

~~111148~~  
Y. oct 3583

# PAEDAGOGISCHE STUDIËN

MAANDBLAD VOOR ONDERWIJS EN OPVOEDING

TEVENS ORGAAN VAN HET NUTSSEMINARIUM VOOR  
PAEDAGOGIEK TE AMSTERDAM, VAN DE VEREENIGING  
VOOR PAEDAGOGISCH ONDERWIJS AAN DE RIJKS-  
UNIVERSITEIT TE GRONINGEN EN VAN HET  
Dr. D. BOS-FONDĖS TE GRONINGEN

ONDER REDACTIE VAN

Prof. Dr. J. H. GUNNING Wzn., Dr. S. C. BOKHORST, Dr.  
H. J. F. W. BRUGMANS, Prof. R. CASIMIR, L. VAN ESSEN,  
W. G. VAN DE HULST, Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM,  
G. MEIMA, Dr. G. J. NIEUWENHUIS, J. G. NIJK, L. DE  
PAEUW, M. A. P. C. POELHEKKE, Dr. K. J. RIEMENS,  
W. L. VAROSSIEAU, G. VAN VEEN, S. DE VRIES Jzn.,  
P. A. DIELS (TEVENS SECRETARIS)

ZESDE JAARGANG

**BIBLIOTHEEK DER  
RIJKSUNIVERSITEIT  
UTRECHT.**

BIJ J. B. WOLTERS' U. M. — GRONINGEN, DEN HAAG, 1925



## WELKE HOUDING MOET EEN VOORUITSTREVENDE ONDERWIJZER AANNEMEN TEGENOVER NIEUWE THEORIEËN EN PRAKTIJKEN?

Naar het Engelsch van Stuart Grayson Noble

DOOR

J.H. GUNNING WZ.



Over dit zeer aangelegen onderwerp geeft de heer Stuart Grayson Noble eenige beschouwingen ten beste in de Educational Review van Mei 1923, die mij alleszins waardig voorkomen om ze hier in ietwat verkorte en vrije bewerking, maar die toch in hoofdzaak een vertaling is <sup>1)</sup>, weer te geven.

Weliswaar worden onze nederlandsche onderwijzers nog niet zoo “verbijsterd” – “bewonderd”, zegt onze schrijver – “door een altijd wassenden stroom van paedagogische en didaktische nieuwigheden” als de amerikaansche; en met name kan van onze universiteiten nog niet gezegd worden wat wij hier lezen: “De paedagogische afdelingen – “faculteiten” zouden wij zeggen – van onze groote universiteiten zijn nu druk bezig met velerlei experimenten. Nieuwe leuzen, nieuwe methoden en nieuwe reorganisasie-plannen worden uitgegeven en verspreid, sneller dan de onderwijzers ze kunnen lezen. Uitgewerkte programma’s zijn opgesteld om scharen van leergierigen in zomercursussen op de hoogte te brengen van de nieuwe theorieën en de manier om ze in praktijk te brengen. Buitensporige eischen worden gesteld door hooggestemde propagandisten. Experimenteele onderzoekers, die hun waar het huidst aanprijzen, vinden vaak de meeste volgelingen. En het gevolg van dit alles is, dat onderwerpen van groot belang en verre strekking dikwijls weinig de aandacht trekken, terwijl dingen van weinig belang meer aandacht krijgen dan zij verdienen. Zulk een toestand baart of scepticisme of radicalisme”.

En ook van ons publiek kunnen wij nog niet zeggen, dat het, met een amerikaanschen business-geest bezielde, pressie op de school uitoefent om in den kortst mogelijken tijd de grootst mogelijke resultaten te leveren en dat een onderwijzer, die niet vuur en vlam is voor elke nieuwigheid, weinig in de gunst staat. En zeker kan niet van den gemiddelden nederlandschen onderwijzer getuigd worden, dat hij voor niets zoo bang is als om voor ouderwetsch en conservatief aangezien te worden.

