in de jeugdbeweging. Maar er waren ook positieve idealen. De jeugd wilde de vernieuwing van den gehelen mens. Zij wilde in gelouterd gemeenschapsleven een anderen zin van het leven ontdekken dan een oudere generatie haar wilde overdragen. En zij slaagde daarin. De begeleidende leefwijze was sterk romantisch gekleurd. Zij gebod het trekken langs de wegen; het zelf koken onder den zonnigen zomerhemel was een verheerlijkte bezigheid. De onderlinge verhoudingen waren aan het gezellenleven ontleend, met een conversatie in een taaleigen en in een kledij, die de deftige salons, waar de Zondagen naar ouderlijke mening behoorden te worden doorgebracht, in ontzetting deden trillen.

Maar onder deze onvermijdelijke romantische overdrijving was een wezenlijke bewogenheid aanwezig, die door de jongeren van heel West-Europa voer. Het ging om het levensideaal, waarin zou worden uitgedrukt, dat de zin des levens in de volle persoonlijkheid ligt en dat de wegen bood om tot deze volheid te naderen en te groeien.

De padvinderij had een enigszins anderen oorsprong, zij ontstond uit de wegen die Baden Powell vond, om zijn jonge officieren voor te bereiden voor goede opsporingsarbeid. Maar zij groeide even snel als de Wandervögel tot een omvattende beweging, waarin dezelfde idealen in een anders gerichte romantiek evenzeer werden doorleefd en beleeden.

Het was de eerste wereldoorlog, die deze reeds ten dele op concrete strijd gerichte idealen op de sociale verhoudingen richtte. Ging het in den strijd tegen alcohol, roken, „Schund und Kino” niet het minst om de loutering van eigen leven, in den strijd om den vrede, die na 1918 door de jongeren volledig werd opgenomen, richtten de gedachten zich veel sterker op de vernieuwing der samenleving.

Ook toen bleef de romantische, erotische inslag nog aanwezig, maar in de nieuwe kansen, die aan de wereld werden

gegeven om den oorlog te overwinnen, kwam er toch een verruiming in de gedachtenwereld, die het geheel meer diepgang en inhoud gaf.

Maar nog altijd was, zeker in de eerste jaren na 1920, het verzetselement tegen een oudere generatie reëel. Wat de freideutsche Jugend in 1913 op den Hohen Meiszner bij Leipzig beleed, gold nog met volle kracht.

In deze verklaring werd uitgesproken, dat de „freideutsche Jugend naar eigen bestemming en voor eigen verantwoorde-lijkheid, met innerlijke waarachtigheid haar leven wil vormen”.

De concrete idealen verschoven, maar deze oude jeugdbewegingsgeest bleef leven in de alom opgerezen of oprijzende jeugdbonden: eigen bestemming, persoonlijke verantwoorde-lijkheid, innerlijke waarachtigheid, daaraan wilde men vasthouden.

Bij de korte historie die de groepen nog slechts hadden en mede door het feit, dat zij door haar hoge idealen toch altijd de besten uit iederen kring tot zich trokken, was de vraag van de oudere leiding nog niet dadelijk aan de orde. De oudere leden hadden de groepen nog niet verlaten, maar namen daar als *primi inter pares* de leidersplaatsen in. Zij werden als zodanig genoemd noch herkend, maar zij waren het in feite wel.

In de jaren omstreeks 1930 begon dit beeld te veranderen. Tweeërlei invloed was in deze verandering merkbaar. Innerlijk veranderde er in de jeugdbeweging iets. De oudste leden hadden het werk nu definitief verlaten. Zij waren zelf opgegroeid tot de „oudere generatie”, zij werden nu degenen, die in eigen gezin in een verhouding kwamen tot de opgroeiende kinderen, die zij zelf bewust als een spanningsverhouding hadden doorleefd. Zij verstonden beter dan een vorig geslacht, dan de „vooroorlogse ouders” wat in hun kinderen roerde en giste, zij voelden zich aan de kant van hun kinderen staan, wilden de eigen jeugd en jeugdidaleen nog niet vergeten, met hun kinderen samen den strijd aanbinden. Althans zo kon het zijn, zo was het — natuurlijk — niet overal. Maar wel was de scherpe grenslijn tussen generaties verbroken en het was in die jaren, dat Dirk Coster in zijn „Marginalia” schreef, dat de scheidslijn niet loopt tussen jongeren en ouderen, maar tussen levenden en levenlozen.

Het principieel verzet tegen een oudere generatie was, naar den maatschappelijken kant gezien, verbroken. Hoe deze dingen psychologisch lagen en immer liggen zullen is een

andere vraag, die wij binnen het bestek van dit artikel niet kunnen aanraken.

Wij volstaan hier met te verwijzen naar de desintegratie van de puberteitsjaren, die op zijn minst de afstand tot het gezin vraagt, het verlaten van het beschuttend thuis in een meer eisende en romantischer wereld. Het is juist de jeugdbeweging met haar gemeenschap van leeftijdgenoten, vrij van de directe invloeden van huis, school of arbeid, waar deze desintegratie geholpen wordt, en waar tegelijk iets van de principiële eenzaamheid wordt opgevangen, die er onvermijdelijk mee samen moet gaan. „Verzet” wordt op deze wijze een te sterk woord, wanneer het cultuurbeeld niet meer zó de desintegratie in de hand werkt, als een twintigtal jaren eerder het geval was.

Maar „verkrijgen van afstand”, „bevrijding” mogen hier als termen toch wel gebruikt worden.

Naast de desintegratie, polair daarmee, ligt de behoefte aan de verwerkelijking van het levensbeeld der toekomst. Is het vreemd, dat een uit levende idealen geboren jeugdbeweging daaraan op gezonde wijze tegemoet komt, in een onderlinge verhouding der sexen, waarin het erotisch element niet bij voorbaat door het sexuele wordt overheerst?

Maar met behoud van de waarde van laatstgenoemde argumenten, en dat was de tweede invloed, waarop wij zoëven duiden, er veranderde uiterlijk iets. Het schijnbaar onverwoestbaar idealisme, de zekerheid, dat aan „mensen van goeden wil” de vernieuwing van wereld en leven moest gelukken, begon langzaam te verflauwen. Het was nog niet onmiddellijk de dreiging van den nieuwen oorlog, die de matheid teweeg bracht, die onmiskenbaar viel over het gehele jeugdleven in de eerste jaren na 1930. Het was toen vooral de werkloosheid, die diep in het hart der jongeren, mannen en vrouwen, het geloof in den zin van het leven wegnam. Eigen verantwoordelijkheid, eigen bestemming. Wat hadden deze begrippen nog te zeggen aan mensen, die als concreet toekomstbeeld een leven van steun en ledigheid voor zich zagen. Innerlijke waarachtigheid. Wie kon daaruit nog leven, als de enige levenskans met hardheid en meedogenloosheid gegrepen worden kon? De flonkering van het lokkend ideaal, de vreugde om het vermoeden van de glans, die een gelouterd en geheiligd leven doorgloeien kan, ze waren ver weg geschoven naar een wijkende einder, die niet meer beloofde, maar steeds meer roofde van de krachten, waaruit geleefd was toen de nieuwe kansen aan de wereld geboden waren.

Zakelijkheid — koelheid — afwerende gebaren — zelf willen klaar komen met het kille leven, het was geen gunstige grond voor arbeid van leiders, die concreet niets konden aanbieden, die geen weg konden wijzen, anders dan hetgeen vooralsnog onbetrouwbaar en voos was gebleken.

De jeugdbeweging als verschijnsel in de samenleving had echter ondanks dit alles haar plaats veroverd. Zij werd erkend als een waardevolle factor in de vorming van het jonge geslacht — het „derde milieu” naast arbeid of school en gezin had zijn burgerrecht verkregen.

Het werk had zich bovendien uitgebreid tot jongere leeftijdsgroepen. Waren het in den aanvang vooral de 15—20-jarigen geweest, die het pionierswerk deden, de jongste leeftijdsgrens was reeds enigen tijd verlegd naar de 12-jarigen, zelfs naar de 9-jarigen. Het spreekt voor zichzelf, dat in dit jongere werk de plaats der leiding principieel een andere was en dat het karakteristieke jeugdbewegingselement daarin vrijwel of geheel moest ontbreken. Bovendien was met de erkenning van de jeugdbeweging als derde milieu het werk in de breedte gegroeid. Voor 1940 waren 750.000 jongeren georganiseerd. De overheid richtte een Centrale Jeugdraad op en daarmee was het begrip „Vrije Jeugdvorming” geboren. „Vorming” is iets anders dan „beweging”, al is meermalen het eindresultaat niet zeer uiteenlopend. Men zou kunnen spreken van een weg van buiten naar binnen en van een, die van binnen naar buiten loopt.

Maar met dit proces was tevens de leidersvraag in vollen omvang opgetreden. Het werd mogelijk om leiding te krijgen over groepen, waaruit men niet vanzelfsprekend als ouder lid naar voren was gekomen, maar waar om leiding werd gevraagd van mensen, die men vertrouwde en achtte, ook al behoorden zij dan tot de „iets ouderen”. En in het jongere jeugdwerk, waar de vraag naar de verantwoorde methode steeds meer ging klemmen, was de leiding, die op deze wijze het werk op zich nam, verreweg het grootste deel van het totale leiderscorps: slechts een klein getal groeide rechtstreeks uit het werk op.

Over de jeugdbeweging in dezen vorm viel de schaduw van den naderenden oorlog steeds dieper en toen de slag viel was het geheel van de jeugd innerlijk onzeker en beroofd van veel idealisme, nog niet toegerust met een geloof in een harde werkelijkheid, die het stage werk in eendracht van

gans een volk verdient, en ondanks haar rauwheid de kern tot nieuwe opbouw bevat.

Maar wij moeten, om enigermate ons rekenschap te geven van wat jong Nederland als geheel bezielde, ons afvragen, waar het niet georganiseerd deel, dat enige malen groter was dan het wèl in de bonte verscheidenheid der jeugdbewegingen opgenomen deel, bezieling en levenscentrum vond. En dan is daarop geen zeer opwekkend antwoord te geven.

De jeugdbeweging had een stuk van haar oude élan verloren. Zij was niet meer het pionierswerk van een kleine kern zeer bezielde, maar zij bond een grote groep van lang niet de slechtsten en droeg haar steen bij tegen de afglijding naar cynisme en ongeloof.

