

HET WOORD VAN DE WEEK

ORGAAN VAN DE HUMANISTISCHE LUISTERKRING

Administratie Humanistische Luisterkring, Oudegracht 152, Utrecht. Postgiro 58.
Abonnementsprijs f 4,— per jaar. Buitenland f 5,60 per jaar, voor België f 4,60.
Voor leden van de Humanistische Luisterkring f 3,— per jaar. Losse nummers f 0,25.
Contrib. Luisterkr. f 1,—. Dit bedrag tezamen met bovengenoemde f 3,— te voldoen.

OSLO 1962

Na Amsterdam in 1952, Londen in 1957, wordt Oslo de stad, waar van 2 tot 7 augustus 1962 het derde congres van de Internationale Humanistische en Ethische Unie wordt gehouden. De secretaris van deze Unie is de Engelsman Blackham, die thans in Nederland vertoeft en in de rubriek „Geestelijk Leven” iets over de vraagstukken waarmee het congres zich zal bezig hebben te houden verteld heeft. Hij is daarbij ingeleid door de voorzitter van het Nederlandse Humanistische Verbond, Dr. J. P. van Praag, die ook voorzitter van de Internationale is. Van de laatste hebben wij enkele notities over de persoon van Blackham gekregen, die wij hieronder afdrukken.

„H. J. Blackham komt van het Engelse platteland; als jongen werkte hij o.a. op een kwekerij. Maar al spoedig brak een uitgesproken intellectuele en ideële belangstelling bij hem door. Stanton Coit, de toenmalige voorman van het Engelse humanisme (ethical culture) trok hem aan als medewerker. Na diens dood volgde Blackham hem op als leider van een gemeenschap.

Nu al sinds jaren werkzaam als secretaris van de Britse Ethical Union, waarvan hij in veel opzichten de stuwende kracht

is, is zijn arbeid vooral gericht op een verbreding van de humanistische groepering en de samenwerking met gelijkgezinde organisaties, zoals de Rationalist Press Association. Hij is het ook geweest die in 1947 de eerste contacten legde met het Nederlandse Humanistisch Verbond en meewerkte aan de oprichting van de Internationale in 1952 te Amsterdam. Sindsdien is hij daarvan de secretaris en tevens redacteur van het drie maandelijks blad, de Information Bulletin.

Blackham is in Engeland een bekend spreker en schrijver. Naast vele artikelen publiceerde hij een aantal boeken, zoals Six Existentialist Thinkers in 1953. Op het ogenblik werkt hij aan een groot humanistisch werk in zes delen, waarvan het eerste dit jaar verschijnt. Ondanks zijn typisch Engels intellectuele manier van doen, is hij geen boekenwurm, maar heeft hij een grote belangstelling voor praktische dingen en velerlei bemoeienissen met zijn medemensen. Als het zo te pas komt, tuiniert en schildert hij en tijdens de oorlog was hij chauffeur op een brandweerauto. Een verrassende, geestige figuur van een grote kennis, en een echte humanist.”

mededeling aan onze abonné's

Doordat de tekst van de lezing van zondag 9 juli eerst op 8 juli bekend was, is het niet mogelijk geweest om deze nog in dit nummer op te nemen. Deze tekst wordt nu in het komend nummer afgedrukt.

natuurlijk bewaart u de radiolezingen

Om U het bewaren mogelijk en het herlezen van de radiolezingen tot een genoegen te maken, is er een handig verzamelbandje te verkrijgen.

Aan dit linnen bandje, dat voorzien is van een gouden opdruk, zult U veel plezier beleven.

De prijs, die laag gesteld is, bedraagt f 1,95. Gireer het bedrag op postrekening 58 t.n.v. Humanistische Luisterking het Woord van de Week te Utrecht.

KUNNEN ZIJN WIE MEN ZIJN MOET

Op mijn causerie voor de VARA-microfoon van 15 januari jl. over „Spanning en overspanning bij het onderwijs” heb ik zoveel belangstellende reacties mogen ontvangen, dat ik het bijna tot mijn plicht reken nog eens Uw aandacht voor dit onderwerp te vragen. Ik zal mij bij deze reprise laten leiden door de wensen van luisteraars die enkele punten van mijn vorige lezing nader uitgewerkt of gemotiveerd wensten te zien. Onveranderd blijft echter mijn uitgangspunt, nl. dat men de moderne schooljeugd, die het bij haar sprong naar de maatschappij in de huidige, ondoorzichtige situatie bijzonder moeilijk heeft, slechts een zinvolle opleiding geeft, wanneer men zich vóór alles bezint op de innerlijke voorwaarden die vervuld dienen te worden, wil die jeugd in de toekomst een volwaardig deelgenoot zijn van de gemeenschap. Aangezien het bijbrengen van kennis steeds verondersteld wordt in het Nederlandse onderwijs op de voorgrond te staan, behoeft op deze kant hier niet de nadruk gelegd te worden, maar wel op de plicht van de school haar aandacht te vestigen op het proces van de innerlijke rijping als grondvoorwaarde voor het *kunnen* zijn, wie men zijn moet.

