

De schoolopvoeding in Amerika en het vraagstuk der kennis

<https://hdl.handle.net/1874/280419>

1923

H. qu. 192, 1923

192 (192)

DE SCHOOLOPVOEDING IN
AMERIKA EN HET
VRAAGSTUK DER KENNIS

door

J. L. SNETHLAGE

AG
SS
ECHT
23
ne

A. qu.
192

DE SCHOOLOPVOEDING IN AMERIKA
EN HET VRAAGSTUK DER KENNIS

RIJKSUNIVERSITEIT TE UTRECHT



2494 527 5

DE SCHOOLOPVOEDING IN AMERIKA EN HET VRAAG- STUK DER KENNIS

PROEFSCHRIFT TER VERKRIJGING VAN
DEN GRAAD VAN DOCTOR IN DE LETTEREN
EN WIJSBEGEERTE AAN DE RIJKSUNIVERSI-
TEIT TE UTRECHT, OP GEZAG VAN DEN
RECTOR-MAGNIFICUS M^r. J. C. NABER,
HOOGLEERAAR IN DE FACULTEIT DER
RECHTSGELEERDHEID, VOLGENS BESLUIT
VAN DEN SENAAT DER UNIVERSITEIT
TEGEN DE BEDENKINGEN DER FACULTEIT
VAN LETTEREN EN WIJSBEGEERTE TE VER-
DEDIGEN OP VRIJDAG 2 FEBRUARI 1923,
DES NAMIDDAGS TE VIER UUR DOOR

JACOB LEONARD SNETHLAGE

GEBOREN TE HAARLEM



H. J. Paris
v.h. Firma A. H. Kruyt
Amsterdam

Aan U, hooggeleerde Ovink, hooggeachte promotor, dank ik het dat ik, na reeds jaren geleden de academie vaarwel gezegd te hebben, opnieuw en met bijzondere voldoening een arbeid ter hand nam, die thans afgesloten wordt. Gij liet mij een groote mate van vrijheid in de wijze, waarop ik mijn studie wenschte in te kleeden, maar wist haar tegelijk met vaste hand in een richting te leiden, waarvan ik het bevredigende steeds meer ben gaan inzien. Hoewel de omstandigheden aanleiding waren dat ik mij op een terrein begaf, hetwelk niet in de eerste plaats uw belangstelling had, hoop ik toch dat gij in dit proefschrift den geest der Marburgsche School zult terug vinden, van welke gij in ons land de meest op den voorgrond tredende vertegenwoordiger zijt en van wier streven gij mij, door uw bezielende persoonlijkheid, telkens nieuwe perspectieven wist te openen.

De namen van hen, die mij in Amerika bij de bestudeering van het speciale onderwerp behulpzaam waren, worden in het proefschrift zelf genoemd.

EENIGENBURG (N.-H.)

J. L. S.

INHOUD

	Blz.
HOOFDSTUK I. <i>Inleiding.</i>	1
HOOFDSTUK II. <i>De Doelstelling der Amerikaansche Schoolopvoeding.</i>	14
HOOFDSTUK III. <i>De Amerikaansche Schoolopvoe- ding en het Sociale Leven.</i>	28
HOOFDSTUK IV. <i>Lichamelijke Opvoeding.</i>	43
HOOFDSTUK V. <i>De Gary-School.</i>	51
HOOFDSTUK VI. <i>De Intelligentie-Test.</i>	63
HOOFDSTUK VII. <i>Opvoeding en kennisleer.</i>	
1. <i>Het Pragmatisme.</i>	74
2. <i>De Beteekenis der Idee.</i>	84
3. <i>Geldigheid en Werkelijkheid.</i>	87
4. <i>Zedelijke Opvoeding.</i>	91
SLOTWOORD.	99
REGISTER.	103

HOOFDSTUK I

INLEIDING

Het kan aan twijfel onderhevig zijn of het juist is te spreken van *de* Amerikaansche schoolopvoeding als een bepaalde grootheid. In een gebied zoo groot als geheel Europa, waar niet alleen verschillende nationaliteiten, maar ook sterk afwijkende rassen naast en door elkander wonen, is het moeilijk te veronderstellen dat de schoolopvoeding overal een uniform type aanwijst. Bovendien bezitten de afzonderlijke staten een zekere vrijheid om de onderwijsaangelegenheden naar eigen inzicht te regelen. Zoo is weliswaar over het geheele land schoolplicht voorgeschreven, maar de leeftijdsgrens varieert van veertien tot zeventien jaar. Ook de leerstof is verschillend. In Californië wordt in de „highschools” (men versta daaronder geen hoogeschoolen, maar inrichtingen van middelbaar onderwijs, het meest overeenkomend met ons type van hoogerburgerschool) groote nadruk gelegd op de studie van het Spaansch, vooral met het oog op de praktische waarde ten opzichte van de handelsbetrekkingen met Mexico en Zuid-Amerika terwijl de studie van het Duitsch sedert den oorlog geschrapt is. Op het leerprogram van scholen in de staat Washington vond ik daarentegen het Duitsch wel degelijk als leervak vermeld. In de Oostelijke staten treedt de studie van het Fransch weer meer dan elders op den voorgrond. Zelfs de schoolgeest, de zoo moeilijk te definiëeren atmosfeer, welke in een onderwijsinrichting heerscht,

wijkt in de verschillende deelen van het uitgestrekte land af. Hoewel ik nergens dien ietwat gedrukten disciplinair geest aantrof, welke in onze scholen als regel gevonden wordt, staan de meest traditie-vrije Westelijke staten, met name Californië, bekend als streken, waar de schoolkinderen het minst aan tucht gewend zijn en de grootste vrijheid van beweging genieten. Trouwens, men behoeft niet de verschillende staten te doorkruisen om onderscheid in het schoolwezen op te merken. De staatsvoorschriften zijn niet zoo bindend dat zij alle bewegingsvrijheid van superintendents en directeurs en de mogelijkheid om eigen persoonlijke inzichten tot op zekere hoogte door te voeren, zouden uitsluiten. Een sprekend voorbeeld daarvan is de door mij bezochte school te Gary (Indiana), waar de superintendent Wirt zijn radicale beginselen, deels onder felle bestrijding, deels onder groote toejuiching in praktijk heeft gebracht. Later hoop ik het Wirt-plan uitvoeriger te bespreken, maar reeds thans wijs ik er op als een voorbeeld hoe de vrije, openbare school in Amerika niet overal naar een vast, geijkt leerplan behoeft te zijn opgebouwd. Ook het systeem der zgn. „electives” waarbij den scholier een zekere vrijheid wordt geschonken in de keus van leervakken, waarop hij zich vooral wil toeleggen, geeft den directeur eener bepaalde school de gelegenheid om zijn leerlingen te beïnvloeden in hun keus en zijn persoonlijke waardeering van de verschillende onderdeelen der leerstof zijdelings op de scholieren over te brengen. Daardoor worden niet alleen de leerlingen dezer school in een bepaalde richting geleid, maar krijgt ook de inrichting van onderwijs een zeker cachet, dat haar van andere scholen onderscheidt. Voeg hieraan toe dat in Amerika meer dan bij ons het streven bestaat om het school-

onderwijs te adapteeren aan het milieu, waarin de kinderen leven, zoodat in landbouwstreken het onderricht zich meer aan den landbouw aanpast, in fabriekscentra meer aan de industriele vraagstukken en men begrijpt welk een bont tafereel het Amerikaansche schoolwezen te aanschouwen geeft.

Dergelijke feiten verleen een grooten nadruk aan de vraag of de Amerikaansche schoolopvoeding wel een eenheid is, welke als zoodanig te definieeren en te beoordeelen valt.

Toch meen ik dat de vraag in bevestigenden zin beantwoord moet worden. Wat van de Amerikaansche natie in haar geheel geldt, dat zij proefondervindelijk een sterk vermogen heeft getoond om vreemde elementen te absorbeeren en er haar stempel op te drukken, is evenzeer op het schoolwezen van toepassing. Er bestaat zelfs een causaal verband tusschen beide. De school is het groote werktuig ter Amerikaniseering. Door haar worden de kinderen der immigranten volle burgers van hun nieuwe vaderland. Het kind, dat de school heeft doorloopen, heeft tegelijk daarmee geleerd zich aan de nieuwe toestanden aan te passen. De scheidsmuren zijn afgebroken, de geheimen van de nieuwe wereld zijn hem ontsluit. Ware de Amerikaansche school niet in wezen één, vertoonde zij niet zulk een geprononceerd type, dan zou zij nooit de verbindende, eenheidvormende macht bezitten, die haar thans eigen is.

Een tweede eenheidsfactor is gelegen in het feit dat de opvoedkunde in Amerika meer en meer het karakter eener strenge wetenschap verkrijgt. De door den staat of de gemeente aangestelde supervisors en superintendents bij het onderwijs zijn in den regel geschoolde paedagogen, die een leergang aan een paedagogische

instelling ¹⁾ gevolgd hebben en hun sporen op het gebied der opvoedkunde hebben verdiend.

Wie de Amerikaansche tijdschriften, zooals de „Educational Review”, „School Review”, „Education”, etc. bestudeert, wordt getroffen door den vruchtbaren geest van samenwerking en gemeenschappelijk onderzoek, die daaruit spreekt. Enkele groote, leidende ideeën en motieven keeren overal terug. De werkelijke opvoedkundige problemen worden niet vertroebeld door een schoolstrijd, als ten onzent bestaan heeft en nog bestaat, waarbij de huidige groote vraagstukken op paedagogisch

1) Bijv. de paedagogische faculteit van de Universiteit te Chicago is een onderafdeeling van de „Graduate Schools of Arts, Literature, and Science” en leidt op tot den graad van „Master of Arts” en „Doctor of Philosophy”. De studenten, die de „graduate” leergang in opvoedkunde volgen, bereiden zich voor tot betrekkingen bij het onderwijs, administratieve betrekkingen of posities, waarbij zij zelf onderricht in opvoedkunde gaan geven. In al deze gevallen wordt van hen verlangd dat zij zich met de heerschende methoden van onderzoek op het gebied der opvoedkunde vertrouwd maken. Van de onderwerpen, die daar behandeld worden, noem ik de volgende: „Methods of Historical Research”, „Constitutional and Legal Basis of Public-School Administration”, „School Surveys”, „Foreign School Systems”, „General Principles of Fine and Industrial Art”, „Industrial Education”, „Occupational Information, Guidance and Placement”.

Op het gebied van educatieve psychologie noem ik de volgende onderwerpen: „Mental and Physical Development of Children”, „The Psychology and Treatment of Exceptional Children”, „Psychopathic, Retarded and Mentally Defective Children”, „Laboratory Problems in Experimental Education”, „Statistical Methods Applied to Educational Problems”, „The Use of Tests in improving Instruction”, „General Technique of Instruction”, etc.

Verder bestaat voor alle studenten gelegenheid zich praktisch te bekwamen in de door John Dewey gestichte proef- of laboratoriumschool, die met de Universiteit in nauwe verbinding staat. Ten onrechte doet L. M. A. N. van Schalkwijk in zijn in 1920 verschenen proefschrift: „De Sociale Paedagogiek van John Dewey en haar Filosofiese Grondslag”, (p. 21, 24, 26) het voorkomen alsof deze proefschoon niet meer bestaat. Dewey, die naar de Columbia-Hoogeschool is overgegaan, staat niet meer aan het hoofd, maar uit eigen aanschouwing kan ik verklaren dat deze proefschoon een bloeiend bestaan leidt en dat, hoewel in onderdeelen van Dewey's paedagogiek wordt afgeweken, toch op de door hem gelegde grondslagen ijverig wordt voortgebouwd.

gebied, die om oplossing roepen, op den achtergrond treden. Tengevolge van het feit dat het schoolonder-richt in Amerika niet alleen onderwijs is maar bovenal *Schoolopvoeding* (hierover later meer), is de belangstelling voor paedagogische vragen onder alle docenten algemeen. Zij zijn niet, zooals bij ons aan H. B. S. of Gymnasium verbonden de leeraren, bovenal kundige mannen van hun vak, maar zij zijn in de eerste plaats paedagogisch onderlegd, op de hoogte van de techniek der opvoedkunde en van het paedagogische vraagstuk, zooals het heden bestaat. Zoo kon het gebeuren dat schrijver dezes, die een vergelijkend examen moest afleggen om op de „Eligible List” geplaatst te worden voor de betrekking van leeraar in het Latijn aan een „highschool” in het Los Angeles District, wel in opvoedkunde schriftelijk en mondeling geëxamineerd werd en aan de Miller's intelligentie-test werd onderworpen, maar in het eigenlijke vak, waarvoor hij solliciteerde, niet werd onderzocht. Zijn algemeene universitaire opleiding werd daarvoor voldoende waarborg geacht. Werd de opvoedkunde, zooals dat vroeger veelal het geval was, door persoonlijke neigingen en liefhebberijen beheerscht, dan zouden de meest uiteen loopende karakter-eigenaardigheden van de leerkrachten de eenheid in het onderwijs ongunstig kunnen beïnvloeden. Waar echter de opvoedkunde tengevolge harer psychologische fundeering meer en meer het karakter eener exacte wetenschap verkrijgt, wordt wetenschappelijk beoefende paedagogiek een uitnemend middel om tot eenheid in het onderwijs te geraken.

In dit verband dient een enkel woord gezegd te worden over de plaats, die de methode in de opvoeding inneemt. Hoe verder gevorderd de leerling is en hoe meer gespeciali-

seerd het onderwijs, des te minder is opvoedkundige psychologie en de methode van onderricht een factor van beteekenis. Bij hogere wiskunde, wijsbegeerte, philologie en dergelijke vakken, is de methode van onderwijs meestal direct aangegeven door de logica der wetenschap zelve. De wijze, waarop deze wetenschap zich aan een zeker individu aan moet passen, is van minder beteekenis. Wanneer wij echter de ladder afdalen naar meer elementair onderwijs en minder ontwikkelde leerlingen, wordt de methode van lesgeven in verhouding tot de leerstof steeds gewichtiger. Hoe geringer het geestelijk vermogen van den leerling, des te meer nadruk moet op de juiste methode gelegd worden. De climax wordt bereikt waar het geestelijk abnormale en zwakzinnige kinderen betreft. Ook bij de opvoeding van zeer jeugdige kinderen kan men niet veel anders doen dan den raad van Rousseau opvolgen en de natuur haar gang laten gaan. Hier is de methode alles geworden, de leerstof vrijwel tot nul gereduceerd.

Intusschen beseft de Amerikaansche schoolopvoeding zeer goed de gevaren, welke voortvloeien uit een kunstmatige scheiding, in het normale onderwijs, van methode en stof. Dit houdt verband met het aan de kennisleer der Amerikaansche opvoeding ten grondslag liggende eenheidsbesef, waarop wij in den loop dezer verhandeling telkens gelegenheid zullen vinden te wijzen. De methode wordt nl. niet beschouwd als een apart werktuig, waarmee men van buitenaf een gereed liggende stof benadert, maar als het doelmatigheidskarakter der stof zelve. Evenmin als de functie van het denken kunstmatig te scheiden is van het materiaal, waarop de gedachte zich richt maar beide, als bewustzijnsinhoud, een onlosmake-lijke eenheid vormen, zoomin kan de methode als een

bijzondere functie haar afzonderlijk karakter handhaven.

De eenheid in het onderwijs mag dus noch uitsluitend in een gemeenschappelijke methode, noch alleen in de leerstof gezocht worden. De Amerikaansche opvoeder beseft dat slechts een gemeenschappelijke *methodische leerstof* de gewenschte eenheid in het aanzijn kan roepen.

De gewichtigste eenheidsfactor bleef echter tot nu toe ongenoemd. Deze bestaat in de levenshouding en wereldbeschouwing van het volk zelf. Wijsgeerige en in het bijzonder kenkritische motieven spelen hierbij m.i. een groote rol.

Het verband tusschen wijsbegeerte en paedagogiek is nimmer ver te zoeken geweest. Men behoeft maar enkele namen te noemen : Plato, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Dewey, Natorp. Het is steeds het streven der wijsgeerige denkers geweest om hun stelsel in een opvoedingstheorie te belichamen. Plato ging nog verder en ontwikkelde niet alleen zijn ideeënleer in een paedagogische theorie maar paste deze ook in den leergang van zijn academie toe. Zulk een streven is zeer begrijpelijk, want een werkelijk levensvatbare wijsbegeerte wil zich ook laten gelden, wil alle levensgebieden doordringen en wendt haar belangstelling dan ook niet in de laatste plaats naar het opgroeiende geslacht. Hier vindt zij een vruchtbaren bodem om haar ideeën ingang te doen vinden.

Niet alleen doelbewust, ook ten deele onbewust oefent de wijsgeerige levenshouding van een volk, die zelf ook weer verband houdt met het volkskarakter, invloed uit op de opvoeding. De wijsbegeerte is bij haar groote vertegenwoordigers nimmer een star, abstract systeem geweest, buiten verband staande met het leven en de wetenschap van haar tijd. „Een filosofie, die zichzelf verstaat”, zegt

Emil Brunner, „is niet systeem, maar bezinning”¹⁾. Juist wanneer de opvoeding meer wil zijn dan een opeenstapeling van separate kennis, wanneer zij de harmonische persoonlijkheid wil vormen, moet zij verband leggen tusschen de wetenschappen, van de peripherie zich richten naar het centrum en vanuit dit middelpunt zich bezinnen op haar arbeid. Deze omkeering is niet anders dan filosofie. Waar het Amerikaansche onderwijs niet in de eerste plaats daarop gericht is enge vakkennis bij te brengen, zooals dikwijls ten onrechte, op grond van zijn praktisch karakter gemeend wordt, maar niet minder om de persoonlijkheid van den leerling te vormen en de onderdeelen der wetenschap gestalte te doen krijgen in een harmonische ontwikkeling van het individu, daar ontstaat een drang naar wijsgeerige bewustwording. Zoodra beseft wordt dat men geen absolute scheiding mag maken tusschen het levende kind en de doode leerstof, maar dat de ongeordende ervaring van het kind en de geordende stof veeleer te beschouwen zijn als de limieten van eenzelfde proces, waarbij dan het onderwijs een reconstructie van ervaringen wordt, die zijn uitgangspunt in de tegenwoordige activiteit van het kind neemt en vandaar opklimt, in continue orde, tot het rijpe leervak, daar kan men dit proces van reconstructie, wanneer het bewust wordt toegepast, met wijsgeerige bezinning gelijk stellen.

Een voorbeeld moge alsnog de verhouding tusschen opvoeding en wijsgeerig inzicht belichten. Waar de opvoeding in eng intellectualistische en theoretische banen wordt geleid, daar zal de leerling geneigd zijn zich een dualistische wereldbeschouwing eigen te maken, met

1) Erlebnis, Erkenntnis und Glaube, Tübingen, 1921, p. 79.

een scherpe scheiding tusschen geest en stof, uitwendig en inwendig zijn, denken en handelen. En omgekeerd: een volk, bij hetwelk deze opvattingen overheerschen, zal de opvoeding in intellectualistische, theoretische banen sturen.

Schrijver dezes meent in het Amerikaansche opvoedingssysteem een wijsgeerige bewustwording van een zeer bepaalde soort te hebben aangetroffen. Blijkt dit juist gezien, dan zal daarmee ook het eenheidskarakter van het Amerikaansche onderwijs zijn gegeven en is tevens het recht om van *de* Amerikaansche schoolopvoeding te spreken, geïndiceerd.

Moge dit deel der formuleering van ons onderwerp dan gerechtvaardigd blijken, zoo moet de uitdrukking „schoolopvoeding” toch nog een oogenblik nader onder oogen worden gezien. Waarom niet het meer gangbare „schoolonderwijs” gebruikt? Omdat de Amerikaansche school meer bedoelt dan onderwijs te geven. Dit woord heeft een te intellectualistischen klank. Het streven om bovenal de persoonlijkheid te vormen, treedt daarbij niet genoeg op den voorgrond. Hoewel alle onderwijs de persoonlijkheid in een zekere richting stuwt, is dit toch niet immer het welbewuste doel van het traditioneele schoolonderricht, wat bij de opvoeding wel het geval is of althans behoort te zijn. Mogen terecht bedenkingen geopperd worden tegen een formuleering in eng Pestalozziaanschen zin, als zou de opvoeding noodzakelijk beoogen een harmonische ontwikkeling van alle vermogens van het kind, toch ligt in het woord „opvoeding”, meer dan in de uitdrukking „onderwijs”, opgesloten dat een harmonische ontwikkeling beoogd wordt.

Veelal wijst men op het Engelsche systeem als een

opvoedingsstelsel, dat bovenal beoogt het karakter te vormen in tegenstelling met de gewoonte in het voormalige Duitsche keizerrijk en ten deele ook bij ons, om hetzij aan het onderwijs een overwegend theoretisch karakter te geven, of in de vakscholen vooral het prestatievermogen te bevorderen. In Amerika streeft men er naar het „performance” ideaal te verbinden met het karakterideaal. Wij zullen later zien op welke gronden deze verbinding ook wijsgeerig goed te verdedigen is en verdedigd wordt. Op het verschijnsel nu, dat van dit streven getuigenis aflegt, is het woord „schoolopvoeding” beter van toepassing dan de meer gangbare uitdrukking „school-onderwijs”.

Tenslotte nog een woord over de samenvoeging van opvoeding en kennisleer. Over het verband tusschen wijsbegeerte en opvoeding werd reeds gesproken naar aanleiding van het eenheidskarakter der Amerikaansche opvoeding. Men kan hierin echter ook te ver gaan. Aan dit gevaar ontkomt, dunkt mij, Dewey niet wanneer hij de opvoeding opvat als het proces, waarbij men zich fundamenteele houdingen, intellectueele en emotioneele, ten opzichte van de natuur en zijn medemenschen eigen maakt, om dan vervolgens wijsbegeerte te definieeren als een algemeene opvoedingstheorie¹⁾. Het woord „opvoeding” wordt hier toch wel in al te ruimen zin genomen, zoodat het feitelijk alles omvat. Ook in de natuurwetenschap maakt men zich fundamenteele houdingen ten opzichte van natuur en menschen eigen, maar de beoefening dezer wetenschap kan toch moeilijk op één lijn met opvoeding gesteld worden. In zekeren

1) John Dewey, *Democracy and Education*, New York, 1921, p. 383.

zin wordt een mensch altijd opgevoed, maar waar het woord zoo ruim wordt opgevat, verliest het elke bijzondere beteekenis en blijkt het feitelijk synoniem te zijn met „leven”. Mogen reeds bezwaren in te brengen zijn tegen de zegswijze dat opvoeding opleidt tot „complete living”, een uitdrukking, door den Amerikaanschen opvoeder gaarne gebruikt en die in het hoofdstuk over het doel der opvoeding nader onder oogen zal worden gezien, bedenkelijker is het nog wanneer opvoeding en leven zonder meer vereenzelvigd worden. De alleszeggendheid dreigt hier in nietszeggendheid over te gaan.

In zoover de wijsbegeerte bezinning is en een zich omwenden van het kennen, een terugkeer vanuit de peripherie naar het centrum, wil zij ook wetenschap zijn, maar niet van een onderdeel der kennis, doch zoekt zij te doorgronden wat de eenheid der wetenschap uitmaakt. Ook de opvoedkunde wil verband tusschen de wetenschappen leggen en streeft dus evenzoo naar eenheid (wij zullen later zien of de Amerikaansche school deze eenheid in de juiste richting zoekt), maar verschilt hierin principieel van de wijsbegeerte dat zij zich op het psychologische standpunt stelt en door psychologische methoden haar doel zoekt te bereiken, terwijl de wijsbegeerte zich niet door het psychologische, maar uitsluitend door het logische gezichtspunt laat leiden. De philosophie zoekt haar uitgangspunt niet in een psychologisch gegeven, niet in het bewustzijn van een kind of van een volwassene, zelfs niet van de menschheid in het algemeen, maar in de waarheid zelve. Kant sprak van het factum der wetenschap als zijn uitgangspunt en de Marburgsche School heeft dit gezegde, dat aan misverstand onderhevig is, verduidelijkt door aan te toonen dat de wetenschap, waarvan hier sprake is, niet

een eens voor al gegeven grootheid kan zijn, maar een proces is, met steeds wisselende perspectieven, dat van het oneindige in het oneindige verloopt.

