

VIJFTIG JAAR NUTSSEMINARIUM VOOR PEDAGOGIEK:

HERINNERINGEN VAN EEN OUD-CURSIST

I. VAN DER VELDE

I. *Bedoeld als inleiding*

Het proefschrift van Dr. N. Deen *Een halve eeuw onderwijsresearch in Nederland. Het Nutsseminarium voor Pedagogiek 1919—1969* heeft in mij veel losgemaakt, een groot stuk verleden weer in herinnering gebracht, voor Deen stellig een onbedoeld neven-effect. Ik heb mij, eigenlijk voor het eerst, volledig gerealiseerd welke contacten er in de loop van deze vijftig jaren hebben bestaan tussen deze oud-cursist enerzijds en — in chronologische volgorde — het Nutsseminarium voor Pedagogiek en de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen anderzijds. Het blijkt te zijn een vrijwel ononderbroken verbondenheid van veertig jaren.

Als cursist ben ik ingeschreven geweest van 1929 tot 1936, aanvankelijk voor het A-, daarna voor het B-diploma. In 1929 is dus een eerste contact gelegd met de eerste hoogleraar-directeur, prof. dr. Ph. A. Kohnstamm, een contact, dat lange jaren na beëindiging van deze studie heeft voortgeduurd. In de redactie van *Paedagogische Studiën* en van de series *Naar een nieuwe didactiek* en *Moderne onderwijssystemen*, tot Kohnstamms dood in 1951 toe. Aldus bleef, zij het indirect, toch verbondenheid met het Nutsseminarium en zijn werkzaamheden bestaan. Versterkt werd deze verbondenheid door het hoofdbestuurslidmaatschap van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen en het voorzitterschap, na Kohnstamms dood, van de Nutscommissie voor Onderwijs. Nog meer versterkt toen mij de functie werd toevertrouwd van docent, belast met de colleges in theoretische en historische pedagogiek. En nu mij in 1969 de uitnodiging bereikt een herdenkingsartikel te schrijven in verband met het vijftigjarig jubileum, sluit zich de kring van veertig jaren. Gewoon een persoonlijk veertigjarig jubileum! Maar deze opsomming maakt duidelijk welk een belangrijke, levenvullende factor Nut en Nutsseminarium geweest zijn in mijn leven. Ook, waarom ik mij beperkt tot *Herinneringen van een oud-cursist*.

II. *Het eerste contact*

Aanvankelijk heb ik Nederlands gestudeerd. Na het „behalen” van de B-akte volgde een jaar college psychologie en pedagogiek in Gronin-

gen bij Heijmans en Brugmans. Na benoeming tot schoolhoofd in Amsterdam in 1929 besloot ik, op grond van reeds in Groningen verkregen informatie, mijn studie voort te zetten aan het Nutsseminarium. Men vergeve mij al deze bijzonderheden; ze moeten wel vermeld worden, omdat zij medebepalend zijn geweest voor mijn indrukken en ervaringen als cursist.

Op mijn aanmelding, waarin ik enige informatie had gegeven over voorafgegangene studie, volgde een uitnodiging tot kennismaking met Kohnstamm, Herengracht 196. Dat kon toen nog. Die kennismaking was geen handje geven, vijf minuten praten en beleefd afscheid nemen, zoals ik mij het verloop had voorgesteld. Er zat systeem in het gesprek. Het werd geopend met vragen over de studie Nederlands. Waar lagen de voorkeuren, op taalkundig of op letterkundig gebied? Taalkunde genoot de voorkeur; bij de letterkunde vooral de geschiedenis der letterkunde. Dat was de ouverture. En wat was in Groningen behandeld door Heijmans en Brugmans? De in opzet korte rapportage dijde uit tot een onverwachte discussie. Waarbij ik mij in mijn niet-verborgen grote bewondering voor Heijmans — maar daar was ik mij toen niet van bewust — enigermate op glad ijs heb begeven. Mocht dit al zo zijn geweest, dan heeft Kohnstamm niets laten merken van de spanningen van eertijds. Zie Deen blz. 4.

Terugwandeland naar huis — dat kon toen ook nog — overwoog ik het gesprek. Was dit discussie geweest of eer een langdurig en pittig tentamen? Hoe meer ik er over nadacht, hoe meer ik neigde in de richting van een grondig onderzoek. Thuis informeerde mijn vrouw. Ik formuleerde kort: „Die professor Kohnstamm laat je niet los voor hij precies weet wat hij weten wil”. Zij vond dit een goede eigenschap: „Je kunt er profijt van hebben als je er rekening mee houdt”. En met dit wijs advies gaf zij mij over aan mijn nieuwe studieleider en docent.

