

Taak en positie der paedagogiek in de opbouw ener nieuwe gemeenschap*)¹⁾

PROF. DR. PH. KOHNSTAMM

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

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

Het spreekt vanzelf, dat wij daarbij geen ogenblik uit het oog verliezen de grenzen, die aan alle opvoeding zijn gesteld. Tussen twee

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

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

En dan denk ik in de eerste plaats aan onze taak bij den overgang uit de economische periode, die achter ons ligt, naar de toekomst, die wij in economisch opzicht tegemoet gaan. Voor zeer velen begint duidelijk te worden, wat vóór den oorlog nog slechts weinigen begrepen, dat nl. de nieuwe wereldperiode van economische ordening een andere geestelijke gesteldheid vraagt, en daarom ook andere namen en woorden, dan de periode die achter ons ligt: die gekenmerkt was door de terminologie van individualistisch

* Overgenomen uit *Paedagogische Studiën*, jan. 1946.

kapitalisme en klassenstrijd. En als nieuwe aanduiding van de politieke opvoeding, die ons volk behoeft, dient zich nu aan de term van 'personalistisch socialisme'. Gij zult wel begrijpen, dat ik niet veel bezwaar heb tegen het bijvoegelijk naamwoord, dat het socialisme der toekomst tracht af te grenzen tegen dat van den Marxistischen klassestrijd, al zou ik zelf vermoedelijk – zo ik mee had moeten beslissen bij zijn introductie – gearzeld hebben, of hij wel geschikt is om gehanteerd te worden in het gesprek van den dag. Maar nu dit woord eenmaal uit de studeerkamer gebracht is op de markt van het leven, zullen wij samen ons best moeten doen, opdat het ook voor het grote publiek een nauwkeurig en goed omschreven inhoud krijgt, en de grote massa, die men er mee wil bereiken, duidelijk kan aanvoelen, waarheen het leidt en welke verantwoordelijkheid men er mede aanvaardt. Dit is een groot probleem en ik mag er niet lang bij stilstaan. Een heel klein onderdeelje wil ik daarom slechts even noemen, omdat het actueel is in verband met de geldzuiveringsweek, die juist achter ons ligt. En dan werp ik de vraag op: eist de overgang van betaling door kasgeld van hand tot hand, naar giraal verkeer, niet te veel van de geschooldheid van de grote massa in haar huidigen staat? Wordt hier didactisch niet te hoog gegrepen? Heeft men althans, uit sociaal-paedagogisch oogpunt, wel voldoende voorlichting gegeven, om de grote menigte voor te bereiden op het ingewikkelder en veel meer abstracte betalings-systeem, in het girale verkeer ondersteld?

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

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

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

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

opvoeding der duizenden, wellicht tienduizenden kinderen, die met de nationaal-socialistische agressie-verheerlijking zijn vergiftigd?

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

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

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

Ik mag mij dus ontslagen achten van de taak

U opnieuw te doen horen een pleidooi voor Paedagogiek als Wetenschap. Slechts een enkel woord over haar indeling, waarop wij aanstonds bij twee concrete toepassingen moeten terugkomen.

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

Maar als voor een bepaald beoefenaar der paedagogiek nu die keuze beslist is, als hij duidelijk voor zich ziet, hoe hij het doel der opvoeding wil omschrijven, dan rijst de vraag naar de keuze der juiste middelen om dat doel te bereiken. Terwijl echter die eerste keuze supra-theoretisch, existentieel was en dus niet door betoog en demonstratie aan een ander, die haar niet beaamt, kan worden opgedrongen, is de laatste een quaestie van inzicht, die beslist kan worden door empirisch onderzoek, en daardoor alleen. Blijkt het, bijv. bij de godsdienstige of de lichamelijke

opvoeding, door empirisch onderzoek, dat een bepaald doel langs een bepaalde weg niet kan worden bereikt, dan zal juist degene, die prijs stelt op het bereiken van dat doel een andere weg moeten kiezen. En over de keuze van die andere weg zal hij het eens kunnen worden, op zuiver wetenschappelijke gronden, met een ander beoefenaar der paedagogische wetenschap, die wellicht het zo gestelde doel geenszins begeerlijk acht. Wij zullen zo aanstonds zien, dat voor de toepassing in de praktijk, bijv. van de school, aldus overeenstemming tot stand kan komen in anders onontwarbaar strijdige aanspraken en eisen.

