

# OVER DE LERENDE MENS

REDE

UITGESPROKEN BIJ DE AANVAARDING  
VAN HET AMBT VAN GEWOON HOOGLERAAR  
IN DE PEDAGOGIEK EN ALGEMENE DIDACTIEK  
AAN DE LANDBOUWHOGESCHOOL  
OP 11 FEBRUARI 1965

DR. F. W. PRINS



H. VEENMAN & ZONEN N.V. - WAGENINGEN

*Mijne Heren Leden van het Bestuur der Landbouwhogeschool;  
Dames en Heren Hoogleraren, Lectoren, Docenten en Weten-  
schappelijke Medewerkers; Dames en Heren Studenten en voorts  
Gij allen, die door Uw tegenwoordigheid op deze bijeenkomst van  
Uw belangstelling blijkt geeft,*

*Zeer Geachte Toehoorders,*

Bij het bestuderen van filosofisch anthropologische geschriften wordt men niet zelden geconfronteerd met termen, waarin getracht wordt een wezenskenmerk van de mens in een soort van micro-definitie te vatten. Zo wordt de mens geschilderd als homo sapiens, als homo ludens, als homo creator, als homo viator enz. Het is ook mogelijk de mens te kenschetsen als homo discens.

Het zij mij vergund in dit uur uw aandacht te vragen voor de lerende mens, homo discens. De lerende mens, ziedaar het thema. Het werkterrein van de didacticus strekt zich uit tot het leren, voorzover dit plaats vindt binnen de verschillende onderwijsinstituten.

Vandaar dat mijn variatie op genoemd thema voornamelijk van didactische aard zal zijn.

Ik zou dit thema willen benaderen door het stellen van de volgende vragen:

Waartoe leert de mens? Wat leert de mens? Hoe leert de mens? De eerste vraag regardeert het doel van het leren, de tweede de inhoud daarvan, terwijl de derde zich bezighoudt met de wijze waarop het leren plaats vindt.

Wanneer RÉVÉSZ in zijn 'De grondslag van het menselijk zijn' m.i. terecht postuleert, dat de mens voortdurend naar ontplooiing, naar vooruitgang, naar het geven van een steeds doelmatiger gedaante aan zijn levensvoorwaarden en levensvormen, streeft, dan houdt dit onder meer in, dat de mens van nature op leren is aangewezen<sup>1</sup>. Strevend naar een steeds grotere doelmatigheid van zijn levensvoorwaarden en levensvormen, is hij evenwel genoodzaakt de bestaande levensvoorwaarden en levensvormen, de reeds aanwezige verworvenheden op de terreinen van het kunnen en van het kennen over te nemen, d.w.z. alvorens het bestaande te kunnen wijzigen, zal de mens moeten beginnen zich het bestaande toe te eigenen. Het leren omvat het verwerven van het bestaande op de gebieden van het kunnen en van het kennen.

Tot de allerbelangrijkste oorspronkelijke functies, die de mens karakteriseren, rekent RĚVĚSZ in het genoemde artikel het spreken, het denken, het arbeiden en de morele houding. Deze fundamentele functies zijn de mens slechts in aanleg gegeven. M.a.w. de mens wordt geboren met in aanleg aanwezige mogelijkheden tot spreken, tot denken, tot arbeiden, tot leven vanuit een bepaalde morele houding. Het is nu de levensopdracht van de mens par excellence het potentiële in actualiteit om te zetten. Geboren met de mogelijkheden daartoe is, aldus RĚVĚSZ, de mens geroepen, te worden tot homo loguens, homo cogitans, homo faber en homo ethicus.

In het volgen van deze roeping, in het vervullen van deze menselijke opdracht, is de mens lerend-op-weg. Met het postuleren van deze wezenlijke functies, heeft RĚVĚSZ slechts iets ten formele omtrent de wezenskern van het mens-zijn gezegd. Met name in verband met het doel van het menselijk leren, het doel van zijn lerend-op-weg-zijn-naar, dringt zich de anthropologische kernvraag naar de inhoud van het mens-zijn aan ons op. Hiermee zijn wij een punt genaderd, waarop het verband tussen levens- en wereldbeschouwing enerzijds en het leer- en onderwijsdoel anderzijds in het oog dient te worden gevat.

In 1657, toen COMENIUS zijn 'Didactica Magna' het licht deed zien, werd dit verband reeds onderkend. De ondertitel van deze 'Grote Onderwijsleer' luidt: 'de kunst om aan allen alles te leren'. Met zijn idee, dat allen d.w.z. meisjes en jongens, armen en rijken onderwijs moeten ontvangen, werd de grondslag gelegd voor de latere volks-school<sup>2</sup>. Om dit utopistisch ideaal – want als zodanig moet dit ideaal binnen het kader van de tijd, waarin COMENIUS leefde, worden beschouwd – te interpreteren als een produkt van de ontevredenheid met de toenmalige maatschappelijke toestanden, zoals men dit vinden kan bij ROBERT ALT in zijn 'Der fortschrittliche Charakter der Pädagogik Komenskys', lijkt mij een niet geslaagde poging, COMENIUS in te lijven bij de avant garde van de communisten, hem te beschouwen als één der stamvaders van het dialectisch materialisme. Het primaire doel van COMENIUS' didactiek is geenszins 'die Zustände der Welt zu bessern und die Menschen einer glücklicheren Zukunft zu zu führen'<sup>3</sup>. Het accent valt bij COMENIUS niet op allen maar op alles. Wie aan deze uitspraak mocht twijfelen, raadplege de 'Orbis Pictus', een geschrift, dat één jaar na de 'Didactica Magna' van zijn hand verscheen. Zijn 'Wereld in Beeld' maakte een zegetocht tot ver buiten de grenzen van Europa en het was gedurende meer dan honderd jaar het meest gebruikte leerboek in het Duits sprekende taalgebied. Welnu, dit werk geeft 150 platen met daarop betrekking hebbende lessen. De eerste les handelt over God, Schepper van hemel en aarde, en de laatste over het jongste gericht. De hele wereld ligt ingebed tussen deze beide polen. Dat is COMENIUS' grote metafysische conceptie, waarin ook de mens als lid van een objectieve wereldsamenhang zijn plaats heeft.

Wat leren bij COMENIUS betekent, kan alleen begrepen worden vanuit een allesomvattende theologisch-filosofische leer betreffende de goddelijke wereldorde en vanuit het wezen en de bestemming van de mens. Centraal staat bij COMENIUS de gedachte, dat de arbeid in de school verricht, gezien moet worden als een voorspel tot het hemelse leven. Zeker, COMENIUS wil de wereld herordenen, hij streeft de humaniteit, d.w.z. de volkomenheid van de mens na, maar dit gehele streven is gericht op Hem, die om ons mens is geworden. In dit licht dienen zijn didactische en pedagogische richtlijnen gezien te worden: zó kan ook begrepen worden, dat COMENIUS de school een werkplaats van hemelse wijsheid, een paradijs van de kerk, een voorspel van de eeuwigheid zelf wil doen zijn.

Indien men COMENIUS de vraag kon voorleggen, die RÉVÉSZ zich stelde, nl. die naar de grondslag van het menselijk zijn, dan zou hij hierop ongetwijfeld antwoorden, dat het in dezen gaat om de wil van God in de werkelijkheid van het leven van de mens, in zijn alledaags doen en laten, tot uitdrukking te brengen.

Bij RÉVÉSZ zijn de taal, de arbeid, het denken en de morele houding functies in dienst van het streven van de mens, zijn behoeften op steeds doelmatiger wijze te bevredigen. Van deze functies moet de mens door te leren een steeds beter gebruik maken. Let men op de betekenis, welke COMENIUS hecht aan taal, arbeid, denken en morele houding, dan wordt men met een geheel andere doelstelling geconfronteerd.