Natuurlijk waren er, en die zullen er altijd zijn, jongeren die er niet voor voelden toe te treden. Zij hebben een hecht schoolverband of een speciale belangstelling, waarin zij volledig op gaan. Maar zij hebben iets wat hen bindt en zijn niet verloren in de ongetelde massa. Ook de sportbonden hebben grote aantallen jongeren aan zich verplicht en, zij het in een te speciaal lichamelijke training, er veel toe bijgedragen, dat onder de term „sportief” een aantal zedelijke waarden bewaard en een belangstelling gebonden bleef, die anders ongetwijfeld aan de vermaaksindustrie ten prooi gevallen zou zijn.

Maar ook vóór 1940 was er een grote grauwe massa jongens en meisjes, die niet geboeid werden door een ideaal, noch door een speciale belangstelling, doch die behoorden tot die „asfaltjeugd”, die alleen kan slenteren, kauwend op een nooit verdwijnend stuk kauwgom, rondhangen in en vooral ook rond een bioscoop, misschien nauwelijks iets bepaald verkeerd denkend of doend, maar verloren, omdat het gezin hen niet meer bond, omdat het werk er òf niet was òf hen niet kon leiden op een weg van hoger waarden en de school zijn aantrekkingskracht verloren had: immers het doel was toch de werkloosheid.

Het komt mij voor, dat meer nog dan in het bovenstaande, hier het jeugdleadersprobleem op een ander vlak komt te staan. Het gaat er bij deze jongens en meisjes niet om, of zij in een drang naar innerlijke zelfstandigheid leiding zullen aanvaren, die hen verder kan brengen, of dat zij in eigen besloten kring den strijd zullen voeren; van innerlijke zelfstandigheid is hier geen sprake. Hier treedt een gans andere kant van het probleem naar voren: zijn er mensen, die zoveel

liefde voor de toekomst van ons volk hebben, dat zij een belangrijk deel van hun tijd daaraan willen geven? Zijn er mensen, die verstaan, dat in het uitblijven van de overwinning van het gebrek aan enige bewuste levenshouding het vonnis wordt geveld over ons volk, ja, internationaal gezien, over geheel West-Europa?

Zijn er mensen, die den moed hebben hier den strijd aan te binden en nieuwe kernen te vormen, de massaliteit te vervangen door een persoonlijk gekend en aangesproken worden?

De oorlog is over ons heengegaan en toen in 1945 de vrijheid herleefde, ging er een nieuwe golf van enthousiasme door de jongeren heen. Hun onzekerheid, hun versaagdheid, door jaren van druk heengegaan, waren veranderd. Nu zou een nieuwe toekomst gebouwd worden en moed is een kostbaar bezit. Natuurlijk is ook hier de „teleurstelling” niet aan voorbij gegaan, maar er is in de jeugdbewegingen nog altijd een wil om te vechten om den zin van het leven, de strijd om de innerlijke waarachtigheid wordt met nieuwe ernst en grote eerlijkheid gevoerd. En wanneer wij naar dezen kant opnieuw van een jeugdleidersprobleem spreken, dan is het dit, dat zij, die de leidende plaatsen innemen, in de plaatselijke groepen in de centrale organen, vrijgestelden en vrijwilligers, zich zelf dag aan dag de vraag zullen moeten voorleggen, wat het recht van hun functie is. Zij zullen ondervinden, dat veel meer dan met vakbekwaamheid of kennis, hun werkelijk gezag staat en valt met het antwoord, dat zij in de practijk van hun persoonlijk leven weten te geven op de vraag naar die innerlijke zuiverheid, die slechts in eerlijken strijd verworven wordt.

Eenheid en vrijheid, naar die beide hoge waarden strekt zich de bewust strevende jeugd van heden uit. Geen godsdienstige of politieke achtergrond zal door haar uiteindelijk worden aanvaard, die aan deze beiden niet het volle pond geeft. In eigen aanleg en beginsel erkend, samen staan in een hecht geheel, dat is wat jongeren van nu met hun hele hart verlangen. Dat is het, waarom zij ouderen vragen: om het levensideaal, de levensvorm waarin deze eenheid in verscheidenheid tot werkelijkheid kan worden. De Nederlandse Jeugd Gemeenschap, samenbundeling van de jeugdbewegingen in Nederland zal slechts voor zover zij hiertoe bijdraagt, gezag onder de jongeren verkrijgen en houden. Zij zal daarbij die kracht moeten ontwikkelen, die slechts ontstaat wanneer de samen-

werkende delen de samenwerking als het eigen bezit zien en niet als een buiten eigen gelederen functionerend orgaan.

Wanneer wij hiermede afscheid nemen van het jeugdleadersprobleem naar den kant der vrije jeugdvorming, dan wil dit niet zeggen, dat aan de vorming van de leiding daarvoor niets zou kunnen worden gedaan. Vaardigheden en kundigheden van het tweede plan mogen daarom nog niet verwaarloosd worden: zonder tweede plan verliest elke speelruimte haar diepte en daarmede haar leven.

Een groot aantal leiders en leidsters is noodzakelijk om de jeugdbeweging verder te dragen en haar te helpen voor haar leden die bezieling te veroveren, die zij uit de handen van de ouderen dringend vragen. Wie hiertoe geroepen worden, mogen die stem verstaan!

Maar wij willen ons zoeklicht nu een sector draaien en de andere reeds in den aanvang aangeduide jeugdleaderproblemen wat nader bezien.

Het verschijnsel der massajeugd is in de oorlogsjaren niet weggevallen, integendeel: met het voortschrijden van den tijd, waarin industrie en stad haar invloeden steeds zwaarder doen gelden, is haar aantal, haar gevaar, haar invloed toegenomen en ook haar intensiteit nu ook deze „groep”, evenals dat bij de jeugdbeweging het geval was, in het tweede geslacht begint te komen. In snel toenemende mate doet daardoor de volkomen vormloosheid zich gelden, nu ook het gezinsleven slechts bestaat bij de gratie van hetgeen daaraan van buiten af wordt toegevoegd, naar het toeval wil ten goede of ten kwade.

Is het verwonderlijk, dat deze jongens en meisjes geen verantwoordelijkheden kunnen dragen? Dat zij geen begrip hebben van enige orde of tucht, geen eerbied voor een gezag, dat niet met uiterlijke machtsmiddelen zich doet gelden? Is het verwonderlijk, dat de niet-doorgewinterde jeugdleaders zich op deze stugheid en ontoegankelijkheid de tanden stuk bijten? Hoe velen zijn teruggekomen van hun club- of andere bijeenkomsten met het hopeloze gevoel niets te hebben bereikt, omdat er niets te bereiken viel, omdat zij er zelf niet tegen opgewassen waren, dat dag aan dag en week aan week elke poging tot een beroep op goeden wil, op medewerking, op niet meer dan normale ordelijkheid wordt verstoord, weggevaagd met de ruwe vormloosheid van een slechts tot schreeuwen bereide massa?

De kracht van innerlijk gezag moet enorm groot zijn, wil

zij tegen deze mentaliteit iets beginnen. En de leider van dit werk moet afstand doen van veel idealen, die hij zich daar omtrent had gevormd, om het grote ideaal niet uit het oog te verliezen: het ontwapenen van de massa als massa door de vorming van kleine, langzaam in innerlijke ordelijkheid toenemende groepen.

Wij kunnen, hoe gaarne wij zouden willen, voor de problematiek van de massajeugd de ogen niet meer sluiten. En wij doen dat ook niet meer. Aan alle kanten hoort men, soms in een vorm van paniek, de noodkreten opklinken. Het besef is ontwaakt, bij kerken en partijen, dat hier iets op het spel staat. Nu is het voor wie verstaan wil, niet nodig hier de schrilste kleuren van het palet te gebruiken. Wij verstaan elkaar, wanneer wij als verantwoordelijke mensen uitspreken, dat hier geholpen moet worden, als het niet anders kan zonder de aanvankelijke medewerking van de slachtoffers zelf. Is het niet meermalen zó, dat de drenkeling zich verweert tegen den redder, die hij later met al zijn dankbaarheid omringt?

Het gaat hier niet om wat meer of minder ambitie, het gaat hier om de redding van de toekomst van volk en wereld. Blijkbaar is het zo, dat in bepaalde verantwoordelijke instanties het begrip hiervoor volledig bestaat. Het is niet toevallig, dat tussen Januari en November 1946, naast de bestaande scholen voor Maatschappelijk Werk, niet minder dan vier opleidingen voor jeugdleiders ontstonden. Maar het is, helaas, waarschijnlijk ook niet toevallig, dat over de hele linie, de deelname in 1947—'48 belangrijk minder is dan een anderhalf jaar vroeger. De bovengenoemde „teleurstelling” is daaraan zeker niet vreemd. Leiding staat niet buiten den stroom van den tijd en is evenzeer onderworpen aan innerlijke en uiterlijke stormen als de te leiden jeugdige personen. Gebrek aan toekomstvisie, gebrek aan vertrouwen in een nieuwe levensmogelijkheid, gebrek aan eigen levensvreugde doen zich hier ongetwijfeld gelden. En ook de economische factor speelt een grote rol. Wie eenmaal in het arbeidsproces is opgenomen kan zich, terwille van zich zelf, maar veelal nog minder terwille van het ouderlijk gezin, niet veroorloven dit af te breken en een opleiding te beginnen, die geen vaste waarborgen biedt voor een materiële levensbasis.

En bij alle enerzijds wél gevoelde verantwoordelijkheid in de kringen van opvoedende, godsdienstige en politieke leiders, is vooralsnog de functie van den vrijgestelden jeugtleider

onvoldoende gewaarborgd. Een onzekerheid, die nog hierdoor wordt verhoogd, dat bij het beperkte aanbod van krachten, op plaatsen waar men, door bezorgdheid gedreven, hoe dan ook beginnen wil, mensen worden aangesteld, die goeden wil en soms meer, soms minder, persoonlijke gaven paren aan een gebrekkige of geheel ontbrekende opleiding. Zo bevinden we ons in een vicieuze cirkelgang, die steeds moeilijker te doorbreken valt. Toch zal de enige stand houdende doorbreking liggen in de verantwoorde opleiding, verantwoord zowel naar de kant van het leerplan als naar de kant van de efficiency voor den cursist. Het is verheugend, dat een regelmatig contact tot stand is gekomen van alle instanties, die hetzij als onderdeel van een algemeen leerplan, hetzij als enig object, leiders voor jeugdwerk willen vormen. De verantwoorde gelijkheid naar beide kanten wordt in dien kring verstaan. Op dit punt is de gang van zaken bij het onderwijs toonaangevend, al mogen wij hopen, dat er iets minder afstand tussen de verschillende onvoldoende opgeleide jeugdleiders en de aan redelijke eisen voldoende cursist bestaat, dan tussen de schaapherder met winterdienst en den onderwijzer met een behoorlijke Lageracte. Maar wij hebben ons duidelijk voor ogen te stellen: de afstand mag minder groot zijn, het euvel is het zelfde.