Waar men, zooals Dewey, wijsbegeerte met een algemeene opvoedingstheorie gelijk stelt, heeft men zich van beider verschillend uitgangspunt niet genoeg reenschap gegeven. Wel acht ik het juist van Dewey opgemerkt als hij de opvoeding het laboratorium noemt, waarin wijsgeerige onderscheidingen gestalte krijgen en den toets der kritiek moeten doorstaan ¹⁾. Het zal daarom mijn streven zijn de kenkritische beginselen na te speuren, die aan de Amerikaansche schoolopvoeding ten grondslag liggen en omgekeerd het goed recht dier opvoeding aan deze beginselen te toetsen. Schrijver dezes is tot dit onderzoek in staat gesteld doordat hij voor het eerst in 1918 gedurende drie maanden colleges in de wijsbegeerte bijwoonde aan de „University of Southern California” te Los Angeles. In de jaren 1920 en '21 bezocht hij hier en daar in de Vereenigde Staten bekende schoolinrichtingen, stelde zich door het bestudeeren van „school-survey's” zooveel mogelijk op de hoogte van inrichtingen, die hij niet zelf bezocht en vond persoonlijk contact met directeuren van scholen, superintendents en „Deans of Education”. In het bijzonder noemt hij met erkentelijkheid de namen van Dr. Leslie Rogers, Dean of Education aan de genoemde universiteit te Los Angeles, Dr. Arthur H. Sutherland, Director of the Division of Psychology, eveneens te Los Angeles en Dr. Mac Millan, hoofd van het departement „Child-Study” der stad Chicago, die hem steeds met groote bereidwilligheid te woord stonden en immer bereid waren hem een inzicht te geven

1) Ibid., p. 384. „Education is the laboratory in which philosophic distinctions become concrete and are tested”.

in de door hen gevolgde methoden. Zijn onderzoek werd zeer vergemakkelijkt door het feit dat het niet de minste moeite kost om vergunning te verkrijgen voor het bijwonen van lessen aan de verschillende inrichtingen van onderwijs. Een woord van introductie van den superintendent is genoeg om den directeur te bewegen zich geheel te uwer beschikking te stellen, u alle bestaande lectuur over zijn school te overhandigen en u elke gewenschte inlichting te geven. Amerika is trotsch op zijn schoolwezen en tracht niets te verheimelijken of te verbloemen. Kritiek is welkom en alle deuren worden voor den vreemden bezoeker open gezet. In de reeds genoemde proefschool te Chicago bevinden zich in elke klas speciale banken voor bezoekers. In elke stad is ook een „Board of Education” bereid den belangstellende in te lichten en introducties te verschaffen. Waar schrijver dezes bovendien de bevoegdheid had verworven om aan de middelbare scholen van Californië les in Latijn en Fransch te geven, kreeg hij toegang tot leeraarsconventen, die anders voor den buitenstaander gesloten bleven.

HOOFDSTUK II

DE DOELSTELLING DER AMERIKAANSCH E SCHOOLOPVOEDING

Wij roeren hier terstond het moeilijkste en ingewikkeldste deel van de opvoedingsleer aan. Kunnen wij het doel der opvoeding bepalen, dan is verder de weg gebaad voor vruchtbare paedagogische beschouwingen. Maar juist over dit punt is in den loop der eeuwen heftig gestreden. Toch worden de moeilijkheden grootendeels uit den weg geruimd waar wij van het Amerikaansche opvoedingsdoel spreken. In de toonaangevende kringen heerscht een merkwaardige eensgezindheid omtrent dit punt. De schrijver over Amerikaansche opvoedingsidealen heeft het voorrecht dat hij zich telkens kan orienteeren aan Dewey als een erkende autoriteit op dit gebied. Ik geloof niet dat enig ander land een opvoeder van zoo erkende reputatie kan aanwijzen. Elk oogenblik vindt men hem in de Amerikaansche tijdschriften geciteerd. Zijn „Democracy and Education” heb ik het belangrijkste boek hooren noemen dat sedert de verschijning van Rousseau’s „Emile” over opvoeding geschreven is. Zijn autoriteit heeft hij ook mede daaraan te danken dat hij zich steeds angstvallig voor eenzijdigheid tracht te hoeden en immer naar synthese van afwijkende meeningen in een hoogere eenheid streeft. Intusschen stelt hij zich niet tevreden met de eenmaal door hem gelegde grondslagen, waarop het systeem der hedendaagsche schoolopvoeding in Amerika is opgebouwd. Voortdurend verschijnen nieuwe wijsgeerige werken van

zijn hand, waarin hij zijn leerstellingen nader ontwikkelt. In 1922 verscheen weer een belangrijk boek, getiteld : „Human Nature and Conduct”. Zijn hoofdwerk blijft echter m.i. het reeds meermalen genoemde : „Democracy and Education”, waarin hij ook over het doel der opvoeding spreekt.

Bij de doelbepaling der opvoeding wil Dewey zich niet buiten het opvoedingsproces begeven. Hij wil geen vooropgesteld resultaat in het oog vatten, waarnaar de opvoeding zich moet schikken. Het doel moet bezien worden in nauw verband met de activiteit, waarmee men te maken heeft. Gegeven een activiteit in een bepaalde tijdsruimte, dan beteekent het doel dat men een mogelijk resultaat anticipeert.

Dit wil echter niet zeggen dat de activiteit een mechanisch verloop moet hebben. Het doel geeft n.l. in de tweede plaats richting aan de activiteit. Het is niet een onwerkzaam gezichtspunt, maar beïnvloedt de stappen, die ondernomen worden om het resultaat te verkrijgen. Het vooruitzien functioneert op drieërlei wijze. Vooreerst brengt het nauwkeurige beschouwing mede van de gegeven voorwaarden, om na te gaan welke middelen er bestaan om het einddoel te bereiken. In de tweede plaats doet het de juiste orde aan de hand in het gebruik der middelen. Het vergemakkelijkt een economische keuze en rangschikking. In de derde plaats maakt het een keus uit alternatieven mogelijk. Als wij de uitkomst kunnen voorspellen van het op deze of gene wijze handelen, kunnen wij de waarde van deze verschillende handelwijzen vergelijken. Wij kunnen een oordeel uitspreken omtrent de voorkeur, welke zij verdienen. Daar wij de resultaten niet enkel als toeschouwers anticipeeren, maar als belanghebbenden, nemen wij deel aan het proces

dat den uitslag tot stand brengt. Wij komen tusschenbeide om dit of dat resultaat te veroorzaken.

De conclusie waartoe Dewey komt, is deze, dat doelmatig handelen gelijk staat met verstandig handelen. Verstand is volgens hem maar een ander woord voor activiteit, welke een doel heeft en welke geregeld wordt door de waarneming van feiten en hun onderling verband. Tenslotte geeft hij drie criteria op voor een juiste doelstelling: (1) het doel moet opgegroeid zijn uit bestaande voorwaarden; (2) een doel moet buigzaam zijn, in staat om zich te plooiën naar veranderende omstandigheden; (3) Het doel brengt een vrijmaking van handeling teweeg. („A freeing of activities”; wij doen misschien het best als wij het woord „vrijmaken” hier opvatten in den zin, waarin het in de chemie gebruikt wordt.) Het doel is nl. suggestief. Tengevolge der bewustwording van een mogelijk resultaat, wordt de handeling zekerder en krijgt zij meer bewegingsvrijheid.

Het schijnt mij toe dat de waarde dezer beschouwingen het best getoetst zal kunnen worden aan een kennis-theorie, die in Amerika gewoonlijk of geheel onbekend is, of met groot wantrouwen wordt benaderd, de Kantiaansche ¹⁾. Deze onbekendheid met de Duitsche Wijsbegeerte zal in de toekomst nog veel grooter worden nu sedert den oorlog de Duitsche taal nog maar zeer sporadisch aan enkele scholen wordt geleerd. De noodlottige gevolgen zullen, vrees ik, niet op zich laten wachten.

Bij Kant heeft het doel regulatieve beteekenis. Het

1) Als een staaltje hoe weinig Kant in Amerika gekend wordt, diene het volgende: Toen ik aan een der Amerikaansche universiteiten (opzettelijk verzwijg ik den naam) aan den professor in de Wijsbegeerte vroeg hoe hij tegenover de Kantiaansche Wijsbegeerte stond, kreeg ik letterlijk ten antwoord: „Yes, Kant, he was an idealist, I know him!”.

is een principe van beoordeeling. Principes reguleeren. Zij geven wenken, openen gezichtspunten en trekken lijnen, waar de mechanische „Grundsätze” ons in den steek laten. Daardoor krijgt het doel het karakter van idee. Bovenal moet men in de teleologie vermijden de doeleinden als dingen te denken. Zij zijn geen dingen maar ideeën en principes.

Het doel als idee kan voorts als grensbegrip beschouwd worden. Daarmee behoeft geen transcendentie gepaard te gaan. Een grensbegrip is geen „extravagierend” begrip. Het staat in het nauwste verband met de ervaring.

Tot zoover vinden wij groote eenstemmigheid met Dewey. Het regulatieve karakter van het doel komt overeen met het anticipeerend vermogen, waarvan de Amerikaansche wijsgeer spreekt. Ook het vrijmaken van de activiteit, dat door Dewey nader genoemd wordt „continuing the activity successfully”, is gegeven waar men het doel niet als een statisch ding maar als een richting aanwijzende idee beschouwt. Tenslotte wordt ook aan de voorwaarde, dat het doel zal zijn „an out-growth of existing conditions”, volkomen voldaan door zijn karakter van grensbegrip. En tegelijk daarmee is ook de plooibare, buigzame eigenschap van het doel gegeven, want waar het doel een grensbegrip der ervaring is, wijzigt het zich tevens met de ervaring, die het begrenst.

Eéne zijde van het vraagstuk ontbreekt echter bij Dewey. Bij Kant bezit het doel als idee het karakter van *noodwendigheid*. De regulatieve principes zijn van transcendentalen aard omdat zij een noodwendigheidskarakter bezitten. Daarom wordt ook het doel de wetmatigheid van het toevallige genoemd. Het wordt in nauw verband gebracht met een andere benaming voor de idee: het

„Unbedingte.” „Ein teleologisches Urteil vergleicht den Begriff eines Naturprodukts nach dem, was es ist, mit dem, was es sein soll. Hier wird der Beurteilung seiner Möglichkeit ein Begriff (vom Zwecke) zum Grunde gelegt, der a priori vorhergeht. An Produkten der Kunst sich die Möglichkeit auf solche Art vor zu stellen, macht keine Schwierigkeit. Aber von einem Produkte der Natur zu denken, dass es etwas hat sein sollen, und es darnach zu beurteilen, ob es auch wirklich so sei, enthält schon die Voraussetzung eines Prinzips, welches aus der Erfahrung, die da nur lehrt, was die Dinge sind, nicht hat gezogen werden können !” (Erste Einleitung in die Kritik der Urteilskraft X.)

Een doel veronderstelt een wil, die het tracht te verwezenlijken. En waar een wil is, daar zijn normen en kan van een „behooren” gesproken worden. Men blijft niet bij de ervaring staan, maar wil boven haar uit komen en het niet-zijnde als nog-niet-zijnde, tot werkelijkheid maken.

Ook waar in de opvoeding een doel erkend wordt, is tevens het besef gegeven dat men zich niet met de gegeven werkelijkheid tevreden stelt en zich in de eischen, die de opvoeding stelt, niet uitsluitend door den geest des tijds, de economische stroomingen van het heden en nationale strevingen wil laten leiden.

Dit besef nu ontbreekt bij Dewey weliswaar niet geheel, maar het treedt toch op den achtergrond voor den eisch, dien hij telkens laat hooren, om de Amerikaanse opvoeding toch vooral „flexible” te houden, zoodat zij zich gemakkelijk naar veranderende tijdsomstandigheden kan voegen. En deze volgt zijn raad dan ook op, maar vervalt daarbij m.i. ook te veel in het euvel dat zij normen ontbeert en met het transcendente ook het ideëele

te veel op den achtergrond schuift. Dit verschijnsel treedt bijv. naar voren waar men, zooals voortdurend geschiedt, „complete living” als het doel der Amerikaansche opvoeding beschouwt. Deze formuleering is ook reeds door vooruitstrevende schoolinrichtingen in ons land, o.a. door het Amsterdamsche lyceum, overgenomen, maar zij ontbeert m.i. te veel het normatieve. Onder het begrip „leven” vallen goede en slechte verschijnselen. Wil men al deze gelijkelijk ontwikkelen? Toch zeker niet. Bovendien heeft, op den keper beschouwd, de leerling niet noodig te leeren leven. Dat doet hij reeds zonder dat het hem geleerd wordt. Het is juist het eenige waartoe de mensch zonder nader onderricht in staat is. De uitdrukking beoogt natuurlijk iets anders, nl. dat den kinderen geleerd wordt *goed* te leven, maar het moet als een gebrek in de formuleering beschouwd worden dat men er zooveel bij moet denken. Met evenveel of misschien nog meer recht zou men juist het omgekeerde als opvoedingsideaal mogen aangeven, nl. datgene, wat voor Plato het doel der wijsbegeerte was: het leeren sterven. Maar ook deze formuleering is eenzijdig te achten. De eenzijdigheid kan alleen vermeden worden waar men een hogere eenheid zoekt, in welke het leeren leven en het leeren sterven als gelijk berechtigd zijn opgenomen. Thans kan deze eenheid nog maar met een enkel woord worden aangeduid en wel als „menschwording” in zeer bijzonderen zin. Eerst aan het einde dezer verhandeling kan die gedachte nader worden uitgewerkt.

Het nadeel van een zoo vaag begrip als „leven” om het opvoedingsdoel te bepalen is daarenboven dat men er allerlei verheven eigenschappen aan toe kan schrijven, zonder dat men eigenlijk inziet hoe het een tot het andere leidt. Zoo wordt in het program van de University High-

school te Chicago het leeren leven nader aangeduid als „het streven om een atmosfeer te scheppen, waarin godsdienst, vaderlandsliefde, hooge idealen en geloof in de menschelijke natuur zullen gedijen, en waarin de schoone menschelijke eigenschappen, zooals onbaatzuchtigheid, reinheid en vriendelijkheid, zullen bloeien zonder vrees voor schending of bevlekking”.

Deze lyrische ontboezeming moge wellicht de verheven en edele gevoelens der opstellers tot eer strekken, maar men vraagt zich toch onwillekeurig af waarom juist deze eigenschappen zeer in het bijzonder in het begrip „leven” liggen opgesloten.

De doelbepaling der Amerikaansche opvoeding, ontdaan van tooi en franje, wordt, naar het mij voorkomt, het best daardoor weergegeven dat zij in „social efficiency” bestaat. Bagley en de meeste opvoeders van naam in Amerika aanvaarden deze definitie onvoorwaardelijk, Dewey met eenige reserve daar hij tegelijk waarschuwt voor het gevaar om hierbij al te zeer de economische toestanden en maatstaven van het oogenblik als absoluut criterium te aanvaarden. Wie den leerling uitsluitend voor een huidige phase der economische ontwikkeling opleidt, stelt hem aan de kans bloot dat hij als ongeschikt achter blijft zoodra het beroep, waarvoor hij werd afgericht, zijn methoden wijzigt, omdat het aanpassingsvermogen tekort schiet. Maar overigens geeft deze uitdrukking ook het best weer wat Dewey zich als doel der opvoeding denkt.

Het is moeilijk een juiste vertaling van het woord „efficiency” te geven. Het beste equivalent in onze taal zal wel „deugdelijkheid” of „flinkheid” zijn. De uitvoerigste omschrijving van dit begrip vond ik bij M. P. E. Groszmann in zijn „The exceptional Child”.

Volgens hem vindt „efficiency” zijn hoogste vertolking wanneer het een wederkerige verhouding aanduidt tusschen het beste in het individu en het beste in de wereld daarbuiten. Het heeft daarom intellectueele en moreele beteekenis. Het stelt het individu in staat, niet alleen om met het verstand te begrijpen, in de ruimste beteekenis des woords, maar ook om zelf op te bouwen en voort te brengen. Het sluit in zich een potentieel vermogen om in vele richtingen werkzaam te zijn. „Efficiency” is de eigenschap om zich snel en verstandig aan veranderende toestanden en problemen aan te passen. Het woord is altijd het kenmerk van een volmaakt normaal mensch geweest. Men moet „efficiency” vooral niet verwarren met „skill”. Dit laatste begrip vertolkt eenvoudig het vermogen om een gegeven taak goed te volbrengen. Het is nauw verwant aan gewoonte. Bewuste aanpassing en verstand zijn daarbij gereduceerd tot een minimum, dat alleen voldoende is voor den toestand van het oogenblik. De waarde van „skill” bestaat in het onmiddellijke resultaat, het voltooide ding.

„Efficiency” daarentegen gebruikt „skill” als een wijze om zich uit te drukken, maar het laatste is slechts een mechanisch getuigenis dat een doelbewuste voorstelling vooraf is gegaan (evidence of previous ideation). „Skill” wordt quantitatief gewaardeerd, terwijl het andere begrip meer elastisch is van toepassing. Het is kwalitatief. „Skill” heeft geen moreele qualiteiten, terwijl het andere wel naar zedelijken maatstaf gemeten wordt. „Efficiency” is in laatste instantie het resultaat van het feit dat een mensch geheel zichzelf is. Het veronderstelt dat het individu zich bewust is van zijn krachten en ze op zijn omgeving weet toe te passen. Verder sluit het in zich het vermogen om zichzelf te regeeren en cultureelen groei.

Zoo opgevat, wordt „efficiency” inderdaad een begrip van zeer verre strekking. Het krijgt een beteekenis, verre uitgaand boven bloote bekwaamheid in een of ander vak. En dit lijkt mij ook juist. Of de vermeende zedelijke eigenschappen, die aan „efficiency” toegekend worden, den toets der kritiek kunnen doorstaan, mag twijfelachtig heeten. Schrijver dezes komt aan het slot dezer verhandeling tot een ontkennend resultaat. Niettemin zou het onjuist zijn te meenen dat de Amerikaansche opvoeding zich haar doeleinden enghartig voorstelt, als een bekrompen vakopleiding. De Amerikaansche opleiding heeft den naam van bij uitstek praktisch te zijn en is dit ook naar Europeesche begrippen. Echter is het onjuist onder die praktische opleiding zich een vakonderricht in engeren zin te denken, zooals zoo dikwijls gedaan wordt. Het zou menigeen verwonderen wanneer hij in de Amerikaansche tijdschriften over opvoeding hoort klagen dat het onderricht zoo weinig doeltreffend is. Men komt herhaaldelijk klachten tegen als de volgende :

„De opvoeding moet praktischer worden. Meer nadruk moet worden gelegd op arbeid, welke den jongen in staat stelt zijn brood te verdienen. Studie, welke onmiddellijk het hoogste succes in het leven beoogt, is beter dan eene, welke slechts indirect het leven beïnvloedt. Ons opvoedingssysteem richt de leerlingen veel te veel af om gelijkelijk trotsch te zijn op hun kennis van Latijn als op hun onkunde met den dagelijkschen levensarbeid. Wij moeten de kinderen meer laten doen in plaats van hen eenvoudig over de dingen te laten nadenken. Te ver doorgevoerde studie van een onderwerp heeft de strekking om den wil gedeeltelijk te verlammen. De Amerikaansche opleiding gaf tot nu toe niet genoeg gelegenheid aan het kind om zijn hartstocht voor constructie bot te vieren, een

hartstocht zoo sterk in elk gezond kind ingeworteld dat hij licht in zijn tegendeel, vernielzucht, omslaat als hem geen gelegenheid gegeven wordt eraan te voldoen."

Deze en dergelijke klachten, al dan niet psychologisch gefundeerd, meer of minder wetenschappelijk uitgewerkt, zijn volstrekt geen uitzondering. Ja, zij zijn talrijker dan de stemmen, die voor een meer cultureele vorming opgaan. Toch heeft men het steeds met een democratische samenleving onbestaanbaar geacht om het Duitsche voorbeeld van voor den oorlog te volgen en de groote massa een vakopleiding in engeren zin te geven terwijl de cultureele vorming een kenmerk der zgn. hoogere standen blijft. Het zijn, naast meer ideëele motieven, samenhangend met het democratische levensideaal, vnl. utilistische overwegingen, welke een enge vakopleiding onwenschelijk achten. Men ziet in dat de algemeen ontwikkelde menschengevolge van zijn breederen kijk op de dingen, meer kans van slagen heeft dan de man met een bekrompen vakkennis. De laatste mag aanvankelijk beter op de hoogte zijn van de onderdeelen van het vak, maar hem ontbreekt het wijde uitzicht, het perspectief dat onmisbaar is om in het leven succes te hebben. De opvoeding, welke slechts „skill" en geen „efficiency" beoogt, schiet haar doel voorbij, want zij levert individuen af, die aanvankelijk wel in staat schijnen den strijd om het bestaan met goed succes te voeren, maar die op den duur toch het onderspit moeten delven daar zij het vermogen missen om zich aan de steeds wisselende aspecten van het economische leven aan te passen. Om dat goed te kunnen doen, daartoe is naast vakopleiding noodig: menschenkennis, moed, volharding, besef van proportie, een evenwichtige ziel, allen eigenschappen, die de vakkennis in engeren zin niet geeft.

Dit wordt door den Amerikaanschen opvoeder heel goed gevoeld. Ik heb hier voor mij een verklaring van het „Board of Education” van de stad Chicago, waarin naar het mij voorkomt, de publieke opinie in zake de opvoeding, de verwachtingen, welke men omtrent haar mag koesteren en de eischen, die daarbij aan de scholen gesteld moeten worden, in gematigde woorden en zonder de lyrische vervoering van het vroeger vermelde leerprogram, uiteen worden gezet. Het volgende wordt daarin als algemeen gezichtspunt ontwikkeld :

„1. The school is a place in which children may grow and enjoy life.

2. It undertakes, in company with the home and other institutions, to enable each child to gain such control of the social inheritance through direct and indirect experience as his native ability and stage of development make possible.

3. School life prepares for mature life by offering opportunity for participation in such socialized group activities as characterize democracy. In various ways the school should enable children to learn how to play a part in the home, in vocations, in citizenship, in philanthropy, and in the enjoyment of leisure.

4. The course of study is best thought of, therefore, as a series of selected and related experiences by which children gradually progress toward the mastery of themselves and their world. Subject matter is then looked upon as made up of ways of thinking, feeling and acting and the method of the teacher as stimulation and guidance of individual and group activities.

5. The social nature and value of each subject should constantly determine the general character of the aims and activities of both pupils and teachers, and an effort

should be made to discover just what abilities — knowledges, skills, habits, interests, and ideals—are to be cultivated or controlled, in order that economy of time and energy may be secured through definiteness of aim and soundness of method."

Een parallel met het ideaal van „efficiency” als einddoel der opvoeding vind ik in het begrip „business”. „Social efficiency” is in de eerste plaats „efficiency” in „business”. Ook deze uitdrukking is met „zaken” slechts zeer gebrekkig weergegeven. Geestig en juist vind ik dit begrip door Dr. M. C. van Mourik Broekman omschreven in zijn : „De Yankee in denken en doen”, een boek dat, hoewel in 1914 verschenen, nog zeer actueel is en de beste karakteriseering geeft der psyche van het Amerikaansche volk, die mij bekend is. Op pg. 29 zegt hij van het Amerikaansche zakenleven :

„Als in Amerika een echt nationaal poëet gevonden werd, die begreep hoe hij de volksziel moest ontroeren, dan zou hij, dunkt mij, zijn leven lang business bezingen, in smeltende lyriek of in krachtige epiek. Business, een vertaalbaar woord, is een onvertaalbaar begrip. Alleen de geboren Amerikaan kan het bij intuïtie verstaan en de diepte er van peilen. Het is het inbegrip van alle nationale grootheid en persoonlijke voldoening. Het hoogste ideaal is volmaking in business. De jonge knaap droomt van in business gaan en de afgeleefde grijsaard dankt in een lang leven in de mysteriën van het business-leven ingewijd te zijn. De man in business zegt dat er maar één leven op aarde een man waardig is, en dat hij het leidt. Een critisch buitenstaander zal echter zeggen dat het business-leven een nuchter, prozaïsch leven is, waar het er eenvoudig om te doen is winst te maken ; hij

vergete echter niet dat door de toewijding daarin betoond, het prozaïsche leven bezielde wordt, en dat de ernst waarmede gewerkt wordt, groote karaktereigenschappen tot ontwikkeling brengt."