III. De studie

Het Nutsseminarium werd in die jaren geleid door het driemanschap Kohnstamm - Van Veen - Van der Ploeg. De centrale figuur is Kohnstamm geweest; Nutsseminarium en Kohnstamm waren vrijwel identiek. Toch heeft ook Van Veen als onderdirecteur veel voor ons betekend door zijn brede kennis, zijn levendige belangstelling in ons werk, zijn talloze adviezen bij studie- en andere moeilijkheden. Van der Ploeg voerde de administratie. Persoonlijk ben ik hem veel dank verschuldigd: hij heeft de gehele omvangrijke correctie van *Mededelingen* 18 verzorgd. Zie het voorwoord.

Het aantal studerenden was niet te vergelijken met dat van tegenwoordig. Wij werkten in kleine clubs, heel genoeglijk, heel huiselijk, in goede vriendschap, in rechtstreeks en soms zeer persoonlijk contact met de docenten. Vooral in de periode van het B-diploma. Het aantal toehoorders varieerde van vijf tot tien, geschaard rond de grote tafel in Kohnstamms kamer, waar wij in de beslissende uren alleen tegenover velen zaten.

De studie voor middelbaar pedagogiek, zoals die destijds op het Nutsseminarium werd gegeven, lag overeenkomstig de oorspronkelijke opzet van de Vereniging tot bevordering van de studie der pedagogiek, pas opgericht in 1925, voor het A-diploma op kandidaatsniveau, voor het B-diploma op het niveau van een doctoraal examen. Persoonlijk heb ik haar als zwaarder ervaren dan de studie voor middelbaar Nederlands. Misschien — zo achteraf — door haar meer abstract karakter; bij de studie Nederlands werkt men meer met concrete gegevens. De overgang is mij moeilijk gevallen; zij betekende de ingroei in een nieuw klimaat.

De dictaatcahiers over de periode 1929—1936 zijn niet meer in mijn bezit. Misschien helaas! maar nu is het ook niet meer mogelijk — vandaar misschien helaas — de hele stapel nog eens door te snuffelen op zoek naar karakteristika. Ze zijn destijds volgeschreven luisterend, als ik mij goed herinner, voor A naar Kohnstamm, De Sopper, Ten Seldam; voor B naar Kohnstamm, Groeneveld, Idenburg. Ook de literatuurlijsten bezit ik niet meer, wat mij in zoverre spijt, omdat vergelijking met die van heden zou openbaren of bepaalde geschriften zich hebben kunnen handhaven over zoveel jaren.

Wat Kohnstamm doceerde vindt men voor het wezenlijke gedeelte terug in zijn rede op het onderwijscongres Amsterdam 1939: *De wetenschappelijke grondslagen van moderne didactiek* (Verslag blz. 10—24), later opgenomen in *Keur uit het didactisch werk* (blz. 391—407), besproken door Deen blz. 126—128. Wat sommigen van ons, zo wijlen collega Palland en ik, een niet geringe leemte in het studieprogramma achtten, was het vrijwel volkomen gemis aan historische verdieping, wat bij velen geleid heeft tot onderwaardering van het verleden voor het heden.

De „hoogtepunten” van de studie waren, als nu, de scripties, de tentamens en de examens. Mijn A-scriptie dateert uit 1931. Zij is bekend geworden als Mededelingen van het Nutsseminarium no. 18:

Woordenschatonderzoekingen bij leerlingen van zesde klassen van Amsterdamse lagere scholen.

I. De samenstelling van een woordtest.

II. Het verband tussen woordenschat, intelligentie en sociaal milieu. Zoals men ziet, geschreven in spelling-Kollewijn.

Grandia verwijst er naar in zijn proefschrift *Uitdaging en antwoord* (1968), een sociaal-pedagogisch onderzoek naar milieu-omstandigheden en maatschappelijke factoren, die een optimale ontwikkeling der talenten hebben verhinderd bij, inmiddels volwassen geworden, jeugdige ongeschoolde arbeidskrachten. Zo op blz. 488—489. Deen bespreekt haar op blz. 118—119 en is zo vriendelijk haar „ook thans als rapport nog zeer lezenswaard te achten”. Het onderwerp sub II is een object, dat momenteel meer dan ooit de aandacht trekt. Eindelijk begint het besef door te dringen dat democratisering van het onderwijs nooit mogelijk zal zijn zonder, zoals ik destijds aan het slot mocht schrijven, zonder door „diepgaande maatschappelijke verbeteringen de belemmeringen uit de weg (te ruimen), die het in lagere volksklassen aanwezige intellect te verhinderen tot uiting te komen” (blz. 150—151).