Wanneer wij het hierover eens kunnen worden en de betrokken groepen zijn bereid in te zien, dat over de grove lijn genomen, beroepsjeugdleiders alleen dan geplaatst moeten worden, wanneer zij daartoe behoorlijk zijn opgeleid en aan vast te stellen (naar wij hopen binnen afzienbaren tijd door de gezamenlijke opleidingen vastgestelde) eisen voldoen, dan gaat daarmee gelijk op het recht van hen, die zich deze opleiding hebben getroost, op een redelijke materiële basis. Het natuurlijke leven stelt een grens aan de mate van soberheid, waarin een maatschappelijke werker of een beroepsjeugtleider op den duur leven kan. Dit betekent niet, dat deze opmerking mag worden verstaan in haar tegendeel. Er is geen werk, dat zo aan de critiek van de buitenwereld onderhevig is als dat van den geestelijken werker; met name van hem, die tracht zedelijke normen ingang te doen vinden, die tot beperking van de bevrediging der natuurlijke lusten zullen moeten leiden. Wie soberheid als levenshouding aan jongeren wil voorhouden in onzen tijd van tekorten en gebrek, mist elke grond van spreken, wanneer het ambt waarin hij

dit zegt, als zodanig hem tot bevrediging van de meer dan eenvoudige levensbehoeften in staat stelt. Elke functie, die hiermede geen rekening houdt, boet haar werkelijke mogelijkheden in. Maar dat wil niet zeggen, dat op onverantwoordelijk wankele basis functies in het leven mogen worden geroepen, waarbij niet langer dan enkele maanden vooruit is gezien. Speciaal voor de manlijke functionarissen is dit veel veel voorkomend euvel een sterke rem voor het kiezen van deze richting. En dit heeft weer een verder strekkende invloed dan men zo oppervlakkig menen zou. Voor jongerenwerk boven 10 à 11 jaar is manlijke leiding vrijwel onontbeerlijk. Wanneer echter een vrij groot percentage van de beschikbare functies door vrouwen wordt bezet, die op zichzelf voortreffelijk werk kunnen doen en in het geheel principiëel niet gemist kunnen worden, loopt men het gevaar, dat de normen, die als geldig worden voorgehouden, worden verwezen naar een plan dat ligt buiten de normale belangenwereld, waar de man zijn zaken heeft en wel weet wat er te koop is. Daar houdt men immers met de overigens ongevaarlijke regels van de om hun beroep idealistisch ingestelde dames geen rekening. Het eenzijdig-vrouwelijke in de wijze van verkondiging wordt dan verward met den inhoud van de normen, tot schade van allen samen.

Uit het bovenstaande moge duidelijk geworden zijn, waar aan de zijde der opleidende en plaatsende instanties de verantwoordelijkheden liggen; het laatste woord in dit alles is aan degenen, die hun weg in deze richting willen kiezen. Geen onberispelijke opleiding, geen verzekerde functie kan de jeugdleider maken of roepen. Men zou kunnen zeggen: in dat geval is de functie veroordeeld. Want er is op dit gebied maar één wezenlijke roepstem en dat is de bewogenheid. Besef van eigen bevoorrechting, dankbaarheid om eigen geestelijke en praktische mogelijkheden, drang om eigen levensvreugde, die ontspruit aan boven het materieel bezit uitgaande waarden, over te dragen aan de velen, die geen vreugde kennen om arbeid noch om liefde, die geen strijd kennen om zuiverheid of om eigenliefde, maar die slechts leven uit de grove prikkel en de goede verdienste uit in loondienst volbrachte arbeid.

Deze bewogenheid moet de grondslag zijn, zij is het enig fundament, waarop het jeugdleaderschap in die groepen jeugd, die niet uit eigen zelfstandigheid daartoe kunnen geraken,

steunen. Wanneer wij bij dit punt zijn aangekomen, eindigt in zekeren zin alle problematiek, want waar het gaat om persoonlijk aangeraakt zijn door een nood, een leed, een leegte, daar is geen hulp mogelijk, daar is een ja of een neen. Propaganda kan dan niet meer baten en „er voor voelen” reikt niet tot de werkelijkheid. Hier is slechts één weg over: die naar het waarachtig mens zijn.

De mate waarin zij, die den weg reeds gingen hiervan in eigen werk, maar vooral in eigen leven iets openbaren, is een van de meest levende krachten, die de bewogenheid op anderen kunnen overbrengen. Maar wie zelf niet leeft, kan de bewogenheid van anderen niet verstaan. Het laatste woord van dit alles ligt erin, of de centra, waaraan mensen naar hun geloof of naar hun wereldbeschouwing verbonden zijn, van dit geloof of deze wereldbeschouwing zulk een bezieling zullen doen uitgaan, dat wij allen tot deze bewogenheid geraken. Daarin spreekt ook de kracht der gemeenschap haar woord mee. De strijd om innerlijke waarachtigheid, om persoonlijke bewogenheid speelt zich binnen ons persoonlijk leven af. Zij is ons eigen bezit en vaak ons zeer persoonlijk leed. Maar de kracht der gemeenschappen, waarin wij leven, reikt ons een deel der wapenrusting voor dezen strijd aan: in het samen bouwen aan de kleinste en aan de grootste gemeenschap, waarin wij geplaatst zijn, vinden wij die bewogenheid om het leed der velen, die ons boven eigenliefde en kleinheid uittilt. Ook boven de twijfel aan eigen kunnen, die zelfs de meest begaafden onder de jeugdleiders toch bekruipt bij bezinning op eigen werk.

Zo eindigt het jeugdleidersprobleem in de vraag naar den bewogen mens, die zijn tijd verstaat en boven dien tijd wil zien naar die horizonnen, die terug wijken, niet in de verlorenerheid der verte, maar naar het bezielend beeld van een in innerlijke waarachtigheid en in volle verantwoordelijkheid doorstreden leven.

BEDRIJFSONDERWIJS BIJ WERKSPoor N. V.

DOOR

C. J. DE WIJN, Hoofd van de Afd. Onderwijs.

Werkspoor N. V. gevestigd te Amsterdam heeft haar machinefabriek te Amsterdam en haar wagon- en bruggenfabriek te Utrecht.

Het aantal werknemers is ruim 7000.

Teneinde in haar behoefte aan bekwame vaklieden te voorzien, werd reeds in 1891 begonnen met leerlingen op te leiden in z.g. leerscholen, dat waren afgeschoten hoeken van werkplaatsen waar leermeesters onderricht gaven in het vak; thans zijn dit goed ingerichte kleine werkplaatsen. In 1895 komt hierbij een dagschool waar onderwijzers aan dezelfde leerlingen onder werktijd les geven in: lezen, schrijven, rekenen en tekenen.

Geleidelijk breidde de leerlingopleiding zich uit, niet alleen ten opzichte van het aantal (thans 600); ook wat betreft het practisch en theoretisch onderwijs. Oude methoden werden verbeterd, nieuwe uitgedacht en ingevoerd, terwijl de leertijd werd gebracht op vier jaren.

Bovendien ontstond de snelle scholing voor ouderen (21—35 jaar), met ruim 400 leerlingen, terwijl in de avonden nog tal van bedrijfs cursussen van allerlei aard worden gegeven.

Het korps onderwijzers, leraren en leermeesters is thans 55. Alles tezamen is onder éénhoofdige leiding ondergebracht in de afdeling onderwijs.

Voor de leerlingenopleiding worden elk jaar na de zomervacantie tenminste 170 jongens aangenomen. Als eis wordt gesteld, dat zij 7 klassen L. O. met goed gevolg hebben doorlopen, leeftijd 13 à 14 jaar. Na vergelijkend onderzoek en medische keuring volgt plaatsing op de Paul van Vlissingenschool of de A. E. Dudok van Heelschool, beide éénjarige scholen voor Voorbereidend Bedrijfsonderwijs.

Deze scholen gaan uit van een stichting, de leerling is dan ook nog niet in het bedrijf opgenomen, ontvangt geen loon, doch betaalt schoolgeld, en is na het jaar vrij te gaan, waar hij wil.

Hij volgt daar het onderwijs van het 8e leerjaar, doch wel een bijzonder 8e leerjaar.

De leerlingen zijn ingedeeld in parallelklassen van 27; de schooltijden zijn van 8 $\frac{1}{2}$ tot 12 uur en van 1 tot 4 $\frac{1}{2}$ uur, totaal 38 $\frac{1}{2}$ uur per week. De helft van de klassen ontvangen V. G. L. O. in leslokalen, de andere helft handenarbeid in de werklokalen.

's Middags wordt gewisseld en na elke week opnieuw.

De onderwijzer heeft dus steeds twee klassen. Eén 's morgens en één 's middags. Teneinde overbelasting te voorkomen neemt een collega hiervan enkele lessen over. Hierbij is gelet op de persoonlijke voorkeur van elke leerkracht.

De leerstof is zorgvuldig over het jaar verdeeld. Het klasse-schrift wijst voor elke klas uit waar extra zorg moet worden besteed.

Ook de leerling voelt dit. De lessen eisen hem volkomen op, hij wil niet gestoord worden, hij heeft het druk.

De schoolvakken zijn die van het 8e leerjaar, de toegevoegde taal is Engels. De leermiddelen zijn de meest moderne en deze worden tijdig door nieuwe vervangen.

De onderwijzer, die geen les geeft wijdt zich aan zorgvuldige correctie. Ook hij heeft het druk, want er zijn zoveel leuke dingen voor de jongens te doen. Weinig of geen huiswerk geeft hij op, doch wel datgene wat stimulerend is voor liefhebberijen van de leerling. Zelf schoolcourant schrijven, verzorgen met keurige bandjes, planten drogen, aquarium, opstellen over alles en nog wat buiten de school, declameren, kleine toneelschetsjes, enz.