Met dat al, didaktische onrust is er bij ons ook, en genoeg om ons over bovenstaande vraag te doen nadenken. De heer Noble verweert zich uitdrukkelijk tegen de meening, alsof de strekking van zijn artikel zou zijn te waarschuwen tegen vooruitstrevendheid bij de onderwijzers. Integendeel: de hoop van het geheele onderwijs, zegt hij, berust op de onderwijzers, die daarmede bezielde zijn. Maar hij voegt er uitdrukkelijk bij: *op het kleine aantal derzulken*, die de kunst verstaan alles te onderzoeken om het goede te behouden. De groote massa zal altijd meer geneigd zijn om tegen dreigende “verbijstering” hun toevlucht te zoeken in een algemeene verwerping van het nieuwe en een zich vastklampen aan het oude, waarbij zij zelf zijn groot gebracht. De werkelijk vooruitstrevende onderwijzer moet, volgens hem, in staat zijn de nieuwe theorieën van aangezicht tot aangezicht te ontmoeten, ze tegen elkaar af te wegen en een keuze daaruit te doen: hij is een positieve, niet een nega-

1) Tenzij dus uit den samenhang zelf 't tegendeel blijkt, is overal de heer Noble aan 't woord. Woordelijke vertalingen staan tusschen aanhalingstekens. J. H. G. Wzn.

tieve natuur, een actieve, niet een passieve persoonlijkheid.

Maar om daartoe in staat te zijn, daartoe is – de schr. verzekert het meer dan eens – vóór en boven alles noodig studie van de geschiedenis en de filosofie der paedagogiek. Van de geschiedenis vooral. Vele onderwijzers koesteren den waan, dat wij nu verkeerden midden in een groote paedagogische revolutie, dat wij bezig zijn te breken met het verleden en te koersen op nog niet in kaart gebrachte zeeën naar onbekende landen. De werkelijkheid is geheel anders. Er zijn groote gedachtenstromen, in een ver verleden ontsprongen, die sedert voortdurend aanzwellend zijn voortgestroomd tot het heden toe. Deze gedachtenstromen zijn dikwijls tijdelijk gestremd door het conservatisme, maar slechts om in onderaardsche kanalen verder te vloeien en dan met vernieuwde kracht weer boven te komen. Bijna alle hervormingsgedachten van het heden hebben een lange historie achter zich. En zijn er, die in onze tijd ontsprongen zijn, welnu, dan is het in de hoogste mate onwaarschijnlijk, dat zij nog in dit tijdperk hun hoogtepunt zullen bereiken.

Een essentieel bestanddeel van de geestelijke bagage van den modernen onderwijzer moet daarom zijn het vermogen om te onderscheiden, zij het ook slechts intuïtief, tusschen dat wat van blijvende en dat wat van voorbijgaande waarde is. Dit vermogen wordt echter aangekweekt en versterkt door degelijke filosofische studie en grondige kennis van het verleden. Alleen datgene wat tot ons komt langs de rechte lijnen der evolutie kunnen wij met een goed geweten als duurzaam aanmerken. Oude gedachten, die zich in een nieuw kleed aan ons voordoen, kunnen wij, als wij ze herkend hebben – maar ook dan alleen – aan onze eigen ervaringen toetsen. Tegenover werkelijke jonggeborenen echter moeten wij een houding aannemen tegelijk van eerlijke gastvrijheid en van meedogenloze kritiek. Onder de vlag “hervorming” wordt maar al te veel smokkelhandel gedreven. Wij zouden hier, zegt onze schr., de oude grieksche spreuk kunnen aanhalen: wees nuchter en denk er aan wantrouwig te zijn, want dat zijn de gewrichten des verstands – of, voeg

ik er bij, de kortere en iets mildere duitsche: Trau, schau, wem. – Er is maar één lamp om ons daarbij voor te lichten en dat is de ervaring, maar niet alleen onze eigen ervaring, en zelfs deze niet in de eerste plaats, maar die van vroegere geslachten, door de geschiedenis geboekstaafd: bij dat licht onderscheiden wij wat waarachtig en blijvend van wat vlottend en voorbijgaand is.