In mijn voorkeur voor researcharbeid op „taal”-gebied werd ik ten volle door Kohnstamm gesteund; de bedoeling van de „kennismaking” is mij langzamerhand duidelijk geworden. De ene B-scriptie lag op het gebied van de engere lagere-school-didactiek; het was *Luisteren of Zien. Auditieve of visuele grondslag van het spellingonderwijs*, daarna verschenen in de serie *Didaktische Monographieën*, onder redactie van Ph. Kohnstamm en G. van Veen, nr. III (1934), eveneens in spelling-Kollewijn geschreven. Het boekje bepleit visuele grondslag. Terwijl *Mededelingen no. 18* actueel is gebleven, wordt *Luisteren of Zien* door de ontwikkeling achterhaald, als ooit tenminste een spellingvereenvoudiging tot stand zal komen „waarbij een zo consequent mogelijke opzet in fonologische zin en een zo ver mogelijk gaande vernederlandsing wordt nagestreefd”. Geschiedt dit niet, dan behoudt het betoog zijn volle kracht.

De tweede B-scriptie dateert van 1936 en droeg als titel: *Het rijks-schooltoezicht*. Verschillende denkbeelden uit deze scriptie vindt men terug in het in 1946 verschenen *Onderwijsvernieuwing op de lagere school en haar organisatorische problemen* hoofdstuk VIII en IX, blz. 113—136.

Het wordt uit deze opsomming duidelijk dat de jaren op het Nuts-seminarium doorgebracht voor mij een vormingsperiode zijn geweest van blijvende betekenis.

Na de scripties de tentamens en examens.

Van de verschillende tentamens herinner ik mij niet veel. Sommige waren snel geleden, andere zijn langdurig en uitputtend geweest. Misschien reflectie van kennis, paraatheid, dispositie van de candidaat, misschien ook consequentie van de opvatting van docenten. Kohnstamm nam in die tijd tentamens af op De Schapendrift bij Ermelo, waar men na vriendelijk onthaal door Mevrouw Kohnstamm onverbiddelijk werd geleid naar Kohnstamms studeervertrek, het tuinhuisje. Ook bij hem konden tentamens lang duren, maar hij sprak zelf veel en taxeerde, komt mij voor, de candidaat vooral op zijn reactie. Het kwam dan wel aan op aandachtig luisteren, snel de draad van zijn betoog vatten en correct, misschien soms ook handig, manipuleren met eigen kennis en eigen inzicht. Ik heb vermoeiender tentamens afgelegd dan bij hem. Misschien lag de oorzaak in het feit, dat hij, zoals vaker, ook deze candidaat volgde op eigen terrein en het gesprek ook liet lopen over wat er aan „taal” te vinden was in de bestudeerde werken. Hij was zowel op tentamens als op examens uiterst humaan.

Ook van de examens resten slechts flarden van herinneringen. Ik weet niet hoe het anderen is vergaan, maar de examens zijn bij mij als evenement vrijwel volledig weggezonden. Misschien een normaal verschijnsel? Slechts een enkel feit met betrekking tot het B-examen is tot in details blijven hangen, maar dit feit hangt samen met een toen reeds aanwezige sterke belangstelling voor het geestelijk leven in de achttiende eeuw, een onverzwakt gebleven voorkeur. Zie *Jean-Jacques Rousseau. Pedagoog* (1967).