Er wordt samen gezwommen en ijs en weder dienende samen schaatsengereden, films en tentoonstellingen bezocht, enz.

Aan dit alles geeft de onderwijzer leiding en het bindt de leerling aan de school.

De schooltijd wordt een half uur onderbroken door spel of sport.

Om 12 uur gaan allen naar het schaftlokaal. Na gegeten te hebben is elke jongen vrij tot 1 uur. Hij kan zich wijden aan één of andere liefhebberij; of dammen, schaken, lezen, enz.; of naar het sportveld gaan. Doch steeds blijft hij onder toezicht. Om 1 uur wisselen de klassen en de jongen die vanmorgen op les zat, trekt zijn overall aan en gaat naar het werklokaal.

In het lokaal staan banken met bankschroeven, draais-, frees-, schaafs-, boors- en afkortbanken; slijpstenen, smidsen, scharen, timmerbanken, vlakplaten en boetseerplaten; alles

in klein model en waar mogelijk electrisch uitgerust, tezamen zoveel stuks, dat elke jongen een plaats heeft.

Hier wordt het onderwijs gegeven in handenarbeid en wel: bankwerk, plaatwerk, draaien, schaven, frezen, smeden, timmeren en boetseren, voor elke leerling alle vakken.

Een ingewikkeld lesrooster hangt in het lokaal; hierop is voor elke leerlinggroep de tijdverdeling aangegeven.

De leermeesters hier zijn geen onderwijzers, doch jonge vaklieden die eens zelf de Werkspooropleiding doorliepen en een uitgesproken lust hebben om les te geven.

De ironie van het geval is, dat wettelijk deze handenarbeid gegeven zou moeten worden door bezitters van de akte. Doch deze zouden er zeker niets van terecht brengen. Om aan de wet te voldoen zijn alle leermeesters nu bezig deze akte te behalen. Het zal de leermeester houtbewerken, die reeds zijn meesterstitel bezit, wel niet moeilijk vallen het examenstukje voor houtarbeid te maken.

Het onderwijs is klassikaal en er wordt steeds naar tekening gewerkt.

Het doel is allerlei bewerkingen met allerlei gereedschap uitvoeren met geoefende hand en goed inzicht. Het materiaal is metaal, hout en klei. Het gaat dus niet om één of ander voorwerp, doch om oefening in handvaardigheid.

Zo b.v. voor bank- en plaatwerk: tekeninglezen, aftekenen, meten, zagen, vijlen, hakken, ritsen, uitslaan, knippen, felzen, zetten, klinken, boren, tappen, enz. En het oefenstukje wordt beoordeeld naar het resultaat van de handvaardigheid.

Aan het eind van het jaar ontstaan als van zelf bruikbare werkstukjes. Maar dan zijn deze ook op mm, ja halve mm nauwkeurig, haaks, strak van lijn, prettig van aanzien; het zijn stukjes vakwerk.

Wordt de jongen later vakman, dan is hij over de eerste moeilijkheden heen en allerlei verkeerde handgrepen behoeven hem niet te worden afgeleerd.

Wordt hij geen vakman, dan krijgt hij een handvaardigheid mee in het leven, waarvan hij plezier zal hebben.

Bij elke les vertelt de leermeester iets van het gereedschap en hoe het gehanteerd moet worden, „vijfminuten” lesjes voor de arbeid begint. Elk stukje werk wordt gecontroleerd en opgeborgen in het magazijn met de waarderingsbon.

In het gereedschapmagazijn is elke leerling om beurt „kasthouder”. Elk heeft 10 metalen loodjes met zijn nummer.

Geeft de kashouder een hamer af, dan ontvangt hij hiervoor een loodje, dat wordt opgehangen in het vak „hamers”.

Orde en netheid niet alleen op kleding en lichaam, doch ook op gereedschap is een eerste eis.

Zaterdag om 10 uur wordt gestopt en alles opgeruimd, ingevet, en opgeborgen. De leermeesters gaan vertellen. Als kampeerdere scharen alle jongens van het werklokaal zich op de werkbanken gezeten in een halve kring; ijverig aantekeningen makend en schetjes overnemend. Het gaat over materiaal en werktuigen, theorieles over de practijk, eenvoudig, doch daardoor aantrekkelijk en gewild.

En zo snellen de weken voorbij: les, spel, sport, werk; en zo snellen we het jaar door. Aan het einde wordt vastgesteld voor welk vak de jongen het meest geschikt is, dan wel of hij beter doet geen vak te kiezen. In het laatste geval trachten we voor hem een plaats te vinden buiten het bedrijf, of als hij wel intelligent is, op één onzer kantoren. De anderen mogen nu leerling worden op onze bedrijfs-school, doch nu in één vak b.v. bankwerker of smid of vormer of draaier of houtbewerker of, enz.

Eerst kiest de leerling; hierna volgt zo nodig correctie.

Zijn uurloon wordt volgens C. A. O. vastgesteld, dat is naar leeftijd 16, 18, of 20 ct. Halfjaarlijks klimt dit op.

Hij maakt nu de volle werkweek dat is $47\frac{1}{2}$ uur, doch is hiervan $4\frac{1}{2}$ dag in de leerschool om het vak te leren en 1 dag op de dagschool, waar hij les krijgt in Ned. taal, Engels, rekenen, meetkunde, algebra, natuur- en werktuigkunde, materialenkennis, algemene ontwikkeling en tekening-lezen.

Waar de cursus aan de bedrijfsschool driejarig is, duurt het theoretisch onderwijs ook drie jaar en zijn de leer-vakken over deze jaren ingedeeld.

Zo maakt rekenen na één jaar plaats voor algebra, werktuigkunde volgt op natuurkunde. Ned. taal eindigt na één jaar, de toepassing in schriftelijk werk blijft.

De overige vakken staan gedurende de gehele cursus op de lesrooster. Wekelijks krijgt de leerling 3 tot 5 uur huiswerk mee.

Gedurende de eerste 3 maanden maakt hij in de leerschool nog uitsluitend leerwerk in zijn vak volgens een vastgestelde methode, waarbij weer de vakanalyse domineert; dit heet de grondcursus. Dan gaat hij mee in uitgezocht productief werk; telkens na een halfjaar maakt hij een week of langer een

proefstuk. Dan vinden ook de repetities plaats op de dagschool en de ouders ontvangen een rapport. Het laatste jaar staat de leerling afwisselend telkens 2 maanden in een werkplaats en 2 maanden in de leerschool. Hierdoor leert hij de werkplaats sfeer kennen, alsmede voor zich zelf een keuze bepalen, waar hij later geplaatst zal worden.

De laatste 2 maanden is de examenperiode, waarin uitsluitend in proefwerk de vakanalyse van de grondcursus nog eens wordt herhaald.

Na 3 jaar, met inbegrip van de voorbereidende school 4 jaar, doet de jongen eindexamen.

Eerst theoretisch. Slaagt hij hiervoor, dan wordt hij toegelaten tot het praktijkexamen, voor het z.g. Bemetel-diploma, volgens titel II van de N.O.-wet.

Op gezette tijden worden tijdens de opleidingsperiode bezoeken gebracht aan musea, worden films op allerlei gebied vertoond en uitstapjes gemaakt naar andere bedrijven.

We kennen ook een leerlingdag. Dat is de feestdag voor alle leerlingen. Onderlinge sportwedstrijden worden georganiseerd; 's middags een gemeenschappelijke koffiemaaltijd en aan het einde van de dag de prijsuitreiking, niet alleen voor de winnaars van de wedstrijden, doch eveneens voor de beste prestaties in elk vak.

Tevens is er dan een tentoonstelling van werkstukken.

Het besluit van de dag is een ouderavond. Behalve deze, wordt voor elke school enige keren per jaar zo'n avond georganiseerd. Hier wordt het directe contact tussen leerkracht en ouders gelegd.

Deze avonden worden altijd zeer druk bezocht.

Na behaald diploma kan de leerling overgaan naar de werkplaats, zonder hiertoe verplicht te zijn. Hij blijft altijd vrij te gaan, waar hij wil.

In de ontwikkelingsgang van dit bedrijfs onderwijs valt iets bijzonders op te merken, dat zich later nog eens herhaalt.

Eerst in 1895. Terwijl de leerplichtwet nog op zich laat wachten, neemt een bedrijf zelf het onderwijs ter hand in de meest elementaire schoolvakken: lezen, schrijven en rekenen.

Enigszins anders herhaalt zich dit in 1945.

Werktuigen en machines werden gecompliceerder, de werktekeningen een doolhof van lijnen en tekens; het werk wordt afgeleverd op honderdsten van mm; het vak eist naast handvaardigheid steeds meer inzicht en kennis, ook meer schoolse

kennis. Het achtste leerjaar voldoet echter niet. Dan gaat het bedrijf het V. G. L. O. zelf ter hand nemen, niet alleen om de handvaardigheid, doch ook om een goede grondslag te leggen voor het hierop volgend bedrijfsonderwijs en ook.... om betere elementen binnen te halen, dan enkel „restanten”.

Voorop staat hier, dat een bedrijf vaklieden nodig heeft met een behoorlijke algemene ontwikkeling en voor verschillende vakken zelfs met meer dan behoorlijk; vaklieden met goed begrip, goed inzicht, goed verstand.

De mening, dat een jongen, die volgens zijn onderwijzer M. U. L. O.-onderwijs of H. B. S., enz., niet kan volgen, dan maar een vak moet leren is fataal. Als onze Nederlandse bedrijven zich moeten vullen met deze „restanten” van de volksschool, dan kunnen deze bedrijven hun poorten wel sluiten. Wij hebben betere leerlingen nodig, leerlingen, die zonder te grote moeite ook aan een M. U. L. O. of H. B. S. het onderwijs kunnen volgen.

En als dan die leerlingen na 4-jaar opleiding aan de grote werkplaatsen wordt afgeleverd, is hij nog slechts een aankomend vakman.

Nog een jarenlange ervaringsperiode moet hij intens doormaken voor hem het predicaat „volwaardig” kan worden toegekend.

Het voorgaande is een bestaande opleiding aan een bedrijf.

Uitgangspunt is hier de volksschool, omdat dit het enige instituut is, waaruit bedrijven voldoende leerlingen kunnen putten.