Waar het handelsleven, flinkheid in zaken en de geheele maatschappelijke orde voor den Amerikaan een meer ideëele beteekenis bezit dan voor ons, daar schroomt de opvoeder ook minder om het doel der opvoeding in nauw verband te brengen met het maatschappelijke leven.

In de oude wereld staat men veelal sceptischer tegenover genoemde grootheden en is men geneigd een verfijnd geestelijk bestaan en een zakelijk leven streng van elkaar te scheiden. Geestelijk en stoffelijk zijn worden uiteen gehouden. Zij, die ten onzent harmonie en schoonheid zoeken, trachten veelal zich zoo min mogelijk met den harden bestaansstrijd in te laten, omdat zij vreezen dat deze de innerlijke harmonie zal verstoren of althans de ontwikkeling in eenzijdige richting zal leiden. Men is geneigd een dualistische wereldbeschouwing te huldigen, waarbij stof en geest, handelen en denken, min of meer vijandig tegenover elkander staan. En deze levenshouding beïnvloedt ook het opvoedingsdoel, dat men zich stelt. Wie een dualistische wereldbeschouwing huldigt en min of meer sceptisch tegenover het maatschappelijk gebeuren staat, stelt zich gaarne een transcendent opvoedingsdoel voor oogen, waarbij de leerling zoo weinig mogelijk met het wereldsche gedoe en met den harden bestaansstrijd in aanraking komt, maar voorloopig in een geestelijke atmosfeer wordt geplaatst, die met het harde leven weinig overeenkomst vertoont. Vooral in onze gymnasiale opvoeding komt dit verschijnsel tot uiting.

Men beseft nog slechts ten deele welke invloed van

kenkritische inzichten, al mogen die dan nog volstrekt niet wetenschappelijk ontwikkeld zijn, en van een wijsgeerige levenshouding, al is men zich die slechts zeer ten deele bewust, op het opvoedingssysteem uitgaat. Wanneer ik het goed zie, dan begint in de oude wereld hoe langer hoe meer het besef baan te breken dat een dualistische wijsbegeerte onhoudbaar is. Het monisme der ervaring meldt zich op allerlei wijze aan en vindt hoe langer hoe meer ingang, hetzij in Neo-Kantiaansche vormen, hetzij in Bergsoniaansche, hetzij in die vormen van wijsgeerig denken, die met de eerstgenoemde groote verwantschap bezitten en zich gaarne levensphilosophieën noemen. Het kan niet anders of ook de opvoeding moet daarvan den invloed ondervinden en wij hooren dan ook hoe ten onzent steeds meer stemmen opgaan, die een geheele omwenteling in ons schoolsysteem bepleiten en op een paedagogische revolutie aansturen.

Het vermoeden ligt voor de hand dat aan het Amerikaansche opvoedingsideaal, hetwelk zulk een uitgesproken type vertoont, ook daarmee corresponderende wijsgeerige inzichten ten grondslag liggen. Anders zou, zooals reeds meer werd opgemerkt, het eenheidskarakter in de opvoeding minder sterk ontwikkeld zijn, maar zou ook het opvoedingsdoel meer met dat der oude wereld overeenkomen en zou het, evenals daar, een meer transcendent karakter vertoonen. Het oogenblik is hier nog niet aangebroken om dit probleem nader uit te werken. Het wordt voorloopig alleen nog geconstateerd.

HOOFDSTUK III

DE AMERIKAANSCH E SCHOOL- OPVOEDING EN HET SOCIALE LEVEN

Tot nu toe werd van de uitdrukking : „social efficiency” alleen het tweede lid onder oogen gezien. Ook het eerste dient aan een nader onderzoek onderworpen te worden. De Amerikaansche schoolopvoeding kan niet buiten het kader van het sociale leven beoordeeld worden. In de eerste plaats dient nog eens terug gekomen te worden op de samenvoeging : school en leven. Wij wezen er reeds op dat „leven” of „volkomen leven” als doel der opvoeding beoogd, te veel het normatieve karakter ontbeert om ons te kunnen bevredigen. Hiermee is echter geenszins een afkeuring bedoeld van het streven der Amerikaansche school om een nauw verband te leggen tusschen opvoeding en leven. In zekeren zin is de formuleering gebrekkig. Verband van de school met het leven is er altijd geweest. Bedoeld is echter het actueele leven van den leerling en het verband met de verschijnselen der huidige maatschappelijke orde.

In de eerste plaats heeft dan deze eisch van verband met het leven betrekking op de keus der leervakken. Van geen enkel leervak wordt het in het zoo veel meer traditievrije Amerika vanzelfsprekend geacht dat het een plaats in den leergang inneemt. Elk vak moet voor zichzelf pleiten. Een van de eerste vragen, die gedaan worden, is deze : welke functie oefent dit bepaalde vak in het leerprogram uit ? Kan het in het dagelijksche leven worden toegepast ? Functioneert het in het sociale leven, zooals dat heden geleefd wordt ? Openbaren de resultaten zich in menschelijke activiteit ?

Op deze weegschaal gewogen, is het Grieksch te licht bevonden. Het is van het leerprogram afgevoerd. Een gelijk lot heeft reeds vroeger de formeele logica getroffen. Op het oogenblik gaan ook reeds hier en daar stemmen op om aan het Latijn eenzelfde lot toe te deelen. En datzelfde geldt, hoewel in veel mindere mate, van de Algebra.

Het is hier niet de plaats om het voor of tegen van de zgn. klassieke opleiding te overwegen. Het vraagstuk is hier te lande nog van meer actueel belang dan in Amerika, waar de beslissing reeds gevallen is, feitelijk ten nadeele der klassieken, hoewel het Latijn, al is het dan ook met veel verminderd aanzien, zich voorloopig nog handhaaft. Alle argumenten voor of tegen, die tot deze beslissing geleid hebben, zullen hier ook niet besproken worden. ¹⁾ Wel moeten de hoofdlijnen worden aangegeven, langs welke het debat zich bewogen heeft.

Voorop dient het volgende gesteld te worden: de opvoeder was het er over eens dat de niet-klassieke opleiding de uitoefening van welk beroep dan ook, behalve dat van leeraar in de oude talen, niet direct belemmert. Nog minder dan bij ons is onbekendheid met Grieksch en Latijn voor den predikant, den advocaat, den geneesheer een beletsel om aan de eischen van zijn beroep te voldoen. Wel is men het er over eens dat kennis van het Latijn een goed middel is om de Engelsche taal te bemachtigen, maar tegelijkertijd wijst men op het voorbeeld van bekende, niet klassiek opgeleide schrijvers, die het bewijs

1) Noch in den Nederlandschen, noch in den Duitschen strijd van onze dagen over de waarde der klassieke opleiding, trof ik argumenten aan, die niet eveneens door Amerikaansche autoriteiten rijpelijk zijn overwogen. Het zou aanbeveling verdienen, dat wie zich aan de behandeling van dit netelige onderwerp waagde, eerst eens de uitgebreide vakliteratuur doorworstelde, die over dit vraagstuk bestaat.

leveren dat men het ook zonder dit hulpmiddel stellen kan.

Over de niet-onmiddellijke beteekenis van de klassieke opleiding voor het maatschappelijke beroep is men het dus over de geheele linie vrijwel eens geworden. Op een ander punt is de eenstemmigheid niet zoo gemakkelijk verkregen. Dit punt betreft nl. de vraag of de bestudeering der oude talen in bijzondere mate de eigenschap bezit om het intellect te ontwikkelen en den kijk op het leven te verruimen; zoodat, waar de directe resultaten niet met den vinger aangewezen kunnen worden, de indirecte toch een voldoende vergoeding bieden. Wanneer dit juist blijkt te zijn, dan ligt het in den geest der Amerikaansche schoolopvoeding om het pleit ten gunste eener klassieke opleiding gewonnen te geven. Wij wezen er immers reeds op dat zij er vooral op uit is de persoonlijkheid zoo veelzijdig mogelijk te ontwikkelen en dat niet uit sentimenteetele, maar uit streng zakelijke motieven, daar een enge vakopleiding op den langen duur nadeelig wordt geacht voor een onbekrompen uitoefening van het beroep.

Het geheele vraagstuk is herleid geworden tot een onderzoek (naar de waarde van „formal discipline”¹⁾). M.a.w. een onderzoek onder welke voorwaarden, volgens welke methode en in welke mate een bepaalde geestes-oefening haar invloed doet gelden op andere gebieden van geestelijke werkzaamheid.

De leer dat een bepaalde studie ter hand moet

1) Dikwijls is de fout begaan om het punt, waarom het gaat, uit het oog te verliezen. Men zag niet altijd in dat geenszins de vraag aan de orde was welke de relatieve status der klassieke litteratuur bijv. ten opzichte van de natuurwetenschap is, maar dat het gaat om de pædagogische beteekenis van het leervak voor den leerling. Terecht wordt daarom het vraagstuk enkel overwogen uit het gezichtspunt van „formal discipline”.

genomen worden, niet terwille van haar specifieke be-
teekenis, maar omdat het menschelijke verstand in
zijn geheel er in bijzondere mate mee gebaat is, wordt
soms aan John Locke toegeschreven. De passages,
die hierop betrekking hebben, laten ruimte over voor
twijfel of hij dit werkelijk bedoeld heeft. Zeker echter is
het dat in Duitschland sedert het midden van de acht-
tiende eeuw de studie van de klassieke talen werd ver-
dedigd op grond van het feit dat zij de geestelijke ver-
mogens in buitengewone mate volmaakte. Dit oordeel
omtrent de functie eener bepaalde studie werd nergens
aanvaard voordat de vroegere motieven om de klassieken
te onderwijzen, op den achtergrond waren gedrongen.
De aanvang van deze „vermogensopleiding” valt on-
geveer in denzelfden tijd, waarin de vermogenspsychologie
aanvaard werd. Deze vermogenspsychologie is echter
door Herbart weerlegd geworden.

Het is in bijzondere mate typeerend voor de mentaliteit
van het Amerikaansche volk dat het pleit niet met ge-
voelsargumenten, waartoe bij ons maar al te vaak door
onbevoegden toevlucht wordt genomen, maar langs
(althans zooveel mogelijk) experimenteelen weg beslecht
is geworden. William James, Sleight en Dearborn hebben
zich op dit gebied vooral onderscheiden. Men moge dan
sceptisch staan tegenover een resultaat waartoe Dr.
Sleight (Educational values and methods) komt, die
weet uit te rekenen dat men precies 144 maal den tijd en
de energie noodig heeft om iets langs indirecten weg als
langs directen te leeren, niettemin hebben dergelijke
onderzoekingen m.i. overtuigend aangetoond dat een
bepaalde leerstof niet de eigenschap bezit om den geest
op geheel ander terrein in bijzondere mate te verlichten.
Het tegendeel kan wel gebeuren, nl. dat geconcentreerde

en langdurige aandacht op een bepaald onderdeel, bijv. op woordvormen, de vaardigheid verkleint om de gedachten, waarvan deze woordvormen de uiting zijn, in zich op te nemen, want van gedachten en meeningen moet geabstraheerd worden als men zijn aandacht tot de verbale vormen wil bepalen. Hoe meer begrensd en gespecialiseerd de leerstof is waarmee de leerling werkt, des te enger is het terrein der werkzaamheden, welke hij in staat is uit te oefenen.

De slotsom, waartoe de Amerikaansche opvoeder komt, is deze, dat de leerling onderwezen moet worden in die dingen, waarmee hij tijdens zijn verdere leven te maken zal krijgen, maar niet in die vakken, waarvan gezegd wordt dat zij in den schooltijd waardevol zijn, doch niet daarna. Opvoeding moet als een concrete voorbereiding worden opgevat en iedere les moet in zoo nauw mogelijk verband worden gebracht met de latere levenspraktijk. Wel is het altijd mogelijk dat men zich op grond van degelijke studie in een of ander zeer speciaal onderwerp, idealen van nauwgezetheid, zorgvuldige observatie, wetenschappelijke methode, enz. eigen maakt, idealen dus, die ons later op geheel andere levensterreinen terdege te pas zullen komen, maar dit proces van „ideation” is ook weer niet aan een bepaalde leerstof gebonden. De Amerikaansche opvoeder gaat zoo ver om te beweren dat dergelijke ideatie feitelijk bij elke studie ons eigendom kan worden, zelfs bij koken en handenarbeid, als wij maar diep genoeg in het vak doordringen. Vandaar dat in de middelbare scholen vakken onderwezen worden over wier wetenschappelijke waarde men ten onzent gewoonlijk te geringschattend oordeelt om hun een plaats in het leerprogram in te ruimen. De buitenstaander, die van zulk een Amerikaansch leerprogram kennis neemt, is

geneigd zijn schouders op te halen over de zijns inziens zonderlinge samenvoeging van leerstof. Hij ziet echter over het hoofd dat hieraan wel degelijk een paedagogische theorie ten grondslag ligt, die tenminste niet zonder meer terzijde mag worden geschoven. Deze theorie komt later vanzelf weer ter sprake wanneer over de kenkritische beginselen der Amerikaansche opleiding meer in het bijzonder gehandeld wordt.

Indien elke opleiding een specifieke behoort te zijn en een bepaalde leerstof, die in het bijzonder algemeene beschaving en algemeene geestesverheldering bijbrengt, een fictie wordt geacht, rijst de vraag op, of het eenige alternatief dan niet wordt: enge vakopleiding, waarvan toch de Amerikaansche opvoeder zulk een afkeer heet te hebben.

Bij de beantwoording dezer vraag zijn wij genaderd tot de bespreking van het opschrift van dit hoofdstuk: de Amerikaansche schoolopvoeding en het sociale leven. Het sociale leven begint hier nl. de rol over te nemen, die vroeger aan een bepaalde leerstof was toebedeeld. Dit hangt samen met de opvatting omtrent het wezen der kennis. Men ziet in dat opvoeding niet bestaat in het versterken van mystische algemeene vermogens van den menschelijken geest, noch daarin dat men het verstand volpropt met correcte beelden (kennis is geen „verdubbeling van het zijnde”), maar in het tot stand brengen van relaties, in het versterken of verzwakken van die connecties, waardoor in eens menschen leven het eene tot het andere leidt. Men erkent dat de school niets uitwerkt, tenzij dat verbindingen zijn gemaakt of verbroken, zoodanig, dat de leerling anders op prikkels reageert dan tevoren. De tegenstelling: substantie of functie (ik denk

hier o.a. aan den titel van Ernst Cassirer's schitterend boek : *Substanzbegriff und Funktionsbegriff*) strekt zich ook tot de opvoeding uit. Leeren is niet : zich de juiste afbeeldingen van gegeven substanties eigen maken, maar is : op de rechte wijze functioneeren. Het wordt nooit zoo spiritueel, zoo algemeen dat het niet herleid kan worden tot een connectie tusschen ons en een wijder levensverband.

Men ziet gemakkelijk in waartoe een dergelijke theorie leidt. Bestaat kennis in functioneeren, dan is het zaak de functie zoo alzijdig mogelijk te maken om de grootst mogelijke ontwikkeling tot stand te brengen. M.a.w. men kiese een zoodanige leerstof en ontwikkelde deze op zoodanige wijze dat zij haar vangarmen naar vele levensgebieden uitstrekt. Men plaatse haar in dat milieu, waarin de relaties met het leven talrijk en veelzijdig zijn. Dat wil dus zeggen : in een sociaal milieu. Dan zal de invloed, die van de leerstof uitgaat, vanzelf ook veelzijdig zijn en het gevaar van een al te gespecialiseerde kennis wordt vermeden. Zoo opgevat, kan elk onderwijs humanistisch van aard worden, niet enkel het klassieke, waarop de benaming steeds bij uitstek werd toegepast. Want kennis is humanistisch, niet ten opzichte van de materie, maar ten opzichte van de functie, niet omdat de leerstof bij uitnemendheid humanistisch is, maar alleen in zoover de uitwerking van deze studie zoodanig is, dat onze sympathie er door verruimd wordt en allerlei connecties met het veelzijdige menschenleven tot stand komen.

Het medium, waarin de leerstof geplaatst wordt, beteekent hier iets meer dan eenvoudig de omgeving. Bovenal wordt er mee aangeduid de *continuïteit* van onze eigen werkzaamheid met een breedere, wijdere werkzaamheid, nl. de maatschappelijke. Dewey vat de taak van de

school ten opzichte van het milieu, waarin zij de leerstof plaatst, drieledig op. Vooreerst moet de school zorgen voor een vereenvoudigd milieu met typische eigenschappen, die er zich gemakkelijk toe leenen om bij den leerling een reactie op te wekken. Ten tweede: een gezuiverd milieu, waaruit de ongeschikte eigenschappen verwijderd zijn. Ten derde: een evenwichtig milieu, van dien aard, dat iedere leerling in de gelegenheid wordt gesteld om aan de limitaties van de groep, waarin hij geboren was, te ontkomen. Waar aan deze drie voorwaarden voldaan is, daar kan de leerstof, aangepast aan zulk een milieu, een verre strekking krijgen, invloed uitoefenend op breede levensgebieden. Die leerstof komt dan het eerst aan de orde, welke van uit sociaal gezichtspunt gezien, fundamenteel is, d.w.z. welke met ervaringen te maken heeft, waaraan de grootste groep deel heeft. Eerst later komt de stof ter sprake, die met de behoeften van kleine groepen samenhangt, dus o.a. het onderwijs, dat technische vaardigheid bijbrengt, want: „Education must first be human and only after that professional!” (Dewey). De zuiver professioneele behoefte niet te verdwijnen, zij komt alleen veel later aan de orde. Dr. Sutherland, directeur van de afdeeling psychologie te Los Angeles, sprak er tegenover mij zijn leedwezen over uit dat het Grieksch geheel van het leerprogram was afgevoerd. Hij was er ver van af het weer als een verplicht onderdeel van den leergang te willen invoeren, maar hij vond dat het als een zuiver professioneel vak gehandhaafd had kunnen blijven. Echter heb ik weinigen aangetroffen, die zijn gevoelen deelden, daar men de kennis van het Grieksch ook voor bepaalde beroepen niet meer als onmisbaar beschouwt, nu de groep van leeraren in het Grieksch

vanzelf is uitgevallen, toen het onderwijs in deze taal van het leerprogram werd afgevoerd.

Waar men de leerstof vooral met het sociale leven in verband brengt om op deze verbinding de taak over te dragen die vroeger aan de leer der formeele oefening werd toegedacht, nl. om algemeene ontwikkeling te bevorderen, daar wijkt het onderwijs in de meeste vakken sterk af van de geijkte wijze van onderricht. Zelfs het Latijn tracht men zoo te onderwijzen dat het verband met het heden gevoeld wordt. Zoo zag ik herhaaldelijk in de hallen der scholen uitknipsels uit de krant uitgestald, waarin zinsneden met Latijnsche woorden voorkwamen en de verklaring van deze eraan toegevoegd ; of ook wel woorden van Latijnschen oorsprong uit de natuurkundelessen, om aldus de beteekenis van de kennis van het Latijn ook voor het heden, aan iederen leerling duidelijk te maken.

Een veel grootere omwenteling wordt door de nieuwe methode in andere onderwijsvakken teweeg gebracht, met name in geschiedenis en aardrijkskunde. Geschiedenis wordt hoe langer hoe meer, niet volgens de chronologische, maar volgens de „topische” of probleemmethode onderwezen. Zoo beveelt het verslag van „The Committee on Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of the National Education Association” (Bureau of Education Bulletin, 1916, No. 28, p. 37) het volgende aan :

1. de aanvaarding van de topische of probleemmethode in tegenstelling met een methode, gebaseerd op louter tijdsopvolging ;
2. de keus van onderwerpen of problemen met betrekking (a) tot de onmiddellijke belangstelling van den leerling ; (b) tot de algemeene maatschappelijke beteekenis.

Het comité wijst er op dat de grootste hinderpaal voor de bezieling van het sociale onderwijs in het gebrek aan voorbereiding van den kant van de leerkrachten bestaat. Ten deele ook in een gebrek aan inzicht in de feiten en wetten van het maatschappelijke leven, zooals deze in de geschiedenis belichaamd zijn.

Tengevolge van den nadruk, gelegd op sociale flinkheid in de wereld van het heden, werd de chronologische methode op zijde geschoven als ten eenenmale in gebreke blijvend om het kind zijn omgeving begrijpelijker te maken. Men meent dat de taak van het onderricht daarin bestaat, inzicht in het tegenwoordige leven bij te brengen. Het punt van uitgang is het heden, maar dan is het ook logisch hiermee aan te vangen en eerst het probleem voorop te stellen, dat verklaard moet worden, en niet aan te vangen met de verklaring zelve, zooals volgens de chronologische methode geschiedt. De onderwerpen ter behandeling moeten aan de hand worden gedaan door een analyse van onze omgeving. Natuurlijk bestaan deze niet uitsluitend uit politieke gebeurtenissen in het leven van de natie, maar ook uit onderwerpen als : ontdekkingen, landbouwmethoden van vroeger en nu, misdaad en haar behandeling, ziekte en medische vooruitgang, de ontwikkeling van het dagblad, de gemakken van de moderne woning, enz. Eerst moet telkens het probleem gevoeld worden, daarna volgt de geschiedenis als een hulpmiddel om het antwoord te vinden.

De aangeduide methode bezit twee voordeelen :

1. Wij verkrijgen een maatstaf ter waardeering van de verschillende gebeurtenissen. Die onderdeelen van de geschiedenis worden het belangrijkste geacht, welke nog den meesten invloed doen gelden op het heden.
2. Gelegenheid wordt geboden om te wijzen op den

prijs, dien de maatschappij betaald heeft terwille van het heil der toekomst. Men kan den leerling doen beseffen dat geen vooruitgang zonder offers tot stand komt en dat het zijn plicht en roeping is op denzelfden weg voort te schrijden, dien de voorgelachten betreden hebben.

Het onderwijs in de geschiedenis, aldus opgevat, behoeft niets van het romantische waas te verliezen, dat haar omgeeft. Ook waar men zakelijk te werk gaat en met de werkelijkheden van het heden aanvangt, blijft ruimte voor heldenvereering en romantiek. Leonardo da Vinci, Marconi, Edison, Pasteur, zij doen niet onder voor de oorlogshelden, van wie de traditioneele behandeling der geschiedenis nog bijna uitsluitend spreekt. Elk levensterrein is het resultaat van een lange evolutie. De bestudeering van deze evolutie doet perspectieven aan de hand en vergemakkelijkt de latere beroepskeus.

De heilzame gevolgen van een dergelijk streven in de opvoeding meen ik in Amerika te hebben kunnen constateeren. Vooreerst in hun zin voor de werkelijkheid. Waar het onderwijs van werkelijke problemen uitgaat, mag men verwachten dat het aanvoelen van de realiteit bevorderd wordt. En m.i. is dat ook het geval. De Amerikaan gaat recht op zijn doel af. Hij weet de kern eener kwestie in het oog te vatten, daarop zijn krachten te bepalen en het bijkomstige als zoodanig te herkennen. Dit is een voortreffelijke eigenschap, die „efficiency” in de hand werkt. Onnoodige uitweiding over detailkwesties wordt vermeden. Men bemerkt dit reeds wanneer men een Amerikaanschen politieagent den weg vraagt. Het aantal woorden, dat hij gebruikt om U in te lichten, bestaat zeker uit minder dan de helft van hetgeen een verkeersagent ten onzent noodig heeft.