Bij de studie van de achttiende-eeuwse literatuur was mij vroeger reeds opgevallen hoe diep bepaalde gedachten ingewerkt hadden op meer dan een sector van het westeuropese geestelijk leven. Toen een bijvak gekozen moest worden stelde ik Kohnstamm voor het verband te onderzoeken tussen pedagogiek en literatuur in de achttiende eeuw. Het voorstel verraste hem, het viel buiten het gewone kader. Maar hij verklaarde zich accoord als er een examinerator voor te vinden was. Ik noemde hem Prof. De Vooy, die in Utrecht o.a. letterkunde doceerde. De Vooy stemde toe, hij kende mij enigermate uit de wereld der Neerlandici. Een tentamen achtte hij overbodig. Vriendelijk, maar belastend, omdat mij onbekend bleef in welke richting zijn denken ging. Zijn vriendelijkheid noopte mij tot een grondig prepareren naar beide zijden, maar het was een opluchting toen De Vooy geen vragen stelde, maar kortweg zei: „Ik geef U voor tien minuten het woord”.

Weinig kon ik op dat ogenblik vermoeden, dat er ruim dertig jaar la-

ter, in 1968, een „Werkgroep 18e eeuw” zou worden opgericht, in navolging van Frankrijk, waar reeds enkele jaren een „Société” bestaat, die alle „dix-huitièmistes” omvat.

Na het B-examen gaf Kohnstamm de wens te kennen dat ik zou trachten te promoveren. Zijn suggestie had veel aantrekkelijks, maar een benoeming tot inspecteur, de oorlog, een overplaatsing werkten uitermate vertragend. Het werd 1956 eer de promotie plaatsvond op het proefschrift *De tragedie der werkwoordsvormen. Een taalhistorische en taaldidactische studie*, naar zijn aard geheel in de lijn van de beide op blz. 126 genoemde scripties. Na Heijmans herdacht ik Kohnstamm:

„Gij, Hooggeleerde Kohnstamm, hooggeachte leermeester, hebt mij de schatten getoond en leren hanteren, die het huis der wetenschap bevat. Twintig jaar lang, tot op de dag voor Uw dood, heb ik op velerlei gebied met U mogen samenwerken. Van mijn werk hebt Gij steeds met nimmer verflauwende belangstelling kennis genomen, Gij hebt mij gesteund met raad en critiek, Gij hebt — ik gedenk dit met diepe voldoening — voorstellen en gedachten van mij willen overnemen. Het is Uw wens geweest dat ik zou trachten te promoveren; aan Uw wens wordt thans voldaan. Ik blijf U erkentelijk voor het vertrouwen, dat Gij mij zo lange jaren hebt geschonken”.

IV. *Kohnstamm als studieleider en docent*

In deze herinneringen komt Kohnstamm, zoals reeds gebleken is, sterk naar voren. Dit betekent natuurlijk niet dat wij als cursisten niet veel verschuldigd zouden zijn aan de andere docenten. Aan de een meer, aan de ander minder. Beroep, toekomstige bestemming, aanleg van de cursist, persoonsstructuur van docent en cursist beiden speelden hun rol, maar voor allen was Kohnstamm de identificatie van het Nutsseminarium. Hij was aller studieleider en docent in het hoofdvak.

Als studieleider was hij door zijn veelzijdigheid een haast niet te overtreffen figuur. Van welke pluimage wij als cursisten ook waren, op vrijwel alle terrein en over vrijwel alle objecten was contact met hem mogelijk. Buitendien verstond hij de moeilijke kunst van volgen en leiden. Hij was altijd bereid tot nadere explicatie, altijd bereid het „Hoor ook de wederpartij” toe te passen. Het gesprek eindigde zelden „onbeslist”, in de zin dan van zonder oplossing of zonder toekomstige gedragslijn. Vandaar dat moeiteloos aanvaardden van zijn leiding; zelden zou iemand onbevredigd heengaan.

Voor de B-studie heeft hij vermoedelijk drie punten op zijn program gehad, naast zijn colleges. Hij heeft getracht ons te leren luisteren

naar wetenschappelijke discussie. Levendig herinner ik mij de discussie Pos-Kohnstamm over het begrip tijd met de B-cursisten als auditorium. Levendig ook herinner ik mij dat ik op een bepaald moment de draad kwijtraakte — voorgoed, en hoe steelse blikken van mij naar anderen en van anderen naar mij bewezen, dat er meer slachtoffers waren van de hooggeleerde heren.