Jarenlang gaven en nog geven vele bedrijven bij aanname voorkeur aan jongens met diploma ambachtsschool, doch tot 1942 waren dit op ons toenmalig jaarlijks contingent van 150 leerlingen er gemiddeld slechts 25. Daarom kon het diploma ambachtsschool geen basis zijn om op voort te bouwen, afgezien nog van de veel gestelde vraag of de ambachtsschoolopleiding als vóóropleiding voor bedrijven voorkeur verdient.

Heeft een bedrijf geen voorbereidende bedrijfsschool, dan is het gedwongen voort te bouwen op het 7e en 8e leerjaar van het V. G. L. O.

Moge in het belang van het Nederlandse bedrijfsleven dit mede een reden zijn het V. G. L. O. grondig te herzien, door aan handvaardigheid meer aandacht te schenken.

P. C. HOOFT IN DE MIDDELBARE SCHOOL

DOOR

Dr G. KAZEMIER.

Wanneer we ons afvragen wat Hooft, een van onze allergrootste dichters, voor de opgroeiende jeugd kan betekenen, moet een kleine beschouwing voorafgaan over het doel en de gewenste vorm van ons literatuuronderwijs. Ik zeg met opzet niet: letterkunde, hoewel dit woord om zijn Nederlandse klank mij meer welkom moest zijn. Want ik meen, dat wij ons maar al te vaak op de „kunde” hebben toegelegd en te weinig hebben ingeleid in een zodanig verstaan en aanvoelen van wat vroegere geslachten in schoonheid hebben voortgebracht, dat het kunstwerk uit de verstarring van het verleden voor onze leerlingen tot nieuw leven werd gewekt.

De beschouwing van oude literatuur omvat altijd twee dingen: een kennis van feitelijkheden, die op wetenschappelijke wijze zo exact mogelijk dienen te worden vastgesteld; en een aesthetische waardering van het kunstwerk, die steeds afhankelijk blijft van de persoonlijkheid van de beoordelaar, van zijn levensbeschouwing, zijn gevoeligheid in deze of gene richting, zijn ontwikkeling. Om een voorbeeld te geven: we kunnen vaststellen geboorte- en sterfjaar van de dichter, wat hij geschreven heeft, welke invloeden op hem werkten, met welke problemen hij worstelde. Zulke feiten kunnen eens en voor altijd komen vast te staan. Maar niet is dat het geval met kwesties als deze: of de dichter overgevoelig is, gereserveerd, oppervlakkig, extatisch. Zullen latere geslachten hier immers niet dikwijls epitheta als innig gevoelig, beheerst, subliem in zijn eenvoud, ziekelijk gebruiken? Het verwarrende in allerlei schoolboekjes is nu, dat ze dit onderscheid niet maken en, in vertoon van wetenschappelijkheid, een oordeel geven waar ze beter hadden gedaan te zwijgen.

Daar komt nog bij, dat deze oordelen dikwijls veroordelingen zijn of tenminste zo klinken. Ook bij de huldigingen van Hooft omstreeks 21 Mei kon men dit merken. Ik woonde o. a. een herdenking bij in een van onze grote steden, waar de feestrede meer de vorm van een requisitoir had dan van een inleiding in de gedachtenwereld en de schoonheid van Hooft. Maar ons bepalend tot de schoolboeken moeten we

opmerken, dat ze meer dan eens zo gesteld zijn, dat ze de leerlingen allerminst tot verder lezen aansporen. Hoe is het b.v. mogelijk bij hen nog werkelijke belangstelling te wekken, wanneer ze het volgende over Hooft voorgezet krijgen: „Zijn dramatische poëzie verheft zich, wat de opzet betreft, niet ver boven de rederijkersspelen; de taal echter is zangerig en rijk aan schone beelden en vergelijkingen. Zijn herdersspel *Granida*, naar Italiaanse voorbeelden bewerkt, bevat enige zeer schone lyrische gedeelten, maar mist de zo nodige karaktertekening. Zijn treurspelen, naar klassiek model bewerkt, — in 't bijzonder naar die van Seneca — zijn óók, wat karaktertekening betreft, uiterst zwak”¹⁾. — Wanneer men bedenkt, dat vele leerlingen zoiets moeten leren en er later proefwerk over maken, dan vraagt men zich af, wat hier het nut van kan zijn. Want óf het is zo als hier geschreven — en waarom dan dit werk van Hooft voor de leerlingen maar liever niet aan de vergetelheid prijs gegeven? — óf het is waard gekend te worden — maar dan moet het wel enigszins anders zijn dan in deze voorstelling van zaken.

Onze behoefte om de literatuurstudie tot een vak van „weetjes” te maken, moge ik nog aan één voorbeeld demonstreren. Het is ontleend aan een werkje, dat zich aandient als „repetitieboekje ten dienste van scholen voor voortgezet onderwijs en voor studerende onderwijzers” en geschreven is door een leraar die ook als literator enige naam had. Daarin wordt bij de *Granida* het jaartal 1605 gegeven; het woord herdersspel genoemd en verder geschreven: „Invloed van Lat. herderspoëzie (*Vergilius*); meer directe invloed van Italiaanse herdersspelen („*Aminta*” van Tasso en „*Pastor fido*” van Guarini.” — Dat is alles. Nu weet ik wel dat repetitieboekjes niet op het geven van inzicht zijn ingesteld, doch wanneer er alleen maar verwezen wordt naar vreemde literatuur, die de leerling stellig niet en de schrijver misschien niet gekend heeft, terwijl er niets genoemd is van waar het in dit spel in wezen om gaat, dan geeft dit toch een vreemd beeld van de literatuurstudie op de middelbare school.

Gelukkig zijn er goede schoolboeken, die — alweer gelukkig — ook tamelijk veel gebruikt worden. Maar wanneer in een van deze geschreven staat: „zijn lyriek is steeds sier-

¹⁾ Ontleend aan een zeer vaak herdrukte geschiedenis der letterkunde met bloemlezing.

lijk, vol verrassende wendingen in rhytme en klank, vol geestige gedachten; maar zelden of nooit diep," dan miskennen m. i. die laatste woorden de ware aard van Hoofds poëzie en bovendien houden ze de leerling af van verder lezen. Want welke puber gaat zich met oude poëzie bezig houden, die hem met nadruk als oppervlakkig wordt aangekondigd?

Men begrijpe mij goed. Ik zou geen onderwijs willen, waarbij de leraar steeds zijn mening onder stoelen en banken steekt. Integendeel. Maar ik vraag me af wat ons literatuuronderricht voor vormende waarde heeft, als een van onze allergrootsten, een man van internationaal formaat, op deze zogenaamd objectieve en wetenschappelijke wijze „behandeld" wordt.

Nietzsche heeft de voor de literatuurbeschouwing zo vruchtbare onderscheiding gemaakt van Apollinische en Dionysische kunst. Deze uitersten, die zich kunnen tonen als de harmonie van gemoed en vorm tegenover het verbreken van het evenwicht door het opbruisen van de diepste levensroerselen, wisselen elkaar in de historie dikwijls af, al kunnen ze in dezelfde tijd ook bij verschillende kunstenaars naast elkander voorkomen. Apollinische kunst zal wel steeds denken en voelen in schone vormen, de Dionysische, die het gespannen evenwicht verbroken heeft, schiep daardoor de mogelijkheid het op zich zelf lelijke tot schoonheid te verheffen. De laatste, die door de eigenlijk heel wonderlijke tegenstelling uit de aard der zaak aan het tragische van het leven raakt, maakt hierdoor gemakkelijk de indruk van diepzinniger te zijn dan de eerste, zonder dat dit ook werkelijk het geval behoeft te zijn. Het prachtige beeldje van Rodin, „Celle qui fut la belle Héaulmière", maant ons evenals zijn bron van inspiratie, het beroemde gedicht van François Villon, aan de vergankelijkheid van alle aardse schoon. Maar is het daarom diepzinniger dan de Apollo van Belvédère, het beeld dat in zijn harmonieuze en glanzend gespannen schoonheid onberoerd schijnt door de demonische krachten, die ons zowel naar duistere afgronden als naar hemelse hoogten kunnen voeren? Getuigt het klassieke meesterwerk, bijkans volmaakte benadering van een ideaal, niet juist door zijn elegantie, zijn harmonie, zijn soepele kracht van een overwinning van aardse gebondenheid, die alleen in een god, en nimmer in ons zelf denkbaar is?

Onze tijd, die een woeling en verwarring der geesten als zelden te voren heeft vertoond, heeft de mens zich doen afkeren van een kunstideaal in Apollinische zin. Het surréalisme wil leven vanuit de diepste roerselen van 's mensen psyche en aanvaardt daarvoor het gebroken wereldbeeld van de droom. Of dit een richting is die stand zal houden, kunnen we hier in het midden laten, maar dat het kenmerkend voor onze chaotische wereld is, lijkt me onmiskenbaar. En daarom ook is het heilzaam, ons een tijd met onze bijna volwassen leerlingen te verdiepen in het andere, in de geest van elegantie en evenwicht, van welluidendheid en gesloten vorm, van het ideaal, nimmer in het leven bereikbaar, maar er richting en zin aan gevend.

Voor de mens van de Renaissance — en Hooft was het door en door — was het leven hier op aarde niet meer een doorgang om, als het kon, tot hemelse zaligheid te geraken, zoals voor de Middeleeuwer, maar het had een waarde in zichzelf: zijn heerlijkheden mochten genoten worden als een geschenk van God, die in Zijn oneindige goedheid tenslotte de sterveling ook nog de genade van de hemelse verrukkingen verleende. Het is begrijpelijk, dat wie zo de wereld ziet, zich met alle hevigheid van zijn temperament in het woelende leven stort. De man van de Renaissance deed het en ontdeed soms de verwoestende gevolgen — Ulrich von Hutten is er een voorbeeld van. Maar meestal was hij er zich toch wel van bewust, dat dit zich uitleven tot de chaos zou leiden, indien niet een sterke vorm aanvaard werd. Het redelijk beheersen der levensdriften is een zeer wezenlijk kenmerk van de Renaissancekunstenaar, waarbij zijn cultus van de vorm ons modernen wel eens blind maakt voor de hevigheid van zijn hartstochtelijke bewogenheid, voor de diepte ook van zijn levenspeiling.