Ook wordt het in de jeugd geleerde beter verwerkt en blijft langer behouden dan ten onzent. Schrijver dezes was meermalen in de gelegenheid te constateeren hoe snel de jeugd ten onzent op het platteland het op school geleerde vergeet. Na het dertiende of veertiende jaar schijnen zij intellectueel snel achteruit te gaan. Schijnen, zeg ik. Inderdaad meen ik dat het schijn is en dat integendeel het intellect nog wel rijpt en zich ontwikkelt. Het in het geheugen opgenomene wordt echter vergeten omdat het geleerde niet als een levensbelang gevoeld werd en daarom geen wortels schoot.¹⁾ Vooral op het platteland, waar de jeugd meestal met het twaalfde jaar de school verlaat en dan weinig intellectuele invloeden meer ondergaat, kan men telkens de waarheid constateeren van Rousseau's uitspraak, die het als een noodlot van het kind zag dat het schijnbaar zoo gemakkelijk de dingen in zich opneemt, die het echter nog gemakkelijker weer vergeet omdat zij nooit zijn werkelijk geestelijk eigendom zijn geworden. Soms is men in de gelegenheid een kind aan te treffen, dat zich weliswaar bewust is van zijn vermogen om kunstmatig allerlei schijnwijsheid in zich op te nemen, maar dat standvastig weigert aan deze onechte vertooning mee te doen. Schrijver dezes had dit voorrecht toen hij in de opvoedingskliniek te Los Angeles een geheel normaal, karaktersterk kind aantrof, dat stelselmatig geweigerd had de hem vroeger volgens verouderde methode aangeboden leerstof in zich op te nemen omdat het niet het nut eener dergelijke handelwijze inzag. Het verzet werd snel gebroken toen men de leerstof aan het leven

1) Vervolgonderwijs, wanneer het in denzelfden trant gegeven wordt, acht ik daarom ook niet in staat in dit euvel te voorzien, tenzij in zoover de rijpere leeftijd medewerkt om de leerstof in het levensproces te betrekken.

van het kind ging aanpassen, waardoor het in de gelegenheid werd gesteld deze inderdaad tot zijn geestelijk eigendom te maken.

Terecht merkt Dr. van Mourik Broekman in zijn reeds genoemd boek over Amerika op, dat iedere vreemdeling den werkenden stand in Amerika flinker, beschaafder en ontwikkelder vindt dan hij hem in zijn eigen land heeft leeren kennen.¹⁾ De oorzaak van dit verschijnsel acht ik vnl. in de juistere onderwijsmethoden gelegen, tengevolge waarvan het kind, nadat het de school verlaten heeft, het in zich opgenomene niet vergeet, maar integendeel in staat is op het gelegde fundament voort te bouwen.

Men gevoelt terstond weer dat aan dit streven om kennis aan te passen aan de praktijk en deel te doen uitmaken van het praktische sociale leven, bepaalde kenkritische beginselen ten grondslag liggen. Vooreerst het beginsel dat ervaringsweten en rationeele kennis niet streng te scheiden zijn. Hier zegeviert het Kantiaansche inzicht dat aanschouwing zonder begrip blind is en begrip zonder aanschouwing leeg. Zuiver rationeele kennis als een hoogere vorm van weten dan de empirische, wordt afgewezen. De eerste wordt niet zonder de laatste bestaanbaar geacht.

Nog een andere tegenstelling is onwezenlijk, nl. die tusschen feit en wet. Het wordt als een verouderd beginsel in de opvoeding beschouwd de kennis van feiten en die van wetten te scheiden. Het streven is niet meer om den leerling eenerzijds een hoeveelheid feitenmateriaal bij

1) Hij laat op deze woorden volgen dat de hoogere standen er minder beschaafd zijn. Ook dat acht ik juist gezien, maar het ligt op het oogenblik buiten mijn bestek de oorzaken van dit verschijnsel na te gaan.

te brengen en hem anderzijds, vooral met behulp der wiskunde, een inzicht te geven in een zekere som van wetten en algemeene principes. Een dergelijke antithese is in de Amerikaansche schoolopvoeding niet meer aan de orde. Dat zij hier in harmonie blijkt te zijn met de wijsgeerige inzichten van het heden, is aan geen twijfel onderhevig. Het *σάφειν τὰ παρόμενα* der ouden, dat enkel mogelijk is door ze op wet en regel te betrekken, vindt tegenwoordig algemeene erkenning. Feit en wet staan niet meer naast elkaar als afzonderlijke grootheden. Zij moeten veeleer als twee zijden beschouwd worden van eenzelfde kennisproces, dat tot in het oneindige zich uitstrekt.

Tenslotte wijs ik er op dat blijkens deze methoden de tegenstelling tusschen denken en handelen is opgeheven. Dit is waarschijnlijk de meeste radicale stap in het opvoedingsproces. De afwijzing van de tegenstelling: aanschouwen—denken, was reeds het werk van Pestalozzi. De opheffing van dit laatste dualisme is echter iets van den allernieuwsten tijd. Hier zegeviert het inzicht dat denken een constructief proces is, in den meest volstrekten zin des woords. Het is in laatsten aanleg, naar het mij voorkomt, de eindelijke zegepraal in de onderwijspraktijk van Kant's grootsche ontdekking, dat wij alleen datgene waarlijk kennen, wat wij zelf constructief in het aanzijn riepen. Hoewel Kant, voor zoover ik weet, geen onmiddellijken invloed op de veranderde onderwijsmethoden in Amerika heeft uitgeoefend, ga ik met opzet zoover terug in de geschiedenis der wijsbegeerte om te doen beseffen dat de grondslagen der nieuwere paedagogische inzichten reeds lang geleden gelegd waren. Men zou overigens, als men weer den wijsgeer aan het woord wil laten, naar wien de Amerikaansche opvoeding zich het meest

direct georiënteerd heeft, kunnen zeggen dat Dewey's : „Experience is experimentation” algemeen weerklank heeft gevonden. Experimenteeren is handelen en geen kennis gaat buiten deze handeling om.

In een later hoofdstuk hoop ik aan te toonen hoe de opheffing van al deze dualismen : ervaringsweten-ratio-neele kennis, feit-wet, denken-handelen, in het kader valt van een wijsgeerige theorie, die in Amerika groote verbreiding heeft gevonden.

HOOFDSTUK IV

LICHAMELIJKE OPVOEDING

Meer dan vroeger wordt de wenschelijkheid van lichamelijke opvoeding uitgesproken. Nieuw is dit inzicht zeker niet. In het oude Griekenland werden de overwinnaars bij de Olympische spelen als de eersten van hun geslacht beschouwd en waren de filosofen athletisch geschoold. Ook Rousseau legde den nadruk op lichamelijke opvoeding.

Men kan echter niet zeggen dat de fysieke opvoeding tot dusver ook kennistheoretisch goed gefundeerd was. Een dualistische ervaringstheorie weet met haar feitelijk niet goed raad. De spreuk: mens sana in corpore sano, laat in het midden waarin het verband tusschen beide bestaat. Wel neemt men gewoonlijk een parallelistisch samengaan van geestelijke en stoffelijke processen aan. Men zegt dan dat met ieder stoffelijk verschijnsel een geestelijk parallel loopt. Allerlei theorieën zijn daarbij toegepast om dit parallel lopen aannemelijk te maken. Volgens het Occasionalisme was de lichaamsbeweging maar de gelegenheidsoorzaak, waarmee God de gewaarwording gepaard liet gaan. Leibnitz heeft er een monadenleer bij opgesteld, volgens welke de monaden oorspronkelijk aldus door God geschapen zijn dat elk van deze, hoewel met volmaakte zelfstandigheid de wetten van haar eigen ontwikkeling volgende, toch voortdurend met alle andere in harmonie is. Dit is de leer der harmonia praestabilita. Beide theorieën verraden haar onmacht alleen reeds daardoor, dat zij het volstrekt irrationeele

te hulp roepen om een rationeel onderdeel van het ervaringsprobleem op te lossen.

Zeker niet minder onbevredigend is die denkrichting, welke een causale inwerking van het stoffelijke op het geestelijke en omgekeerd, aanneemt. Afgezien van het feit dat men een dergelijk causaal verband nimmer wetenschappelijk aannemelijk kon maken door het in getalswaarden om te zetten, bleef ook nog onverklaard waarom de verzorging van het lichaam in verband met het vraagstuk der kennis een plaats behoort in te nemen in de opvoeding. Een dualistische kennisleer is eerder geneigd de versterking van het stoffelijke een hinderpaal voor het zuiver geestelijke denken te achten. Zoo werken bijv. de animale geesten in Descartes' stelsel storend in op het denkproces.

De consequenties van dit standpunt reiken nog tot diep in onzen tijd. In de opvoeding is de geringe waarde aan lichamelijke activiteit voor verstandelijke vorming gehecht, daarvan het voorbeeld. Parallel loopt de scheiding in klassen met den daarmee samenhangenden klassestrijd. Mede op grond van dualistische inzichten, voelen de zgn. intellectueelen (de benaming is reeds veelzeggend), zich een aparte klasse, wier cultureele vorming vooral op de ontwikkeling van het verstand gericht heet te zijn, in tegenstelling met de praktische opleiding van den werkmans (ook deze benaming is veelzeggend), bij wien de lichamelijke vorming op den voorgrond staat. Ook hier dus weer een nauw verband tusschen kennisleer, opvoeding en samenleving.

Hoe staat de Amerikaansche school tegenover dit vraagstuk der lichamelijke opvoeding? Het antwoord op deze vraag opent weer merkwaardige perspectieven. Hier in het bijzonder blijkt welk een revolutie bezig is

zich op kennistheoretisch gebied en gepaard daarmee, op paedagogisch gebied, te voltrekken. De oude bakens worden verzet en de grenzen geheel anders getrokken. Wij zullen twee onderdeelen van de lichamelijke opvoeding : sport en handenarbeid, naar hun beteekenis voor de kennisleer onder oogen zien.

Wie de Amerikaansche scholen bezoekt, vindt overal gelegenheden om aan sport te doen. Tennisvelden, baseball terreinen, zwembaden, ontbreken maar zelden. Een Amerikaansch gymnastieklokaal bezoekende, gevoelt men terstond welk een andere atmosfeer hier heerscht dan die uit eigen schooltijd bekend was. Toen werden ook enkele uren in de week voor lichamelijke oefening ingeruimd, die echter nog ten deele vergald waren door het gedwongen karakter van de gymnastische oefeningen. Een leerling, die uren in gedwongen houding op de schoolbanken heeft doorgebracht, voelt behoefte om de opgehoopte energie spontaan te uiten en zich te laten gaan. Maar juist dit zich laten gaan was strikt verboden. Ook in schrijvers schooltijd werd den leerling een geringe mate van lichamelijke oefening gegund, maar onder tucht en als het ware schoorvoetend, alsof men slechts noodgedwongen tot deze concessie aan de stof overging. Geen spontane energieuiting werd geduld. Werkelijke sport, waarin het kind het meest belang stelt, mocht de gewijde poorten van het gymnasium, waarboven de woorden „Disciplina Vitae Scipio” geschreven stonden, niet binnendringen.

Vergelijk hiermee de Amerikaansche opvoeding. In het gymnastieklokaal heeft men niet met onwillige leerlingen te kampen. De jongens zijn een-en-al actie. Er wordt aan baseball gedaan. Uitbundig en toch beheerscht zijn de bewegingen. Spanning en ontspanning wisselen

elkander af. Het gaat rumoerig toe maar niet baldadig. De baldadige zou als spelbreker door zijn eigen makkers spoedig terecht worden gewezen. De leider neemt een ondergeschikte positie in. Orde houden is onnoodig. De leider is de scheidsrechter bij mogelijke geschillen. Onmerkbaar geeft hij leiding aan het spel.

Men meene niet dat de fysieke opvoeding in Amerika zich uitsluitend ten doel stelt het lichaam krachtig te maken. Ware dit het geval, dan zou het dualisme erkend en gesanctioneerd zijn. Maar zulk een doel is veel te eng genomen. De Amerikaansche schoolopvoeding kent niet een dergelijke scheiding tusschen geest en lichaam. Iedere oefening, hetzij in het geschiedenis-, hetzij in het teeken- of gymnastieklokaal, stelt zich ten doel den geheelen mensch te vormen. En deze vorming geschiedt niet onsamenvattend, hier het lichaam, daar het geheugen, ginds de verbeelding, want een dergelijke theoretische verdeeling vindt geen correlaat in de ervaring. Het is dan ook feitelijk eenzijdig van lichamelijke opvoeding te spreken, in tegenstelling met de meergeestelijke. Evengoed zou men kunnen gewagen van wiskundige opvoeding, opvoeding in moderne talen, enz. Het is duidelijk dat sport nog iets anders doet dan de spieren versterken en de ademhaling bevorderen. Zij kweekt ook die eigenschappen aan, welke steeds van geestelijk gehalte geacht zijn: opmerkzaamheid, wil en zelfbeheersching. Een kind, dat geleerd heeft een onwillig en onbeholpen lichaam te beheerschen, weet daardoor ook andere beletsels te overwinnen. Zelfvertrouwen, blijkend uit alles wat het kind onderneemt, is daarvan weer het gevolg. Ook wordt de drang om actief te zijn en zich op oorspronkelijke wijze te uiten, door lichaamsoefening bevorderd. Een droomerige en mijmerende natuur wordt

aangekweekt ten koste van de begeerte om te handelen. Een opleiding, die te veel tot boekenstudie beperkt blijft, ondermijnt niet alleen den werkelijkheidszin, maar doet daarenboven ook afbreuk aan originaliteit en het vermogen om zich spontaan te uiten. Een zekere uitbundigheid, die het gevolg is van lichamelijke krachtsinspanning, stelt tot grootere geestelijke krachtsinspanning in staat. Tenslotte vergete men niet dat snelheid van reactievermogen door de sportbeoefening zeer gebaat wordt. Men vergelijk de snelheid, waarmee een Amerikaansche tramconducteur op indrukken weet te reageeren met het trage reactievermogen van zulk een conducteur hier te lande. Klimaat en voorbeeld dragen hiertoe het hunne bij, maar een niet te onderschatten invloed oefent ongetwijfeld het feit uit dat de werkman in Amerika sportief gevormd is.

Een tweede vorm van fysieke werkzaamheid in de Amerikaansche school is de handenarbeid. In alle eenigszins belangrijke inrichtingen van middelbaar onderwijs treft men keurig ingerichte werkplaatsen (shops) aan, voorzien van allerlei soort machinerieën om den leerling vertrouwd te maken met de meest typische vormen van hout- en metaalbewerking. Groote voorliefde bestaat vooral voor de behandeling van auto en motorrijwiel. Deze blijken een onschatbaar leermiddel te zijn om den leerling kennis der mechanica bij te brengen. Defecte auto's worden uit elkaar genomen en onder deskundige leiding nagezien. Aan de hand van de praktijk wordt dan de theorie behandeld, die op deze wijze zoo interessant mogelijk is gemaakt. Het is merkwaardig hoe ver wij in Nederland nog van een dergelijke wijze van onderricht afstaan. In geheel Amsterdam bestaat geen avondschool,

waar jongens zich met geringe kosten praktisch in de mechanica, speciaal in de behandeling van den auto, kunnen bekwamen. Niet alleen dat men in Amerika in elke stad deze inrichtingen aantreft, maar ze zijn ook gratis toegankelijk gesteld, daar men overtuigd is van de groote opvoedende kracht, die van de praktische beoefening der mechanica uitgaat. Het is zeker niet gewaagd te voorspellen dat dergelijke avondcursussen, waar onder deskundige leiding de problemen der mechanica praktisch en theoretisch behandeld werden, op overgroote belangstelling zouden kunnen rekenen. Vermoedelijk zou van dergelijke cursussen meer resultaat te verwachten zijn dan van die, welke meer op luisteren dan op zelfwerkzaamheid en experimenteeren zijn ingericht.

De kenkritische rechtvaardiging van deze richting in het onderwijs vraagt thans onze aandacht. Men kan niet volstaan met te letten op de grootere handigheid, die door de vaardigheid om met werktuigen om te gaan, verkregen wordt. Evenmin is het genoeg te wijzen op de klassentoenadering, die het gevolg is van de meerdere waardeering van handenarbeid. Deze gevolgen bestaan ongetwijfeld, maar op zichzelf zijn ze nog niet voldoende om de invoering van handenarbeid als een gebiedende eisch voor het *verstandelijke* onderricht te beschouwen. Een kennistheoretische rechtvaardiging moet er nog aan toegevoegd worden. En inderdaad legt de Amerikaansche schoolopvoeding juist op deze den meesten nadruk. Zij gaat hier principieel te werk doordat zij het vraagstuk baseert op de stelling, dat tusschen zintuiglijke organen en kennis een functioneel verband bestaat en dat het verstand alleen door een activiteit onder physische voorwaarden het best gevormd wordt. Handenarbeid wordt niet alleen als lichamelijke arbeid, maar ook als geestes-

werkzaamheid gewaardeerd. Reeds vroeger, bij de bespreking van het vraagstuk der formeele oefening, werd erop gewezen dat in de Amerikaansche schoolopvoeding feitelijk iedere systematisch doorgevoerde werkzaamheid, dus ook handenarbeid, geschikt wordt geacht om door middel van een proces van ideatie haar invloed op andere levensterreinen uit te strekken. (vgl. p. 14.) Maar niet alleen de indirecte, ook de directe geestelijke uitwerking van lichamelijken arbeid wordt kennistheoretisch hoog aangeslagen. De invloed op geestelijken wasdom wordt steeds meer erkend. De verslagen van leeraars en superintendents komen telkens hierop neer dat handenarbeid aan alle leerlingen ten goede komt, niet enkel aan de minder begaafde, maar ook aan de rijk begaafde kinderen. Niet enkel aan den leerling, die „motor-minded” is, maar ook aan den „abstract-minded”. Het tot het abstracte geneigde kind, dat geen moeite heeft om afgetrokken dingen in het geheugen te prenten, dat zich graag in boeken verdiept en bij examens meestal een goed figuur slaat, heeft deze werkzaamheid zeer in het bijzonder nodig om de gevaren van zijn eenzijdigen aanleg te vermijden. Zijn energie, originaliteit en werkelijkheidszin zullen door handenarbeid en experimenteeren bevorderd worden.

Ook de laboratorium-methode wordt in Amerika meer en meer bij allerlei vakken toegepast. Men beseft dat theorie en hypothese, tenzij dat deze verandering kunnen aanbrengen in de zichtbare wereld, voor de opvoeding waardeloos zijn. Eerst in den laatsten tijd begint men te beseffen welk een breede toepassing aan dit beginsel in de opvoedingspraktijk kan gegeven worden. Laboratorium-arbeid en handenarbeid zijn nauw verwant. Beide nemen in het Amerikaansche leerplan een belangrijke plaats in.

Dat kan ook niet anders waar het onderwijs den nadruk legt op doelmatig handelen en experimenteeren als de ware methode om de leerstof in het leven te verwerken. Want in doelmatigen arbeid is de beteekenis van het menschenleven gelegen, hetzij dat dit leven in de binnenkamer van den geleerde of in de werkplaats van den timmerman geleefd wordt. Zoo blijkt ook hier wederom dat opvoeding en leven in het teeken van het monisme staan.¹⁾

1) Reeds vroeger werd het woord „monisme” in goedkeurenden zin gebruikt. Dit neemt niet weg dat schrijver dezes zich van het eenzijdige eener dergelijke benaming bewust is. Het is dan ook allerminst de bedoeling instemming te betuigen met allerlei stroomingen, die in den loop der eeuwen als monistische bekend staan. Monistisch moet hier enkel opgevat worden als anti-dualistisch, als afwijzing van bepaalde starre scheidingen. Het „monon” mag vooral niet als discrete getals-eenheid worden genomen, maar meer in den zin van het alleen-zijn, zooals het monisme der ervaring misschien het beste door het alleen-zijn der ervaring wordt weergegeven.

HOOFDSTUK V

DE GARY-SCHOOL

Ter illustratie van het tot hiertoe gegevene, worde een typisch Amerikaansche school beschreven, nl. die te Gary, aan de zuid-punt van het meer van Michigan. Deze school is reeds veel besproken. Zij is typeerend voor de Amerikaansche beginselen in de schoolopvoeding omdat zij zoo radicaal te werk gaat. De principiële veronderstellingen, waarvan zij haar uitgangspunt neemt, wijken niet veel af van andere scholen maar zijn hier radicaler in praktijk gebracht. Schrijver dezès bezocht haar in Mei 1922. Hij werd rondgeleid, niet door den superintendent en stichter der school zelf, den heer Wirt, die op dat oogenblik in verband met schoolaangelegenheden te New York vertoefde, maar door een zijner ondergeschikten, een overtuigd aanhanger zijner beginselen. De school is in een landelijke omgeving gelegen, waar niets de nabijheid van hoogovens en staalfabrieken doet vermoeden. In vergelijking met andere Amerikaansche scholen maakt het gebouw noch van buiten, noch van binnen, een bijzonder grootschen en weelderigen indruk. De inrichting is eenvoudig, maar hoogst doelmatig.

Nieuwe ideeën vinden het gemakkelijkst ingang in een omgeving, waar het maatschappelijke leven nog geen vaste vormen heeft aangenomen. In dit opzicht bood Gary een bij uitstek geschikt proefterrein. Ongeveer twintig jaar geleden bestond het nl. nog niet. De plaats was een zandvlakte, omstreeks vijftig kilometer van Chicago aan het Michigan-meer gelegen. Totdat de Illinois Steel Co. haar oog op dit terrein liet vallen en er haar staalfabrieken oprichtte. Weldra had het aantal

werklieden de tienduizend overschreden. Met hun gezinnen vormden zij een stad van dertigduizend inwoners. Het aantal geboren Amerikanen bedroeg ongeveer de helft. Verder waren allerlei naties en rassen vertegenwoordigd. Met uitzondering van de geboren Amerikanen, bezat de bevolking geen uitgesproken idealen omtrent de opvoeding der kinderen. Zij waren bereid datgene, wat hun aangeboden werd, zonder voorbehoud te aanvaarden. Geldmiddelen waren schaarsch en slechts voor de helft der kinderen waren zitplaatsen in de school aanwezig. De gewone uitweg in zulke gevallen is, dat men de klassen op halve leertijden inricht en dus één leerkracht en één lokaal voor tweemaal het gebruikelijke aantal kinderen beschikbaar stelt. Superintendent Wirt vond echter een nieuwe regeling uit, het naar hem genoemde Wirt-plan. Dit vermijdt niet alleen de halve schooltijden, maar vermeerdert zelfs het aantal uren, die het kind op school doorbrengt. Hij richtte nl. een groot aantal vereenigingslokalen (auditoria), speel-terreinen, laboratoria, werkplaatsen en gymnastiek-lokalen in, met de bedoeling dat het kind daarin de helft van zijn schooltijd zou doorbrengen en de andere helft in de gewone klas. Elk lokaal kan zodoende op een schooldag twee klassen huisvesten, die daarin elk 3-4 uur vertoeven. Wirt ging daarbij uit van de onderstelling dat het kind niet meer dan de helft van den schooltijd met boekenstudie mag doorbrengen, die telkens afgewisseld wordt door gymnastiek, het vrije spel, muziek, teekenen en verschillende vormen van handenarbeid. Aldus kan een leerkracht aan twee groepen van kinderen in één lokaal, niet gelijktijdig maar op verschillende uren, onderricht geven. Wegens het voldoende aantal werkplaatsen en andere lokalen, waar boekenstudie niet of

bijna niet vereischt is, staan de kinderen ook in die uren, waarin zij niet in de klas vertoeven, onder behoorlijke leiding. Lichamelijke arbeid en boekenstudie wisselen elkaar voortdurend af.