Hij leerde ons zelf lezingen houden, hij en de collega's luisterend. Voor de publicatie van *Luisteren of Zien* mocht ik de grondslagen van mijn betoog uiteenzetten, vragen en bezwaren beantwoorden. Hij leerde ons ook discussiëren. Discussies leiden was, komt mij voor, niet zijn sterkste punt; hij schakelde zichzelf moeilijk uit, voelde zich vaak voor een discussielèder persoonlijk te sterk bij de materie betrokken. Niet alleen op de colleges, ook in een club van specialisten als van wat ik nu maar noem, de „taalclub”. Op deze „taalclub” kom ik onder V. terug, terwijl ik in VI Gielens kritiek in het *Tijdschrift voor opvoedkunde* 1967-1968 no. 2, blz. 65 e.v. *Taal als didactisch middel* behandel en Deens polemieek met Gielen (blz. 115 e.v.).

Als studieleider en als auteur heb ik hem hoger gewaardeerd dan als docent. Er werd wel eens geklaagd over zijn moeilijke colleges. Vooral de B-colleges waren niet gemakkelijk te volgen. M.i. waren er twee oorzaken. Het was niet alleen de materie, het was ook de persoon Kohnstamm zelf. Hij was een wat nerveus orator. Zijn gedachten gingen vaak zo snel dat hij met het woord niet volgen kon. Dat leidde tot gedachtensprongen, tot inlassing van gedachten, waarop de toehoorders niet waren voorbereid of ingesteld, tot uitblijven van conclusies, waarop men zat te wachten. Als het onderwerpen betrof, waarin hij sterk was geïnteresseerd, was hij duidelijk geëmotioneerd. Zinnen werden in dit geval vaak onderbroken en opnieuw opgezet, maar dan weer vaak met nieuwe gedachten er in verwerkt.

V. De „taalclub”

Zoals ik in het begin reeds schreef, heeft Deens proefschrift veel herinneringen in mij opgeroepen. Een deel ervan ligt om zijn polemieek met Gielen betreffende de activiteiten van het Nutsseminarium inzake het moedertaalonderwijs, speciaal inzake het stillezen. Het zijn activiteiten van Kohnstamm en Van Veen, beter van Van Veen en Kohnstamm, maar Kohnstamm stond tenvolle achter zijn medewerker.

Hierboven wezen we op wat wij de „taalclub” noemden, een bijeenkomst van docenten uit verschillende takken van onderwijs, van kleuterschool tot het volledige v.h.m.o., allen geïnteresseerd in taalproble-

matiek en taaldidactiek. Deze club heeft slechts korte tijd bestaan, zij is snel uit elkaar gevallen. Toch heb ik, maar ook door de contacten, die voortvloeiden uit de beide op blz. 126 genoemde scripties, voldoende kijk gekregen op de richting van Kohnstamms belangstelling voor taal. Zij lag — maar ik schrijf 35 jaar na dato — naar het mij voorkomt vooral op het terrein der taalproblematiek. Daarvan getuigt o.a. Boek III hoofdstuk I van *Persoonlijkheid in Wording*: De betekenis van het woord voor de wordende persoonlijkheid. Hij opent dit hoofdstuk met een uiteenzetting van Karl Bühlers driefunctietheorie, zoals Bühler die later in zijn *Sprachtheorie* (1934) heeft samengevat. Zijn belangstelling voor taaldidactiek was geringer. Hij had, meen ik, meer belangstelling voor het werk van zijn leerlingen als leerlingen, dan voor de principes, waarnaar zij trachten te werken. Mede door deze, overigens zeer betrekkelijke „eenzijdigheid” wordt het snelle afsterven van de „taalclub” verklaard.

Van zijn grote belangstelling voor het werk van zijn leerlingen heb ik overtuigende bewijzen. Het moedertaalonderwijs in de VIe klasse van de Hudsonschool, ongeveer 35 leerlingen, had in die tijd zo zijn eigen vorm. „Op de club” is over dit experimenteel moedertaalonderwijs wel eens een en ander meegedeeld. Nu had een van de leerlingen, een twaalfjarig meisje, de klas en mij eens verrast met de conceptie van een toneelstuk: „*Twee bloemenmeisjes*”, een heel schrift vol. Een fragment er uit is later opgenomen in *Naar een nieuwe didactiek 4b: Het taalonderwijs in de hogere klassen*, blz. 49 e.v. Het stuk bleek bepaald speelbaar en het werd dan ook glorieus in de klas opgevoerd met als acteurs en actrices klassegenoten van de schrijfster. Kohnstamm was verwonderd en nieuwsgierig en dit leidde tot de uitnodiging een tweede opvoering bij te wonen. We spraken datum en tijd af en ik beloofde hem dat hij schriftelijke uitnodigingen van de kinderen zou krijgen.