Om zo scherp mogelijk te kunnen kenschetsen wat het onderwijs in verband hiermee nastreeft en biedt, wil ik de stelling poneren dat de school uitgaat van de *plichten* van de leerling en de *rechten* van het kind negeert. Bovendien wordt het nemen van experimenten in ons onderwijs bemoeilijkt, zo al niet onmogelijk gemaakt, door de verwording van de school tot selectie-instituut, waar aan de hand van leerstof waarvan niet bewezen is, dat zij bruikbaar is voor de selectie voor wetenschappelijke, laat staan voor maatschappelijke beroepen, een voortdurende zifting plaats vindt. De hoofdzakelijk verbale, d.w.z. op het woord gerichte, intellectualistische instelling van het V.H.M.O. zift een aantal leerlingen uit, die wat aanleg en karakter betreft, stellig bruikbare leden van de maatschappij zouden kunnen worden. In de praktijk blijkt, dat deze selectie een negatieve is, waarbij in de eerste plaats geldt, dat men een bepaald schooltype kiest, omdat men een ander, d.w.z. hoger, diploma niet verwerven kan.

Is hiermee een van de kernproblemen van het Nederlandse onderwijs aangegeven, van niet minder belang zijn enkele didactische en methodische problemen, die de spontaneïteit belemmeren en de in mijn vorige causerie gesignaleerde passieve houding der leerlingen op school in de hand werken en verhinderen, dat de natuurlijke activiteit ten volle dienstbaar gemaakt wordt aan het onderwijsproces. Zo negeert het middelbaar onderwijs het vraagstuk van het „leren leren” en biedt de leerstof in het algemeen te levensvreemd aan. Door het gedifferentieerde lesrooster werkt het overlading in de hand en door het discontinu verloop van de vakken, d.w.z. door een herhaling van „afgebroken uren”, wordt het bereiken van de

belangstellingstop bij verschillende vakken bedreigd. De leerboeken zijn nog steeds voor een groot deel onleesbaar en aan een beeldende ordening van de feiten wordt nauwelijks aandacht besteed. Het grote aantal leraren werkt aanvankelijk verwarrend en met het feit dat de leerlingen van de eerste klassen een bepaald type docent nodig hebben, wordt geen rekening gehouden. Het klassikale stelsel dat aan kinderen van ongeveer dezelfde leeftijd tegelijkertijd dezelfde leerstof aanbiedt, lijkt nog steeds zaligmakend, hoewel het op een sociale werkelijkheid berust die niet meer de onze is. In dit stelsel wordt immers geen rekening gehouden met de verschillen in het ontwikkelingsritme van de kinderen, dat ons juist na de oorlog voor steeds groter wordende problemen stelt. Evenmin doet het dit met de verschillen in aanleg en belangstelling tussen jongens en meisjes en met die in het werken verwerkingstempo. Doordat in het klassikale stelsel het arbeidsklimaat meer ligt in de sfeer van je móet, dan van je mag werken, wordt een specifiek ordeverraagstuk in het leven geroepen, waardoor de houding van de leraar technisch reeds de richting van het autoritaire uitgaat, dat, gelijk de vorige keer is aangetoond, evenals in het gezin en in de bedrijfssituatie op school zoveel invloed heeft ingeboet. Daar verder het klassikale stelsel principieel een samenwerking van de leerlingen ontkent, geeft het aanleiding tot een verkeerde competitie, waardoor negatieve spanningen ontstaan. Het kind als een onmondig, passief en kennis absorberend wezen beschouwend, baseert het zijn criterium van „kennen” op een eenzijdige verbale reproductie, die bovendien nog aan een gemiddelde tijd gebonden is en op een zwart-wit-schema: fout-goed, berust.