De werkplaatsen staan onder toezicht van geschoolde mechanici. Vanaf de vijfde klas der lagere school nemen de leerlingen aan den daar verrichten arbeid deel als helpers en leerjongens. De leider in deze werkplaatsen is niet enkel onderwijzer. Hij heeft er gewoonlijk een betrekking bij. Het onderwijs, dat hij verstrekt, is voor hem een bijvak. Zijn tijd wordt in beslag genomen door de productie van al die artikelen, welke het Board of Education noodig heeft voor het onderhoud der gebouwen, enz. Iedere leerling heeft zooveel mogelijk de vrijheid om dien handenarbeid uit te kiezen, waarin hij het meest belang stelt. Bemerkt hij na verloop van eenigen tijd dat een bepaald vak hem niet aanstaat, dan mag hij een andere keus doen. Het leerplan in Gary is zoo plooibaar mogelijk gehouden. Daarbij is het niet de bedoeling goede vakarbeiders te vormen. Men wil de kinderen enkel in de gelegenheid stellen de proef te nemen met verschillende vormen van constructieven arbeid, zoodat zij kunnen uitvinden in welke richting hun liefhebberij en begaafdheid ligt en om hun een inzicht te geven in de typische activiteiten, waarop het maatschappelijke leven berust. Intusschen blijft het onderricht in die vakken, waaraan gewoonlijk meer cultureele beteekenis wordt toegekend, gewoon doorgaan.

Wat de meisjes betreft : vanaf de vijfde klas leeren zij koken, één uur dagelijks, gedurende dertien weken. Dan volgt naailes, onderricht in hoedenmaken, enz.

Het tijdvak van dertien weken, waarin zoowel jongens als meisjes zich met een bepaalde vorm van lichamelijke

werkzaamheid bezig houden, zou natuurlijk veel te kort zijn als den leerlingen de eisch gesteld werd een vak in de puntjes te leeren. In deze weken krijgen zij immers niet meer dan een oppervlakkigen kijk op de theorie en op de praktijk. Maar dit is ook juist zooals men het wenscht, want het streven is alleen de leerlingen uit te laten vinden welke arbeid in de maatschappij verricht wordt. Men ziet in, dat wanneer men een kind te lang bepaalt bij een enkelen vorm van arbeid, men hem zoowel geestelijk als lichamelijk benadeelt. Wanneer hij in wasdom wil blijven toenemen, moet hij arbeid verrichten, die hem geheel in beslag neemt, waarbij zich telkens nieuwe vraagstukken voordoen en het verstand dus voortdurend werkzaam is. Lichamelijke arbeid verliest zijn opvoedende beteekenis zoodra hij routine wordt.

De bijzondere plooibaarheid van het leerplan blijkt ook daaruit dat het aantal jaren, waarin de leerstof verwerkt wordt, zich wijzigt naar de begaafdheid. Bijzonder begaafde kinderen hebben de klassen op hun zestiende jaar doorloopen, die van gemiddelde begaafdheid op hun achttiende, de tragen op hun twintigste. Dit beteekent niet dat de minder begaafden „blijven zitten”, met al de vernedering en ontmoediging, die deze achteruitzetting meebrengt. Het leerplan schikt zich eenvoudig naar aanleg en voorliefde der leerlingen, hetgeen zeer vergemakkelijkt wordt door het feit dat de bevordering in de Gary-school, zooals trouwens tegenwoordig in vrijwel alle vooruitstrevende Amerikaansche onderwijsinrichtingen, niet collectief, naar een hogere klas, maar individueel, overeenkomstig verkregen bekwaamheid in de afzonderlijke leervakken, geschiedt („Promotion by subjects” in tegenstelling met „Promotion by grades”).

De dagverdeeling in de Gary-school is ongeveer de

volgende : wanneer een bepaald deel van den dag verstreken is, trekt het auditorium naar de werkplaatsen, de kinderen van het speelterrein begeven zich naar de klassen en aldus betreft elke groep kinderen elke groep lokalen gedurende eenigen tijd per dag. De geheele inrichting werkt dus voortdurend met volle capaciteit, maar met belangrijk mindere kosten dan volgens het traditioneele systeem.

Wanneer het lesuur afgelopen is, verwisselen de kinderen van lokaal en wandelen ongedwongen en vroolijk pratend door de gangen. Dit geschiedt algemeen in de Amerikaansche scholen. Uitspattingen en baldadigheid komen daarbij zoo goed als niet voor. Het zou echter ongetwijfeld op teleurstelling uitloopen indien men deze bewegingsvrijheid zonder meer in onze scholen wilde invoeren. Men kan de tucht, waaronder de kinderen ten onzent staan, niet als een verschijnsel op zich zelf beschouwen. Het staat in verband met ons geheele leersysteem. Het Amerikaansche kind kan meer vrijheid verdragen omdat het leerplan het meer in de gelegenheid stelt zijn overvloedige energie op ongedwongen wijze tot uiting te brengen. Het kind, dat zich gedurende den schooltijd niet voortdurend belemmerd gevoelt, zal, enkele abnormale naturen uitgezonderd, een gepast gebruik van zijn vrijheid weten te maken. Het is daarom niet onmogelijk dat Dr. van Mourik Broekman het ook door hem waargenomen verschijnsel, dat Amerikaansche kinderen bij het uitgaan der scholen niet die dartelheid en uitgelatenheid vertoonen, welke men ten onzent aantreft, niet geheel juist interpreteert. Hij wijt dit verschijnsel aan een zekere vroegrijpheid, aan een reeds vroeg ernstig opnemen van de levenstaak.¹⁾ Het is m.i. ook

1) De Yankee, etc. p. 5.

mogelijk dat dit verschil met een uitgaande school ten onzent vooral zijn verklaring vindt in het feit dat de kinderen daarginds zich niet zoo bevrijd gevoelen wanneer de bel luidt. De opgehoopte levensenergie, die zich bij ons plotseling ontlaadt, wordt daar gedurende den schooltijd langs allerlei kanalen op natuurlijke wijze afgeleid. Vandaar dat er geen aanleiding bestaat om zich bij het uitgaan der school bijzonder uitbundig te gedragen.

Er is geen onderbreking in het leersysteem van de Gary-school. De leerling blijft in hetzelfde gebouw vanaf het tijdstip dat hij voor het eerst naar de kindergarten gaat, totdat hij student wordt of zich in zaken begeeft. Na de achtste klas volgt niet de overgang met diploma naar de middelbare school, zooals veelal geschiedt.¹⁾ In de negende klas wordt het leerprogram gewijzigd, maar overigens krijgt de leerling niet het gevoel dat hij plotseling een andere wereld binnentreedt. Ook de leerkrachten blijven dezelfde.

Een van de voornaamste eigenschappen van de Gary-school bestaat in de nauwe aanraking met het maatschappelijke leven. Onder leiding van deskundige krachten brengen de leerlingen allerlei maatschappelijke werkzaamheden ten uitvoer. Zij verrichten keurmeestersdiensten, onderzoeken melk en andere waren op hun voe-

1) Den laatsten tijd breekt het „Junior High School Systeem” steeds meer baan. Ook dit tracht den overgang van lager naar middelbaar onderwijs minder abrupt te maken. Het kan als een medium tusschen deze twee typen van onderwijs beschouwd worden. De leerstof in deze school is vnl. die van de „high-school”, maar de onderwijsmethoden doen nog sterk aan die van het lager onderwijs denken. De leergang is een driejarige. Deze kan in verschillende banen geleid worden, zoodanig dat hij zich onmiddellijk aansluit aan de laatste jaren van de gewone high-school of zoo, dat hij meer een afgerond leerplan uitmaakt. Dit laatste met het oog op kinderen, die niet het volledige middelbare leerplan kunnen volgen en die toch aldus hun leertijd tot een bevredigende afsluiting zien gebracht.

dingsgehalte en brengen van hun onderzoek verslagen uit in den goeden vorm. De gemeentelijke chemicus is tegelijk verbonden aan de school. Gedeelten van zijn arbeid verricht hij in het schoollokaal met medewerking der leerlingen. Het streven is daarbij om alle stedelijke activiteiten, die opvoedkundige waarde bezitten, in dienst te stellen van het onderwijs. Aan de hand van de praktijk tracht men de theorie zoo interessant en levend mogelijk te maken en beide in dienst te stellen van maatschappelijke opleiding. In plaats dat men de kinderen opwekt om vlijtig te leeren daar zij de aldus vergaarde kennis eenmaal nodig zullen hebben wanneer zij de school verlaten, krijgen zij gelegenheid om in de „life-departments” van de school in het „application”-uur dagelijks toe te passen wat zij aan kennis hebben opgedaan. „The community life of the school and the community life of the neighborhood automatically create real needs for mastering the academic subjects of the school”. (The Official Wirt Reports to the Board of Education of New York City, June '16, p. I.)

Welke gedachten liggen nu aan dit Wirt-plan ten grondslag? Door welke ideeën wordt de school gedragen? Het komt mij voor dat bepaalde kenkritische inzichten hier op zuivere wijze doorgevoerd zijn. Het Gary-systeem gaat uit van de onderstelling dat alle leerstof een plaats moet innemen in het leven van het kind, zoodanig dat zij kan worden toegepast op de praktijk in een maatschappelijk milieu. Vandaar de groote waarde in dit stelsel aan het „toepassingsuur” gehecht. Daarbij worden de scheidsmuren tusschen het cultureele en het nuttigheidsideaal omvergeworpen. De continuïteit van het leven komt hier tot haar recht. De school is een mikrokosmos.

Meer en meer beseffen de scholen dat men de kinderen moet voorbereiden voor het actueele leven op zulk een wijze, dat de leerlingen voor typische, vereenvoudigde probleemsituaties en ervaringen gesteld worden, waarmee zij ook in hun latere leven te maken krijgen. Alleen een dualistische kennistheorie, die het vermogen om te denken scheidt van de stof, waarover nagedacht wordt en dus een gekunstelde tegenstelling tusschen innerlijk en uiterlijk schept, waarvoor de ervaring nimmer een equivalent aanwijst, zal het niet als een noodzakelijke eisch beschouwen om de stof, waarmee de leerling op school te maken krijgt, conform te maken aan de stof, waarmee de volwassen mensch zich bezig houdt. Een paedagogiek, die meent dat het vooral haar taak is een zuiver geestelijk intellect te „oefenen”, vergeet dat zulk een voorwerp van zorg nergens in de ervaring aange troffen wordt. Terwijl zij aan die veronderstelde grootheid haar aandacht wijdt, meent zij dat een grondig ge oefend intellect in staat zal zijn elke stof, waarmee het later te maken krijgt, behoorlijk te verwerken.

De Amerikaansche school met haar monistische inzichten wil zich terecht met een dergelijke paedagogiek niet inlaten. Zij is overtuigd van de ondoelmatigheid om krachten en vermogens in het algemeen te oefenen en de materie ondergeschikt te achten. Voor de enorme kracht- en tijdverspilling, die hiervan het gevolg is, heeft zij een open oog. Wanneer schrijver dezes op zijn schooltijd en academische opleiding terug ziet, is hij inderdaad overtuigd dat verspilling van kracht en tijd uit een dualistische scheiding van geestesoefening en stof zijn voortgevloeid. Hoeveel van de op school verwerkte stof wordt in het latere leven terzijde geschoven zonder eenige schade aan de persoonlijkheid of aan de

uitoefening van het beroep! Dat dit feit geen heviger protesten tegen de traditioneele opleiding uitlokt, is waarschijnlijk alleen daaraan te danken, dat het slachtoffer eener ondoelmatige opleiding zich troost met de fictie, dat de uit het geheugen weggevaagde stof toch op een of andere wijze onmisbaar was voor de latere levenspraktijk.

De Amerikaansche opvoeding heeft met deze fictie afgedaan. De Gary-school erkent volmondig dat haar opleiding een specifieke is, waarbij het weliswaar niet de bedoeling is uitsluitend enge vakkennis bij te brengen, maar wel om den leerling zoo op te voeden dat hij zich later in een specifieke samenleving, die zich met actueele problemen bezig houdt, op zijn plaats zal voelen.

Typeerend voor Gary is de benaming: work-study-play-school. Deze drie onderdeelen van het leerprogram worden volkomen gelijkwaardig geacht en in één adem genoemd. Beschouwen wij vooreerst het spel.

Het spelen is niet, zooals op een schoolprogram met dualistische strekking, de noodgedwongen ontspanning, die enkel toegelaten wordt teneinde versche krachten toe te voeren tot vernieuwden geestesarbeid. Neen, het spel is een gelijkwaardig deel van den leergang. Het is niet louter willekeurige krachtsinspanning, maar een activiteit, die met ernstigen arbeid groote overeenkomst vertoont. Het is alweer de scherpe opmerker, van Mourik Broekman, die in zijn meermalen vermeld boek, dit karakter van het Amerikaansche spel opgelet heeft: „Sport is geen spel, maar werk, men geniet er wel van, jong en oud, maar zooals men geniet van welvolbrachten arbeid”. 1) Uit het verband blijkt niet of v. M. B. zich be-

1) De Yankee, etc., p. 5.

wust is dat deze opvatting van het spel theoretisch te verdedigen is en ook verdedigd wordt. In een prospectus van de Gary-school, die voor mij ligt, lees ik dat de noodzakelijkheid betoogd wordt „to transform the play impulse into a work impulse”. De overgang van spel tot bewusten arbeid moet geleidelijk en harmonisch zijn. Van de continuïteit tusschen beide begrippen worden wij ons bewust wanneer wij ons voor oogen stellen: het ernstige spel en den blijmoedigen arbeid. Trouwens: het onderscheid tusschen beide is niet zoo groot als dikwijls wordt aangenomen, noch uit economisch, noch uit psychologisch oogpunt. Wat het eerste betreft: men moet erkennen dat het spel niet onmiddellijk productief is. Middellijk kan men er echter wel productieve beteekenis aan toekennen omdat het de reactie-snelheid van het individu, zijn zelfbeheersching en doorzettungsvermogen bevordert, allen eigenschappen, die aan de voortbrenging ten goede komen. Maar ook vanuit psychologisch gezichtspunt is de tegenstelling minder groot dan men wellicht verwachten zou. Het spel is geen doelloos vermaak. Gewoonlijk denkt men het zich als een handeling, die het doel in haar zelf heeft. Maar wanneer men dit al te streng opvat, krijgt de handeling, die doel in zich zelf heet te zijn, het karakter eener zinledige activiteit en daarmee doet men onrecht aan de beteekenis van het spel. Aan de verschillende momenten van het spel ligt wel degelijk een richting gevende gedachte ten grondslag. Het doel, dat men zich voor oogen stelt, is hier echter een continue voortzetting van de activiteit, waarbij niet bepaalde blijvende veranderingen in de wereld beoogd worden. Hoe meer gecompliceerd de handeling echter wordt, des te meer aandacht zal allengs aan een bepaald resultaat geschonken worden, zoodat

geleidelijk het spel in ernstigen arbeid overgaat. De Gary-school acht het nu mogelijk de vrije, plastische werkzaamheid van het spel te vereenigen met beteekenisvollen arbeid. Alle verwantschap tusschen deze beide verdwijnt eerst dan wanneer uitsluitend op het resultaat der handeling gelet wordt, maar dan heeft de arbeid het karakter van sloven, slaven, aangenomen en alle opvoedende beteekenis verloren. Zulk een arbeid mag in de school nooit een plaats vinden. Wel behoort tot het wezen van den arbeid een weerbarstige stof. De Gary-school beseft ten volle in hoe ruime mate het kind door middel van het lichaam en door middel van een ongevormde stof, die verwerkt moet worden, leert. Teneinde dit inzicht te verwerkelijken, is het niet voldoende hier en daar in het leerplan wat handwerk in te voegen. Neen, de praktische arbeid moet het centrum worden van de onderwijsinrichting en de theorie moet zich ongekunsteld aanpassen aan het werk, dat in de schooltuinen, de werkplaatsen en de laboratoria verricht wordt. Dan zal de werkschool niet enkel praktische menschen vormen in den oppervlakkigen zin, die gewoonlijk aan het woord „praktisch” wordt gehecht, maar zij zal bij uitstek het middel blijken te zijn, waardoor intellectueele vorming wordt verkregen.

Tenslotte zij nog de aandacht gevestigd op het tweede lid van de karakteristiek der Gary-school: work-study-play. Het komt mij voor dat de positie in het midden, door studie als tusschenschakel ingenomen, een symbolische beteekenis heeft. Het is geheel in overeenstemming met de intermedieerende, reconstructieve functie, die in een monistische kennisleer aan het denken wordt toegerekend. In een monistische kennistheorie is het denken nimmer zuiver theoretisch, daar het een reorganiseerende factor in de ervaringswereld is. Het staat in organisch

verband met menschelijke handelingen en bezit instrumenteele beteekenis. Daarom is het een middellijk proces. Waarnemingen en begrippen zijn functioneele relaties, en oefenen een reconstructieve werkzaamheid uit zoodra zich in het ervaringsproces kloven en gapingen voordoen. De theorie staat dus in de innigst mogelijke functioneele verhouding tot de praktijk. Zij is slechts een bepaald moment in het praktische proces. Waarheid bestaat dan ook nimmer in een werkelooze, statische relatie, maar wordt eerst in een actief proces verwerkelijk.

In een later hoofdstuk zal dit kenkritische standpunt nog afzonderlijk onder oogen worden gezien en de wijze, waarop het in de Amerikaansche schoolopvoeding is toegepast, aan kritiek worden onderworpen. Hier is enkel nog maar sprake van de manier, waarop de heer Wirt zijn leerprogram aan monistische inzichten heeft aangepast. Van dezen opvoeder vond schrijver dezès op een lijst van personen, die zich in Amerika op paedagogisch gebied het meest onderscheiden hadden, de volgende korte karakteriseering vermeld : „Built a System of Education out of the needs of actual Children”. Het schijnt mij toe dat dit niet alleen van een enkel individu, maar van de Amerikaansche democratie in haar geheel kan gezegd worden : uit de werkelijke nooden harer kinderen heeft zij een opvoedingssysteem opgebouwd.

HOOFDSTUK VI

DE INTELLIGENTIE-TEST

Het is hier niet de plaats om het probleem, hoe men in de opvoeding kan meten, ook maar eenigszins volledig te behandelen. De uitwerking van dit vraagstuk is al in zulk een ver gevorderd stadium getreden, de toepassing op allerlei gebied zoo uitgebreid, dat het dwaasheid zou zijn in enkele bladzijden een volledig overzicht te willen geven. Deze verhandeling bepaalt zich dan ook tot de kenkritische zijde van het vraagstuk en tracht alleen deze vraag te beantwoorden: welke kennistheoretische onderstellingen liggen aan de toepassing van de intelligentie-tests ten grondslag? Intusschen behoort aan de beantwoording deze vraag een korte inleiding vooraf te gaan.

De eerste poging om de intelligentie voor opvoedkundige doeleinden te meten, gaat terug tot 1905. In dat jaar construeerden de psycholoog Binet en de medicus Simon een 30-tal tests voor kinderen. Deze tests bestonden uit proeven als: herkenning van bekende dingen, opsomming van een aantal op een prent geteekende voorwerpen, handigheid in het maken van rijmpjes, herhaling van lettergrepen, enz. Het nadeel van deze proeven bestond daarin, dat ze wel vrij goede resultaten opleverden bij kinderen tusschen 6—10 jaar, maar niet voor kinderen onder of boven dien leeftijd. Een tweede schaduwzijde was de ongeschiktheid om de proeven op een groep van kinderen gelijktijdig toe te passen. Men moest individueel tewerk gaan, hetgeen veel tijd in beslag nam.

Tegenwoordig werkt men met intelligentie-tests, die op groote groepen tegelijk toegepast kunnen worden.

Schrijver dezes vermeldde reeds de Millertest, waaraan hij tegelijk met vele anderen werd onderworpen. De groep, waartoe hij behoorde, bestond uit meer dan 40 personen en in ruim een half uur tijds was de proef afge-loopen.

De techniek, die bij de toepassing van de zijde van den examinerator vereischt wordt, is in den loop des tijds ook zeer vereenvoudigd geworden. Bovendien is bij de beoordeeling van het resultaat de subjectieve factor zoo goed als geheel uitgeschakeld.

De toepassing der tests nam een groote vlucht toen zij tijdens den wereldoorlog bij het leger werden aange-wend. Het departement van oorlog heeft de resultaten in twee groote folio-banden neergelegd. Schrijver dezes heeft deze deelen wel in particulier bezit aangetroffen, maar ze zijn niet in den handel en worden om gemakkelijk te begrijpen redenen, niet aan openbare bibliotheken afgestaan. De „Psychology Committee of the National Research Council” leidde dezen arbeid. Twee groepen van tests werden aangewend: de zgn. alpha-tests voor hen, die lezen en schrijven konden, de beta-tests voor onge-letterden. Het enorm groote aantal dergenen, die aan deze proeven onderworpen werden, had ten gevolge dat men bij het verwerken der uitslagen met vrij groote zekerheid algemeene conclusies kon trekken. Zoo besloot men uit het feit, dat van 212 gestelde vragen 135 correct beantwoord werden, tot een zeer superieure intelligentie. Bij 105 juiste antwoorden werd een superieure intelligentie aangenomen. Bij 75 een hoog gemiddelde. Het gemiddelde was 54. Bij 25 werd een laag gemiddelde ondersteld. Lager dan 25 tot 15 werd als inferieur betiteld. Onder 15 als zeer inferieur.

Van de twee millioen, die onderzocht werden, bleek

ongeveer 3% verstandelijk beneden het peil van een 10-jarig kind te staan. Van $\frac{1}{2}$ % was de intelligentie zoo abnormaal laag, dat het voor ontslag uit den dienst in aanmerking kwam, daar het een gevaar opleverde voor de militaire organisatie.

De waarde van een spoedige en betrouwbare intelligentie-bepaling bestond vooral in de tijdbesparing, die zij bij de africhting van recruten mogelijk maakte. De praktische geest der Amerikanen zag spoedig in dat het tijdverspilling was de vlugge en langzame leerlingen bij dezelfde compagnieën in te deelen. Ook vond men in de tests het middel om snel en nauwkeurig het materiaal te ziften en het getal manschappen uit te zoeken, dat voor opleiding tot officier in aanmerking kwam. Het bleek weliswaar dat een hooge trap van intelligentie geen absolute waarborg opleverde of de betreffende persoon een goed aanvoerder zou zijn, maar anderzijds was het aan geen twijfel onderhevig dat de officieren in de tests een hoog cijfer behaalden.

Men begrijpt terstond dat bij een dergelijk materiaal, hetwelk onderzocht moet worden, de aanwending der tests de voorkeur verdient boven de geijkte examenmethode. Het voordeel bestaat vooral daarin, dat voorbereiding onnoodig is omdat de geheugenarbeid tot het strikt noodzakelijke is beperkt. Hoe algemeen de eischen ook zijn, die bij een traditioneel examen gesteld worden, eenige voorbereiding zal toch altoos gewenscht zijn, terwijl dit bij de tests in het geheel geen vereischte is. Hier wordt men alleen getoetst op het vermogen om het minimum van kennis, dat ieder mensch van zekere ontwikkeling bezit, vaardig toe te passen; om het juiste antwoord te vinden op vragen zonder dat het geheugen er moeizaam bij te pas komt; om situaties snel te over-

zien en de goede voortzetting te vinden. Dit kan weer alleen dan een toetssteen voor de intelligentie genoemd worden, wanneer men onder verstand geen statisch ding verstaat, geen subjectieve verdubbeling van het zijnde, geen bezit van een aantal psychische grootheden, die ergens in de hersenen vastgelegd zijn. Ware dit het geval, dan zou alleen een examen, waarbij men in de gelegenheid gesteld werd zijn kennis van een zoo groot mogelijk aantal feiten ten toon te spreiden, het geschikte middel zijn om de intelligentie te meten. Waar echter onder denken verstaan wordt „a directed movement of subject matter to a completing issue” en onder verstand „the deliberate and intentional phase of the process” (Dem. and Ed. p. 194), daar is de handeling, die bij de toepassing der tests verricht wordt, het juiste middel om het denken op zijn deugdelijkheid te onderzoeken.