Het verleden is nooit geheel dood en hetzelfde ontwikkelingsproces dat ons in onze tegenwoordige moeilijkheden gebracht heeft, brengt stellig ook de middelen mede om ons er aan te ontworstelen. In dien geest zullen wij eenige van de belangrijkste moderne hervormingsgedachten in oogenschouw nemen en bij elk daarvan vragen: Welke is hun oorsprong? Welke hun blijvende beteekenis? Wordt die wellicht overschat? Is er iets werkelijk en radicaal nieuws en revolutionnairs in, of niet? En zoo ja, wat?

Wat de methode aangaat, zoo horen wij thans veel van opmerksaamheid, belangstelling, “project-methode” en derg., en wie onbekend is met de geschiedenis der paedagogiek, denkt allicht, dat dit alles nieuw is. Maar als wij de geschiedenis van die termen raadplegen, dan leert zij ons wel anders.

De leer van de belangstelling vormt een onderdeel van elke methode. Het woord “methode” zelf onderstelt de aanwezigheid van een motief, want het beteekent niets anders dan wegen en middelen om een zeker doel te bereiken. Zoolang er onderwezen is, zoolang hebben er onderwijsmethoden bestaan. Maar wat in onzen tijd naar voren komt, en wat inderdaad de nieuwe bijdrage van onzen tijd schijnt te zijn, dat is, dat men de motieven nu niet meer zoekt bij den onderwijzer maar zooveel mogelijk bij den leerling. Toch is ook dit misschien niet geheel nieuw. In ieder geval heeft het kind, zoolang het zichzelf onderwees, dus in dien hoogst belangrijken vóór-schoolsen leertijd, den kleuterleertijd, altijd zelf de leiding gehad – voorzooverre het tenminste vrij gelaten werd in zijn natuurlijken ontwikkelingsgang. De methode der Natuur is altijd geweest om onder het bereik van het kind die dingen te plaatsen, waarnaar het zijn (lichamelijke of geestelijke) vangarmen uitstrekt. Eerst als het onderwijs wordt

gemechaniseerd, als kunstmatige vormen worden bedacht ter bereiking van zekere didaktische doeleinden – op school m.a.w. – dan wordt het motief verplaatst van het kind naar den onderwijzer. Het eenige nieuwe in de nieuwe leering is dan ook de grotere nadruk, die gelegd wordt op de beteekenis van de belangstelling en de spontane medewerking *van het kind*.

Hier zou ik de opmerking willen inlascen, dat dit toch niet weinig is. Laat het dan niet een verschil zijn van alles of niets, maar van meer of minder, het is toch vaak, om een goed-ronde oud-hollandsche uitdrukking te gebruiken, een verschil als van “een slok op een borrel” – zoo niet voor den onderwijzer, dan toch zeker voor het kind, dat dan toch maar, dank zij dat verschoven accent, thans op school geheel anders behandeld wordt dan vroeger, of voor het minst een behoorlijke kans krijgt om geheel anders behandeld te worden. Wat de schr. zegt is heel goed en waar, maar het mag niet gebruikt worden om de beteekenis van het optreden en het werk van een Fröbel en een Montessori – want dat zijn de twee groote pioniers in deze richting – te klei-neeren.

Fröbel wordt trouwens ook door onzen schrijver zelf in dit verband genoemd, en wel à la suite van zijn voorgangers Rousseau, Pestalozzi en Herbart. Een voortzetting van de door hen getrokken lijnen ziet de schr. terecht in het tegenwoordig streven om overal aan het onderwijs een behoorlijke psychologische basis te geven, anders gezegd, om overal en zooveel mogelijk den vroeger alom geëerden en gevolgden logischen leergang te vervangen door den *psychologischen*. “De grammatica bijv. vormt nu niet meer het onvermijdelijke voorportaal van alle taalstudie – hier had de schr. kunnen opmerken, dat dit reeds als eisch gesteld is door Locke en een eeuw vóór hem reeds door Ratke – en in alle andere vakken, niet het minst die van de middelbare school, ziet men het duidelijke en krachtige streven om een concreet, zich aan bepaalde voorbeelden en gevallen aansluitend, onderwijs te doen voorafgaan aan de logische behandeling, die dan bewaard blijft voor hen, die verder gaan in de weten-