Nu waren de kinderen wel gewoon aan „functionele” brieven, maar deze opdracht veroorzaakte consternatie. Minder om de inhoud, die konden ze na enige toelichting wel verwerken, maar om wat er „boven” en wat er „onder” moest staan. Ook deze puzzels werden bevredigend opgelost. Kohnstamm antwoordde bevestigend en verscheen op afgesproken dag en uur. De enige armstoel, die de school rijk was, werd naar boven gesleept, voor het denkbeeldige podium geplaatst, de kinderen schaarden zich deels op de bijeengeschoven banken achter hem, deels op de grond rond hem en de heruitvoering vond plaats. Hij gaf, zoals het behoort, na afloop zijn grote bewondering te kennen.

Het tweede bewijs heeft betrekking op een „reisverhaal” dat dezelfde

VIe klasse schreef na een driedaags verblijf in het Gustaaf Brieglebhuus te Valkeveen. Huis en verblijf waren mij uit eerdere ervaring bekend en het was dus mogelijk het verhaal in te delen naar het aantal leerlingen dat mee zou gaan. Het meisje dat het verhaal inleidde zegt het zo: „Ook sprak de meester er over dat we een boek zouden maken van de reis. Ieder kreeg een opdracht”.

Het „boek” is opgebouwd uit 31 fragmenten, is 23 dichtgetypte bladzijden „dik” en ingedeeld in 6 hoofdstukken:

- I. De heenreis en de aankomst.
- II. Het huis, z'n bewoners en z'n omgeving.
- III. Van eten en drinken, slapen en wassen.
- IV. Hoe wij ons in en bij huis vermaakt hebben.
- V. Wandelingen.
- VI. De terugreis en de thuiskomst.

Het is vermenigvuldigd en aan ieder der leerlingen is een exemplaar uitgereikt. Uiteraard ook aan de begeleidende onderwijzeres en aan mij.

De indeling van de fragmenten onder deze hoofdstukken, het verzorgen van de samenhang der fragmenten binnen de hoofdstukken, stijl- en spellingcorrectie binnen de afzonderlijke fragmenten, hebben de taallessen meer dan een maand beheerst.

Kohnstamm heeft het in zijn definitieve vorm gelezen, hij vond het een knappe prestatie, begreep wel dat er gezocht werd naar een moedertaalonderwijs in hoofdzaak gebaseerd op de kinderlijke expressie zelve, maar ik heb nimmer de indruk gekregen dat hij in dit streven zo reëel geïnteresseerd was als in het stillezen.

Met deze opmerking kom ik op de polemie (Kohnstamm-) Gielen-Deen.

VI. De polemie (Kohnstamm-) Gielen-Deen

Deen richt zich tegen het artikel van Gielen in *Tijdschrift voor Opvoedkunde* XIII (1967—1968), blz. 65—99.

Gielen meent dat men de historiek van de taaldidactiek (en de daarmee samenhangende -methodiek) vanaf het begin van de algemene volksschool met klassikaal stelsel, vakkensysteem en alle consequenties daarvan tot op heden in twee perioden kan onderverdelen:

1. De periode ongeveer 1800—1900;
2. De periode ongeveer 1900 tot heden.

Met dit uitgangspunt kan ik het wel eens zijn. Hij meent dat in de eerste periode „taal” een statisch product was, alleen van overwegend

belang op het ene niveau van de elite. Tegen 1900 ontstond een nieuwe taalconceptie, in verschillende landen van Europa ongeveer gelijktijdig, welke conceptie voor hem in feite toch niet meer is geweest dan een „verbetering van het bestaande”. Daarom is nu de tijd gekomen dat wij moeten streven naar een meer wezenlijke verandering in de taal-didactiek (weer: en de daarmee corresponderende taalmethodiek). „Oók na de z.g. „denkdidactiek” van Kohnstamm en anderen!”, al erkent hij de grote betekenis van deze denkdidactiek.

Gielen ziet mogelijkheden voor een veranderde taalconceptie, op basis van een drietal „verhelderende taalanthropologieën”. Hij roept in dit verband de hulp in van Heidegger, Merleau-Ponty en Bollnow. „Het feit dat de taal een bepaalde wijze van zin-geven en zin-nemen is ten opzichte van de wereld en van ons persoonlijk bestaan, dwingt de school niet alleen tot *uitgangspunt de werkelijke taal op al haar niveaus* (Curs. van G.) te kiezen, maar, verdergaand, tot het aanvaarden van de niet los te maken relatie tot onze zingevende en zinnemende existentie”.