Men beseft natuurlijk tegelijkertijd dat niet elk examen, waarbij geheugenarbeid vereischt wordt, door deze soort proeven te vervangen is. Het examen blijft onmisbaar bij de beoefening van elk bijzonder vak van wetenschap. Bovendien is het misschien niet overbodig erop te wijzen dat de tests geen aanspraak maken op het toetsen van iemands geschiktheid voor een bepaald beroep. Evenmin maken zij er aanspraak op om met eenige mate van zekerheid te kunnen voorspellen of iemand in zijn later leven al dan niet zal slagen. Succes in het leven hangt van te veel andere factoren af dan van den intelligentiegraad om hier een oordeel te kunnen vellen. Emotioneele aanleg, karaktervastheid en nog verscheidene andere factoren spelen hier een misschien even belangrijke rol als de intelligentie. Tot nu toe zijn nog geen bevredigende werktuigen uitgevonden om deze andere factoren te meten hoewel ook in die richting het psychologisch onderzoek werk-

zaam is en wellicht in de toekomst kans van slagen heeft.

Zoo bezitten de tests dus vnl. waarde in zoover zij suppleerende data verschaffen. Het zou kunnen gebeuren dat een aankomend student in de tests een uitstekend figuur sloeg maar later teleurstelde omdat zijn voorbereiding onvoldoende is geweest of omdat hij op grond van emotioneele onevenwichtigheid en zwakken wil, niet in staat is ernstig te studeeren. Anderzijds is het mogelijk dat een leerling door blokken en klaarstoomen met goed gevolg de school doorloopt, terwijl zijn intelligentie toch voor een universitaire loopbaan ontoereikend is. Een verbinding van intelligentie-test en examen zal daarom gewoonlijk de beste resultaten opleveren. Zoo worden in het „Carnegie Institute of Technology” alle aankomende studenten in de eerste week van hun verblijf aan een intelligentie-test onderworpen. Dit geldt zoowel voor degenen, die een examen moeten afleggen om toegang te verkrijgen tot de universitaire studie, als voor degenen, die op grond van een diploma van dit examen zijn vrijgesteld. Een verbinding van intelligentie-test en examen zijn ook de zgn. „Educational Tests”, die eveneens op ruime schaal worden toegepast, maar die hier niet nader behandeld worden omdat zij in kenkritisch opzicht geen nieuwe vergezichten openen. Tegenwoordig vertrouwt iedere „school-survey” op deze tests als een van haar voornaamste werktuigen om de deugdelijkheid van het onderwijs op scholen, waarop toezicht wordt uitgeoefend, te toetsen. Tegen het verwijt dat de opvoeding op deze wijze gemechaniseerd wordt, en haar ideëel karakter verliest, heeft Thorndike heel aardig aangevoerd dat niet die moeders haar kinderen het minst liefhebben, die ze het meest wegen.¹⁾

1) Ik vond deze opmerking by „Mc Call: „How to measure in Education”, New-York, 1922.

Beschouwen wij de tests wederom met het oog op het speciale doel dezer verhandeling, dan is de vraag, die weer als eerste aan de orde is, deze: welke kenkritische inzichten liggen aan de toepassing van dit werktuig der tests ten grondslag? Is de groote populariteit van dit hulpmiddel te verklaren uit de algemeene strekking van het Amerikaansche onderwijs? Geschiedt de toepassing welbewust, met klaar besef van het theoretische standpunt, dat daarbij ingenomen wordt? Of wordt het middel lukraak aangewend, in de hoop dat het goede resultaten mag opleveren, zonder dat men zijn handelwijze theoretisch kan rechtvaardigen?

In de eerste plaats dient te worden opgemerkt dat, indien dit laatste het geval is geweest en de tests lukraak zijn toegepast, zonder verband met de grondslagen, waarop in ander opzicht de Amerikaansche schoolopvoeding berust, het toeval wel een bijzonder gelukkige rol gespeeld heeft. Immers, misschien meer dan door iets anders, is de paedagogiek in Amerika door de wijd verbreide toepassing der tests een wetenschap geworden, want nu eerst konden getal en maat met voldoende exactheid op haar worden aangewend.

Waar de indrukken van den onderwijzer bij de beoordeeling van een leerling den doorslag geven, speelt de persoonlijke factor een te groote rol dan dat aan de conclusies exacte waarde kan worden toegekend. De geijkte examina komen aan dit euvel tegemoet, maar de intelligentie-graad blijft daarbij buiten berekening en bovendien oefent het toeval storenden invloed uit, daar het slagen voor een examen mede daarvan afhangt of de leerling in een onderdeel der leerstof geëxamineerd wordt, waaraan hij bijzondere aandacht heeft geschonken. Deze

toevalligheidsfactor is vooral het gevolg van den geheugenarbeid, die vereischt wordt.

Bij de tests is het toeval zoo goed als geheel ausgeschakeld. Wel moet rekening gehouden worden met het feit, dat de leerling den eenen dag beter gedisponeerd is dan den anderen, maar in de praktijk blijkt dat aan dezen factor geen groote beteekenis behoeft te worden toegekend. Daarom kan alleen aan de meting, die op de tests is gebaseerd, een vrij groote exacte waarde worden gehecht. Door haar alleen is in de opvoeding aan de voorwaarde voldaan, die Kant aan iedere wetenschap stelt, welke exactheid beoogt: dat nl. de wiskunde op haar kan worden toegepast. „Measurement”, zegt Mc Call, „is everywhere in education and in our daily lives. Measurement is no rare freak. It gets up with us in the morning and goes to bed with us at night. The mile stone, the hand of the watch, the humble cup in the kitchen, the lengthening shadows of the trees on the grass, the spacing of the year into seasons, all indicate how ubiquitous measurement is. And measurement is just as immanent in the whole educational process as in life in general. There are other things in education besides measurement but they have no value so long as they are dissociated from it.” ¹⁾

Intusschen hebben wij het kardinale punt nog niet aangeroerd. Het is een in de wetenschappelijke wereld algemeen aangenomen waarheid dat getal en maat onmisbaar zijn voor een exacte behandeling van een probleem. In dit opzicht heerscht eenstemmigheid, hetzij dat men monistische, hetzij dat men dualistische denk-

1) How to measure, p. 12.

beelden is toegedaan. Het eigenaardige van een dualistische kennisleer bestaat echter daarin, dat twee kwalitatief verschillende grootheden worden aangenomen: psychische en physische. Alleen de laatste zijn, volgens deze theorie, ruimtelijk, zoodat zij onmiddellijk gemeten kunnen worden. Toch wanhoopt de dualistische kennisleer niet om ook aan de eerste een zekeren maatstaf aan te leggen. Dit kan direct of indirect geschieden. In het laatste geval neemt men physische processen aan, die met de psychische parallel heeten te loopen. Hoe de meting van de eerste op de laatste kan worden overgebracht, is niet recht duidelijk, maar in elk geval wordt een zeker verband aangenomen. Zoo baat dan hun onzichtbaarheid en hun zich schuil houden de psychische functies niets. De physische processen spelen de verradersrol. De psychologische wetenschap maakt, volgens deze theorie, dankbaar gebruik van dit verraad om ook het psychische op listige wijze aan maat en regel te onderwerpen.

De tooverkracht van het menschelijke vernuft leent zich echter tot nog stoutere ondernemingen. Niet alleen indirect, ook direct meent zij de onzichtbare psychische functies te kunnen meten. Het is waar: deze ontberen ruimtelijke dimensies, maar als vergoeding mogen zij zich verheugen in duur en intensiteit, die wel op schaal gebracht en gemeten kunnen worden. Zoo schijnt het dus alsof die psychische processen hun incognito toch niet voldoende hebben weten te bewaren. Hier zijn het duur en intensiteit, die het verraad plegen en hun onruimtelijk substraat in de verschijning trekken.

Vergeleken met deze behendige kunstgrepen van zeker een psychologisch onderzoek, is het optreden van de monistische kennistheorie weinig indrukwekkend. Haar eerzucht strekt zich niet zoo ver uit dat zij psychische pro-

cessen wil meten. De verontschuldiging, die zij aanvoert om haar bescheidenheid te vergoelijken, is afdoende. Zij verkeert nl. in onwetendheid omtrent het *bestaan* van dergelijke onzichtbare, psychische processen. Hoe zou zij ze dan kunnen meten? Zij kent alleen bewustzijnsinhouden, maar onzichtbare psychische grootheden zijn haar, hetzij direct, hetzij indirect, onbekend. Volgens haar is het object van de psychologie niet het psychische, maar evenals in de natuurwetenschap: de bewustzijnsinhoud, waarbij weliswaar een oneindig proces van subjectivering kan plaats grijpen, maar zonder dat de psyche ooit in de verschijning treedt, laat staan gemeten kan worden. Het onderscheid tusschen psychologie en natuurwetenschap is niet in het object gelegen, want dat is bij beide hetzelfde. Het verschil bestaat alleen in de richting van het onderzoek. De natuurwetenschap schrijdt voort op den weg van een oneindig objectiveringsproces, hoewel zij nooit in staat is het absolute object te grijpen, dat niet meer als inhoud van een bewustzijn gedacht zou kunnen worden omdat het zuiver op zich zelf zou bestaan als Ding-an-sich, dat ook niet meer gemeten kon worden omdat er geen verstand meer was, dat deze functie kon verrichten. Zoo schrijdt de psychologie voort op den weg van een oneindig subjectiveringsproces, zonder dat het ooit het absolute ik bereikt, dat evenmin zou kunnen gemeten worden, omdat het absolute ik geen object meer tegenover zich heeft, waarop het zijn functie zou kunnen uitoefenen.

In dezen zin hebben psychologie en natuurwetenschap beide te maken met de ééne ervaring als subjectief-objectieven bewustzijnsinhoud. Het monisme, dat hier heerschappij voert, is het monisme der ervaring zelve. Het is de eenheid van het ervaringsproces, dat van het

oneindige in het oneindige verloopt, van x in x , van het absolute ik in het absolute object, die beide als grensbegrippen nimmer in de verschijning treden, maar als imaginaire punten de richting der activiteit bepalen.

Dit is het besef van de eenheid der ervaring, een besef, dat ook op de opvoedingstheorie ontzaglijken invloed heeft uitgeoefend en nog zal uitoefenen. Er bestaan geen twee soorten verschijning, een psychische en een physische. Dezelfde bewustzijnsinhoud is psychisch in zoover hij inhoud van een bewustzijn is, en anderzijds physisch in zoover hij zijn plaats inneemt in dat geheel, hetwelk object der natuurwetenschap is.

Het is de groote verdienste van de neo-Kantiaansche kritiek, inzonderheid der Marburgsche school, dat zij dit wijsgeerige probleem alzijdig heeft uitgewerkt en tot klaarheid gebracht. Evenzeer is het een groote verdienste van het kenkritische inzicht, hetwelk aan het Amerikaansche schoolwezen ten grondslag ligt, dat het, hoewel langs geheel andere wegen, tot hetzelfde resultaat gekomen is, met bijzonder gelukkige toepassing op de opvoedingspraktijk. Een van deze toepassingen is de intelligentie-test.

Wanneer wij de intelligentie-test in dit licht bezien, beseffen wij dat er geen sprake is van het meten van psychische gegevens. Reeds de terminologie, die bij een dergelijk opzet gebruikt zou moeten worden, is een onding, want psychisch en gegeven zijn onvereenigbare begrippen. Gemeten wordt eenvoudig een zekere handeling, nl. de activiteit van den leerling, zooals deze in de tests tot uiting komt. Dat hier van „*intelligentie*”-test sprake is, moet verstaan worden in den zin, dien Dewey aan het begrip intelligentie hecht. Verstand is volgens hem slechts het doelmatige eener handeling. Niet : geest en stof, maar :

doelmatige en ondoelmatige handeling, zijn de tegenstellingen, die recht van bestaan hebben „Thinking is mental, not because of a peculiar stuff which enters into it or of peculiar non-natural activities which constitute it, but because of what physical acts and appliances do.”¹⁾

In zoover de naar aanleiding der proeven door den leerling verrichte handelingen meer of minder doelmatig waren, besluiten wij tot een meerderen of minderen graad van intelligentie. Het verschil met een gewoon examen bestaat dus niet in het onderscheid van object, want dat is bij beide hetzelfde, nl. de activiteit van den leerling. Het verschil bestaat in de gevolgtrekkingen, die gemaakt kunnen worden. De gevolgtrekkingen kunnen anders zijn omdat de *aard* van de activiteit bij de tests anders is.

Het staat natuurlijk vrij op grond van de door den leerling verrichte handeling tot een „ik” te besluiten, dat deze activiteit uitoefende. Wij mogen het subjectieveringsproces zoover doorvoeren als wij maar willen. Wanneer wij alleen maar beseffen dat niet de psyche gemeten wordt, hetgeen onmogelijk is, daar deze nimmer in de verschijning treedt, maar dat eenvoudig een zekere vernuftig uitgelokte handeling op haar doelmatigheid getoetst wordt.

Dit blijkt de nuchtere verklaring te zijn van een onderdeel der opvoedingspraktijk, dat dikwijls met een geheimzinnig waas omgeven is. En toch was het belangrijk juist hierover uitvoerig te handelen, omdat bij geen ander onderdeel der opvoedingspraktijk de kennisleer zoozeer mee spreekt als bij de theoretische rechtvaardiging der intelligentie-tests.

1) Essays in Exper. Logic, p. 14.

HOOFDSTUK VII

OPVOEDING EN KENNISLEER

1. *Het Pragmatisme*

Het oogenblik is thans aangebroken om te trachten de kenkritische inzichten, welke in de verschillende vormen der Amerikaansche schoolopvoeding, die wij in oogenschouw namen, tot uiting kwamen, in hun onderling verband te doorgronden. Wij willen nagaan of niet een algemeene levenshouding ten grondslag ligt. Terecht merkt William James op dat de wijsbegeerte, die wij allen er min of meer bewust op na houden, niet uitsluitend van technischen aard is. Wij krijgen haar niet alleen uit boeken. Zij dankt haar ontstaan mede aan de wijze, waarop wij den drang en de stuwkracht van den kosmos op ons laten inwerken.¹⁾ Zoo zal ook in Amerika wel verband bestaan tusschen levenshouding en een philosophische theorie, gelijk reeds vroeger het verband tusschen wijsbegeerte en opvoeding werd aangegeven. Thans gaat het er om, de betrekking tusschen deze drie grootheden : de levenshouding van het Amerikaansche volk, zijn wijsbegeerte en zijn opvoedingsstelsel na te gaan. De eerste grootheid is de minst tastbare. Een oordeel omtrent haar is alleen mogelijk door een langdurig verblijf in het land zelf. Schrijver dezes betwijfelt of een verblijf, dat ternauwernood twee jaar geduurd heeft, hem in staat zou stellen een zuiver oordeel uit te

1) James, *Pragmatism*, New-York, 1910, p. 4. „It is only partly got from books ; it is our individual way of just seeing and feeling the total push and pressure of the kosmos”.

spreken. Hij bezit er echter de vrijmoedigheid toe omdat ook nog de twee andere grootheden hem ter beschikking staan en het onderdeel van persoonlijke indrukken wordt aangevuld door de bestudeering van de Amerikaansche schoolopvoeding en van een in de Nieuwe Wereld wijd verbreide levensphilosophie. Deze levensphilosophie is die van het pragmatisme. Het ligt al weer niet in de lijn dezer verhandeling het pragmatisme in zijn geheel te bespreken, hoewel een voldoende kritische behandeling in ons land m.i. nog niet verschenen is, maar aan haar alleen in zoover aandacht te schenken als de theorie op de schoolopvoeding invloed heeft uitgeoefend.

Deze invloed kan moeilijk overschat worden. Hij is belichaamd geworden in een persoon, die reeds meermalen genoemd werd, de persoon van John Dewey. Dezen acht ik een veel scherper en klaarder denker dan W. James geweest is. De wijze, waarop de laatste allerlei vraagstukken behandeld heeft, kan ik niet anders dan lichtvaardig en hoogmoedig noemen. Eigenaardig is het dat James dikwijls als het voorbeeld van een bescheiden denker geroemd is. Op het eerste gezicht wekken zijn geschriften inderdaad dien indruk. Steeds laat hij zich met hoffelijkheid over zijn tegenstanders uit, hoewel die hoffelijkheid hem dreigt te begeven waar hij zich tegen zijn meest principiële tegenstanders, o.a. Rickert verweert. Niettemin is een hoogmoed, die de uiterlijke vormen steeds in acht neemt, maar in een oppervlakkig kennis nemen van anderer stelsel bestaat, het allerdiepst geworteld. Met name verdient de wijze, waarop James idealistische systemen naar hun minst beteekenende vertegenwoordigers behandelt, groote afkeuring. Men krijgt sterk den indruk dat hij nooit ernstig getracht heeft de Kantiaansche wijsbegeerte te doorgronden. Zeker is

het dat hij van Kant zoo goed als niets begrepen heeft.

Schrijver dezes zou aarzelen zulk een oordeel uit te spreken wanneer hem niet door persoonlijke ervaring bekend was hoe weinig moeite de Amerikaan zich getroost om van werken, die niet in de Engelsche taal geschreven zijn, kennis te nemen. Diens nationaal bewustzijn verplaatst zich moeilijk in een geheel andere sfeer. Hoe ver deze onkunde kan gaan, werd reeds vroeger door een voorbeeld aangetoond. (zie noot, p. 8) Bovendien schijnt het moeilijk, zoo niet onmogelijk, een pikante bespreking van wijsgeerige vraagstukken met een diepe en degelijke behandeling te verbinden. Chesterton, hoewel door James met waardeering genoemd, is daarvan het meest afschrikwekkende voorbeeld, maar ook James is deze verbinding niet gelukt.

Dewey echter, kan men niet van oppervlakkigheid beschuldigen. Nooit irriteert hij door een lichtvaardige behandeling van ingrijpende vraagstukken. Integendeel is het voortdurend zijn ernstig streven aan de inzichten, die hij bestrijdt, recht te laten wedervaren. Toch is het ook hem m.i. niet gelukt de principiële fouten, waaraan het pragmatisme lijdt, te vermijden. De tekortkomingen vallen bij hem niet zoo onmiddellijk in het oog als bij zijn meer beroemden voorganger, maar daarom is het van te meer belang er de aandacht op te vestigen.

Niettemin mogen wij den heilzamen invloed, die van het Instrumentalisme (deze benaming dunkt mij veel juister en meer zeggend dan „pragmatisme”), op de Amerikaansche schoolopvoeding is uitgegaan, niet over het hoofd zien. In de eerste plaats wordt getracht de gunstige factoren te doen uitkomen.

Het Instrumentalisme heeft met het statische kennis-

begrip afgedaan. De wereld wordt niet meer in twee helften verdeeld, die van het subject en van het object. Het kennisproces bestaat niet meer daarin dat een gegeven subject zich een gegeven werkelijkheid eigen maakt. „Data..... are not objects but means, instrumentalities of knowledge: things by which we know rather than things known.”¹⁾ Het gegevene is alleen een mijlpaal op een langen weg. Het is ons enkel maar geschonken als een instrument om ons voort te helpen op den weg der kennis, die van het oneindige in het oneindige verloopt. Het is onmogelijk dat wij waarheid bereiken als een blijvend bezit, waarin wij rusten kunnen. Het kennen is nimmer rusten. In wezen is het een eeuwige handeling, een onafzienbaar proces. De weg der wetenschap is de weg van den meedoogenloos voortgedrevene, die nimmer tehuis komt. De waarde van een idee bestaat dan ook niet daarin, dat wij er bij stil kunnen staan. Haar eenige beteekenis is hierin gelegen, dat zij ons verder leidt en den weg baant voor meerdere kennis. „This function of agreeable leading is what we mean by an idea's verification”²⁾ Alleen in zoover als een begrip de eigenschap bezit dat het ons verder brengt en ons perspectieven opent, in zoover kunnen wij er waarheid aan toekennen „Any idea upon which we can ride, so to speak; any idea that will carry us prosperously from any one part of our experience to any other part, linking things satisfactorily, working securely, simplifying, saving labor; is true for just so much, true in so far forth, true *instrumentally*”³⁾ Men ziet dat hier van een statisch waarheidsbegrip geen sprake meer is. Constanten, die eens en voor altijd als

1) Dewey, *Essays in Experimental Logic*, Chicago 1916, p. 43.

2) James, *Pragmatism*, p. 202.

3) *Ibid.*, p. 58.

zoodanig gelden, vinden wij niet meer. Elke constante in het ervaringsproces lost zich op den duur in een variabele op. „Statements and beliefs are inertly and statically true only by courtesy: they practically pass for true; but you cannot define what you mean by calling them true without referring to their functional possibilities.”¹⁾

Deze enkele grepen mogen voor het oogenblik volstaan om ons de consequenties in de opvoeding bewust te worden. Maar al te dikwijls leed de opvoeding aan het euvel van een statisch waarheidsbegrip. Volgens deze statica bestaat een zekere waarheid kant en klaar. Zij is voornamelijk in boeken vast gelegd. Het is de taak van den leeraar om deze waarheid het eigendom te maken van den leerling. Subject en object moeten als het ware tot elkaar gebracht worden. Hoe dit het best geschieden kan, daaromtrent loopen de meeningen uiteen. Den laatsten tijd is men vooral den nadruk gaan leggen op het aanschouwelijke onderricht en niet alleen op geheugenarbeid. Aan beide methoden ligt echter veelal nog een statisch waarheidsbegrip ten grondslag. Het leerplan blijft vooral daarop ingericht dat de leerling zich een zekere hoeveelheid parate kennis eigen maakt, waarmee hij bij examina voor den dag kan komen.²⁾

Een geheele omwenteling wordt in dit leerplan te weeg gebracht wanneer niet het kennisobject, maar de weg de hoofdzaak wordt. Dan krijgt het denken het karakter eener handeling. De leer-school wordt veranderd in een

1) James, The meaning of Truth, New York, 1911, p. 219-20.

2) Terloops worde hier opgemerkt dat een „gegeven” waarheid den weg baant voor een „geopenbaarde” waarheid. Het streven om op de scholen godsdienstonderwijs in te voeren, is vaak een uitvloeisel van het streven om een star waarheidsbegrip nog meer statisch te maken door aan het „gegeven-zijn” het karakter van „geopenbaard-zijn” toe te voegen.

doe-school. Dit moet weer niet aldus opgevat worden dat men zich door doen eerder dan door passief denken, een gegeven waarheid eigen maakt. Zoo wordt de verandering van methode dikwijls beschouwd, maar in dit geval ontbreekt nog het rechte inzicht. In het doen zelf is de waarheid gelegen, want kennen is een actief proces. Niet alleen dat ervaring door handelen verkregen wordt, maar zij bestaat uitsluitend in onderzoek en constructie. „Experience is experimentation.” (Dewey).

In de opvoeding heeft dit inzicht tot gevolg dat zooveel mogelijk de probleemmethode wordt toegepast. Niet „learning of fact” maar „search for truth” wordt de hoofdrichting van het onderwijs. Zoolang een feit als een soort van gekristalliseerde waarheid beschouwd wordt, kan men het een gewichtige eisch achten zich zoo veel mogelijk feiten eigen te maken om daardoor zijn waarheidsbezit te vergrooten. Waar echter het besef baan breekt dat een feit niet anders is dan een moment in het kennisproces en een instrument om ons verder te brengen, daar verschuift het accent en alle nadruk wordt voortaan op de denkrichting gelegd en niet meer op het afzonderlijke moment, dat alleen waarde heeft in het gansche proces. Het Instrumentalisme van Dewey beseft dat het denken juist daar gevonden wordt, waar moeilijkheden op te lossen zijn. Dan wordt de keus tusschen verschillende handelingen gesteld. In zoover de doelmatige handeling gekozen wordt, heeft het denken zijn functie uitgeoefend, want denken is niet anders dan het doelmatige eener handeling. Vandaar dat de gedachte een intermedieerende en reconstructieve plaats in neemt. Waar de handeling onderbroken werd, treedt het denken op en begint zijn reconstructie-proces.