Bij COMENIUS is het doel van het leren van de *moedertaal* – en daarmee van het leren van talen in het algemeen – de eer van God te verkondigen. Zijn streven tot één universele taal, de monoglottia, te komen, – waarmee hij in zijn ‘Panglottia’ geworsteld heeft, – voert terug naar hetgeen in Genesis vermeld wordt: ‘De gehele aarde was één van taal en één van spraak’.

COMENIUS’ beschouwingen over de *arbeid* zijn vruchten van gekristalliseerde levenservaringen, levenswijsheid en onwrikbaar geloofsvertrouwen. Deze zijn neergelegd in zijn ‘Pampaedia’, waarin hij o.a. over de school der volwassenen schrijft. Het doel van de arbeid is God en de maatschappij te dienen. Bijzondere betekenis hechte COMENIUS aan de vorming van het *denken*. De mens immers bereikt slechts de ware harmonie, als hij zijn rede gebruikt om het geloof te funderen. Filosofie en theologie weerspreken volgens COMENIUS elkaar geenszins. Van een spanning tussen rede en geloof is geen sprake en deswege is er geen onderscheid tussen waarheden, die met het verstand gevonden worden en openbaringswaarheden.

Ook aan de vorming van de *morele houding* schenkt COMENIUS aandacht: op de moederschool gewenne men het kind aan deugd door het geven van het goede voorbeeld; op de moedertaalschool, de latijnse school en de academie dient een ethische houding aangekweekt te worden. Maar centraal staat bij hem de godsdienstige *vorming*. In zijn metafysische conceptie is God het begin en het eind. De ware mens zal

dan ook zijn: Heer over het zijnde, koning over zichzelf en de vreugde van zijn Schepper.

Men zou de opvattingen van RÉVÉSZ omtrent het meest karakteristieke en wezenlijke van de mens kunnen samenvatten door de mens te typeren als homo creator, als demiurg, als een scheppend en herscheppend wezen. 'Der homo creator verewigt sich im creatum der Kultur. Der Triumph seines Schöpfertums ist die Kulturschöpfung'<sup>5</sup>.

Zou men COMENIUS' beschouwingen willen karakteriseren, dan ware het mogelijk de mens te zien als homo viator, in de betekenis, die GABRIËL MARCEL daaraan toekent. 'Wellicht kan een stabiel aards bestel slechts tot stand komen, indien de mens zich voortdurend scherp bewust blijft van zijn situatie als reiziger op aarde'<sup>6</sup>.

Belangwekkend in dit verband is de vergelijking, die BOLLNOW maakt, tussen de 'Orbis Pictus' van COMENIUS en het ruim honderd jaar later verschenen 'Elementarwerk' van BASEDOW<sup>7</sup>. Zoals reeds meegedeeld, begint COMENIUS zijn platenboek met God en beëindigt hij het met het jongste gericht. BASEDOW vangt zijn didactisch werk echter met een totaal andere wereld aan. Hij begint met een plaat, waarop een moeder en vier kinderen voorkomen. Hij behandelt daarbij de verschillende soorten voedingsmiddelen. Ook bij hem vinden we een weldoordacht didactisch systeem, dat uitgaat van het eenvoudige en opklimt tot het moeilijke. Zo stelt hij, uitgaande van de naaste omgeving van de leerling, aan de orde: kleding, woning, warmte, licht, transport, de wereldgeschiedenis, terwijl hij eindigt met de mythologie. Terecht wijst BOLLNOW erop, dat zich in die ruim honderd jaar een Copernicaanse omwenteling heeft voltrokken van de objectieve goddelijke ordening der wereld naar de subjectieve menselijke ordening. Een objectieve, op God als middelpunt betrokken wereld verdwijnt en in haar plaats komt een subjectieve, op de mens betrokken wereld. Het doel van het didactisch handelen is o.a. gelegen in een confronteren van de jeugd met het wereldbeeld van de tijd, waarin die jeugd opgroeit. Hoe verschilt het wereldbeeld van het barok-universalisme van COMENIUS met dat van de Aufklärung van BASEDOW. BOLLNOW meent dit verschil tussen de 17de eeuw en de 18de eeuw te kunnen typeren door de 17de eeuw te kenschetsen als de eeuw van de wereldvlucht en de 18de eeuw als die der wereldopenheid. Ik geloof, dat men met deze typering het pedagogisch en didactisch werk van COMENIUS niet juist beoordeelt. Men zou zich aan een soortgelijke generalisatie schuldig maken, als men de 17de eeuw zou karakteriseren als de eeuw van de hemelopenheid en de 18de als die van de hemelvlucht. Hoewel de didactische vraagstelling: Met welke leerstof zullen we eindigen, door COMENIUS en BASEDOW verschillend beantwoord werd, poogden beiden de leerstof tot een eenheid samen te voegen en aldus tot een wereldbeeld en een mensbeeld te geraken.

Bij COMENIUS is er sprake van een objectieve, op God als middelpunt

betrokken wereld, waarin geen kloof tussen religieuze ervaring en wetenschappelijk verkregen ervaring bestaat; bij BASEDOW kondigt zich een tweespalt aan tussen het religieus besef en het zuiver exacte denken.

Uit het voorgaande moge blijken, dat de vraag naar het mens-zijn mede bepalend is voor het antwoord, dat gegeven wordt op de vragen, waartoe de mens leert en wat de mens leert. Nu zal het duidelijk zijn, dat de formuleringen omtrent het doel van het leren des te onduidelijker worden, naarmate de levens- en wereldbeschouwelijke zekerheden vervagen. Naar de mening van velen wordt de 20ste eeuw gekenmerkt door een vacuum op ethisch gebied.

Door de vraag: wat moet de mens leren om waarlijk mens te worden, zien velen zich geplaatst voor een onoplosbaar probleem. De vraag naar het doel van het leren en die naar de inhoud en de omvang van het leren zijn onvoorwaardelijk verbonden met, c.q. mede afhankelijk van, de anthropologische beschouwingen over het wezen van de mens. De filosofische anthropologie ziet de mens als het wezen, dat een dialoog voert met hetgeen als het benedenmenselijke beschouwd kan worden, met de ander, met zichzelf en met de Ander. M.a.w. hij staat in voortdurende relatie tot de wereld van het andere, van de ander, van zichzelf en van de Andere. In het leggen van de juiste relaties t.o.v. deze werelden is de mens op leren aangewezen.

In de loop der geschiedenis hebben vele geestelijke stromingen het onderwijs beïnvloed en in het hedendaagse onderwijs zijn deze stromingen nog veelal te onderkennen.

Welke verschillen bestaan er niet t.a.v. het doel van het onderwijs, de inhoud en de omvang van de leerstof, al naar gelang deze in meerder of mindere mate bepaald worden door wijsgerige, wereldbeschouwelijke vooronderstellingen. Het is evident, dat verschillende anthropologieën een verschillend licht zullen werpen op de vragen, waartoe de mens leert en wat de mens leert<sup>8</sup>. Maar in geen enkele anthropologie zal ontkend worden, dat de mens leert, ja, dat hij aangewezen is op leren.