Ik ben mij ervan bewust, dat deze sombere diagnose op verschillende punten een nadere verklaring vereist en zo mogelijk enkele richtlijnen die op een therapie duiden. Omdat zij wellicht de buitenstaander het duidelijkst aanspreekt, wil ik beginnen met de toevallige samenstelling van de klassegroepen en het ontbreken van een bewuste vorming daarvan tot een werkgemeenschap als een der oorzaken, dat het klasseverband de activiteit der leerlingen eerder remt dan stimuleert. De ervaring wijst uit, dat in een klas die goed geïntegreerd, d.w.z. goed tot een eenheid gemaakt is, de individuele prestaties hoger liggen en het onderwijsproces vruchtbaarder is dan in een z.g. „slechte” klas. Het feit dat de leraar-klassevoogd, een thans op de meeste scholen bekende instelling, slechts een beperkt aantal uren in „zijn” klas les geeft en daarnaast een groot aantal uren in andere klassen aan andere leerlingen, verhindert, dat een voortdurende effectieve beïnvloeding van hem uitgaat op de onderlinge verhoudingen in de klas en op de groepsverhouding tegenover het werk en tegenover de andere docenten. De

bemoeiingen van de leraar-klassevoogd blijken in de praktijk zich dan ook in hoofdzaak uit te strekken tot de z.g. buitenschoolse activiteiten van zijn klas, zoals klassebijeenkomsten, sportdemonstraties, toneel- of muziekuitvoeringen. Hij begeeft zich hiermee op een terrein waar werkelijk sprake is van sociale opvoeding, doch dat dit als valend buiten de school als leerinstituut, in de meeste gevallen bijna geheel aan de leerlingenverenigingen wordt overgelaten, is weer een typisch kenmerk van het Nederlandse onderwijs. School en leerlingenvereniging staan naast elkaar en het gevolg hiervan is, dat het steeds moeilijker wordt een juist evenwicht te vinden tussen het leerprogramma en dat van andere activiteiten. Een nauwer verband tussen beide is een noodzakelijk probleem, dat te eniger tijd in de school opgelost zal moeten worden.

Middelen om de genoemde remmende invloed van het klasseverband te verminderen, zouden in twee richtingen gezocht kunnen worden. De leraar-klassevoogd zou meer gelegenheid tot een nauwer contact met zijn groep kunnen krijgen door vrijstelling van een aantal lesuren voor dit groepsleiderschap, door het dragen van een groter verantwoordelijkheid voor de prestaties van de groep en van de individuele leerlingen en door een regelmatig contact met zijn groep buiten zijn eigen lessen, zoals dat op de Amerikaanse high-school in de z.g. home-room is verwezenlijkt. In de tweede plaats zou de klasse-groep meer gelegenheid moeten krijgen zich als werkgemeenschap te constitueren en wel door een bewustere inleiding van de nieuwe leerlingen in de schoolgemeenschap, door een bewustere samenstelling van de klassen en door het organiseren van werkweken. Deze moeten niet het privilege van de eindexamen-klassen zijn en evenmin een voortzetting van het gewone onderwijs, alleen in een andere omgeving en met als attractie de nachtelijke kussengevechten op de slaapzalen. Ik denk hier aan werkweken buiten en eventueel binnen de school met de mogelijkheid een klas gedurende een week te laten samenwerken aan een opdracht, waarbij de aanwezigheid van verschillende vakdocenten tot een minimum beperkt wordt. Het klassikale stelsel legt verder een te sterke verantwoordelijkheid op de leraar voor hetgeen tijdens de les gebeurt en voor de verzorging van het huiswerk. Deze te grote afhankelijkheid van de leraar remt de activiteit van de groep en van de individuele leerling. Ik heb hierbij vooral de passieve houding der leerlingen in de meeste klassikale lessen op het oog, waarbij de docent aangeeft wat gedaan moet worden en de klas afwacht „tot er iets gebeurt” en meent aan zijn verplichtingen te voldoen, wanneer de houding van oplettendheid is aangenomen of zoals een zekere Paultje van Osten het in de schoolkrant van het Gymnasium Haganum heeft beschreven in zijn karakteristiek van „De maandagochtend op school”: „Het is maandagochtend, en nu hebben we Natuurkunde. Wij hebben op maandagochtend altijd Natuurkunde. Wij zitten altijd op maandagochtend op een rijtje in de klas voor Natuurkunde. De leraar geeft ons les in Na-

tuurkunde. Dat doet de leraar altijd. Daarom doet hij het ook zo goed. De leraar wacht tot het rustig is. Dat moet de leraar wel doen, anders kan hij geen les geven. En om les te geven is hij op maandagochtend naar school gegaan. De mensen in de klas willen een proef zien. Daar moet de leraar om lachen. Hij zegt wat, als hij gelachen heeft. De leraar gaat niet verder met lachen, want hij gaat les geven”. Licht hierin niet duidelijker dan in welk theoretisch betoog ook een der oorzaken uitgedrukt van de spanning tussen docent en klas, algemeen bekend onder de naam „ordeprobleem”? Als middelen om de gehele groep in het onderwijsproces te betrekken, zou ik alleen het klasgesprek en de discussie over het te behandelen onderwerp willen noemen, waarvoor niet voor niets bij het Contactcentrum Bedrijfsleven-Onderwijs zo’n intensieve belangstelling blijkt te bestaan.