De taak van den opvoeder bestaat dus hierin, zooveel

mogelijk situaties te scheppen, waarin het denken zijn eigenaardige functie van reconstructie kan uitoefenen. Die taak wordt eerst dan behoorlijk vervuld, wanneer het gelukt om de situaties zoo typisch en ongeunsteld mogelijk te maken. Problemen kan ieder stellen, maar van heel wat problemen geldt dat het eenvoudig tijd- en krachtverspilling is om er veel aandacht aan te schenken. Men moet het kind voor die typische problemen stellen, waarmee het in zijn later leven te maken krijgt. Vandaar dat de opvoeding zooveel mogelijk in verband gebracht moet worden met het maatschappelijke leven.

In die richting moet de keus van de leerstof geleid worden. Daarmee vervalt vanzelf de scheiding tusschen een cultureele en een praktische opleiding. Van een cultureele in tegenstelling met een praktische opvoeding kan slechts sprake zijn waar denken en handelen gescheiden worden. De cultureele opvoeding is bij uitstek praktisch of behoort dit althans te zijn, daar het denken een instrument is om ons in de wereld voort te helpen. En omgekeerd behoort de praktische opleiding bij uitstek denkende menschen voort te brengen daar immers het intellect juist in de doelmatige uitvoering der handeling bestaat. Het denken zweeft niet meer als een vage entiteit boven de praktijk maar is het instrument om veranderingen in de physische wereld aan te brengen. De voorstelling dat de mensch, die zich met zuivere kennis bezig houdt, zich niet met den harten strijd om het bestaan moet inlaten, wordt als onjuist terzijde geschoven. Kennis is macht, waarin die kennis ook moege bestaan. Dit geldt van de meest theoretische evengoed als van de meest praktische. „The paradox of theory and practice is that theory is with respect to all other modes of practice the most practical of all things, and the more im-

partial and impersonal it is, the more truly practical it is. And this is the sole paradox." ¹⁾

Met de scheiding tusschen theorie en praktijk, vervalt de scheidsmuur tusschen geest en stof. Het pragmatisme doet het dikwijls voorkomen alsof het wezensdualisme, dat geest en stof, denken en handelen scheidt, zijn verklaring vindt in de scherpe klasseverschillen der Oude Wereld met haar intellectuele klasse eenerzijds en het arbeidende proletariaat anderzijds. Het pragmatisme is de wijsbegeerte der democratie genoemd. Het feit, dat in de Nieuwe Wereld de scheidsmuren tusschen mensch en mensch, klasse en klasse waren weggevallen, zou dan den weg hebben gebaad tot een democratische levensphilosophie, die ook in haar kennisleer de continuïteit op den voorgrond stelt. Hiertegen kan, dunkt mij, worden aangevoerd dat het pragmatisme lang niet de eenige, zelfs niet de eerste denkrichting is geweest, die op de continuïteit des levens gewezen heeft. Het zwakke punt van de Amerikanen is altijd hun historisch inzicht. In elk geval ligt het vermoeden voor de hand dat eerder van een wisselwerking dan van een causaal verband in een bepaalde richting gesproken moet worden, in dien zin, dat een monistisch inzicht, zooals dat bewust bij een betrekkelijk kleine groep van denkers en onbewust bij de groote massa in Amerika heerschte, zoowel het gevolg als de oorzaak is geweest dat de scheidsmuren tusschen de klassen wegvielen.

Ook in de Oude Wereld breekt de democratische idee meer en meer door. Toch is schrijver dezes er van overtuigd dat de overwinning eerst dan voor haar is weggelegd, wanneer het dualistische levensinzicht met zijn

1) Essays in Exp. Logic, p. 441.

starre onderscheidingen van psychisch en physisch, geest en stof, denken en handelen, heeft afgedaan. In onze maatschappij wordt eenerzijds intellectueele arbeid nog veel te veel als een „armchair-thing” en handenarbeid als ontbloot van cultureele beteekenis beschouwd. Zoolang deze valsche inzichten, het gevolg van een dualistische levensbeschouwing, nog niet overwonnen zijn, is de maatschappij nog niet rijp voor de democratische idee. De overwinning zal langzaam gaan, omdat eenerzijds de zegepraal der democratische idee van een opvoeding in democratischen geest verwacht moet worden, terwijl anderzijds deze paedagogische revolutie eerst baan kan breken als het besef van de eenheid des levens en van het monisme der ervaring in breede kringen is doorgedrongen. In Amerika is het pleit reeds beslist ten gunste eener opvoeding in monistische banen. Het is mijn overtuiging dat het pragmatisme, vooral in de vormen, waarin Dewey het gegoten heeft, hier een heilzamen invloed heeft uitgeoefend. Een opvoedkundige theorie, die door een bepaalde, omljnde kennisleer gedragen wordt, staat veel sterker dan een, die enkel op intuïtie berust. De vruchtbare afbrekende en opbouwende arbeid op paedagogisch gebied kon in Amerika juist daarom met zoo groote zekerheid zijn gang gaan omdat er de stuwkracht van een wijsgeerig gerechtvaardigde monistische kenniskritiek aan ten grondslag lag.

Men zou mij tegen kunnen werpen dat James juist de bestrijder is geweest van een monistische wereldbeschouwing. Noemt hij zichzelf niet „pluralist”? Gaat men echter eens nauwkeurig na waarin dit pluralisme bestaat, dan blijkt het weinig om het lijf te hebben. Het is een term gekozen, niet op grond van kenkritische, maar van metaphysische overwegingen. Onder pluralisme verstaat James de overtuiging dat het heelal in wording is, in tegenstelling

met het geloof dat een eeuwige, volmaakte uitgave er van aanwezig is. De wereld behoeft volgens hem geen organisch geheel te vormen. Sommige deelen kunnen zich zoo los van elkaar bevinden, dat ze alleen door de copula „en” verbonden zijn. Hij spreekt van zijn „pluralistic view of a world of additive constitution”. Pr., p. 166).

Nergens blijkt duidelijker hoe onkritisch James in den grond tegenover zijn eigen stelsel staat als waar hij zich zooals hier, aan metaphysische speculatie overgeeft. Hij verraadt op deze plaats althans dat hij zich feitelijk nooit in het begrip „mogelijke ervaring” heeft ingedacht. Hij schijnt te veronderstellen dat het duidelijk genoeg is wat men onder die „losse” deelen des heelals, die met de rest geen verband houden, heeft te verstaan, want hij geeft er geen nadere beschrijving van. Maar in elk geval dient men toch te beseffen dat de copula „en” voldoende is om deze deelen, hetzij dan dat ze „los” of „vast” zijn, onder het begrip „mogelijke ervaring” te brengen. Overigens is het juist wat E. Brunner opmerkt, dat de tegenstelling tot het monisme niet het pluralisme, maar het dualisme is. In het meest consequente pluralisme, het atomisme, staat de eenheid van het principe op den voorgrond, waardoor het vanzelf weer tot monisme overslaat.

Zoover ik weet, heeft Dewey nooit in dit pluralistische avontuur gedeeld. Bij hem is wel degelijk het besef van het monisme der ervaring aanwezig. Toch ligt achter deze pluralistische phantasieën een euvel, waaraan ook Dewey's kennisleer niet ontkomen is. Dit euvel bestaat in het gemis aan inzicht in de beteekenis der idee. Wij zullen later nagaan in hoever de nadeelige gevolgen van dit gemis zich ook in de opvoeding doen gevoelen. Eerst dient echter de diagnose van het euvel nauwkeurig te worden vastgesteld.

2. *De beteekenis der Idee*

Men kan de kritische waarde van een stelsel misschien het best beoordeelen naar de houding, die het ten opzichte van de idee aanneemt. Hier treedt aan het licht welk standpunt men tegenover de ervaring inneemt en hoe men zich de tegenstelling: immanentie-transcendentie denkt. Legt men dezen maatstaf aan het pragmatisme aan en vraagt men welke beteekenis het aan de idee toekent, dan luidt het antwoord onbevredigend. Voor James bestaat alleen dit alternatief: of een ideale, volmaakt gedachte, mystische wereld achter deze wereld van ervaring en feit; of de naakte feitelijkheid en achter deze niets meer. En dan aarzelt hij niet om het laatste te kiezen. „For pluralistic pragmatism, truth grows up inside of all the finite experiences. They lean on each other, but the whole of them, if such a whole there be, leans on nothing.” Pr. p. 260).

Met dit resultaat moeten wij tevreden zijn: alle deelen der ervaring steunen op elkander, maar de ervaring in haar geheel steunt op..... niets. En hoe kan het ook anders, waar het alternatief zoo eng gesteld is? Het is niet moeilijk in een reeks van pikante beelden een wereldbeschouwing aan de kaak te stellen, die de Realiteit met een hoofdletter schrijft en deze ideale, absolute wereld als een bestaande, zakelijke werkelijkheid opvat. Kritisch is zulk een wereldbeschouwing zeker niet houdbaar, hoewel zij misschien nog de voorkeur verdient boven een theorie, die de ervaring doet uitloopen op niets. In elk geval maken beide zich schuldig aan de erfzonde van het materialisme, nl. dat zij zich datgene, waarop de ervaring rust, niet anders dan als een „ding” kunnen denken. Geen rekening wordt gehouden met de mogelijkheid, dat

de ervaring op fundamenteën steunt, die noch physisch, noch psychisch zijn; dat het „Unbedingte”, hetwelk volgens Kant, ons „aufgegeben” is wanneer het „Bedingte” ons gegeven is, geen ding en zelfs geen werkelijkheid is en toch van de allergrootste beteekenis. „Man verkennet sogleich die Bedeutung dieser Idee wenn man sie für die Behauptung oder auch nur die Voraussetzung einer wirklichen Sache hält, welcher man den Grund der systematischen Weltverfassung zuzuschreiben gedächte”.¹⁾ Wie de kritische wijsbegeerte op zich heeft laten inwerken, weet dat de ideeën, die de ervaring schragen, geen ervaringswerkelijkheden zijn en toch onontbeerlijk als fundamenteën der werkelijkheid. Hij weet dat niets, met de idee congrueerend, in de ervaring aangetroffen wordt en dat de idee toch de allergrootste geldigheid bezit, niet als object, maar als gezichtspunt, als focus imaginarius, die buiten de grenzen, niet alleen der werkelijke, maar ook der mogelijke ervaring ligt en die nochtans daartoe dient aan de ervaring de grootst mogelijke eenheid naast de grootst mogelijke uitgebreidheid te geven. Zoo liggen onze ideeën dan in den focus imaginarius, het imaginaire punt. Zij worden niet uit de ervaring geput, maar integendeel trachten wij onze ervaring naar haar te richten. Weliswaar zouden wij zonder haar geen ideeën bezitten, maar toch dekken zij elkaar niet. Men zou de idee het resultaat kunnen noemen van de laatste en uiterste krachtsinspanning der ervaring om, zoo mogelijk, haar grenzen te overschrijden. Zoo wordt zij het grensbegrip der ervaring. Het is niet ten onrechte wanneer Dewey op het gevaar wijst om het natuurlijke leven ontbloot te denken van ideële strekkingen en als

1) Kant, *Reine Vernunft*, ed. Cassirer Berlin 1913, p. 464.

vergoeding voor dit gemis zijn toevlucht te nemen in een andere wereld, die uitsluitend met idealen bevolkt is. Zulk een „cutt-off” wereld wordt door D. terecht onmachtig genoemd om als richtsnoer voor het leven dienst te doen. Zij is een weeldeartikel, dat tot de „genteel tradition” van het leven behoort. (Essays, p. 72)

Inderdaad is dit gevaar niet denkbeeldig. In zekere kringen, met name de godsdienstige, is die vlucht voor de harde werkelijkheid in een phantastisch rijk, dat met het aardse leven weinig continuïteit vertoont, geen zeldzaamheid. De kinderen, die in zulke kringen opgroeien, worden dikwijls onderwezen in een stelsel begrippen, waarmee zij in het gewone leven weinig kunnen uitrichten en die hun niet tot richtsnoer kunnen dienen bij hun dagelijksche handelingen. Maar niet alleen bij het godsdienstonderwijs, ook in de gewone schoolopvoeding, in zoover deze zekere idealen wil aankweken, behoort men zich terdege bewust te worden van het gevaar om een scheidsmuur op te werpen tusschen idealen en de dagelijksche handelingen. Tot zoover heeft Dewey groot gelijk als hij nadruk legt op den eisch om onze idealen in organisch verband te brengen met het leven.

Bedenkelyk is het echter, wanneer daaruit de gevolgtrekking wordt gemaakt dat wij deze idealen ook aan de ervaring moeten *ontleenen*. Want wel is het noodzakelyk dat de ervaring zelve haar afsluiting en voltooiing zal vinden in ideeën, die met haar verband houden. Maar deze ideeën zijn van een andere realiteit dan de ervaringswerkelijkheid. Wij zullen in het laatste deel onzer verhandeling deze realiteit nader trachten te omschrijven. Voorloopig kunnen wij haar echter niet beter aanduiden dan met de benaming „grensbegrip”. Wij kwamen dit begrip reeds vroeger (vgl. pg. 17) tegen toen wij het opvoe-

dingsdoel behandelden, dat niet transcendent gedacht mag worden en dat wij toch niet in die mate in de ervaring wilden laten opgaan als Dewey dit doet. Toen wezen wij er reeds op dat het doel niet transcendent maar transcendentiaal is, niet boven de ervaring in een apart rijk zwevende, maar ook niet met alle winden der ervaring meewaaiende. Het is het grensbegrip der opvoedings-theorie.

Het pragmatisme miskent de beteekenis van het grensbegrip en de waarde der idee als gezichtspunt en richtsnoer der ervaring. Voor deze miskenning meen ik nog een diepere oorzaak gevonden te hebben in een onkritische vereenzelviging van geldigheid en werkelijkheid.

5. Geldigheid en Werkelijkheid

Sprekende over de beteekenis der idee, wezen wij er reeds op dat haar geen werkelijkheid, maar geldigheid toekomt, hoewel zij tegelijk als het fundament der werkelijkheid beschouwd moet worden. Het is vreemd dat het pragmatisme zich zoozeer door angst voor absolutisme en een dogmatisch idealisme heeft laten verblinden, dat het met deze mogelijkheid geen rekening gehouden heeft. Te meer verwonderlijk daar men niet alleen bij de beoefening der kennisleer, maar ook reeds bij de studie van die wetenschap, aan welk bij uitstek de taak voorgescreven is om zich met het werkelijke bezig te houden, nl. de natuurwetenschap, voor diezelfde mogelijkheid geplaatst wordt. Het eerste toch, wat de natuurwetenschap doet, is zich van de bestaande werkelijkheid af te wenden zich, te verdiepen in een mathematische symboliek en te opereeren met een stelsel van begrippen, waarvoor

de ervaring geen equivalent aanwijst en zelfs nimmer zal kunnen aanwijzen. Zij reeds doet ons beseffen dat oordeelen omtrent werkelijke dingen slechts betrekkelijke geldigheid bezitten, terwijl absoluut geldende kennis alleen mogelijk is van het niet-werkelijke. Het bleek reeds vroeger dat het Instrumentalisme heeft afgedaan met het statische waarheidsbegrip, zoodat iedere constante zich in den loop van het kennisproces in een variabele oplost. Om dan echter het gevaar van een absoluut scepticisme te vermijden, is het dubbel noodig zich het onderscheid tusschen geldigheid en werkelijkheid helder bewust te worden. De ontkenning van het statische waarheidsbegrip mag niet zoover gaan dat aan de ervaring een zekere ideëele *structuur* ontzegd wordt. De functioneele aard van het denken heeft deze gedachtenstructuur noodig om het karakter van willekeur te vermijden. Waar het denken een praktische, instrumenteele betekenis verkrijgt en het karakter van scheppend handelen aanneemt, daar moet het tegelijk beseffen dat deze activiteit geen willekeurig verloop heeft, maar volgens streng logische regels in haar werk gaat. Ook waar geen enkel moment in het kennisproces blijvende objectiviteit bezit, daar heeft het kennisproces zelf wel objectieve geldigheid. Dit proces is oneindig in twee richtingen, die der objectivering en die der subjectiveering. Richtsnoer voor beide richtingen is de idee. In de eene richting ligt op oneindigen afstand het absolute ik; in de tegenovergestelde het absolute object (de wereld). Beiden vereenigen zich in de idee „God”. Geen van deze drie zijn ervaringswerkelijkheden, maar dragen voor zoover men ze als voorwerpen denkt, een zuiver imaginair karakter. Toch bezitten zij geldigheid en dragen de ervaring, die zonder haar „leans on nothing” en verleenen haar een oneindig perspectief.

Schrijver dezes mist niet alleen in de tot dusver behandelde kennisleer, maar ook in de Amerikaansche opvoeding, het inzicht in de beteekenis der idee als basis voor het ervaringskennen. Het onvermijdelijke gevolg daarvan is het gemis aan perspectief in het schoolonderwijs. Dit is niet anders te verwachten wanneer een verband tusschen kennisleer en opvoeding mag worden aangenomen.

Gemis aan perspectief en vastheid in de kennisleer en daarmee gepaard, gemis aan perspectief en vastheid in de schoolopvoeding. Dr. v. Mourik B. wijst er in zijn reeds meermalen vermeld boek op dat in Amerika de kwaliteit van het onderwijs aan de kwantiteit wordt opgeofferd. Ik weet niet of dit oordeel, wat het schoolwezen betreft, geheel juist is. De universitaire vorming lijdt ongetwijfeld dikwijls aan oppervlakkigheid wegens de overdreven hoeveelheid „collateral reading”, die vereischt wordt. Maar op de door mij bezochte scholen liet de kwaliteit van het onderricht weinig te wenschen over. Dit viel mij des te meer op daar ik het tegenovergestelde verwacht had. De wortel van het euvel moet, naar het mij voorkomt, meer gezocht worden in een gebrek aan eenheid in het leerplan. Het systeem der „electives” werkt dit euvel in de hand. Hoe voortreffelijk het ook zijn mag, het moet geen aanleiding worden dat de schoolopvoeding een allegaartje wordt van heterogene bestanddeelen. Dewey meent dit kwaad te kunnen ondervangen door het maatschappelijke leven in het middelpunt te stellen. „Relate the school to life, and all studies are of necessity correlated”.¹⁾ Maar „leven” is, zooals reeds vroeger werd opgemerkt (zie pg. 19) een te vaag begrip dan dat men daarin

1) The School and Society, p. 81.

de groote, concentreerende kracht voor het onderwijs kan vinden. Bovendien zoeken wij niet die soort van eenheid, welke nog niet gedifferentieerd is in de verschillende studievakken, maar een, die de differentiatie achter zich heeft liggen. Wij wezen er reeds vroeger op dat de ongeordende ervaring van het kind en de rijpe leerstof niet streng te scheiden zijn, maar veeleer beschouwd moeten worden als de limieten van eenzelfde proces. (vgl. pg. 8) Het zou echter verkeerd zijn in den aanvang van dit proces, in de levenseenheid van het kind, die de differentiatie nog niet heeft doorloopen, de concentratie van het onderwijs te zoeken. De leergang schrijdt van eenheid tot eenheid, van de eenheid des levens tot de eenheid der idee en het is die laatste, waarop de opvoeder, wanneer hij de laatste concentratie van de stof zoekt, zijn aandacht moet richten. De leergang komt eerst tot afsluiting aan het einde der richting, waarvan hij uitging, nl. in datgene, wat in de kennisleer met de idee overeenkomt, die aan de ervaring de grootst mogelijke eenheid naast de grootst mogelijke uitbreiding verleent.

Bestaat dit aequivalent van de idee in de opvoeding? Ik meen dat het vooral gezocht moet worden in den geest, waarvan het onderwijs doortrokken is, in den eerbied voor de wetenschap, in het ontzag voor de eenheid der denkrichting, die bij den leerling gewekt wordt, zoodat hij zijn opleiding niet gaat beschouwen als bovenal het middel om later ijn brood te verdienen, maar als een waardevolle handeling, geheel afgescheiden van de nuttigheids-overwegingen, die ermee gepaard gaan. De wil, die in het denken, dat een instrument is, zijn bevrediging moet vinden, mag in laatste instantie niet anders zijn dan de wil tot het logische zelf. Den leerling dit besef voor oogen te stellen als het ideaal, waarnaar misschien hijzelf niet,

maar althans de wetenschap streeft, dat is het equivalent voor de idee, die in de kennisleer aan het kennisproces tot richtsnoer dient.

Of deze gedachte in de Amerikaansche schoolopvoeding weerklank vindt? Het is, naar mijn overtuiging, niet mogelijk deze vraag anders dan met een besliste ontkenning te beantwoorden. Het ideëele gezichtspunt in de Amerikaansche opvoeding is niet eerbied voor de wetenschap. In de plaats daarvan houdt een ander ideaal de overhand. Wij raken hier echter een probleem aan dat als laatste onze aandacht zal vragen, het probleem der zedelijke opvoeding.

4. Zedelijke Opvoeding

Wij wezen er reeds op dat de ervaring zich niet alleen begrenst, maar ook aan- en vervulling zoekt in een rijk van ideeën, welke op een andere soort realiteit heenwijzen. Thans kunnen wij hieraan toevoegen, dat deze andere realiteit in een gebied van normen bestaat. Wij zijn daarmede genaderd tot het zedelijke vraagstuk. Ook in de Amerikaansche schoolopvoeding bestaat dit zedelijke probleem. Het kwam reeds ter sprake bij het begrip „social efficiency”. Efficiency in tegenstelling met „skill”, maakt aanspraak op zedelijke eigenschappen. (zie pg. 21).

Ook op dit gebied blijft de Amerikaansche schoolopvoeding haar monistisch standpunt getrouw. Een dualistische scheiding tusschen denken en handelen moet ook het ethische gebied beïnvloeden. Dit geschiedt dan in dien zin, dat het innerlijke motief van de uiterlijke handeling gescheiden wordt en alleen het eerste voor-

werp van zedelijke beoordeeling is. Als typische vertegenwoordiger van dit standpunt kan James Martineau genoemd worden, wiens „Types of Ethical Theory” groote vermaardheid heeft verworven.

Hoe fijn uitgewerkt deze theorie ook moge zijn, hoe bevredigend zij op het eerste gezicht ook schijnt, met een monistisch inzicht verdraagt zij zich nie. De Amerikaansche schoolopvoeding heeft dit terecht beseft en scheidt daarom op zedelijk gebied het motief niet van de handeling. Vandaar dan ook dat aan rechtstreeks zedelijk onderwijs weinig waarde wordt gehecht. Het is als onderwijsvak van het leerprogram afgevoerd. Waar het „innerlijke” motief de ethiek bepaalt, daar wordt de zedelijkheid iets, dat zich in den leuningstoel afspeelt. In den leuningstoel heeft men tijd en gelegenheid om naar zedelessen te luisteren en er zich door te laten beïnvloeden. Vanuit het gezichtspunt eener motievenleer is rechtstreeks zedelijk onderricht van het grootste belang. Zoodra echter het onderscheid tusschen motief en handeling vervalt, treedt de zedeles op den achtergrond omdat zij zich slecht verdraagt met het karakter der zedelijkheid, dat volgens dit standpunt in een oneindige activiteit bestaat. Willen wij het zedelijke onderricht bevorderen, dan moeten wij wederom, evenals bij de verstandelijke opvoeding, aan de zelfwerkzaamheid van het kind een groote plaats inruimen. In maatschappelijke handeling alleen kan het zedelijke verwerkelijkt en het karakter gestaald worden. Zonder die verbinding van leeren en handelen kan geen verstandelijke ontwikkeling, maar evenmin karaktervorming verwacht worden. Deze beide komen eerst tot haar recht wanneer de school midden in het leven staat. De voorwaarden voor vruchtbaar zedelijk onderricht zijn aanwezig waar de typische vor-

men van maatschappelijk leven in de school worden overgebracht, maar ook niet eerder.

Tot zoolang kan het standpunt, dat de Amerikaansche schoolopvoeding ten opzichte van het zedelijke vraagstuk inneemt, van harte worden toegejuicht door allen, die het monistische inzicht zijn toegedaan. Het is immers de logische voortzetting van het reeds zoo dikwijls naar voren gebrachte beginsel, volgens hetwelk innerlijk en uiterlijk, geest en stof, denken en handelen, in de ééne ervaring worden opgenomen.