Het analyseren van de levensstijl van een samenleving kan een waardevolle bijdrage leveren i.v.m. het vaststellen van leer- en onderwijsdoelen<sup>9</sup>. In dit analyseren van cultuursituaties in het algemeen en van de huidige cultuursituatie in het bijzonder komt dan ook de betekenis, die de sociologie t.o.v. de didactiek heeft, tot uitdrukking. Het behoeft nauwelijks betoog, dat de samenleving invloed uitgeoefend heeft en nog steeds uitoefent op het oproepen en beantwoorden van de vragen, waartoe de mens leert en wat de mens leert. Veranderingen in de levensstijl van een samenleving komen vroeg of laat tot uitdrukking in veranderde opvattingen ten aanzien van de taak der school. Er zijn in de samenleving tendenzen werkzaam, die enerzijds ten doel hebben de bestaande cultuur te consolideren en te continueren, anderzijds het

bestaande te reformeren en te perfectioneren. Stelt men zich op het standpunt, dat het onderwijs primair ten doel heeft mee te werken de bestaande cultuur te continueren, de bestaande maatschappelijke toestanden te handhaven, de onveranderlijke waarheden door te geven van het ene geslacht aan het volgende, gevolg te geven aan de weroep 'der Mensch muss das Wissbare wissen' en het accent te leggen op het statisch aspect van het kennen, dan zal hetgeen men leert en waartoe men leert in sterke mate bepaald worden door de traditie<sup>10</sup>. De school heeft – beïnvloed door bovengenoemd pedagogisch traditionalisme, dat bestaat in het doorgeven van traditionele leerstof – veelal het contact met de werkelijkheid uit het oog verloren.

Is men daarentegen de mening toegedaan, dat de school primair tot taak heeft de maatschappelijke toestanden te helpen verbeteren, zulks onder het motto, dat het heden niets is en de toekomst alles en dat men de onvolwassenen moet leren de mogelijke vrijheid van het heden op te geven om de vrijheid van de toekomst te verwerven, dan staat men met beide benen in het pedagogisch utopisme. Het doel van de opvoeding wordt in dat geval afgeleid uit de structuur van een in de toekomst geprojecteerde samenleving.<sup>11</sup>

Zo poogt ROBERT ALT duidelijk te maken, dat de opvoeding als een functie van de samenleving en de nieuwe opvoeding als een functie van de antifascistische, democratische ordening dienen te worden beschouwd<sup>12</sup>.

In 'Die Schule in der DDR' wordt naar aanleiding van de 'Arbeitstagung der pädagogischen Wissenschaftler in 1959' o.a. het volgende vastgesteld: 'Die ständige Aufgabe der pädagogischen Wissenschaftler in der Deutschen Demokratischen Republik besteht darin, die menschenfeindlichen Auffassungen der imperialistischen Pädagogik vor allem in Westdeutschland zu entlarven. Die weitere Entwicklung der sozialistischen Pädagogik und der Aufbau des sozialistischen Schulwesens sind ein wesentlicher Beitrag zur weiteren Stärkung der Deutschen Demokratischen Republik und damit zur friedlichen Wiedervereinigung Deutschlands auf demokratischer Grundlage'<sup>13</sup>. Een zodanig onderwijs is gericht op de toekomst! En met recht kan men zeggen, dat voor het onderwijs in de DDR geldt: Wir lernen für morgen!<sup>14</sup>.

De voorstanders van de Amerikaanse 'Community' school wensen een ontwikkeling in soortgelijke richting. MILOSH MUNTYAN, maar ook MAURICE F. SEAY en PAUL R. HANNA en ROBERT NASLUND e.a. leggen er de nadruk op, dat de 'Community' school in eerste instantie de opdracht heeft, de problemen van de samenleving te helpen oplossen. 'Its aim (d.w.z. het doel van de Community school) should be to improve the life and life conditions, not for a small minority but for all, and not for the present generation alone, but for all generations to come'<sup>15</sup>.

Het pedagogisch actualisme tracht het hier en het heden, de eigentijdse cultuur, tot uitgangspunt van het pedagogisch en didactisch

handelen te maken. Het zoekt zoveel mogelijk de kloof tussen school en leven, tussen school en maatschappij te overbruggen<sup>16</sup>. De wisselwerking, die er bestaat tussen de moderne mens en de aan snelle veranderingen onderhevige samenleving, probeert men in de maatschappij-school of arbeidsschool tot uitdrukking te doen komen<sup>17</sup>. Het accent valt daarbij op het sterk dynamische karakter van onze kennis.

In de 20ste eeuw zijn tal van pogingen ondernomen verschillende vormen van de menselijke samenleving in het onderwijs te incorporeren. HUGO GAUDIG introduceert zijn vrije, geestelijke schoolarbeid, die het onderwijs, het spel, de feesten en het gemeenschapsleven omvat; Georg Kerschensteiner legt in zijn arbeidsschool de nadruk op het scheppend bezig zijn; MARIA MONTESSORI en HELEN PARKHURST stimuleren de groepsarbeid en scheppen de mogelijkheid, dat de leerlingen elkaar helpen; CARLETON WASHBURNE onderneemt in zijn Winnetkaplan een poging, het individu en de gemeenschap recht te doen wedervaren, door enerzijds individuele arbeid te eisen en door anderzijds de groepsarbeid een belangrijke plaats te geven; bij PETER PETERSEN valt de klemtoon op het leren en de vorming in en door de groepen; BERTHOLD OTTO breekt met de levensvreemde vakkensplitsing in het onderwijs en voert met zijn leerlingen gesprekken over onderwerpen, die hen innerlijk bezighouden; DEWEY wil zijn school het karakter geven van een gezin, een school waarin men leert met elkander bezig te zijn, leert elkaar wederzijdse hulp te verlenen en leert elkaar te ondersteunen, leert een 'fuller realization of the good life' te bewerkstelligen; in KILPATRICKS projectmethode voltrekt zich de overgang van een 'teacher centered curriculum' naar een 'pupil centered curriculum'; tenslotte breekt MARTIN WAGENSCHHEIN een lans voor het exemplarische leren door o.m. uit te gaan van exempelen ontleend aan en betrokken op de levensechte werkelijkheid.

Voor al na de tweede wereldoorlog beijvert men zich contacten te leggen tussen leerlingen en maatschappelijke instellingen en bedrijven, waardoor zich nieuwe didactische mogelijkheden aankondigen, welke zich bewegen van de passieve absorptie naar de actieve, expressieve en productieve participatie en exploratie door de leerlingen.

Verschillende vormen van leergesprekken en groeps gesprekken vinden hun weg in de schoolwereld, zij het hier en daar aarzelend. Men tracht situaties te scheppen, waarin de leerlingen de wereld van de volwassenen meebelevan; men organiseert coöperatieve groepsactiviteiten<sup>18</sup>.

Terecht heeft NIEUWENHUIS erop gewezen, 'dat het maatschappelijk leven - naast een eigen wetmatigheid - mede bepaald wordt door de verhouding van het maatschappelijk leven tot een de concrete empirische werkelijkheid transcenderend' niveau: een rijk van waarden, God<sup>19</sup>. Hieruit kan geconcludeerd worden, dat men de leerling moet leren ontvankelijk te zijn voor, zowel als kritisch te staan t.o.v. het maatschappelijk leven van zijn tijd en dat de leraar welwillend, doch



ook kritisch, dient te staan t.o.v. de eisen, die de maatschappij aan de school meent te mogen stellen.

Er zijn zeker eisen vanuit de maatschappij te stellen, waaraan de school aandacht dient te schenken. A. W. VAN DEN BAN constateert in zijn 'Boer en Landbouwonderwijs' o.a. het volgende: 'Binnen de afzonderlijke gebieden hebben de grotere boeren vrijwel altijd meer landbouwonderwijs gevolgd dan de kleinere; vooral in veel zeekeleigebieden zijn de verschillen in dit opzicht zeer groot. Waarschijnlijk wordt dit gedeeltelijk veroorzaakt doordat het landbouwonderwijs zich niet altijd voldoende heeft ingesteld op de vraagstukken van de kleine boeren'<sup>20</sup>.