Hooft moet dit dikwijls ondervinden. Men prijst zijn schone minnedichten, maar zijn „vlinderen” van de ene jeugdige bloem naar de andere doet sommigen aan zijn oprechtheid twijfelen; in zijn godsdienstige beschouwingen kunnen velen niet anders dan een weinig vroom deïsme onderkennen, dat het wezenlijke van het Christendom zou missen; zijn zwijgen bij bepaalde politieke gebeurtenissen ziet men op zijn best als voorzichtigheid, op zijn slechtst als verwant aan lafheid. Laten we ons echter niet vergissen. Het van weemoed en tedere vervoering doorgeurde „Galathea siet den

dach comt aen" b.v. heeft in een latere redactie veel van zijn oorspronkelijke kracht en diepte ingeboet, als de minnaar even als argument tegen het terugkomen=de=volgende=avond inbrengt, dat de moeder van het meisje het misschien zou horen. In de oorspronkelijke versie waren deze woorden echter Galathea in de mond gelegd, wat juister gezien is. En dan ineens komt die volkomen overgave, hulpeloos bijna, aan de liefde: „Maer al sou s' haer stooren coom doch even seer”.

De godsdienst van Hooft was stellig niet dogmatisch; men zou kunnen spreken van een vrijzinnig=protestantisme. Hier meer dan op andere gebieden is de persoonlijkheid van degeen die beoordeelt, van invloed. Men kan over de waarheid der verschillende meningen gemakkelijk anders oordelen. Maar dit geeft een orthodox=gelovige niet het recht het geloof van een ander als oppervlakkig te kenschetsen; of omgekeerd. Hooft heeft de uitkomsten van het wetenschappelijk onderzoek zijner dagen in zijn godsbeschouwing verwerkt en daardoor doet het gedicht Noodlot stellig deïstisch aan. De regel „Elcke' oorsaeck heeft haer moederoorsaeck weder” zegt in dit opzicht veel. Maar er is bij Hooft geen sprake van een blinde wetmatigheid. Hij ziet Gods goedheid in de causaliteit, die vastheid geeft aan ons bestaan maar verbroken kan worden als dit beter voor ons is. Daarom besluit hij dit gedicht met de betekenisvolle, maar vaak over 't hoofd geziene woorden „Hij kon en soud waer 't nutst, ons helpen reeder” (d. w. z. spoediger).

Ook zijn psalmberijmingen zijn opmerkelijk. Ik denk b.v. aan de zesde psalm, die in het oorspronkelijk wel tot Jahwe smeekt om kastijding en tuchtiging te ontgaan, maar niet de belijdenis van schuld uitspreekt waarmee Hooft begint:

Al hitsen mijn misdaeden,
O Heer uw' ongenaeden,
Tot mijner schennis aen;
Wil u, in arren moede
Niet dienen vande roede:
Maer, met een weerzin, slaen.

Politiek was hij stellig een voorzichtig man. Hoe was het anders mogelijk bij iemand die als Renaissancekunstenaar de harmonie van heel het leven zocht en bovendien als zoon van een aristocratisch regent de wijsheid van zwijgen

op zijn tijd en werken achter de schermen had leren kennen. Uit zijn brieven en gedichten zien we zijn grote belangstelling voor 's lands zaken, zijn diep peilen van onze geestelijke zowel als onze economische en politieke gesteldheid. Daarin overtreft hij Vondel verre, die in deze kwesties maar weinig inzicht had en de hele Oldenbarnevelt-historie eigenlijk nooit goed begrepen heeft. Vondel bezit enkele algemene waarheden en normen en als hij ziet dat die geschonden worden, komt hij met zijn eerlijke hart verontwaardigd in verzet. Dat geeft de gloed aan zijn hekel-dichten en maakt ze voor ons zo waardevol, al hebben ze de verdedigde partij soms meer kwaad gedaan dan goed. Ook Hooft heeft zijn algemene ideeën, ideeën over een ideale staat en zijn besturing. In de *Granida*, de *Geeraerd* van Velsen, de *Baeto* spreekt hij er van; en hoe zijn ze met gloed in de verschillende reien, met helderheid en beeldend vermogen in de bespiegelingen van *Segemond* voorgedragen! Maar in de *Nederlandsche Historiën*, dat manlijk sterke boek, is het niet meer de theorie alleen; het is de wording van onze staat, van ons volk ook, die hem zo zeer ter harte gaat. Beeldend van taal, sterk van compositie, ondanks de beheerste vorm gloeiend van liefde voor het gemenebest, treffend door inzicht en wijsheid, is dit boek een monument voor het begin van onze bevrijdingsoorlog tegen de Spaanse koning, dat veel te weinig gekend is en zeker op de middelbare school een uitvoeriger kennismaking verdient dan dikwijls in een fragment van een of een paar bladzijden geschiedt.

Het is jammer, dat de bloemlezingen er dikwijls op uit zijn een aardig verhaal uit de *Historiën* te geven, terwijl voor de vorming van de geest er zoveel interessante stukken zijn die treffen door psychologisch begrip en wijs inzicht. Men moet zulke fragmenten echter niet te kort nemen, waardoor ze in de lucht blijven hangen en er niets blijkt van de compositie van het geheel. Om deze reden is het ook niet doenlijk hier te demonstrenen wat ik precies bedoel: ik zou te veel bladzijden moeten vullen. Maar met een paar kleine fragmenten is toch een, zij het ook oppervlakkige aanduiding te geven van wat er bij Hooft zoal te vinden is. Nadat de Watergeuzen Den Briel hebben genomen, zendt de landvoogd acht vendelen Spanjaarden naar Vlissingen, maar als de kwartiermeesters vooruit komen, begint het volk te morren. Dan staat er: „Dapper, als men denken kan, help

hier toe de Brielsche tyding, onlanx te vooren daar gebraght door Johan van Kuyk Heer van Erpt. Deez' loosselyk afgezien hebbende, waar yder 't hooft heenen hing, daar naa de voorbaarighsten onder den duym opgeruyt, ried hun, nu uit den mondt te spreken, en de Spaansche bezetting te weygheren. Hy hing' er by, dat de Prins met een maghtigh heir in aantocht was, om hen te verlossen van den dwingelandt, dien zy nemmer onderdaan genoegh zouden dunken, hy en hadd' hen in 't hemde gezet. Een volk, opgewassen in vryheit, en luttel te verbeuren hebbende, voorneemelyk scheepsgrauw, waar uit een groot deel dier gemeente bestond, plagh altyds oploopende te zyn, radt ter handt, en geneyght het doen aan 't dreyghen te knoopen. Derhalven waaren 'er daatlyk, die hun zeeghel aan zyn zeggen staaken; jaa noch breeder opgaaven, en zulk gehoor vonden, dat het gros op de beën raakte, en noch ten zelve daaghe, eersten van Paassche en vyfden van Grasmaandt, de Waalen, die hun in 't weeren der Spanjaarden oover de handt moghten zyn, ter stadt uit dreef. Thans koomen de Spanjaarts voor de haaven, en wakkert d'ontsteltenis. Van Kuyk, vertoonende den steedelingen, datze gescheept waaren, daarze meê oover moesten, en reeds in Majesteitschenderye vervallen door 't uitjaaghen der Waalen, zeyt, *deezee de rechte stonde te zyn, om hunn' manhaftigheit te bewyzen. Want 't en waar zy de Spanjaarts buyten hielden, hy wilde niet dat, voor 't leeven van yemandt hunner geeven. Hadden aan Egmond en Hoorn nocht afkoomst, nocht zoo treflyke diensten gebaat, wat schynbaarheit van genaade doch, daar zy zich meê vlaayen konden?* Een van den hoop bet by drank, dan by zinnen, lymt zich aan deezee woorden; en *Magh'er*, zeyd' hy, *een paar vaanen biers af, 'k gaa een stuk schuts van den wal aansteeken, en barn onder de schepen.* Van Kuyk gaf hem twee daalers; en hy, daarop, vuur."

Het is boeiend; treffend door bijna elk woord; een blijk van psychologisch inzicht in de tekening van de heer van Kuyk en de rol die het „grauw" in de opstand speelde; in dat opzicht ook een voorbeeld van onpartijdige, hoewel misschien aristocratisch gekleurde geschiedschrijving. Zo'n stuk moet men echter toch niet op zichzelf nemen. Het krijgt pas zijn volle waarde in het verband van de tekst, evenzeer als het volgende, dat van heel andere aard is. Het is in 1576; Zierikzee is verloren gegaan, een zwaar geschil met

Engeland gerezen. Hooft vervolgt: „Niettemin, door Oranjes lankmoedigheid, en eerbiedenis aan de Koninginne bewezen, werd eintlyk, in 't laast van den jaare, deeze twist, daar de Spaanschen zich groot voordeel uit beloofden, voeghlyk ter neer geleit. Maar dezelve, althans op 't heetste, en 't verlies van Sierixzee daar toe geslaaghen weezende, beanxtighden, der maate 't manhaftigh hart des Prinsen, dat dat spitsvindigh vernuft schier ten einde van raadt scheen, en nauwlyx wist, werwaarts zich heen te keeren. Het docht hem zoo naa omgekoomen, dat hy voorsloegh, van, mannen, wyven, kinderen, die de vryheid eenighlyk lief hadden, met al 't best der tilbaare haave, in scheepen te laaden: alle dyken en dammen, deur, moolens aan brandt te steeken; en 't gansche landt met waater te verwoesten: om, gelyk by verscheide volken ouwlinx gepleeght is, erghens eenen andren hoek weerelds in te neemen, daar men, buiten slavernye van lichaam en gemoedt, zaagh te leeven. In het dobbren op de waaghe dus eener zee van zorghen, ziet hy (zoo te zeggen) den Heemel oopen gaan, en de hoope van 't heil verschynen, dat de dingen der bondtgenooten uit het voetzand heeft opgebeurt, en gezweept met de binten, die hen tot noch toe staande houden. Dit is geweest het muiten der Koningsche soldaatye, en 't aanspannen des gemeinen Nederlands, teeghens hunnen ooverlast.”