Een schrill licht valt echter op de zwakheid van het pragmatistische levensinzicht, wanneer het den maatstaf voor de ethische beoordeeling aan de ervaring gaat *ontleenen* en zedelijk zonder meer met sociaal vereenzelvigt. Dit verwijt treft ook Dewey waar hij zegt dat zedelijk en maatschappelijk gedrag in laatste instantie samen-vallen.¹⁾ Daarmee hangt samen dat noch Dewey, noch een der andere pragmatisten, eenige waardeering blijkt te bezitten voor Kants bekende uitspraak, volgens welke niets ter wereld goed genoemd mag worden als alleen een goede wil. De pragmatisten zien hierin de vertolking van een theorie, die het innerlijke van het uiterlijke, het motief van de handeling scheidt en willen en dus niets van weten. Echter kan men alleen op den klank afgaande, Kant van een dergelijk opzet beschuldigen. Men behoorde reeds tot voorzichtigheid in de beoordeeling aangemaand te worden wanneer men bedenkt dat Kant zijn weerlegging van het idealisme fundeert op de stelling, dat geen direkte kennis van het ik mogelijk is. De „innerlijke” ervaring wordt alleen door de

1) „The moral and the social quality of conduct are, in the last analysis, identical with each other”. (D. and Ed., p. 415).

„uitwendige” ervaring gekend. Er zijn dus geen twee kennisobjecten, die als innerlijke en uiterlijke gescheiden worden. De ware vertolking van Kants standpunt ligt in de uitdrukking „bewustzijnsinhoud”, die den subjectieven en den objectieven factor beide als momenten in zich opneemt.

Zoo is het eveneens een gebrekkig inzicht wanneer men Kants goeden wil met het (empirisch) motief eener handeling vereenzelvigt en dan meent het voorwerp van de zedelijke beoordeeling in het motief te mogen zoeken. Men beseft daarbij niet dat de beschouwing van het zedelijke in een andere dimensie ligt, omdat niet gevraagd wordt naar hetgeen geschiedt, hetzij in een hersenschimmig „innerlijk” gebied van motieven, hetzij in een even hersenschimmig „uiterlijk” gebied van handelingen, maar naar hetgeen *behoort* te geschieden, zoodat de zedewet handelingen eischt, die misschien nooit geschied zijn en nooit geschieden zullen. Niet de empirische wilsuiting, die in den bewustzijnsinhoud als strevingsmoment verschijnt en die aan het psychologische onderzoek onderworpen is, mag goed genoemd worden. Goed kan alleen genoemd worden de wil als „reines Wollen”, dus als oneindige activiteit gedacht. Een in den bewustzijnsinhoud verschijnende wil heeft een statische geaardheid en kan reeds daarom niet in zedelijken zin goed zijn, omdat er het oneindigheidskarakter aan ontbreekt. Het zedelijke willen kenmerkt zich juist daardoor dat het eeuwig streeft in de richting van een onbereikbare idee.

Het is derhalve onjuist de normen van het handelen te ontleenen aan datgene, wat in de ervaring geschiedt. Menschelijke handelingen geschieden in de ervaring en in haar moeten dus ook de motieven en gevolgen der

handeling gezocht worden. In zoover echter de ethiek datgene leert, wat behoort te geschieden en niet datgene, wat geschiedt, overschrijdt zij de ervaring. De zedelijke normen mogen zich niet naar maatschappelijke handelingen richten en het is dus niet waar dat „the moral and the social quality are, in the last analysis identical with each other”.

Wij komen dus tot de merkwaardige slotsom dat het een andere gemeenschap is dan die van empirische menschen, dus ook een andere gemeenschap dan de maatschappij, hetzij deze democratisch of ondemocratisch van aard is, waarin de zedelijke idee zich verwezenlijkt. De ethische idee is van dien aard, dat zij niets aan beteekenis verliest, ook waar er in het geheel geen bestaan is. Dewey (en de Amerikaansche schoolopvoeding volgt hierin zijn spoor) vereenzelvigt de ethiek met anthropologie. Deze laatste vraagt naar het bestaande, omschrijft hetgeen is en trekt daaruit haar conclusies. De ethiek daarentegen, vraagt niet naar het zijnde, maar naar hetgeen behoort te zijn. Zij richt zich dus niet naar maatschappelijke handelingen, maar zoekt de normen voor alle leven. Voor haar is niet de maatschappelijke mensch, maar de homo noumenon, de idee der menschheid, de lichtende toorts in den doolhof des levens. Deze homo noumenon is het grensbegrip, maar ook de idee der menschheid, op welke de blik zich vol heimwee richt. Zoo kan dan het doel der opvoeding niet beter aangegeven worden dan door het woord „menschwording”. Menschwording, niet in dien zin, dat de maatschappelijke mensch het richtsnoer wordt en „social efficiency” het einddoel. Maar aldus; dat de homo noumenon in de opvoeding de richting aangeeft. In dit begrip van den homo noumenon komt de continuïteit met het aardsche tot

haar recht, maar poogt de ervaring tegelijk haar grenzen te overschrijden om de idee der menschheid te benaderen. Deze idee is eeuwig onbereikbaar omdat zij in het on-eindige ligt, maar juist daardoor verleent zij aan de opvoeding zulk een grenzenloos perspectief. Het is te betreuren dat wij ook in dit deel van de Amerikaansche schoolopvoeding het perspectief missen, evenals wij dit deden bij de bespreking van het verstandelijke onder-richt. Tengevolge van dit gemis ontaardt de sociale mensch, waartoe de Amerikaansche school wil opvoeden, zoo licht in de *economische* mensch. Dit type van den economischen mensch is voortreffelijk gekenschetst ge- worden door Eduard Spranger.¹⁾

De economische mensch is degene, wien alles middel wordt tot behoud des levens. Hij gaat spaarzaam om met stof, kracht, ruimte en tijd om uit deze een maximaal voordeel te trekken. De waarde van hetgeen hij doet ligt voor hem niet in het handelen zelf, maar in het nut- tige effect. De Grieken zouden hem een *ποιούντα*, niet een *πράττοντα* noemen. Ook de wetenschap staat voor den economischen mensch onder dit gezichtspunt. Onver- schillig hoe de zuiver zakelijke samenhang is, wordt de kennis zoo gecombineerd dat deze zich het best leent tot een onmiddellijke bruikbaarheid. Op den mensch over- gebracht, vertegenwoordigt het Taylorisme dit standpunt. Aan het belang, dat de economische mensch in zijn mede- menschen stelt, liggen dan ook steeds egoistische drijf- veeren ten grondslag. Hij beschouwt hen vooral als pro- ducenten en consumenten. Hij werkt met hen samen, maar dit samenwerken geschiedt in de veronderstelling, dat daaruit een plus voor hem te voorschijnt komt. Deze

1) Lebensformen, Halle, 1922, p. 133 vv.

verhouding kan tot uitbuiting aanleiding geven, welke uit een oogpunt van rendabel-zijn bezien, economisch juist kan zijn. Ook de moreele eigenschappen der medemenschen zijn factoren van beteekenis, maar alleen in zoover zij economisch gewicht in de schaal leggen, zooals: arbeidzaamheid, bekwaamheid, ordelijkheid, betrouwbaarheid, enz. Dit is de reden, waarom aan „social efficiency” ook zedelijke eigenschappen worden toegekend. Een mensch, die zulke hoedanigheden bezit, is credietwaardig. Waar het zuiver economische gezichtspunt overheerscht, daalt de mensch af en wordt van doel-in-zich-zelf, het middel, dat overeenkomstig zijn arbeidsvermogen en kapitaalkrachtigheid gewaardeerd wordt. In de Kantiaansche wijsbegeerte wordt dit standpunt het typisch immoreele genoemd. Het feit dat in de zakenwereld oprechte handelsvrienden aangetroffen worden, doet hieraan niets af. Immers, de economische mensch is niet altijd een enkel individu. Hij kan ook collectief gedacht worden. Maar in dit collectieve subject openbaart zich dan weer hetzelfde egoïsme als in den enkeling. De basis heeft zich alleen verbreed. De groepen, waarvan hier sprake is, vertoonen geen zuiver economische structuur, maar als collectieve eenheden werken zij toch weer in egoïstischen zin.

De pragmatistische kennisleer en in overeenstemming met deze, de Amerikaansche schoolopvoeding, wijzen erop dat kennis het werktuig is om de stof te beheerschen. Op het instrumenteele karakter der wetenschap wordt groote nadruk gelegd. Maar wanneer het ideëele gezichtspunt in de opvoeding ontbreekt, valt het accent zoo licht van „kennis is macht” op „rijkdom is macht”. Niet de bescheiden geleerde, maar John Rockefeller, die aan de jeugd verhaalt hoe hij zijn millioenen verworven

heeft, is de meest gewaardeerde gast in de Amerikaansche school. De zucht naar macht, die op rijkdom berust, onderscheidt zich van het op kennis berustende machtsbewustzijn daardoor, dat er een concurrentiegeest mee gepaard gaat. Nergens draagt de concurrentie een moordender karakter als in het land, waar de jeugd een Amerikaansche schoolopvoeding heeft genoten. Het ethos van den arbeid en de daemon van den rijkdom gaan hier broederlijk hand in hand. Indien de opvoeding aan dit euvel schuld heeft, is dit te wijten aan een miskenning van het begrip „zedelijke persoonlijkheid”, dat veel te empirisch, veel te economisch wordt opgevat. Wij wezen reeds op een tekort aan vastheid en perspectief in de beoefening der wetenschap tengevolge van een gebrekkig inzicht in de beteekenis der idee. Dit was des te meer te betreuren, waar overigens de Amerikaansche schoolopvoeding in kenkritisch opzicht op zoo voortreffelijke grondslagen berust.

Ook de zedelijke opvoeding in Amerika heeft zich waardevolle inzichten verworven, toen zij besepte dat motief en handeling niet te scheiden zijn en het karakter alleen „im Strom der Welt” gevormd wordt. Ook zij lijdt echter aan een ernstig tekort omdat het perspectief, dat den man der wetenschap nimmer rust gunt op den weg der kennis en dat de persoonlijkheid blijft opwekken tot een oneindige krachtsinspanning om aan de zedelijke normen te voldoen, in onvoldoende mate aanwezig is.

SLOTWOORD

Overzien wij het tot dusver behandelde, dan moeten wij de gevolgtrekking maken dat de Amerikaansche school, geleid door bepaalde inzichten omtrent het wezen der kennis, met goeden uitslag den strijd heeft aangebonden tegen drieërlei euvel in het opvoedingsstelsel: het intellectualisme, het universalisme en het transcendente karakter van het onderwijs.

Echter kan de portée van dezen strijd zeer gemakkelijk misverstaan worden. Wijsgeerige bezinning is daarom een onafwendbare eisch, wanneer men zich niet aan hopelooze begripsverwarring schuldig wil maken.

De strijd tegen het intellectualisme mag niet zoo opgevat worden als zou een leerplan, dat uitsluitend ontwikkeling van het intellect beoogt, minderwaardig of althans eenzijdig zijn, indien het niet daarnevens ruimte laat voor handenarbeid en oefening van den wil. Wanneer men de traditioneele theorie omtrent de wijze, waarop het kind kennis vergaart, in stand houdt en meent dat het leerplan slechts in bepaalde opzichten aanvulling behoeft, verricht men half werk en tast men het kwaad niet in den wortel aan. De Amerikaansche opvoeder heeft dat terecht ingezien. De fout schuilt niet daarin, dat men aan het intellect een te groote plaats toekent, maar veeleer daarin, dat men het te enghartig, te kortzichtig opvat. De beste bestrijder van het intellectualisme in de opvoeding is niet een of andere voluntaristische theorie, die naast het kennen ook nog het willen en het werken stelt, maar is het diepere onderzoek naar den aard der kennishandeling zelve. Dan beseft men dat het kennen niet het zuiver theoretische proces is, waarvoor het veelal versleten wordt, maar dat het

in wezen handeling is, ja dat het oordeel, waarop alle kennis berust, de oer-handeling der menschheid is, die enkel tusschen ons en den chaos instaat. In den aanvang ligt het oordeel, als de oorspronkelijke daad der menschheid, vereenigend hetgeen bijeen behoort, scheidend hetgeen gescheiden moet worden, orde scheppend in den chaos en den nacht verdrijvend. Deze oer-daad is het, die in een intellectualistische theorie onbegrepen blijft, omdat men de geweldigheid en alomvattendheid dezer kennishandeling niet beseft, waarbij het kind, in zwaren constructieven arbeid, de geschiedenis der menschheid herhaalt en opnieuw doorleeft.

Als noodlottig gevolg van het intellectualisme in de opvoeding doemt aan den gezichtseinder het universalisme op, het streven om de leerstof zoo universeel en volledig mogelijk te maken. Teveel ontbreekt daarbij nog de bezinning op het feit, dat een groot deel van het op school vergaarde bezit een zuiver conventioneele beteekenis heeft en dat in laatste instantie elk deel der leerstof van voorbijgaanden aard is, daar, evenmin als in het kennisproces, in de aangeboden leerstof constanten zijn aan te wijzen tenzij dat men daaronder de standvastigheid der kennisrichting zelve verstaat. De Amerikaansche school veroorlooft het kind een veel grootere vrijheid om de leerstof te beperken en zich vooral toe te leggen op die vakken, waarvoor bijzondere voorliefde aanwezig is. Zij kan dit doen omdat zij beseft dat in elken doelmatigen arbeid de openbaring van het zuivere kennen tot ons komt, een inzicht, dat zelden vertroebeld wordt door aristokratische vooroordeelen, die aan beschaving en ontwikkeling den maatstaf aanleggen van vertrouwdheid met een bepaalde conventioneele leerstof.

Ten derde het transcendente karakter van het onder-

wijs. Men denke daarbij vooral aan de bevoordeeling van hetgeen veraf is boven het nabije, van het verleden boven de toekomst. De geringschatting van utilistische overwegingen, die in dit streven ligt opgesloten, vindt haar diepere oorzaak in die onrechtmatige scheiding tusschen het cultureele en het nuttigheidsideaal, waarop wij in den loop dezer verhandeling meermalen gelegenheid vonden te wijzen. Een cultuur, die meer dan conventioneele waarde bezit, maakt aanspraak op instrumenteele beteekenis. De schoonheid en harmonie des levens, waarvan zij de draagster is, worden alleen ons rechtmatig eigendom door een werkzaam deelnemen aan den harden bestaansstrijd, door het gebruik, dat wij van de cultuur maken om het humanistische ideaal te verwezenlijken.

Wij wezen telkens op het Amerikaansche standpunt in de kennisleer der opvoeding als het diepere inzicht, dat de genoemde euvelen weerlegt. Op één punt schiet het inzicht echter, naar het mij voorkomt, te kort en wel daar, waar wij de juiste visie het allermeeft behoeven. Er komt namelijk een oogenblik, waarin men zich behoort te verheffen tot het inzicht, dat het kennen niet alleen een machtsmiddel is om de wereld aan zich te onderwerpen, maar dat iedere waarachtige gedachte in laatsten aanleg een zedelijke daad is, een gehoorzaamheid aan de strenge plicht om zoo en niet anders te denken, een ootmoedig zich buigen onder een normatieve wetmatigheid des oordeels. Zoo mondt het kennen, ook in de opvoeding, uit in een rijk van normen van zoo indr kwekkende geldigheid en gezag, dat de eigenschap der kennis om ons in onze carrière vooruit te helpen, daarbij vergeleken ten eenenmale bijkomstig wordt. De verhevenste taak in de opvoeding bestaat in hetgeen, waarvoor Dante zijn

leermeester Brunetto Latini ootmoedig dankt, die hem gewezen heeft „hoe de mensch zich vereeuwigt”. (*come l'uom s'eterna. Inf. c. XV. 85*). Waar dit besef ontbreekt, kan de opvoeding wel, op grond van een overigens gezonde kennistheorie, het menschenkind leeren doelmatig te arbeiden en de stof te beheerschen, maar „wat baat het een mensch als hij de geheele wereld gewint en schade lijdt aan zijn ziel?” Tengevolge der waardeering van het vele voortreffelijke in het besproken stelsel, mag het besef toch niet verduisterd worden dat aan de ziel van een volk schade wordt gedaan door een opvoedingspraktijk, die op pragmatistische grondslagen is opgebouwd en zich niet weet te verheffen tot het inzicht in de zedelijke beteekenis van het kennen.

REGISTER

Atomisme 83
 Bagley 20
 Beroep 66
 Bewustzijnsinhoud 6, 71, 72, 94, 95
 Binet 63
 Broekman, M. C. v. Mourik B. 25, 40, 55, 59, 89
 Brunner 8, 83
 Business 25
 Call Mc. 69
 Carnegie institute of technology 67
 Cassirer Ernst 34
 Chesterton 76
 Dante 101
 Dearborn 31
 Democracy, Dewey's D. and Education 14, 15
 Descartes 44
 Dewey 10, 12, 14, 16, 17, 34, 42, 75 vv., 83, 86, 93
 Doel, als principe van beoordeeling 17, als idee 17, als grensbegrip 17, doel en noodwendigheid 17, doel en norm 18, menschwording als doel der opv. 19, „social efficiency” als doel der opvoeding 20, d. als anticipatie 15, criterium van d. 16
 Dualisme 8, 26, 42, 44, 58, 59, 69, 70 D. en klasseverschil 81. Dualisme in de Ethiek 92 vv.
 Edison 38
 Efficiency 20, 21, 38, 92, 95, 97
 Electives 2, 89
 Ervaring, reconstructie van e. 8
 Ervaringsweten vs. rationeele kennis 40

Feit vs. wet 40
 Formeele oefening 30
 Gary, 2, 51-62
 Geschiedenis 36, 37
 Grieksch 35
 Groszmann 20
 Handelen, doelmatig h. 16, verstand als doelmatig h. 72, 79
 Handenarbeid 47-49, 82
 Herbart 7, 31
 Highschool, De Amerikaansche h. 1, Junior h. 56 (noot)
 Ideatie, 32, 49
 Idee. Doel als i. 17. Democratische i. 82. Beteekenis der i. 84-87. Idee als focus imaginarius 85.
 Instrumentalisme 76, 88
 Intellect zie verstand
 Intellectualisme 9, 100, 101
 James 31, 74, 75, 82, 83, 84
 Kant 11, 16, 18, 41, 69, 76, 85, 94
 Karakter Performance vs. k. 10
 Kennis K. als functioneeren 34
 Kennisleer. Verband tusschen opvoeding en k. 10 vv., 82.
 Dualistische k. 44
 Klassieken 29, 30
 Latini Brunetto L. 102.
 Latijn 22, 29, 36
 Leerprogram L. van het Board of Education te Chicago 24
 Leervak 28
 Leibnitz 43
 Leven als doel der opvoeding 11, 19, 28
 Locke 31
 Marconi 38
 Martineau 92
 Meten in de opvoeding 69 vv.

- Methode 5—7 M. en stof 6, 7.
 Laboratorium-m. 49, Pro-
 bleem-m. 79
 Milieu 3, 34 35
 Millan Mc. 12
 Monisme 50 (noot), 58, 61,
 69, 70, 82, 83, 92 vv.
 Motief, M. als object van zede-
 lijke beoordeeling 91-95
 Natorp 7
 Objectivering vs. subjectievee-
 ring 71-73, 89
 Occasionalisme 43
 Opvoeding Opv. als laboratrium
 12. Lichamelijke opv. 43 vv
 Zedelijke opv. 92-99 Definitie
 van opvoeding door Dewey 10.
 Opv. en leven 11, 19, 29, 90.
 Transcendent karakter der op-
 voeding 27. Cultureele vs.
 praktische opv. 80. Opv. en
 sociaal leven 28-42. De Amer.
 schoolopv. 1-9. O. en onder-
 wijs 9. Opv. als het tot stand
 brengen van relaties 33. Opv.
 tot menschwording 96, 101,
 102
 Opvoedkunde. Standpunt der
 o. 11. Wetenschappelijk karak-
 ter der opv. 3-5
 Opvoedingskliniek 39
 Paedagogiek zie opvoedkunde
 Pasteur 38
 Perspectief P. in de opvoeding
 89, 96, 98,
 Pestalozzi, 7, 9, 41
 Philosophie zie wijsbegeerte
 Plato 7, 19
 Pluralisme 82, 83
 Pragmatisme 74 vv., 81 vv.,
 88 vv., 92 vv.
 Proefschool P. te Chicago 13
 Psychisch Ps. en fysisch 70-72
 Psychologie Object v. d. ps. 71.
 Ps. en natuurwetenschap 71
 Reactie-vermogen R. bevorderd
 door sport 47
 Rickert 75
 Rockefeller 97
 Rogers 12
 Rousseau 6, 7, 39, 43
 Schalkwijk L. M. A. N. van
 S. 4
 Scepsis 26, 88
 School S. als werktuig ter Ameri-
 kaniseering 3. Marburgsche s.
 11, 72
 Schoolopvoeding zie opvoeding
 Simon 63
 Skill vs. efficiency 21
 Sleight 31
 Spel 59-61
 Sport 44-47, 59
 Spranger 96
 Stof Geordende s. als limiet 8
 Studie 61
 Sutherland 12, 35
 Test 63-73 Miller's intelligentie-t.
 5, 64. Educational t. 67
 Theorie vs. praktijk 80
 Thorndike 67
 Transcendentie T. in de op-
 voeding 26, 27, 100, 101.
 Tr. van het doel 17. Trans-
 cendent en transcendentiaal 87
 Tucht 55
 Universalisme 100, 101
 Universiteit. U. van So. Cal 12.
 U. van Chicago 4
 Vakopleiding 22, 23
 Vermogenspsychologie 31. V. op-
 leiding 31
 Vergeten 39
 Verstand 16, 66, 72
 Vinci Leonardo da V. 38
 Werkelijkheid
 Wirt 2, 52, 62
 Wijsbegeerte. W. als bezinning
 en omkeering 8, 11. W. als
 algemeene opvoedingstheorie
 10. Verband tusschen w. en
 paedagogiek 7-9. W. en weten-
 schap. 11. Standpunt der W. 11.
 W. en democratie 87

STELLINGEN

I

Aan de Amerikaansche Schoolopvoeding ligt een gezonde monistische kennisleer ten grondslag.

II

Wanneer men met Bagley e.a. „social efficiency” als doel der opvoeding stelt, laat men zich te veel door aan de ervaring ontleende motieven leiden.

III

Invoering op de scholen van handenarbeid, naar Amerikaansch voorbeeld, is gewenscht uit kennistheoretische overwegingen.

IV

De doeltreffendheid der intelligentie-tests houdt geen verband met de vraag naar de meetbaarheid van psychische grootheden.

V

Het is een dringende cultureele eisch het Grieksch als een voor alle leerlingen verplicht vak, van het gymnasiale leerplan af te voeren.

VI

Het pragmatisme miskent de beteekenis der idee.

VII

„Surely you must admit this, that if there were no good for life in true ideas, or if the knowledge of them were positively disadvantageous and false ideas the only useful ones, then the current notion that truth is divine and precious, and its pursuit a duty, could never have grown up or become a dogma. In a world like that, our duty would be to shun truth, rather”. (W. James, Pragmatism., p 76).

Deze uitspraak is logisch onhoudbaar en ethisch verwerpelijk.

VIII

Het personalisme miskent niet alleen de idee, maar berust op deze miskenning.

IX

Het is ongewenscht een kennisleer, die onderscheid maakt tusschen waarheid en werkelijkheid, met prof. Kohnstamm (Nov. nr. „Onze Eeuw”, 1922 pg. 174) als dualistisch te kenschetsen.

X

Wanneer men het apriori der wetenschap psychologisch opvat, vervalt men onvermijdelijk tot scepticisme.

XI

Als principium cognoscendi in de theologie geldt alleen de idee.

XII

Ten onrechte zegt Driesch (Wirklichkeitslehre, Lpz. 1922, pg. 106) dat vrijheid „nur im Sinne von völliger „Nichtbestimmtheit“ etwas Bedeutsames für die Metaphysik vielleicht bedeuten könnte“.