Nu heeft echter het empirisch onderzoek nog een verdere functie. Het leert niet alleen de middelen kennen, die dienstig zijn om een bepaald vooropgesteld doel te bereiken, maar er zal ook een terugwerking plaats moeten hebben van de middelen-leer op de doelstelling. Immers mocht het blijken, dat een bepaald vooropgezet doel niet alleen niet bereikbaar, maar zelfs niet benaderbaar moet worden genoemd, dan wordt de doelstelling zelf niet houdbaar; zij zal moeten worden opgegeven en moeten worden vervangen door een andere, die in de werkelijkheid, waarin wij nu eenmaal geplaatst zijn en onze bestemming moeten naja-gen, althans zinvol en met kans op benadering kan worden nagestreefd. Terwijl dus de keuze der doelstelling het karakter draagt van normatieve, existentiële beslissing, en veeleer een zaak van wil en levenskeuze is dan van inzicht, en daarentegen de keuze der middelen het karakter heeft van een zuiver wetenschappelijke beslissing, een zaak is allereerst van inzicht, dat aan anders-kiezenden toch overtuigend kan worden gedemonstreerd, hebben wij in dit derde deel der paedagogiek te maken met de wijzigingen, die het nauwkeurige empirische onderzoek noodzakelijk maakt in de formuleringen omtrent de doelstelling, die met een nog onvoldoende kennis der werkelijkheid en, zo men dus wil, voorbarig waren opgesteld. Toch mag dit woord 'voorbarig' hier slechts met grote behoedzaamheid worden gebruikt, want het zijn juist deze, gelijk eerst later blijken kan, 'voorbarige' beslissingen, die

richting en doel kunnen aangeven voor het empirisch onderzoek. In de voortgang van de beoefening der wetenschappelijke studie der paedagogiek moeten wij hier dus spreken van een noodzakelijke en onmisbare voorbarigheid.

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

gehouden.

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

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

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

Merkwaardig is het ook, dat wat men zou mogen noemen de sociale psycho-pathologie, in tegenstelling met de studie van de normale verhoudingen in het leven der gemeenschap, tot nu toe nog het meest de aandacht heeft getrokken. Voor velen omvat de sociale psychologie eigenlijk in hoofdzaak de massa-psychologie, het gedrag van een massa van mensen in paniek, bij een revolutie of soortgelijke uitzonderlijke

omstandigheid. Begrijpelijk is de voorliefde voor die studie natuurlijk wel; zoals ook de studie van psychiatrie en psycho-pathologie als universitair leervak aanmerkelijk ouder is dan die der normale psychologie. Begrijpelijk is ook, dat de sociale psychologie een zeer grote achterstand in haar ontwikkeling vertoont in vergelijking met de meeste andere takken der psychologie. Want zij moet de beste bronnen van kennis van deze missen, het experiment en de klinische, rustige, geregelde waarneming. In de sociale psychologie blijven wij aangewezen op wat de historie ons meedeelt, en dat wordt meestal overgeleverd door weinig geschoolde en sterk emotioneerde waarnemers.

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

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

Inderdaad, voorshands zullen de vragen aanmerkelijk talrijker zijn dan de oplossingen. Maar ieder die wetenschap beoefent weet, dat de juiste formulering van een vraag, die nauwkeurige gegevens van het te onderzoeken gebied onder-