Een gevolgtrekking, die veel verder reikt, trekt MARIS in zijn 'De agrarische bevolkingsdruk in Europa', waarin hij o.a. schrijft: 'uit onderzoekingen is gebleken, dat zowel de agrarische jongeren, die in de landbouw blijven als zij die een beroep kiezen buiten de landbouw, onvoldoende vervolgonderwijs hebben genoten'<sup>21</sup>. VAN DEN BANS conclusie noopt tot nadenken over meer adequate vormen van landbouwonderwijs, terwijl MARIS' gevolgtrekkingen er toe leiden, de agrarische jongeren meer mogelijkheden te bieden, vervolgonderwijs te doorlopen. Hoe belangrijk zo wel het een als het ander is, moge blijken uit hetgeen ons VAN DEN BAN in dit verband o.a. meedeelt: 'De invloedrijke boeren blijken in het algemeen een goede schoolopleiding te hebben gevolgd, goed in staat te zijn te begrijpen wat er in de landbouwbladen en andere publikaties wordt geschreven, de door de voorlichtingsdienst aanbevolen nieuwe landbouwmethoden snel toe te passen, door de rayonassistent beoordeeld te worden als goede boeren, aan de voorlichtingsdienst een grote betekenis toe te kennen, lid te zijn van een vereniging voor bedrijfsvoorlichting of een studieclub, een moderne levenswijze te hebben en bestuursfuncties te bekleden. Kortom het zijn vooruitstrevende, moderne mensen, die veel belangstelling hebben voor datgene wat er buiten hun eigen bedrijf en buiten hun dorp gebeurt'<sup>22</sup>.

Het is duidelijk, dat men in de naaste toekomst niet alleen aan de organisatie van bepaalde schooltypen t.b.v. de agrarische jongeren bijzondere aandacht zal moeten besteden, maar ook dat men veel meer dan voorheen rekening zal moeten houden met de maatschappelijke constellatie, waarin men leeft.

Het komt mij voor, dat de versnelde wetenschappelijke en technische ontwikkeling in het algemeen, die in de land- en tuinbouw in het bijzonder, ons onderwijs voor nieuwe taken stelt<sup>23</sup>. Deze kunnen slechts gerealiseerd worden, indien wij er in slagen de lerarenopleiding grondig te verbeteren. Het zijn immers in de eerste plaats de leraren, die een hervorming van het onderwijs moeten voorbereiden en bewerkstelligen?<sup>24</sup>

COLIN CLARK, JEAN FOURASTIÉ, N. WESTERMARCK, PH. J. IDENBURG, J. TINBERGEN e.a. hebben erop gewezen, dat wij van de primaire be-

drijfstukken als land- en mijnbouw, via de secundaire tak als de industrie, groeien naar een nieuwe sociale structuur, nl. naar die, waarin de tertiaire activiteiten, d.w.z. de activiteiten der dienstenverleningen, hoofdzaak worden<sup>25</sup>. Deze economische ontwikkeling brengt met zich mee, dat aan de scholing van de jeugdigen en aan de bijscholing van volwassenen hogere eisen gesteld moeten worden<sup>26</sup>. Maar om aan deze hogere eisen te kunnen voldoen, zal toch begonnen moeten worden met het nog vrijwel braak liggende didactische veld te ontginnen.

Met de instelling: de maatschappij vraagt en de didactici antwoorden, komen we er niet. De didactici kunnen in dit stadium nl. niet antwoorden. Een gefundeerd antwoord vereist immers nauwkeurig onderzoek en geduldig experimenteren?

In dit opzicht verkeren we, wat het landbouwonderwijs betreft in een fase, die eigenlijk nog moet beginnen. De maatschappij vraagt, stelt eisen, het landbouwonderwijs zal soms positief maar soms ook negatief moeten antwoorden. Deze antwoorden echter zullen gewikt en gewogen moeten worden door practische didactici in samenwerking met theoretische didactici.

Voor een deel van de agrarische jongeren van onze tijd geldt, wat EDUARD SPRANGER gesteld heeft: 'Je mehr sich die Technik auf wissenschaftlicher Grundlage entwickelte, um so schneller galt es zu lernen. Nationen, die eine technisierte Industrie erzeugt haben, müssen typische 'Lernvölker' werden'<sup>27</sup> HOFSTEE heeft in dit verband het volgende geconstateerd: 'Bij degenen, die hun taak vinden in de bevordering van de ontwikkeling van de landbouw in Nederland, bestaat de sterke overtuiging, dat de kwaliteiten van de boer als bedrijfsleider in hoge mate afhangen van het al dan niet deelnemen van deze boer in zijn jonge jaren aan het landbouwonderwijs'<sup>28</sup>.

In de verschillende vormen van landbouwonderwijs zal in niet geringe mate aandacht geschonken moeten worden aan de sociale vorming van de jonge agrariërs. Een gebiedende eis in dit verband is, dat een intensief contact tussen de landbouwscholen en het agrarisch bedrijfsleven bewerkstelligd wordt. In de naaste toekomst zal met visie een agrarisch beleid gevoerd moeten worden. Dit zal o.m. betekenen, dat aan het landbouwonderwijs een belangrijke plaats in de samenleving moet worden ingeruimd. Het landbouwonderwijs dient gelijke tred te houden met de ontwikkeling van het agrarisch bedrijfsleven.

Zoals uit het voorgaande gebleken is, doen zich in het zoeken naar een antwoord op de vraag naar de zin en de inhoud van het menselijk leren - voorzover dit plaats vindt binnen het kader van onderwijsinstituten - wijsgerig-anthropologische en sociologische gezichtspunten voor. In dit verband dient mede gewezen te worden op de psychologische aspecten, die inherent zijn aan de problematiek van het leren. Ofschoon de didacticus in eerste instantie geïnteresseerd is in de vraag naar de mogelijkheden tot opzettelijke beïnvloeding van leerprocessen,

kan hij aan de vraag, wat leren nu eigenlijk is, onmogelijk voorbijgaan. In het zoeken naar een antwoord op laatstgenoemde vraag, kan hij de hulp van de psycholoog niet ontberen<sup>29</sup>. Zo heeft de didacticus geprobeerd voort te bouwen op psychologische inzichten betreffende het leren. Aangezien het leerproces een buitengewoon complex karakter heeft, treft men tot op de huidige dag in de psychologie geen algemeen aanvaarde theorie omtrent het leren aan. Dit heeft tot gevolg gehad, dat de didacticus zich heeft laten leiden door inzichten, ontleend aan specifieke leertheorieën. Het kan niet worden ontkend, dat deze specifieke leertheorieën veelal op waardevolle wijze hebben bijgedragen tot verdieping van het didactisch denken.

Psychologische onderzoeken op de gebieden van het associëren, het structureren, het globaliseren, het analyseren, het memoriseren en het reproduceren, het denken, alsmede die ten aanzien van de materiële vorming, van de 'transfer of training', van de aanschouwelijkheid, de abstractie, de schematische anticipatie, de valentiewerking en de motivatie hebben op belangrijke wijze bijgedragen tot de ontwikkeling van het didactisch denken. Met name de denkpsychologische onderzoeken van de zg. Würzburger, Mannheimer en Keulse school zijn voor de didactische theorievorming van betekenis geweest. In de twintiger en dertiger jaren wordt in ons land door KOHNSTAMM – mede op basis van de door SELZ geleide onderzoeken op het gebied van het denken – de vraag naar de mogelijkheden tot beïnvloeding van het intelligentie-niveau aan de orde gesteld. KOHNSTAMM introduceert het voor de didactiek zo uitermate belangrijke onderscheid tussen het functioneren van de intelligentie op metastabiel en stabiel niveau. Uit de met dit onderscheid verband houdende onderzoeken is gebleken, dat het door een adequate didactische aanpak mogelijk is, het intellectueel functioneren der leerlingen op een hoger plan te brengen<sup>30</sup>. Hiermede verband houdend heeft de didacticus o.m. oog gekregen voor de problematiek van het leren studeren<sup>31</sup>.