Ik zei het reeds, zoiets moet niet als kleine fragmenten de leerlingen worden voorgezet. Zo goed als men met de klas een drama van Hooft of Vondel in zijn geheel zal lezen, is het wenselijk dit met een episode uit de Historiën te doen. Dan pas komt men uit boven de wat filmachtige snelle opeenvolging en afwisseling der stukken in een bloemlezing, waarvan betrekkelijk weinig beklijft. Hooft is waard dat men zich geruime tijd in hem verdiept: om zijn kunstenaarschap; om zijn humaniteit; en wat de Historiën betreft: om de boeiende, rijk gevarieerde en diepe kijk die hij geeft op de wording van onze natie. Is het verder ook niet zo, dat ons volk in een sterk gevoel voor het internationale dikwijls meer critiek dan waardering voor het eigen wezen heeft? En hebben we daarvan in de tijd die achter ons ligt, niet de wrange vruchten geplukt? Het onderwijs heeft hier een taak door het vormen van algemeen bestaande denkbeelden en gevoelens aangaande onze gemeenschappelijke verbondenheid als Nederlanders: de aardrijkskunde o. a. ten opzichte

van banden in de eigen tijd, de geschiedenis voor de waardevolle tradities, het geworteld zijn in de bodem der eeuwen. Wanneer men nu zoiets waardevols heeft als de Nederlandsche Historiën, is het dan niet innig te betreuren, dat deze nog zo weinig gelezen worden?

Men zal mij vragen, waar de leraar de tijd vandaan moet halen om Hooft met deze uitvoerigheid bij zijn leerlingen te introduceren? Ik geloof, dat men op ander gebied zal moeten beperken. Enkele goede uitzonderingen niet te na gesproken meen ik te moeten opmerken, dat onze literatuurboeken nog altijd te veel uittreksels zijn van de wetenschappelijke literatuurgeschiedenissen. Er staan dikwijls teveel auteurs in, waardoor de groten niet voldoende tot hun recht komen. Een onderwijs dat zich bezighoudt met schrijvers die vrijwel alleen maar in de wetenschappelijke bibliotheken toegankelijk zijn, grijpt te hoog voor de middelbare school. Maar bovendien: het is beter de leerlingen in te leiden tot de waarlijk groten en het kleinere voorbij te gaan, dan overal op te wijzen, waardoor het belangrijke nauwelijks kan spreken en ons letterkundeonderwijs gaat gelijken op het terecht gemade sight-seeing. Men kan zonder dat toch wel de grote stromingen demonstreren. Trouwens, het hoeft niet bezwaarlijk te zijn, wanneer veel auteurs in het literatuurboek behandeld worden. Elke leraar moet toch ook gelegenheid hebben om zijn persoonlijke voorkeur te laten gelden. Als de grote lijnen maar zo duidelijk getrokken zijn, dat de kleine figuren zover apart staan, dat men ze zonder bezwaar kan passeren. Of nog beter: dat ze als een soort appendix achterin staan, zodat vooral jonge leraren, die dikwijls streven naar volledigheid, niet zo gemakkelijk onder de suggestie komen, dat ze alles moeten behandelen.

Dat Hooft andere kanten heeft dan hier besproken is, het spreekt vanzelf. Ik had het slechts even over zijn minnedicht en vrijwel in 't geheel niet over zijn verskunst, zijn muzikaliteit, zijn drama, zijn brieven, zijn humor, zijn beminlijkheid. Daar is zoveel over gesproken. Moge het bovenstaande voldoende zijn om aan te tonen, dat het voor de jonge mens van deze verwarde tijd van eminent belang is in de stille rust van het schoollokaal geruime tijd ontrokken te zijn aan de drukte en het lawaai van alle dag en zich te verdiepen in de elegantie, het fraai gevormde leven, de historische zin, de wijsheid van een Hooft.

KLEINE MEDEDELINGEN.

HET WEEKEND VAN DE NED. DALTON VERENIGING
IN HUIZE TERWEGE.

Op 18 en 19 October j.l. zijn in Huis ter Heide uit alle delen van het land een 50 tal onderwijzensmenen bijeen gekomen: rectoren, directeuren en leraren van het M. O., inspecteurs, hoofden en leerkrachten van N. O., L. O. en I. V. O., om zich in de Daltonbeginselen te verdiepen.

Bij de opening verheugde de Voorzitter, Dr S. C. Bokhorst, directeur der 1e Gem. H. B. S. te Amsterdam zich over de nieuwe bloei van deze vereniging en dit weekend leverde een duidelijk bewijs hoeveel rijper de tijd op het ogenblik is voor de Daltongedachte. Mej. D. A. Loghem, directrice van de Nijverheidsschool voor Meisjes te Rotterdam en de Heer D. J. Timmers, directeur van de Dalton H. B. S. Aronskelkweg Den Haag spraken over de organisatie en werkwijze hunner gedaloniseerde scholen: beiden verstonden het in hun levendige voordracht de vreugde en voldoening die zij dagelijks ondervinden door het werken volgens deze methode, op hun gehoor over te dragen, daarbij van een eerlijke zelfcritiek blijk gevend. Voor de vele belangstellenden openden deze lezingen de weg tot het stellen van essentiële vragen; de discussies waren levendig en opbouwend. Enkele scholen in den lande gaan in de naaste toekomst tot deze methode over.

De Heer P. Bakkum, inspecteur van het L. O. te Amsterdam hield een zeer orientierenden voordracht over de toepassing van het Daltononderwijs op de L. S., waarin de ontwikkeling der Daltongedachte in Nederland helder naar voren trad en de paedagogische en psychologische waarde voor het onderwijs wetenschappelijk gefundeerd werden.

In de algemene vergadering bedankte de nieuw gekozen voorzitter de Heer D. J. Timmers het aftredende dagelijks bestuur, waarin de Heren Bokhorst en Vrij sedert de oprichting in 1931 krachtig werkzaam waren. Vooral de Heer Bokhorst heeft d. m. v. vele lezingen en brochures de grondslagen van deze vereniging helpen leggen en kan met voldoening op het tot dusver bereikte terug zien. De nieuw te kiezen organisatievorm werd grondig besproken. Naast de landelijke secties die tot dusver bestonden, nl. voor M. O. (voorzitter D. J. Timmers, Den Haag), voor L. O. (voorzitter P. Bakkum, Amsterdam) en N. O. (voorzitster Mej. D. A. van Loghem, Rotterdam) werden in verscheidene plaatsen van het land correspondenten aangesteld, die in contact met 't dagelijks bestuur zullen werken.

De Daltonbeginselen verder uit te dragen betekent een waardevol stuk praktische onderwijsvernieuwing. De Daltonvereniging blijft hier een belangrijke plaats vinden, niet alleen voor haar leden, maar ook voor hen, die verspreid in het land de beginselen meer of min in praktijk brengen, zonder daaraan de naam Dalton te verbinden. Laten ook zij en vele belangstellende het contact met de Dalton Vereniging opnemen en hun naam melden bij de secretaresse: Mej. W. de Koningh, Dalton H. B. S. voor Meisjes, Stadhouderslaan 84, Den Haag. De contributie bedraagt f 2,50 per jaar, over te schrijven op girokantoor der der Gem. Amsterdam 13500 onder toevoeging van: contr. 1947/1948 Ned. Dalton Ver. (L. Costers) Valeriusstraat 39 Amsterdam Zd. (N 1154).

BERICHTEN UIT DUITSLAND.

Wilhelm Peters, stichter van het Psychologisch Instituut der Universiteit van Jena is teruggekeerd op zijn sedert 1933 verlaten leerstoel aan de Friedrich Schiller Universiteit ter plaatse. Intussen heeft hij te Cambridge en Konstantinopel gewerkt.

Alfred Menzel is gewoon-hoogleraar geworden in de paedagogiek aan de Universiteit te Leipzig ter vervanging van Litt, die naar Bonn is vertrokken.

Wenke, door de Amerikanen ontslagen op grond van zijn vroegere lidmaatschap van de nat.-soc. partij, was na de bevrijding reeds ordinarius in Erlangen voor paedagogiek en psychologie. Ondanks dit ontslag is hij thans tot ordinarius voor paedagogiek benoemd aan de Universiteit te Hamburg.

Paul Hofmann is te Berlijn op 66-jarige leeftijd gestorven.

Jonas Cohn, uitgeweken naar Birmingham voor het nazibewind, is daar op 12 Januari 1947 op 77-jarige leeftijd overleden.

Arthur Buchenau is op 20 November 1946 op 68-jarige leeftijd overleden. Hij is o.a. medeuitgever van Pestalozzi's verzamelde werken. Laatstelijk was hij professor aan de Paedagogische Akademie te Friedberg (Groszhessen).

M. J. L.

BOEKBEOORDELINGEN.

Dr T. T. ten Have, *Heymans, de Groninger Psychologie en de critiek van Dr Meyering*. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia. 1946. 89 p. Prijs: f 2,25.

Het was onvermijdelijk dat van de zijde der Groningse Psychologie de haar door Dr Meyering toegeworpen handschoen opgenomen zou worden. In de Inleiding van ten Have's brochure geeft Prof. Brugmans aan, waarom hij dat niet zelf heeft gedaan: „Voor een vruchtbare discussie moet men het grotendeels eens zijn. Ik wil eerlijk bekennen, dat ik den moed niet heb om met den heer Meyering de discussie te beginnen, daar ik van het vruchteloze overtuigd ben.” En iets verder: „De critiek op zijn critische studie zou een boek kunnen worden, dat naar omvang niet onderdeed voor dat van den heer Meyering. Een *schijnpsychologie* heeft voor mij echter geen voldoende motiefkracht om mij tot dezen arbeid te zetten.”

Ik begrijp deze moeilijkheid volkomen, en des te beter nu ik eigenlijk voor de taak sta in een aankondiging van ten hoogste twee bladzijden den lezer enige indruk te geven, niet alleen van ten Have's anti-critiek, maar ook van Meyering's boek, dat ik hier niet bekend mag veronderstellen. Ik vraag daarom de clementie van den lezer, wanneer ik mij er toe bepaal om slechts een heel enkele greep te doen.

Ik ben daartoe des te meer geneigd, wellicht ook genoodzaakt, omdat ik eerlijk moet erkennen, dat ik ook na herhaalde pogingen niet overtuigd ben de bedoelingen van Dr Meyering volkomen begrepen te

hebben. Zo bijv. als hij op p. 154—156 op grond van hun Psychisch Monisme van de Groningers schijnt te verlangen dat ze voor de psychische verschijnselen de fysiologische equivalenten" zouden moeten vinden. Equivalent dan genomen in de zin van wat de „ideale waarnemer" van Heymans bij die psychische verschijnselen te zien zou krijgen. Me dunkt, dat er goed wetenschappelijk werk is verricht als men de gepaardheid, wil men de gelijktijdigheid van bijv. psychische geremdheid bij melancholie en het trage verloop van allerlei lichaamsproeven heeft aangetoond. En het lijkt me dan ook, dat Dr ten Have gemakkelijk spel heeft als hij deze eis terugwijst.