Men kent, zegt hij, de denkbelden van Kohnstamm en zijn school en waartoe zij methodisch voeren. Didactisch wilde men: denken onder eigen verantwoordelijkheid; methodisch werden aanvankelijk gewenst: silent-reading, het verslagopstel, en stillezen met gecontroleerde en gerichte vragen en opdrachten. Hij toetst deze tendenties aan Langeveld-Palland *Denkend lezen!*, dat hij het beste werk in deze zin acht.

Gielen geeft een aantal bezwaren, waaruit we enkele, voor ons de meest relevante, overnemen.

Van levende actualiteit in de teksten is zelden sprake, zij leiden niet in tot het werkelijke leven en de moderne wereld. Er is geen verschil in taalniveau. De leerlingen-als-mens worden nauwelijks bij de tekst betrokken. Er ontstaat bij hen geen verantwoordelijkheidsbesef voor de eventuele taalbeheersing, trouwens „taalbeheersing” is voor onze tijd een te beperkte interpretatie, het gaat om een volledig benutten van de mogelijkheden tot humanisering, die met „taal als didactisch middel” gemakkelijker kunnen worden bereikt. Door die humanisering wordt het maatschappelijke, culturele en democratische leven het best gediend.

Welke is nu Deens reactie? (hoofdstuk IV: *Omvang, inhoud en didactiek van het basisonderwijs* (104), 3. *Stillezen als middel tot leren denken* (111) *Kritiek van Gielen* (115).

Deen gaat uit van Van Veens: *Plaats en betekenis van het „stil-lezen” in onze lagere scholen* (Mededeling 8). Twee dingen vallen op. In de eerste plaats het centraal stellen van het onderwijs in *receptief taalge-*

bruik (curs. van D.), dat lezen toch is, en dat als zodanig slechts één van de vele aspecten van het taalonderwijs omvat. In de tweede plaats de gedachte aan vakkenverbinding, al moet men zich deze niet identiek denken aan het huidige totaliteitsonderwijs. Dit stoelt op andere wortsels. „De gedachte wordt hier in hoofdzaak geponeerd om het vitale belang van het lezen te accentueren”. Deen schrijft dan verder: „Het komt mij voor dat de verklaring hierin moet worden gezocht dat de bemoeienis van Kohnstamm en Van Veen met het leesonderwijs niet voortkomt uit een behoefte aan vernieuwd taalonderwijs”. Op blz. 115 herhaalt hij deze stelling: „De ‘school van Kohnstamm’ heeft geen ‘nieuw’ taalonderwijs gebracht”. Dat is, helaas, juist en ook de oorzaak geweest van het snelle verloop van de „taalclub”, binnen welke contreien taalonderwijsvernieuwers weinig bevreemding vonden door Kohnstamms eenzijdige instelling op de stilleesmethodiek. „Eenzijdigheid”, schrijft Deen verder, oprecht, „was niet alleen kenmerkend voor de stilleesmethodiek, maar voor Kohnstamms ‘gehele visie op de didactiek’”. Ik moet op grond o.a. van mijn bovenomschreven eigen ervaringen in verband met toneelstukje en reisverhaal erkennen dat Deen voor wat het moedertaalonderwijs betreft, gelijk heeft. Voor andere vakken ben ik er minder zeker van. Zie de serie *Naar een nieuwe didactiek*. Deen is loyaal genoeg om te erkennen dat het te veel gezegd zou zijn „om Gielens kritiek te beschouwen als een gevecht tegen windmolens”. Gielen formuleert vrij nauwkeurig wat „vernieuwende” taaldidactici in de dertiger jaren als bezwaren tegen de toenmalige stilleesmethodiek hebben gevoeld. Zij is mij als taaldidacticus vreemd gebleven; zij is mij nooit meer geworden dan een bruikbaar onderdeel. Maar het lijkt mij te ver gezocht te schrijven dat Gielens oordeel over het stillezen „de intenties van Kohnstamm en zijn medewerkers geen recht doet, al was het maar, omdat Gielen andere motieven onder hun arbeid schuift, dan zij gehad hebben.”