Naast de denkpsychologie moet hier gewezen worden op de betekenis van de Gestaltpsychologie. Uitgangspunt van de verschillende moderne Gestalttheorieën is de gedachte, dat de delen hun betekenis ontleenen aan de Gestalt. Er is in het algemeen sprake van een primaat van het geheel t.o.v. de delen.

De arbeid van de zgn. Berlijnse en Leipziger school, de school van GRAZ, alsmede het werk van DAVID KATZ en KURT LEWIN hebben resultaten opgeleverd, die voor de didactiek van belang moeten worden geacht<sup>32</sup>.

Uiteraard dient hier, naast de genoemde richtingen in de denk- en Gestaltpsychologie, ook op andere takken in de psychologie gewezen te worden. Men denke in dit verband aan de psychologie van het wils- en gevoelsleven, aan de diverse richtingen binnen de dieptepsychole, aan de sociale psychologie en aan de ontwikkelingspsychologie. Van een volledige opsomming der verschillende leertheorieën moet hier

worden afgezien<sup>33</sup>. Het valt niet te verwonderen, dat men ten overstaan van een zodanige diversiteit van inzichten gaat zoeken naar een gemeenschappelijke basis. Alle momenteel voorhanden leertheorieën zijn specifieke leertheorieën. Een algemene leertheorie is tot dusver nog niet ontwikkeld. Ten onzent is het LANGEVELD, die geprobeerd heeft langs de weg der fenomenologische analyse te komen tot een beschrijving van kenmerken, die in alle vormen van leren kunnen worden aangetroffen<sup>34</sup>. VAN PARREREN heeft erop gewezen, dat de specifieke leertheorieën uitgaan van een unitaristisch standpunt. Een dergelijk uitgangspunt houdt volgens hem een gevaar in voor de verdere ontwikkeling van de leerpsychologie<sup>35</sup>. Met klemmende argumenten toont hij aan, dat het onjuist is te menen, dat leren in al zijn vormen op hetzelfde in de definitie geformuleerde proces neerkomt<sup>36</sup>. Hij bepleit derhalve een pluralistische aanpak van het leerpsychologisch onderzoek. De diverse vormen van leren dienen afzonderlijk te worden onderzocht, zonder uitspraak te willen doen over het leren als zodanig. Een waardevolle bijdrage levert VAN PARREREN door het invoeren van het onderscheid tussen cognitieve en niet-cognitieve handelingsstructuren.

Tevens is VAN PARREREN er m.i. in geslaagd aan te tonen, dat hoe belangrijk het inzicht van SELZ c.s. ook moge zijn t.o.v. het verwerven van intellectuele oplossingsmethoden, diens theorie te kort schiet t.a.v. leerprocessen op het terrein van het hanterend omgaan met concrete objecten.

Het komt mij voor, dat de door VAN PARREREN ontwikkelde gedachten o.m. perspectieven bieden voor een verdieping van didactische inzichten op het terrein van het handvaardigheidsonderwijs in het algemeen en op dat van de handvaardigheid binnen het land- en tuinbouwonderwijs in het bijzonder.

In 1957 schreven VAN GELDER en PRINS, dat het uitgangspunt van onderzoek van het leren binnen de school moet liggen in de concrete didactische situatie<sup>37</sup>. Het spreekt vanzelf, dat de didacticus er goed aan doet, de experimenten van de leerpsycholoog op de voet te volgen.

De didacticus mag evenwel niet uit het oog verliezen, dat zijn prealabele vraag anders luidt dan die van de leerpsycholoog. Staat bij de leerpsycholoog de vraag naar de verloopsvormen van het leerproces centraal, bij de didacticus weegt de vraag naar de beïnvloedingsmogelijkheden van het kunnen en van het kennen het zwaarst.

De jonge mens moet leren zich in een gevarieerd geheel van levenssituaties te gedragen. Dit leren geschiedt zowel op onopzettelijke als op intentionele wijze. In het intentionele leren is de mens gericht op het bereiken van leerdoelen. De arbeid van de didacticus bepaalt zich tot het geven van systematische leiding aan de intentioneel lerende mens binnen institutioneel verband. Hij is zich daarbij evenwel óók bewust van de invloeden, die aan het onopzettelijke leren moeten worden toegekend. 'The cultures are permeated through and through

with the influence of the axioms, so that to live in the culture, to grow up in it, is to absorb the axioms without ever once becoming aware of them<sup>38</sup>.

In het hulp bieden bij het afleggen van de weg, die leidt van handelingsonbekwaamheid naar handelingsbekwaamheid, is mede de taak van de didacticus gelegen. Deze taak regardeert met name het kennisaspect en het vaardigheidsaspect, die naast andere aspecten aan het handelingsbekwaamheidsbegrip kunnen worden onderscheiden. Met andere woorden de didacticus begeleidt de leerling bij het verwerven van kennis en kunde, die nodig zijn om in een bepaalde cultuursituatie handelingsbekwaam te kunnen leven.

Met betrekking tot het begrip handelingsbekwaamheid – in de hier omschreven didactische betekenis – is het mogelijk te spreken van bekwaamheidsniveaux en bekwaamheidscategorieën. Het niveau van bekwaamheid, dat door de leerling bereikt wordt, is enerzijds afhankelijk van aanleg, rijping en belangstelling en anderzijds wordt dit niveau mede bepaald door de vormingsmogelijkheden, die het onderwijs biedt.

Deze vormingsmogelijkheden zijn afhankelijk van een veelheid van schoolorganisatorische beginselen en didactische inzichten. Het is zinvol de bekwaamheden in een drietal categorieën onder te brengen. *Universeel* zijn die bekwaamheden, waarover ieder lid in een bepaalde culturele context moet kunnen beschikken. Ze vormen als het ware een soort van culturele basisuitrusting. Zonder te kunnen lezen en rekenen, zonder enige kennis omtrent verkeersvoorschriften, voeding, hygiëne enz. enz., is het in onze cultuur uitgesloten handelingsbekwaam te leven.

Een belangrijke categorie van levenssituaties is die, waarmee de mens geconfronteerd wordt in het uitoefenen van zijn beroep. In deze situaties gaat het in hoge mate om *speciale* bekwaamheden. Deze bekwaamheden dragen eveneens een min of meer dwingend karakter, doch alleen voor hen, die deel uitmaken van een bepaalde beroepsgroepering. Tenslotte is er nog de groep van de *alternatieve* bekwaamheden, welke maatschappelijk gezien geen bindend karakter dragen. Deze categorie van bekwaamheden treft men onder meer aan op het terrein van de vrijetijdsbesteding. Ofschoon vanuit opvoedkundig gezichtspunt het verwerven van zekere alternatieve bekwaamheden stellig als waardevol moet worden beschouwd, bestaat de taak van de school, ten aanzien van het zich toeëigenen van bekwaamheden, voornamelijk in het verlenen van systematische hulp bij het zich eigen maken van de universele en de speciale bekwaamheden. In het voorgaande werd gesteld, dat de jonge mens zich in een gevarieerd geheel van levenssituaties moet leren gedragen. Het zou onjuist zijn te menen, dat het hier bedoelde zich-gedragen volkomen identiek zou zijn aan handelingsbekwaamheid. In het zich-gedragen ligt namelijk óók altijd een ethisch behoren opgesloten. De jonge mens moet niet alleen leren handelingsbekwaam, doch evenzeer gewetensvol te leven.