schappelijke lijn. Dat is eigenlijk ook een toepassing van de “natuurlijke” methode. In de Natuur bestaat er geen scheikunde, geen natuurkunde, geen biologie, maar alleen verschijnselen, die door de geleerden ten behoeve van hun studiën op een bepaalde wijze geëclassificeerd worden. In de samenleving bestaat er geen grammatica, geen stijl-leer, geen staathuishoudkunde, geen sociologie, maar alleen sociale verschijnselen, geëclassificeerd als boven.” De oude logische methoden zijn echter niet taboe: als de ervaring leert, dat een andere volgorde beter resultaten geeft, zich beter aansluit bij de vermogens en de behoeften der kinderen, dan is er geen enkele reden om het oude te blijven verkiezen boven het nieuwe. De geschiedenis zelf maant ons daartoe, want zij doet ons zien, hoe strenge methodiseering van een vak altijd leidt tot mummificeering – een Nederlander zou misschien zeggen: tot *vermethodieking* – ervan. De logische leergangen hebben zoo lang een monopolie gehad en de onderwijzers zijn er zoo aan gewend dat zij gevaar loopen reeds een eenvoudige verkorting van den gebruikelijken logischen leergang voor een meer natuurlijke methode aan te zien. Moderne onderwijzers dus, die de methode der natuur volgen, hebben schoon gelijk.

Wat men tegenwoordig in Amerika de “project-methode” noemt, heeft reeds Comenius voorgezweefd en wordt door Rousseau feitelijk op zijn Emile toegepast. Maar de ware belangstelling er voor is nog maar zeer jong: “Readers Guide to Periodical Literature” had er in 1916 nog geen enkel artikel over; tusschen 1916 en 1918 echter reeds veertien en voor 1920 alleen, achttien. In haar teegenwoordigen vorm stamt zij af van het nijverheids-onderwijs. Toen daarop de moderne psychologie kwam met haar nadruk leggen op de motorische expressie, begonnen de onderwijzers te zoeken naar methodes om deze gedachte in het onderwijs te verwezenlijken en heden ten dage is “leeren door doen” een mode-leus geworden. De schr. heeft er niets op tegen, maar meent toch, dat de “project-methode” hare grenzen heeft en dat ook haar meest geestdriftvolle belijders niet zullen kunnen

ontkennen, dat zij altijd de aanvulling van andere methodes zal noodig hebben. Maar als strijdkreet om de oude school nieuw leven in te blazen is zij uitstekend.

Als er één mode-onderwerp is, waar de vooruitstrevende onderwijzer telkens tegen aanloopt – dan zijn het wel de tests en de intelligentie-metingen. Hoewel de beweging nauwelijks tien jaar oud is, zoo viert zij reeds hoogtij. Wat moet daaruit groeien?

Hier laat de geschiedenis der paedagogiek ons in den steek, want bruikbare praktische resultaten zijn met deze methodes nog slechts bereikt in het moderne grootbedrijf. Naar de school overgebracht doet zij vele vragen rijzen. Zijn de vruchten van het onderwijs dingen, die men met maten meten en in getallen uitdrukken kan? Worden daarbij werkelijk de qualiteiten en quantiteiten gemeten, die men voorgeeft te meten? Welk deel van de gemeten resultaten komt op rekening van den natuurlijk aanleg en welk deel is te wijten aan de school en het onderwijs? Geeft het I.Q. – het intellectsquotient – ook dien meest belangrijke factor van het geestesleven weer: de karaktersterkte? Loopen wij niet gevaar te veel aandacht te wijden aan meetbare functies, ten koste van veel belangrijker functies, die zich niet laten meten? In hoeverre mogen die getallen voetstoots worden aangevaard, of moeten zij eerst nog getoetst worden aan het gezonde menschenverstand? En ten slotte: is de sop de kool wel waard? De schr. bekent, dat hij niet in staat is op die vragen antwoord te geven en hoopt, dat nieuwe onderzoekingen daarover meer licht zullen verspreiden. Wat het eindoordeel zal zijn valt nog niet te voorspellen, maar wel kan men reeds zeggen, meent hij, dat er uit al dien arbeid iets goeds voor de school zal voortkomen.