Dit laatste lijkt mij onjuist. Gielen plaatst slechts moedertaalonderwijs met de voor dit vak aangepaste doelstelling „humanisering” tegenover het zeer gespecialiseerde stukje „denkonderwijs”, dat in het stillezen gepropageerd wordt. Dat lijkt mij zijn volste recht. Men mag zich zelfs afvragen of deze eenzijdige propaganda voor stillezen „omwille van de denkfunctie” (116) de vernieuwing van het moedertaalonderwijs in zijn totaliteit niet geschaad, althans geremd heeft. Tal van onderwijzers hebben gemeend — ik neem gaarne aan te goeder trouw — genoeg aan vernieuwing van het moedertaalonderwijs te doen door stilleesboekjes te gebruiken. Maar zij kwamen daardoor niet te staan voor

de veel moeilijker problemen, waarvoor het expressief gebruik van de moedertaal, het stellen en het spreken, hen zou plaatsnemen.

Daarom betreur ik het nog dat het Nutsseminarium zich zo laat, eerst rond 1960, gezet heeft tot de taak, de taalontwikkeling van lagere schoolkinderen in de leerplichtige leeftijd meer systematisch tot object van studie te maken. En dan nog m.i. in te beperkte zin. Na mijn woordenschatonderzoekingen van 1931 heb ik wel eens suggesties gedaan voor groepsgewijs-transvertaal en individueel-longitudinaal onderzoek, zoals dat tegenwoordig heet, maar zonder succes. Onderzoek in beide richtingen vloeide immers rechtstreeks voort uit de resultaten van die woordenschatonderzoekingen.

Naar alle waarschijnlijkheid heeft Kohnstamm wat ver van de lagere school en haar didactiek af gestaan. Vandaar vermoedelijk ook dat hij ongevoelig is gebleven voor het in de dertiger jaren opkomende streven naar totaliteitsonderwijs, of, naar onze destijdsse betiteling, „Gesamtunterricht” als didactische vorm voor het aanvankelijk onderwijs. De uitspraak: „Het is juist onze grief dat de school de kinderlijke situatie te veel uitbant en daardoor het kinderlijk denken dat deze situatie behoeft en op deze situatie is gebaseerd, in uiting en ontwikkeling remt” (*Naar een nieuwe didactiek, Algemene Inleiding* (80—81)) een uitspraak die volgens Deen (128) reeds wijst naar een „in de kinderantropologie gebaseerde lagere-school didactiek”, is ook niet van hem, zoals Deen schijnt te menen. Zij ligt geheel in de richting van het experimenteel moedertaalonderwijs, hierboven omschreven.

Persoonlijk verheugt het mij dat Gielen zijn nieuwe taalconceptie poneert. Alleen — ze is niet nieuw. Locke heeft ze gewenst (*Grote denkers over opvoeding* (blz. 186—187), Rousseau heeft ze gewenst (*Jean-Jacques Rousseau. Pedagoog*, blz. 66) en als ik mij naast deze groten mag scharen: men vindt ze ook in *Naar een nieuwe didactiek* 4a, blz. 58—69. De inzichten van Locke en Rousseau ten deze kende ik toen nog niet. Ik citeer één zin: „Zo kan men de taalopvoeding zien als een onderdeel van de persoonlijkheidsvorming in haar geheel”. Maar misschien rijpen thans de tijden.

VII. Dank

De jaren op het Nutsseminarium doorgebracht waren van blijvende invloed op mijn verdere levensloop. De periode 1929—1936 is een vormingsperiode geweest van beslissende betekenis. Wat er aan rijps en onrijps in mij leefde, heeft op het Nutsseminarium vorm gekregen. Voor die groei als didacticus, misschien ook als mens, ben ik het Nuts-

seminarium dankbaar. Van die dankbaarheid heb ik in deze, onverwacht gevraagde, bijdrage willen getuigen. Vooral jegens hen, die, toen het Nutsseminarium nog niet opgestoten was in de vaart der instituten, het beheerden en beheersten, Kohnstamm, Van Veen, Van der Ploeg.

Maar overigens, het zijn herinneringen van 30, 40 jaar terug, te plotse-ling opgeroepen. Zijn ze in alle opzichten betrouwbaar? Ze dragen een sterk persoonlijk karakter, zijn voor mijzelf moeilijk controleerbaar. Vertekening in de zin van idealisering en kritiek van personen, ver- houdingen, objecten is zeer wel mogelijk. Het zij zo.