De verhouding tussen bekwaamheid en gezindheid draagt een uitermate complex karakter. Zo kan er sprake zijn van bekwaamheid en goede gezindheid, van bekwaamheid en slechte gezindheid, van onbekwaamheid en goede gezindheid en van onbekwaamheid en slechte gezindheid. Hoe deze verhoudingen ook zijn, tussen bekwaamheid en gezindheid bestaat een onlosmakelijk verband. Reeds werd opgemerkt, dat de kern van het werk van de didacticus gelegen is in het verlenen van hulp bij het aanleren van bekwaamheden. Deze hulpverlening draagt een intentioneel karakter. Hetgeen zojuist in het algemeen werd vermeld ten aanzien van de samenhang tussen bekwaamheid en gezindheid, geldt uiteraard ook ten aanzien van het gedrag van de didacticus. Hij beoogt de handelingsbekwaamheid van zijn leerlingen te vergroten, doch tegelijkertijd beïnvloedt hij door zijn persoonlijkheid hun gezindheid. Terecht wordt te dezen dan ook door WATERINK geconcludeerd, dat 'de onderwijzende functie en de leerfunctie beide niet te isoleren zijn uit het totaal van de persoonlijkheidsstructuur en dat elk onderwijs en alles wat geleerd wordt, een pedagogische strekking heeft'<sup>39</sup>.

Hoewel men met DE MIRANDA en VAN HIELE kan trachten principiële verschillen te onderscheiden tussen opvoedingsdoelen en onderwijsdoelen, dient men zich voortdurend bewust te zijn van de wisselwerking, die er bestaat tussen gezindheid en bekwaamheid<sup>40</sup>. Brengt men niet een kunstmatige scheiding tot stand tussen bekwaamheid en gezindheid, wanneer men – zoals DE MIRANDA en VAN HIELE doen – het onpersoonlijk zakelijk leren tot de centrale categorie van het didactisch handelen maakt? Dreigt dan niet het lesgeven een loutere techniek te zijn, waarbij leraar en leerling onberoerd blijven? Indien de onderwijssituatie gekenmerkt wordt door een onpersoonlijk zakelijk leren, maakt het dan nog enig verschil of leraar A of leraar B de leerling iets bijbrengt? Sterker nog, zou men dan niet beter de leraar kunnen vervangen door een schriftelijke cursus of door een leermachine?<sup>41</sup>

Kenmerkt een gunstige didactische situatie zich niet juist daardoor, dat er van de didacticus een appellerende invloed uitgaat en dat hij op de meest onverwachte momenten steeds opnieuw de verwondering bij zijn leerlingen weet op te wekken? Het lijkt mij juist in dit verband op de volgende woorden van LANGEVELD te attenderen: 'Een algemene didactiek zonder doordachte grondslagen in de pedagogiek praat over zaken welke zij niet kent. Zij werkt met een 'leerling' die geen kind, een 'leraar' die geen mens is en met een 'leerstof' die geen deel uitmaakt van een geestelijk cultuurgeheel'<sup>42</sup>.

Daar waar sprake is van een goed contact tussen leraar en leerling bestaat een positieve correlatie tussen de onderwijs-bereidheid van de leraar enerzijds en de leer-bereidheid van de leerling anderzijds. Het kennen en het kunnen van een leerling, alsmede zijn gezindheid, zijn ingebed in zijn totale belevingswereld, een wereld waarin de didacticus een belangrijke plaats inneemt. Leren en onderwijzen geschiedt

m.i. dan ook primair op de basis van het levende contact tussen mensen. BIJL merkt in dit verband terecht op, dat het didactische handelen geplaatst moet zijn in het 'krachtveld' tussen de 'polen' van meebeleeft en beleefde wereld<sup>43</sup>.

In een echt menselijk contact tussen didacticus en leerling kan de persoonlijke levenshouding niet verborgen blijven. Wanneer deze levenshouding wortelt in het eerder genoemde pedagogisch traditionalisme, dan zullen ten aanzien van de zin van het leren bij de didacticus nauwelijks vragen rijzen. Omtrent de waarde van het over te dragen cultuurgoed bestaat bij hem niet de geringste twijfel. Even zelf verzekerd is de houding van de didacticus, die zijn arbeid fundeert op het pedagogisch utopisme. Schrijdt de traditionalist voort op plat getreden paden, de utopist bewandelt onbetreden paden. Beide wegen monden evenwel in een vaststaand einddoel uit. Stoelt voor de traditionalist het zekere einddoel op het verleden, voor de utopist ligt het even zekere doel in de toekomst.

In een veel moeilijker positie bevindt zich het pedagogische actualisme. In de huidige cultuursituatie worstelt de didacticus die zich op actualistisch standpunt stelt, niet zelden met de vraag naar de uiteindelijk zin van het leren en het onderwijzen. Mogen de traditionalist en de utopist zich in het rijk der vaststaande antwoorden wanen, de actualist daarentegen gaat tastend zijn weg in het rijk der onopgeloste vragen.

In een dergelijke situatie valt de actualist gemakkelijk ten prooi aan een besef van zinloosheid. Zijn twijfel regardeert niet zozeer de grenzen van het menselijk leervermogen, als wel de zin van het kennen en van het kunnen. Het ontstaan van deze twijfel behoeft ons geenszins te verwonderen. Wordt de vraag naar de zin van het leven juist in onze dagen niet allerwege gesteld? Welnu, zo lang de didacticus-actualist op deze vraag geen antwoord heeft kunnen geven, vaart hij met zijn didactische lading in de mist. Het valt dan ook geenszins te verwonderen, dat de hedendaagse didacticus niet zelden overvallen wordt door een gevoel van onbehagen<sup>44</sup>. Veelal meent hij de oorzaak te moeten zoeken in methodische gebreken, in kennisoverlading, in tekorten aan studiebegeleiding, gebrek aan wezenlijke belangstelling van de zijde van zijn pupillen, het ontbreken van voldoende begaafdheid en studiecapaciteiten enz., enz.

Het kan niet worden ontkend, dat ons onderwijs met deze euvelen behept is. De ware grond van het hier signaleerde onbehagen dient evenwel in een andere richting te worden gezocht. Leven en leren zijn categorieën, die elkaar vooronderstellen. Wanneer de didacticus tussen bekwaamheid en gezindheid geen positief verband ontdekken kan, is de dreiging, dat de zin van het leren, losgekoppeld wordt van die van het leven, reëel aanwezig.

Is het niet FAUST, die zich van deze dreiging smartelijk bewust wordt, wanneer hij uitroept:

Habe nun, ach! Philosophie,  
 Juristerei und Medizin  
 Und leider auch Theologie  
 Durchaus studiert mit heissem Bemühh.  
 Da steh ich nun, ich armer Tor  
 Und bin so klug als wie zuvor!

Meer dan ooit bekruipeu de hedendaagse didacticus verwante gevoelens. Ervaart hij niet bijna dagelijks, dat de maatschappelijke ambities de drijfveren bij uitstek vormen van het studeren? Is hij in de ogen van zijn pupillen niet degene, die stijgingsbevorderend of stijgingsbelemmerend werkt?

Moet hij niet constateren, dat het menselijk leervermogen veelal geworden is tot maatschappelijk 'klimvermogen'?

Wanneer echter het handelen van de didacticus weer worden zal, wat het in de beste ogenblikken in de geschiedenis der mensheid geweest is, dan zal een heroriëntering noodzakelijk zijn omtrent de vraag, wat leren tot waarachtig menselijk leren maakt. Het voortbestaan van onze cultuur hangt ten nauwste samen met het antwoord, dat in de toekomst op deze vraag zal worden gegeven.

*Zeer geachte Toehoorders,*

Het zij mij vergund, bij het officieel aanvaarden van mijn taak als hoogleraar in de pedagogiek en de algemene didactiek, mijn eerbiedige dank te betuigen jegens Hare Majesteit de Koningin en Haar Regering, die mijn benoeming hebben willen bekrachtigen.