Overigens echter hebben diens uiteenzettingen mij wel in hoofdzaak verbaasd. Zo bijv., waar hij (p. 35) niet bereid is te erkennen, dat Dr Meyering gelijk heeft (diens boek p. 47) als hij de mening uitspreekt, dat de „secundaire functie" niet is, wat Heymans er aanvankelijk van gedacht heeft, nl. „één algemene kracht, die de gehele psyche doordringt". Reeds de argumenten, die Meyering daartegen aanvoert, lijken mij in dit opzicht overtuigend, maar hij had er nog verdere, zeer krachtige kunnen aanvoeren. Bijv. dat de dieptepsychologische beschouwing van jeugdtraumata het wel zo goed als zeker maakt, dat opvallend sterke „primaire functie" bij moeilijke kinderen zeer vaak moet worden toegeschreven aan . . . uiterst langdurige en felle nawerking van ontwrichtende jeugdervaringen. Of dat de maniacus met zijn sterke primaire functie en de melancholicus met zijn sterke secundaire functie . . . in de manisch-depressieve psychose juist dezelfde persoon pleegt te zijn, waarmede de „onveranderlijkheid" van het karakter (juister temperament) vervalt. Of dat men toch moeilijk kan volhouden dat de bepaling van pupilreflex of kleurenschijfproef een bruikbaar middel zou zijn bij het geneeskundig onderzoek vóór het huwelijk om de kansen op huwelijksrouw der beide kandidaten vast te stellen.

Maar ook op andere punten heeft Dr ten Have's uiteenzetting mij verwonderd. Ik heb bijv. met belangstelling op p. 41 gelezen dat „de atomistische psychologie ter ziele is". Maar dan moet ik toch constateren, dat het in Dr ten Have's brochure herhaaldelijk „spookt", tot vlak bij de plaats toe, waar ons dit overlijdensbericht wordt gemeld. Zo, waar Gestalt- en Ganzheitspsychologie worden afgewezen (p. 48) of het parallelisme als bijna vanzelfsprekend wordt aanvaard en de wisselwerkingshypothese (juister de psychofysische „neutraliteit" der totaliteit) verworpen, bijv. p. 39 en 44. Ik zou Dr ten Have naar aanleiding daarvan de vraag willen stellen of hij zich ooit duidelijk gemaakt heeft wat „parallelisme" d. w. z. één-éénduidige correspondentie van fysische en psychische verschijnselen eigenlijk zou inhouden, als men niet atomistisch te werk wil gaan?

Daarmee kom ik op een gebied, waar meer moeilijke vragen te stellen zouden zijn, nl. de gehele kennistheoretische en natuurfilosofische basis waarop Heymans' filosofie heeft gestaan. Ook Prof. Brugmans raakt aan dit punt als hij in zijn Inleiding er op wijst (p. 6), dat het fundamentele verschil tussen hem en Dr Meyering wel schijnt te liggen in het al-of-niet-aanvaarden der Kantiaanse grondgedachte.

En in dit verband zou ik Dr ten Have willen vragen, wat zijn antwoord is op de vraag of wij in de wereld van relativiteits- en quantentheorie nog wel Kantiaan kunnen zijn, van alle andere bezwaren daar-

tegen afgezien? Hij noemt de filosofie van Heymans bij uitstek empirisch. Kan hij dan een verklaring geven, waarom Heymans zich in zijn bekende Gidsartikel zo krachtig verzet heeft tegen de denkbeelden van Einstein? En reeds veel eerder, in de *Gesetze und Elemente* het zó voorgesteld heeft, alsof de constantheid der massa bij chemische reacties logisch af te leiden zou zijn uit de identiteit der betrokken stofdeeltjes? En zelfs als hij dat indertijd nog aannam, hoe dan een leerling uit deze „empirische” school nu nog aan die meningen kan vasthouden, nu wij in de moderne fysica geleerd hebben, dat de massa helemaal geen constante grootte is?

En ook, hoe hij nog zo rustig, ondanks Bohr en Heisenberg er op rekenen kan, dat het object der waarneming uit zich zelf volkomen bepaald is, en zich niets „aantrekt” van „de rol, die ik als waarnemer hierbij vervul”. Want inderdaad — dat had Dr Meyering ook kunnen opmerken —, met de huidige fysica vervalt de mogelijkheid van den „idealen waarnemer” in de metafysica van Heymans, en daarmee een van haar onontbeerlijkste steunpilaren.

Om al deze redenen kan ik nog niet toegeven, dat ik Dr Meyering door deze brochure geheel verslagen acht, al zou ik — gelijk gezegd — niet alles wat hij als bezwaar aangeeft, durven te omschrijven.

Ph. K.

A. Bartels, 75 jaar *Middelbaar Onderwijs 1863—1938*. 239 blz. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia. Prijs: f 7,90.

Ieder, die belangstelt in ons onderwijs, kent de grote achterstand in de geschiedschrijving op dat gebied. Hoeveel hier nog te onderzoeken moge zijn, men vindt zelden een promovendus en nog zeldener een historicus, die zich in onze 19de eeuwse onderwijsgeschiedenis verdiepen wil. Het mag ons daarom niet anders dan verheugen, dat de heer Bartels de moeite genomen heeft, ettelijke capita uit de geschiedenis der wetgeving, administratie en organisatie van de H. B. S. te onderzoeken en voor ons samen te vatten. Hij zelf zegt, zich beperkt te hebben tot het uiterlijke leven. Dat mag waar zijn, maar als een school al te zeer beschouwd zou kunnen worden naar z'n uiterlijk alleen zonder er z'n innerlijk in te betrekken, zou hij niet veel waard zijn. Of men de bevordering der leerlingen tot de innerlijke of tot de uiterlijke zaken wil rekenen — schr. rekent dat vraagstuk klaarblijkelijk tot de innerlijke, want hij behandelt het niet —, hoe zal men deze kwestie scheiden van leerlingenaantal, klassebezetting, lesurental der docenten, enz.? Blijft dus nog zeer veel te bespreken over, wanneer men een volledige geschiedenis van de onderhavige tak van onderwijs zou wensen — en wij achten die belangrijk en zéér gewenst —, reeds deze voortzetting van *Bolkestein's Voorgeschiedenis van het Middelbaar Onderwijs 1796—1863* nemen wij dankbaar uit de handen van de auteur aan. Men zou het een kritische bronnenverzameling kunnen noemen, een nuttige voorstudie tot een complete, ook paedagogische en didaktische, historische behandeling van de H. B. S. Dat er heel wat aan Thorbecke's wet veranderd is op de door schr. behandelde gebieden mag waar zijn, daarbuiten — in het paedagogische „levende vlees” — is de vitale cir-

culatie minder tierig geweest: De Visser's tweevoudig échec, nog te schriller belicht door het vlotte succes van zijn subsidiebepalingen, legt er een droef getuigenis van af. De zielige lappendekens van kompromissen, die De Visser's tweede ontwerp, het ontwerp-Waszink en dat van Terpstra, het onnozele voorstel Slotemaker, kwiek omgewerkt door Bolkestein, de wellusnietus-diskussie tussen de opeenvolgende ontwerpen op gewichtige, centrale paedagogische punten, enz. enz. — al dit tot niets gedijende streven en sribbelen, heeft van Thorbecke's in 1938 75 jaar oude wet op *die* gebieden maar al te veel overgelaten. Schr. laat herhaaldelijk blijken, dat ook hij de traagheid op dit gebied ziet zo b.v., wanneer hij Kollewijn's woorden over de toestand van omstreeks 1871 (de overlading met huiswerk) aanhaalt op blz. 74 en zegt: „Is het niet, of we een zin uit een hedendaags artikel citeren . . .”; evenzo wijst hij op de klacht, die van het begin aan bestaan heeft over het te grote aantal vakken (1873). Dit trouwens bewijst opnieuw, hoe moeilijk innerlijke van uiterlijke zaken in deze historie te scheiden zijn. Ook waar hij de eis ener opleiding tot leraar van de universitaire alumni besprekt (p. 156 vgl.) wijst schr. er op, hoe deze zaak sedert 1876 stil staat. Of juist: nog net zo stil staat als toen. Ook hier dus: een zaak, het innerlijke „leven” der school direkt rakende. Wij zijn schr. dus dankbaar voor zijn bijdrage doch blijven onbescheiden aandrigen op voortwerken in de breedte en de diepte van zijn onderwerp. Hij is er de aangewezen man voor. Wij hopen dan ook op registers bij die boeken.

M. J. L.

The Netherlands during German occupation.
Speciaal nummer van The Annals of The
American Academy of Political and Social
Science. Philadelphia 1946. Vol. 245; May
1946. 231 blz. Prijs: \$ 2.—.

Onder redactie van den Amsterdamsen hoogleraar Posthumus verscheen deze bundel van 21 artikelen, totaal 180 blz. van het gehele nummer beslaande. Hoewel het geheel bijzondere waarde heeft voor onze internationale bekendheid en reputatie en als zodanig lof verdient, behoort in dit tijdschrift de aandacht gevestigd te worden op het uitstekende artikel van C. van Eden over *The Education of Youth* (blz. 129 t/m 143 in 2 kolommen). Beschamend is het knullige artikeltje van W. J. M. A. Asselbergs (2 blz. = 4 kol.) over Dutch Culture. Ook dat mogen we wel zeggen. Het artikel van den Heer van Eden is, zoals wij dat van hem verwacht hadden: uitermate competent geschreven. Voortreffelijk gedecoreerd, zeer instructief — zelfs voor Nederlandse lezers —, met een evenwichtige en weloverwogen verdeling der aandacht over de verschillende onderwerpen, wijs van oordeel over de kwesties die hij aan de orde stelt. Wij mogen de redactie van The Annals, de Nederlandse medewerkers en, wij die werken in opvoeding en onderwijs, in 't bijzonder den heer Van Eden dankbaar zijn.

M. J. L.