stelt, reeds een zeer grote stap is naar de oplossing, die gezocht wordt. Daarom acht ik deze uitbreiding van ons werk, van de school naar het bedrijfsleven, zowel praktisch als wetenschappelijk van groot gewicht. En wanneer ik dat zeg, dan spreekt het wel vanzelf, dat ik even Uw aandacht moet vestigen op den man, die zoveel jaren met mij in de leiding van ons Seminarium heeft gestaan, op Van Veen, die, met mijn instemming, maar in ander opzicht toch ook tot mijn leedwezen, zó getrokken werd door het wel moeilijke maar ook zo mooie en belangrijke werk, dat hem daar in de provincie van zijn herkomst wachtte, dat het hem ten slotte niet mogelijk bleek om nog dit ene jaar aan mijn zijde te blijven staan in de leiding van ons Seminarium. Hij toch is het geweest, die telkens en telkens geweest heeft op de belangrijkheid van sociaal-paedagogisch werk en de noodzaak van zijn verzorging.

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

Ook de Lichamelijke Opvoeding is een gebied, waarop m.i. intensiever en meer stelselmatige samenwerking gewenst is. Wij bezitten hier in

Amsterdam de Academie voor Lichamelijke Opvoeding, wier eerste Rector Dr G. J. Nieuwenhuis is geweest, wiens te vroege heengaan ik bij de opening van onzen cursus in 1931 heb moeten herdenken. Nadat ik dezen zomer weer mijn bewegingsvrijheid had herkregeen, heb ik de eerste stappen gedaan om weer een nauwer band te leggen tussen die instelling en de onze. Want de lichamelijke opvoeding is niet alleen zaak van den specialist in dat onderdeel der paedagogiek. Velen van U zullen zich, terwijl ik dit zeg, waarschijnlijk herinneren hoe Gunning dit indertijd betoogde, toen de quaestie van Van Wijks 'meerderheidsjongen', diens slordigheid en slungelachtigheid aan de orde kwam. Gunning wees er toen op, dat alleen een behoorlijke studie van de betekenis van 'houding' en 'maintien' voor de karaktervorming de weg zal kunnen banen om deze ongewenste eigenschappen te elimineren.

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

Wanneer ik hier de film even noem, dan sluit zich onmiddellijk daarbij voor mij aan zijn betekenis voor de aesthetische opvoeding, zowel als voor de didaktiek. Als lid van de ministeriële commissie voor de onderwijsfilm in Neder-

land heb ik mij met die beide, duidelijk onderscheiden vraagstukken in de laatste maanden wekelijks en bij tijd en wijle dagelijks moeten bezighouden. En het heeft mij getroffen hoe ver de opvattingen en dientengevolge de eisen, aan de film te stellen, uiteenlopen tussen film-kunstenaar en onderwijsman.

Ik heb bv. kennis genomen van een rapport nog uit den illegalen tijd over de regeling van film-zaken na de bevrijding. Daarin werd voorgesteld een 'film-raad' met uitgebreide bevoegdheden, die zou bestaan uit een viertal film-kunstenaars en een viertal bioscoopmannen, benevens nog een zevental andere functionarissen. In dat zevental mocht dan, bij de gratie der ontwerpers, ook wel één onderwijsman zitting nemen. Ik weet niet, of wellicht een filmraad op deze voet nog zal tot stand komen, en nog veel minder of degene, die dan als onderwijsman in deze raad zou mogen zitting nemen, daaromtrent mijn advies zal vragen. Maar ik wil dat advies hier wel ongevraagd geven: Doe dat vooral niet! Want de verhouding tussen film en onderwijs is een andere en een belangrijker, dan dat ze geregeld zou kunnen worden in een lichaam, dat voor 1/15 part uit kenners van het onderwijs en van didactische vragen zou bestaan.

We hebben hier te doen met een zeer duidelijk verschil in waardering van de film als onderwijs-hulpmiddel en als middel van aesthetische vorming. Nu hebben wij in ons land in de laatste jaren over het eerstgenoemde, de betekenis van de film voor de school, in 't bijzonder de L.S., een macht van hoogst belangrijke gegevens gekregen. Daardoor hebben wij, op de grondslag van de nieuwere didactiek, een scherp verschil leren maken tussen de 'leerfilm' in engere zin, die tracht allerlei speciale details duidelijk te doen uitkomen en de eigenlijke 'onderwijsfilm' voor de L.S., die beoogt voortgang te maken in de lijn van het werk van Ligthart, van het brengen van 'het volle leven' in de L.S., van het leren kennen bijv. van streken, bezigheden en bedrijven aan die kinderen, die door plaatselijke en sociale omstandigheden alleen langs de weg van de film enigermate met dat leven in contact kunnen komen. Dat is dus een heel andere