Als factoren die met het bovenstaande samenhangen, kunnen nog vermeld worden de aard van de leerstof, die in het algemeen te historisch benaderd is en te weinig aansluit bij de natuurlijke belangstelling van de leerlingen. Zij heeft te weinig „actualiteit” en kan als zodanig te weinig „beleefd” worden. Daardoor ook wordt het accent te zeer op het memoriseren gelegd. De leerboeken zijn vrijwel alle geschreven voor een „doerschool”; zij zijn veelal „compendia”, die wetenschappelijk verantwoord mogen zijn, maar in de keuze van woorden en in de benadering van de stof geen rekening houden met de vraag, of kinderen van een bepaalde leeftijd hiermee iets kunnen beginnen. Ik weet, dat in dit opzicht de laatste jaren verschillende pogingen in de goede richting zijn gedaan, maar ik meen toch niet te generaliseren, wanneer ik beweer, dat de „les” nog steeds in de meeste gevallen de onmisbare „vertaling” van het leerboek is. Het is dan ook merkwaardig te constateren, dat er dikwijls geen verschil in stijl en woordkeus is tussen een boek voor twaalf- en achttienjarigen, immers sommige boeken doen zowel dienst bij het begin-onderwijs in een vak als bij het eindexamen. Dat hierdoor de reeds genoemde verbale reproductie sterk in de hand gewerkt wordt, behoeft geen nader betoog.

Ik hoop met mijn causerie duidelijk gemaakt te hebben, dat ik in mijn vorige causerie niet te pessimistisch was, toen ik beweerde, dat de starheid van de zelfgenoegzame Nederlander als ’t ware in het onderwijs is belichaamd en dat er nog heel wat moet en kan veranderen, alvorens de school in staat zal zijn de jeugd zo op te voeden, dat zij zich in de maatschappij van nu en morgen thuis zal voelen, opdat „men zal kunnen zijn, wie men moet zijn”. Hiervoor moeten openheid van geest, vindingrijkheid en creativiteit aangekweekt worden, die het aanpassingsvermogen aan snel wisselende situaties bevorderen en tevens een middel zijn om aan de toenemende vrije tijd een positieve inhoud te geven. Waardevol worden samenwerking en overleg, die verdraagzaamheid vereisen, niet het minst bij de opvoeding, waarvan meer dan ooit het devies „eerbied voor de mens” moet luiden.

F. P. HUYGENS.

't Is op het eerste gezicht al duidelijk, dat zeker honderd maal de ruimte nodig zou zijn die hier ten dienste staat, om het levenswerk van de grootste Amerikaanse opvoeder John Dewey enigszins voldoende te beschrijven. Hij was in de eerste plaats opvoeder en daardoor kan zijn betekenis niet alleen geschetst worden door de beredeneerde inhoud van zijn boeken, brochures en artikelen. Hij werkte op school met kinderen — zeer praktisch, praktisch in beginsel zelfs.

In Amerika, vooral in het tweede deel van de vorige eeuw, was de ontplooiing van de ideeën van Dewey niet verwonderlijk. De stuwende ontwikkeling van de maatschappij, de afwezigheid van enige compacte traditie en de noodzaak van de vorming ener competente middenklasse drèven als het ware tot een doordacht opvoedingssysteem. Dewey was een denker van gehalte en soort, die gestalte kon geven aan levensvatbare ideeën. Een wonderlijke indruk moet hij wel gemaakt hebben op zijn leerlingen. Want deze intelligente pedagoog miste eigenlijk alle traditionele eigenschappen van de briljante schoolmeester of docent. Hij was geen electriserende, overtuigende spreker; hij toonde geen meeslepend enthousiasme voor zijn onderwerp; hij sprak moeizaam, aarzelend, benaderend. Als deze lange, schrale, ietwat zwiepende figuur bedachtzaam voor zijn auditorium plaats nam, dan sprong er bepaald geen vonk over. Meisjes-studenten kregen hoogstens de neiging om zijn stropdas recht te trekken. Hij ging doorgaans meteen zitten en zelden keek hij zijn toehoorders recht aan. Liever draaide hij zijn stoel een kwart-slag, zodat hij uit de ramen kon kijken — en hij sprak dan zoekend en tastend als vervolgde hij alleen maar zijn eigen gedachtengang. Veel beweging vond er niet plaats op zijn gezicht, een enkele keer deed een associatie hem grijnzen. Zijn handen hield hij stil of het moest zijn dat hij een glijdende lok haar op zijn plaats schoof. Vragen stellen of interrumpereen verbood hij nooit, maar 't was merkbaar dat hij er niet op uit was zijn betoog daardoor te laten voortstuwten. Er bestaat een verrukkelijk understatement: „Professor Dewey is een vredig spreker.”