*Mijne Heren Leden van het Bestuur der Landbouwhogeschool,*

Met het instellen van een leerstoel der pedagogiek en algemene didactiek hebt Gij voor een aantal van hen, die aan deze Hogeschool studeren, nieuwe perspectieven geopend. Uw besluit houdt een erkenning in van de betekenis van deze vakken voor hen, die na het beëindigen van hun ingenieursstudie een functie als leraar zullen vervullen. Moge Uw besluit, waarover ik mij van ganser harte verheug, spoedig gevolgd worden door een wettelijke regeling der onderwijsbevoegdheden van de Wageningse ingenieur. Voor het vertrouwen, dat Gij in mij gesteld hebt, door het onderwijs in deze vakken aan mij op te dragen, betuig ik U ten zeerste mijn erkentelijkheid.

*Dames en Heren Hoogleraren, Lectoren, Docenten en Leden van de Wetenschappelijke Staf,*

Met vreugde mocht ik ervaren, dat Gij mij met grote welwillendheid zijt tegemoet getreden. Mede dankzij Uw medewerking zal de ernstige leemte, die er ten aanzien van de pedagogisch-didactische voorbereiding van de academicus-docent bij het middelbaar- en hoger-land- en tuinbouwonderwijs bestaat, naar ik hoop, weldra tot het verleden



behoren. Om tot een goede opleiding van de a.s. leraren en leraressen te geraken, zal Uw vakdidactische bijdrage niet ontbeerd kunnen worden. Voor Uw eventuele bereidwilligheid tot samenwerking zeg ik U nu reeds bij voorbaat gaarne van harte dank.

*Waarde Hofstee,*

Wat Gij voor de opbouw en de integratie van de sociologie binnen het kader van de Landbouwhogeschool tot stand hebt gebracht, heeft een diepe indruk op mij gemaakt. Ik ben er ten zeerste van overtuigd, dat de pedagogiek in Nederland in dit opzicht veel van de sociologie zal kunnen leren. Moge Uw arbeid mij in de toekomst ten voorbeeld strekken.

*Waarde Van den Ban,*

Gedurende de korte periode van mijn werkzaamheden te Wageningen heb ik reeds vele malen een beroep mogen doen op Uw uitgebreide kennis van het landbouwonderwijs. De sympathieke wijze, waarop Gij mij zijt tegemoet getreden, wettigt de verwachting, dat er tussen ons beiden een vruchtbare samenwerking tot stand zal komen.

*Waarde Van Leent,*

Talrijk zijn de raakvlakken tussen de arbeid van de psycholoog en die van de pedagoog. Het is ons bekend, dat hetzelfde gezegd kan worden omtrent de wrijfvlakken. Uw spontaniteit en hulpvaardigheid vormen voor mij evenwel een duidelijke garantie voor een verstandhouding, waarin voor wrijving geen plaats zal zijn, zelfs niet wanneer de huisvesting van onze afdelingen in het geding komt.

*Waarde Van Lier,*

Naast onze belangstelling voor de wetenschap, zijn wij beiden bijzonder geïnteresseerd in het welzijn van Suriname. Ik spreek de hoop uit, dat de sociologie zowel als de pedagogiek een waardevolle bijdrage zullen mogen leveren tot de ontwikkeling van de Surinaamse samenleving.

*Waarde Kooy,*

Van U heb ik mogen leren, dat de sociologie nog in haar puberteitsfase verkeert. Met evenveel recht kan men hetzelfde van de pedagogiek beweren. Laten wij ons echter troosten met de gedachte, dat de wijze waarop deze fase beleefd wordt een zeer intensief en dynamisch karakter draagt en deswege verre van eentonig genoemd kan worden.

*Hooggeachte Ir. Veenstra,*

Gedurende de tot dusver weinige ogenblikken, waarin ik met U van gedachten heb mogen wisselen, heb ik reeds veel geleerd. Uw liefde voor het land- en tuinbouwonderwijs, Uw gedegen ervaring en Uw

grote kennis hebben mij getroffen. Ik acht het een voorrecht in de toekomst met U te mogen samenwerken.

*Dames en Heren Studenten,*

Reeds enige maanden geniet ik het voorrecht een aantal Uwer met pedagogisch-didactische vraagstukken te mogen confronteren. Uit het weinige, dat ik U tot dusver heb mogen meedelen, zal U duidelijk geworden zijn, dat denken en handelen, weten en toepassen grootheden zijn, die, kwalitatief gezien, niet zelden grote discrepanties vertonen. Geldt dit voor het leren in het algemeen, voor het onderwijs geldt het in het bijzonder. De weg, die de nog onervaren didacticus moet afleggen, is moeilijk begaanbaar en niet zelden moet de jonge leraar tot de slot-som komen, een doodlopende weg te zijn ingeslagen. Hoe belangrijk is het niet, dat men, alvorens zich op reis te begeven, enige kaartstudies pleegt, zich laat voorlichten omtrent land en volk. Men hoort vaak de gedachte verkondigen, dat de arbeid van de didacticus een kunst is, die men zich door leren niet eigen kan maken. Ik kan het met deze opvatting niet eens zijn. Onbekwame didactici kunnen bekwame, goe-de didactici kunnen excellente didactici worden; geboren didactici moeten echter nog geboren worden. Hetgeen echter niet wil zeggen, dat de intuïtie op het terrein van het didactisch handelen geen rol zou spelen.

U, Dames en Heren studenten, te mogen inleiden in het veelkleurig landschap van opvoeding en onderwijs – acht ik een voorrecht. Weest overtuigd van mijn medeleven in het volvoeren van de onderwijstaak, die U wacht.

Tenslotte een woord aan die studenten, welke géén onderwijsambities koesteren. Wie Uwer droomt er niet van, in de toekomst zijn of haar kinderen een andere en betere inleiding tot de levenstaak te geven, dan die, welke men zelf genoten heeft? Wie Uwer zou zich niet in willen zetten voor een betere samenleving, voor betere levensomstandigheden, voor betere menselijke verhoudingen? Het is overbodig op te merken, dat opvoeding en onderwijs tot dergelijke veranderingen een niet geringe bijdrage kunnen leveren.

Op de schouders van iedere volwassene rust mede een opvoedings-taak, niet in het minst op de schouders van de volwassen academicus. Is het niet juist de academicus, die tot het bekleden van leiding gevende posten wordt geroepen?

Ik heb gezegd.