bestemming die de 'onderwijsfilm' heeft dan de zoëven genoemde 'leerfilm', maar ook dan de propaganda-, de ontspanningsfilm en de film ten dienste der aesthetische opvoeding. En we krijgen hier het gevaar van een twist over de hiërarchie van verschillende waardegebieden, een twist die dreigt tot onoplosbare strijd te voeren. Want wie zal in redelijkheid uitmaken, wat nu 'belangrijker' eisen zijn, die van den aestheticus of van den didacticus, als zij met elkaar nauwelijks of niet verenigbaar blijken.

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

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

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

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

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

Ik ben nl. overtuigd, dat ook op dit gebied, dat toch meer dan enig ander volstrekt afhankelijk is van existentiële beslissingen, in het geloof te nemen, niettemin onbevangen empirisch onderzoek van betekenis kan zijn om vragen op te helderen, die op geen andere wijze tot een beslissing kunnen worden gebracht. Laat mij door een voorbeeld mogen verduidelijken, wat ik bedoel.

Een jaar of acht geleden kwam ik te staan voor de belangrijke vraag, of de gangbare overtuiging wel juist is, die het essentiële verschil tussen Rooms-Katholieke en Reformatorische Christenen acht te liggen in verschil in dogmatische formulering met name ten opzichte van het leerstuk van de rechtvaardiging van den mens voor God door het geloof-alleen, dan wel mede door de verdienste der werken. Ik ben toen ondeugend

genoeg geweest om de volgende proef te nemen. In een bijeenkomst van een tiental vooraanstaande Rooms-Katholieken en een tiental niet minder bekende Reformatorische Christenen, waar ik over dit onderwerp een voordracht moest houden, heb ik als stilleesstuk een citaat voorgelegd over de kern van de zaak, waarom het ging, met het verzoek om te willen mededelen uit welke kring dit citaat afkomstig werd geacht. Het resultaat was, dat *al* de aanwezigen – in overgrote meerderheid bekende theologen – het uit den eigen kring afkomstig achtten; de R. Katholieken hadden gelijk, het stuk was ontleend aan een bekend boek van Holzner over den apostel Paulus.

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

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

ligt dan voor het andere? Let wel, ik spreek van het ene en het andere deel der Kerk. Het gaat hier slechts in een zeer kleine minderheid der gevallen om een volstrekt *persoonlijke* keuze. De Kerk, waarin men geboren wordt, in wier traditie men opgroeit, blijft voor de overgrote meerderheid de Kerk, waarin zij leven en sterven. En wanneer zij ervan vervreemden, er uit treden, is het een betrekkelijk zeldzame uitzondering, dat hun geloof niet wegwijnt, maar tot nieuw leven ontwaakt in het andere deel. Zelfs een man als Bavinck, dien niemand ervan verdenken zal, het verschil tussen Rooms Katholieke en Calvinistische overtuiging te willen relativeren, wijst er op – ik heb het in het genoemde boekje aangehaald? – hoe zeer bekeringen zeldzaam zijn en het geboren worden in een godsdienstige sfeer meestal voor het verdere leven beslissend is.

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

En nu durf ik natuurlijk in de beantwoording van deze vragen, die zwaar van inhoud zijn, niet anders dan met schroom te spreken. Maar ik durf althans de mogelijkheid te opperen, dat hier inderdaad van een verschil moet worden gesproken, en wel in de sacramentele beleving en een daarmee nauw samenhangend verschil in de wijze, waarop liturgie en cultus inwerken op den mens. Al is er geen deel der Kerk, dat uit-

sluitend het Woord, of uitsluitend het Sacrament zou kennen, er is zeer vergaand verschil in de rol, die Woord en Sacrament en dus ook abstracte en zintuigelijke aanschouwing in de ene en de andere groep spelen.