Dan komt de schr. aan de veelbesproken kwestie van de zgn. “formeele vorming”, of de “transfer”. Zooals wij weten, verstaat men daaronder de kwestie, of de menschenlijke geestelijke vermogens ook

kunnen geoefend worden zonder betrekking tot het onderwerp der oefening, anders gezegd, of een vaardigheid, aan één object verworven, ook profijt oplevert voor een andere oefening op een ander onderwerp. Ons traditioneel onderwijs berust, dit kan men de schr. gereedelijk toegeven, op de stilzwijgende onderstelling, dat zulks het geval is, ja in onze jongste nederlandse wetgeving vindt dit geloof zelfs zijn uitdrukking in titels als “algemeen vormend onderwijs;” Maar de moderne psychologie is een ware campagne daartegen begonnen en tegenwoordig geldt het, vooral in Amerika, eigenlijk voor wetenschappelijk, er niet meer in te gelooven. Terecht <sup>2)</sup> echter, naar ik meen, merkt de schr. op, dat de kwestie volstrekt nog niet experimenteel is uitgemaakt en dat men zich dus niet, of althans nog niet, op de wetenschap kan beroepen om in dezen het roer om te werpen. Het is een kwestie, die nog aan de orde blijft; m.i. kan men echter thans wel reeds aannemen, dat het traditioneele begrip zeer belangrijk zal moeten worden ingeperkt, want dat er inderdaad geen oefening is, die niet eenigermate gebonden is aan haar object, maar dat het anderzijds toch ook niet heelemaal kan en mag worden prijsgegeven, omdat zooals een praktisch Amerikaan het eens bondig uitdrukte, “het onmogelijk is een ding te leeren zonder van dat ding iets te leeren.”

De geest van den tijd, zoo concludeert onze schr., vraagt vooral om actie en drijft reeds daardoor den onderwijzer in de richting van meedoen aan alle nieuwigheden, die op de markt geworpen worden. Maar de maatschappelijke vooruitgang dankt evenveel aan samenvatting als aan differentieering, evenveel aan degenen, die het nieuwe toepassen als aan hen, die het uitvinden. De vooruitgang van opvoeding en onderwijs is niet een revolutionnair, maar kan alleen zijn een evolutionnair proces. In het heden bouwen wij op de grondslagen van het verleden. M.a.w. continuïteit is noodig.

2) Vergelijk het door mij vertaalde artikel van J. Crosby Chapman, De gevolgen van den strijd tegen de leer der “formeele vorming”, Jrg. 3 blz. 136, v.v.

3) Vergelijk hierboven afl. 5 (Conferentie-nummer) blz. 329.

Mijns inziens zorgt daarvoor echter altijd in voldoende mate het aangeboren conservatisme, dat aan alle paedagogie en paedagogiek eigen is<sup>3)</sup>, en bepaaldelijk wij Hollanders kunnen ons gerust stellen met ons nationale spreekwoord, dat de kade altijd het schip keert.

Ten besluite, en om ook een kleine historische bijdrage te geven, zij het mij vergund hier het distichon aan te halen van den gematigden Ratichiaan Evenius in zijn *Methodi Veritas* van 1620 – het heele woord “methode” is in de mode gebracht door Ratke en zijn aanhang -

Stulta haec invidia est, cui cuncta  
recentia sordent,  
Invida stultitia est, cui nova sola  
placent.<sup>4)</sup>

---

4) Vert. dat is een dwaze afgunst , die al wat jong en nieuw is, minderwaardig acht; en dat is een afgunstige dwaasheid, die alleen in het nieuwe behagen schept.