Wat heeft deze man dan toch tot stand gebracht? Een nieuwe theorie, een nieuwe methode in de opvoeding! Woorden hebben vaak misverstanden verwekt ten opzichte van Amerikaanse ideologieën. Men heeft gezegd: Dewey's opvoeding leidt het kind op tot leven. Dat is eenvoudig onzin. Afgezien van het feit dat het ongedefinieerde gebruik van het veel- of niets-betekenende woord „leven” gevaarlijk is, moet men ook beseffen dat opvoeden op normen gebaseerd moet

zijn. Goed beschouwd behoeft men niemand te leren leven — bovendien neemt geen enkele opvoeder alle manieren van leven voor zijn rekening. Bij Dewey is opvoeding: opleiden tot de rechte wijze van functioneren. Het risico ligt voor de hand — de idee der sociale efficiency biedt allerlei kansen van verzwakking der normen van het individu. Dewey heeft daar tegen gestreden: „Opvoeding”, zei hij „moet in de eerste plaats de mens en pas daarna het beroep beogen”. Inderdaad is de methode van Dewey gericht op het beleven, 't veelzijdig ontplooiën van de mogelijkheden van het leven in de eigen tijd. Kennis verkrijgt daardoor een ander karakter: niet „learning of fact” (kennis der feiten), maar „search for truth” (zoeken naar waarheid) wordt de intentie van de opvoeding. En dat is geen kleinigheid!

Aan deze methode ligt een eigen en origineel waarheidsbegrip ten grondslag. De waarheid is geen ding meer dat wij verwerven en bezitten; de enige waarde van een waarheid is gelegen in de mogelijkheid die hij biedt ons verder te voeren tot meer visie, tot begrip zonder tegenstrijdigheden: „Elk idee waarop wij kunnen rijden, zagezegd; elk idee dat ons verder brengt van het ene deel onzer kennis naar het andere, ordenend, zekerheid gevend, vereenvoudigend...”

Voor de opvoeding leidt deze grondslag duidelijk tot „doen”, tot activiteit: „Experience is experimentation” (ervaring is proefneming) zei Dewey.

En in dit opzicht wordt de persoonlijke houding van John Dewey begrijpelijk — hij was als pedagoog geen vóór-doener. Hij zweepte niet op, hij stuwde zijn leerlingen niet voort. Maar ik heb getuigenissen gelezen van leerlingen die hun vuur ontstoken hadden aan die kleine, heldere, rustige vlam van hun leraar, die liet zien hoe men denken en doen moest door eenvoudig aarzelend hardop zijn gedachten de vrije loop te laten, maar er steeds op bedacht te zijn de situatie waarin wij leven er bij te betrekken.

Natuurlijk heeft men hem misverstaan. Vanzelfsprekend heeft men zijn functionele waarheidscriterium misvormd tot een typische soort van Amerikaanse businessmentaliteit, als zou zijn filosofie er op uit zijn geweest het individuele nut van deze op gene te legaliseren. Niets is minder waar! Vooral Dewey heeft duidelijk gemaakt, dat hij met „het bruikbare” de functionele waarde van een waarheid voor de cultuur als positief geheel op 't oog had. Dit begrip was zijn uitgangspunt en voor hem was opvoeding „het laboratorium waarin wijsgerige overwegingen concreet worden en aan een test zich moeten onderwerpen.”

P. SPIGT.

lezingen voor de radio

- zo. 16 juli VARA 9.45 uur: C. Cabout: „Wat weet je van Karel de Vijfde”.
- zo. 23 juli VARA 9.45 uur: Dr. C. v. Rijsinge: „Een zachte stilte”.
- zo. 30 juli VARA 9.45 uur: P. Spigt: „Miskende rechten”.
- di. 1 aug. AVRO 15.30 uur: P. A. Pols: „Opvoeder en Psycholoog”.
- zo. 6 aug. VARA 9.45 uur: P. J. S. Swart: „Het behang”.