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

Tot zover dan over de *taak* van wetenschappelijk paedagogisch onderzoek in den opbouw der nieuwe gemeenschap, die komende is. Maar hoe is het nu in ons land gesteld met de mogelijkheid om aan die taak vruchtbaar te arbeiden? Wat is de *positie* der Paedagogiek in de Nederlandse wetenschappelijke wereld? Laat mij trachten een

kort antwoord daarop – want de wijzers van de klok manen tot spoed – te geven in aansluiting aan het artikel, dat ik twee maanden geleden in het Parool plaatste onder den titel Universiteit en Volk. Ik trachtte daar als een goede vriend, die juist om der wille dier vriendschap niet schroomt over feilen te spreken, de ernstige tekorten in ons huidige universitaire stelsel aan te wijzen.

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

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

Daar zijn in de eerste plaats zij, die voortgekomen uit het L.O., behoefte zijn gaan voelen aan wetenschappelijke studie voor hun vak, dat zelfs in onze huidige wetgeving nauwelijks een vakopleiding kent. In de jaren die nu al zo ver achter ons liggen, de jaren vóór den oorlog en de eerste bezettingsjaren hebben de gezamenlijke vertegenwoordigers der Paedagogiek aan de Nederlandse Universiteiten, samenwerkende in de zogenaamde M. Akte-vereniging, althans ten dele in hun behoeften kunnen voorzien door de instelling der officieuze Middelbare Akte. Maar

een officiële akte ontbreekt nog steeds, en daarmee de bevoegdheidseis voor leraar in dit vak aan onze Kweekscholen. A fortiori ontbreekt de gelegenheid een academische graad te verwerven, terwijl toch het peil van deze M.A.-examens voor dat van universitaire examens niet onderdoet.

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

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

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

En dan is er nog een zeer belangrijke groep, die ten dele wel en ten dele niet naar de huidige bepalingen tot de Universiteit is toegelaten, maar wier leden, ook al is dat wel het geval, voor de overgrote meerderheid aan de Universiteit geen leergang vinden, die waarlijk in hun behoeften voorziet en met het oog daarop is samengesteld. Ik bedoel onze meisjesstudenten, die toch niet minder dan omstreeks een kwart van het geheel der volgeschreven studenten uitmaken. Maar

zij vinden aan de Universiteit nog steeds niet anders in volle erkenning dan die studierichtingen die indertijd met het oog op mannelijke behoeften zijn in 't leven geroepen. Leergangen, die werkelijk rekening houden met den eigen aard der vrouwelijke psyche, die toch op zo menig punt andere eisen stelt dan de mannelijke, zijn in het Academisch Statuut van heden nauwelijks te vinden, en nog minder in de uitwerking, die in de praktijk aan dat Statuut wordt gegeven. Het onloochenbare feit, dat de overgrote meerderheid der meisjes-studenten haar toekomstige taak in de gemeenschap allereerst zal vinden als vrouw, moeder en opvoedster, en niet in een beroep van onpersoonlijken aard, dat haar diepste aspiraties niet bevredigen kan, wordt èn door de H.O.-wet èn door de praktijk, die er op berust, nog volkomen miskend. En toch hebben wij voor de heropvoeding van ons volk, na de verwilderende ontwrichting door de bezetting gebracht, meer dan ooit behoefte aan vrouwen, die voor die taak, in gezins- en wijder verband, op wetenschappelijke wijze zijn voorbereid. Moge op andere punten werkloosheid dreigen, hier is een veld, waar nog gedurende generaties de hulp van tienduizenden van geschoolde krachten smartelijk zal worden ontbeerd.

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

wettelijke grondslag. Laat ons hopen, dat aldus althans een groot deel der zoëven genoemde groepen in de afdeling voor Sociale Paedagogiek van deze nieuwe faculteit een universitair onderdak zullen vinden.

Maar voor de toekomstige ontwikkeling van ons onderwijs- en opvoedings-stelsel is natuurlijk – dat is immers de kern van mijn ganse betoog – de verzorging van het wetenschappelijk onderzoek ten minste zo belangrijk als de regeling van opleidings- en examenvragen. Tot nu toe hebben wij ons in Nederland met uiterst geringe middelen moeten vergenoegen. Wanneer voor de paedagogiek in geheel Nederland door het Rijk in de laatste vijftien jaren vóór de bezetting zoveel hulpmiddelen ter beschikking waren gesteld als één fysisch of chemisch laboratorium per jaar jpleegt te kosten, dan zouden wij – dat durf ik wel te verzekeren – een heel eind verder zijn dan nu.

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

En dan is er nog een hoopvol teken. Althans wanneer ik mij niet zeer vergis, dan zal onze onderwijs-inspectie in de jaren die komen haar bijkans uitsluitend administratieve en controleerende taak verwisselen voor een meer stimulerende en leiding-gevende functie. Natuurlijk niet leiding gevend in die zin, dat er een nieuwe schoolstrijd in het gezicht zou komen door het schrikbeeld van Staatspaedagogiek, het ingrijpen

in de richting en doelstelling van de onderwijstakken, maar wel leiding gevend juist in die didactische vragen der middelenleer, waaromtrent ons onderwijs in al zijn geledingen zo dringend om vernieuwing vraagt. En nu mag ik met dankbaarheid uitspreken, wat ik in deze maanden sinds de bevrijding heb mogen waarnemen, dat nl. èn bij vooraanstaande figuren der Rijksinspectie èn bij de gemeentelijke inspecties van belangrijke gemeenten de volle belangstelling voor deze overschakeling van functie ontwaakt is. Ja, het is zelfs niet uitgesloten, dat men zelfs tot een intensivering van het researchwerk bij de Inspectie zal kunnen komen, opmerkelijk genoeg zonder verhoging van uitgaven. Ik denk aan een plan, door een der Rijksinspecteurs mij voorgelegd om advies, dat in strekking overeen bleek te komen met wat Ballard mij reeds ruim 20 jaar geleden in Londen vertelde, toen ik daar was voor de eerste studie van Daltonscholen. Hij was toen inspecteur van het onderwijs, en wel – bedriegt mijn geheugen mij na zoveel jaren niet – inspecteur vanwege den 'local board', dus wat wij zouden vergelijken met gemeentelijk inspecteur. 'Maar wij hebben hier eigenlijk nooit een dubbele inspectie'; – zo deelde hij mij mede – 'waar het werk van de local-board-inspectie blijkt in betrouwbare handen te zijn, trekt de centrale inspectie zich terug. Wij wensen geen doublure van werk, en niet twee kapiteins op één schip. De centrale inspectie, die uitgaat van de voor het gehele land ingestelde Board of Education bepaalt zich dus daar, waar de Local Board over eigen inspectie beschikt, tot het nemen van steekproeven en collegiaal contact.' Het plan, dat mij voorgelegd werd, kwam wat de vermijding van overtollig werk betreft, op hetzelfde neer. Laat de Rijksinspectie – zo betoogde mij iemand met grote ervaring juist

op dit gebied – niet het werk van de gemeentelijke inspectie nog eens verrichten, alsof het niet gedaan werd. Laat zij daarom dat deel van haar tijd, dat aldus vrij komt – een *deel* van haar tijd, omdat de gemeentelijke inspecteurs alleen met de gemeentescholen te maken hebben – mogen besteden aan werk van onderzoek, of laat men, door een op deze wijze mogelijk geworden hergroepering der inspectie-districten enkele inspecteurs vrij maken voor de functie van inspecteur in algemene dienst, die belast zijn met researchwerk en de daarop gebaseerde uitgave van Leidraden en andere publicaties ten dienste van de verfrissing en vernieuwing van het onderwijs.

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

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

Noten

1. Omwerking en gedeeltelijk nadere uitwerking van het stenogram der rede, gehouden ter heropening van de lessen van het Nutsseminarium op Woensdag 10 October 1945, in de aula der Universiteit van Amsterdam.
2. T.a.p. 43.