## NOTEN

1. G. RÉVÉSZ, De grondslag van het menselijk zijn; in: Ned. Tijdschrift voor de Psychologie en haar Grensgebieden. 1e jrg. (1946) blz. 30 vlg.
2. KARL-HEINZ NAVE, Die allgemeine deutsche Grundschule. Weinheim, 1961.
3. ROBERT ALT, Der fortschrittliche Charakter der Pädagogik Komenskys. Berlin, 1954.
4. Schr. dez. Comenius. In: Grote denkers over opvoeding. Groningen, 1964, blz. 154 v.l.
5. MICHAEL LANDMANN, Philosophische Anthropologie. Berlin, 1964\*, blz. 194.
6. GABRIËL MARCEL, Homo viator. Utrecht, 1960 blz. 11.
7. OTTO FRIEDRICH BOLLNOW, Comenius und Basedow. In: Die Sammlung. Ztsch. für Kultur und Erziehung, 1950, blz. 141 e.v.  
Das Elementarwerk, hg. von Th. Fritsch und H. Gilow, Leipzig, 1909.
8. THEODOR LITT, Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bochum, z.j., blz. 112 e.v.
9. P. J. BOUMAN, Industrieel klimaat, Assen. 1961, blz. 15.  
E. W. HOFSTEE, Fundamenteel sociologisch speurwerk in het kader van het landbouwwetenschappelijke onderzoek. Wageningen, 1960.  
K. JASPERS, Die geistige Situation der Zeit. Berlijn, 1955.  
G. C. VAN NIFTRIK, De boodschap van Sartre. Nijkerk, 1953, blz. 28 e.v.  
J. ARIËNS KAPPERS, De 17de eeuw. Opkomst van het mechanistisch wereldbeeld. In: Veranderend wereldbeeld, elfde interfacultaire leergang. Groningen, 1959.  
GABRIËL MARCEL, Homo Viator. Utrecht, 1960, blz. 158.  
MARTIN KEILHACKER, Pädagogische Orientierung im Zeitalter der Technik. Stuttgart, 1961\*, blz. 50 e.v.
10. Schr. dez., Wisselende aspecten in de didactiek. Amsterdam, 1957, blz. 12 'pas in de 17e en 18e eeuw maakte men zich dus - aanvankelijk schoorvoetend - los van de oude, schoolse gebondenheid aan de traditionele, overgeleverde leerstof en won het inzicht veld, dat de taak van het onderwijs niet uitsluitend bestaat in de kwantitatieve vermeerdering van kennis'.  
ERICH WENIGER, Didaktik als Bildungslehre, II. Weinheim, 1962\*, blz. 18: 'Die Weisheit der Antike, die Wahrheit des Evangeliums, die Irrtumsfreiheit der Kirche wurden die Grundlagen des Unterrichts'. Zie ook: Wolfgang Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, 1963, en Theodor Litt, Das Bildungsideal der Deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bochum, z.j.
11. J. G. FICHTE, Reden an die Deutsche Nation. Berlin, 1808.  
In 1954 werd door de 4de Partijdag van de 'Sozialistischen Einheitspartei Deutschland' de taak van de school aldus omschreven: 'in jeder Hinsicht beispielgebend... für die demokratische Schule des künftigen, geeinten friedlichender, demokratischen Deutschlands zu werden'.  
WALTER ULBRICHT: Die gegenwärtige Lage und der Kampf um das neue Deutschland. Berlin, 1954, blz. 167.
12. ROBERT ALT, Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule. 'Pädagogik', Heft I, 1946.
13. Die Schule in der DDR. Berlin, 1959, blz. 190. Zie: Pädagogische Wissenschaft und sozialistische Schule. Berlin, 1959.
14. Wir lernen für morgen. Berlin, 1959. Zie in dit verband ook: G. A. WETTER, Ordnung ohne Freiheit. Kevelaer, 1957; A. S. MAKARENKO, Ausgewählte pädagogische Schriften. Berlin, 1952; M. G. LANGE, Totalitäre Erziehung. Frankfurt a. d. M., 1954.
15. The Community School (in: The fifty-second Yearbook of the National Society for the Study of Education, part II. Chicago, 1953, blz. 61).
16. WOLFGANG KLAFFKI, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, 1963, blz. 15 e.v.
17. Voorbeelden van de invloed van de school op de maatschappij:  
J. P. FOLINSKEE, Indianapolis Finds a Cure for Slums. Coronet, XXIX, 1951, blz. 125 e.v.

- MAURICE F. SEAY and LEONARD E. MEECE, *The Sloan Experiment in Kentucky*. Kentucky, 1944.
18. R. W. KRUK, *Begeleiding der volwassenwording*. Amsterdam, 1961.
19. H. NIEUWENHUIS, *Algemene Inleiding. Grondslagen en grondbegrippen van vernieuwing in het onderwijs*. Groningen, 1959, blz. 74.
20. A. W. VAN DEN BAN, *Boer en Landbouwonderwijs*. Wageningen, 1957.
21. Landbouw en platteland in een stroomversnelling: A. MARIS: *De agrarische bevolkingsdruk in Europa*. Haarlem, 1963, blz. 72.
22. A. W. VAN DEN BAN, *Hoe vinden nieuwe landbouwmethoden ingang?* In: *Landbouwvoorlichting*; mei 1963, blz. 227 e.v. Zie ook: N. WESTERMARCK, *Der technische und wirtschaftliche Einfluss beruflicher Ausbildung in der Landwirtschaft*. In: *Internationaler Lehrgang über die berufliche Ausbildung und das Unterrichtswesen in der Landwirtschaft* (CIEA. Zürich, 1964) blz. 8: *Es zeigte sich, dass Bauern mit theoretischer Bildung neue Methoden schneller aufnahmen, als Bauern ohne theoretische Ausbildung*.
- A. K. CONSTANDSE, *Boer en Toekomstbeeld*. Wageningen, 1964, blz. 49 e.v.: „er is een grote diversiteit in gedragingen"... 'Een deel van de aan het licht gebrachte verschillen kan bovendien eenvoudig verklaard worden uit duidelijke predisposities. De bedrijfsgrootte en het niveau van het ontvangen onderwijs zijn de belangrijkste daarvan'.
23. E. W. HOFSTEE, *Fundamenteel sociologisch speurwerk in het kader van het landbouwwetenschappelijke onderzoek*. Wageningen, 1960, blz. 8: *'onze boeren en tuinders bevinden zich in het algemeen in een duidelijke overgang van het traditionele naar het moderne cultuurpatroon'*.
- N. J. A. VAN KEULEN, *Het landbouwonderwijs binnen het geheel van onderwijsvoorzieningen in Nederland*. In: *Maandblad voor het land- en tuinbouwonderwijs*, 4, 1958, bl. 4 e.v.
- P. VAN DER SCHANS, *De ontwikkeling van het vaardigheidsonderwijs in de land- en tuinbouw*. In: *De onderwijsvernieuwing van de land- en tuinbouwscholen*. 's-Gravenhage, 1963.
24. J. J. MANSCHOT, *Herdenkingsrede*. In: *Gedenboek Rijkslandbouwwinterschool, Rijks Middelbare Landbouwschool Zutphen 1907-1957*, bl. 57 e.v.
25. COLIN CLARK, *The Economics of 1960*. London, 1943; *The conditions of economic progress*. London, 1951<sup>2</sup>.
- JEAN FOURASTIÉ, *Le grand espoir du XXe siècle*. Paris, 1960.
- N. WESTERMARCK, *Der technische und wirtschaftliche Einfluss beruflicher Ausbildung in der Landwirtschaft*. In: *Int. Lehrgang über die berufliche Ausbildung und das Unterrichtswesen in der Landwirtschaft*. CIEA, Zürich, 1964.
- PH. J. IDENBURG, *Mensen gevraagd*. Groningen, 1956.
- J. TINBERGEN, *De betekenis van het onderwijs aan volwassenen voor de economische ontwikkeling*. In: *de Landelijke conferentie onderwijs aan volwassenen*, Amsterdam, 1963.
- MARTIN KEILHACKER, *Pädagogische Orientierung im Zeitalter der Technik*. Stuttgart, 1961<sup>2</sup>.
- A. W. VAN DEN BAN, *Cultural Change: The Basis for Increasing Agricultural Productivity*. In: *International Review of Community Development*. 1963, no. 12.
26. A. W. VAN DEN BAN, *Onderwijsvernieuwing*. In: *Landbouwkundig Tijdschrift*, 1964.
27. EDUARD SPRANGER, *Zur Geschichte der deutschen Volksschule*. Heidelberg, 1949, blz. 72.
28. E. W. HOFSTEE, *Voorwoord*. In: *Boer en Landbouwonderwijs*. Wageningen, 1957.
29. GREGORY A. KIMBLE, *Categories of Learning and the Problem of Definition*. In: *Categories of Human Learning*. New York, 1964, bl. 32: *'Learning is a relatively permanent change in a behavioral potentiality which occurs as a result of reinforced practice'*.
- H. W. F. STELLWAG, *Het Leerproces. De psychologische fundering van de leeropdracht*. In: *Persoon en Gemeenschap*, 7de jrg. 1952, bl. 131 e.v.
30. C. F. VAN PARREREN, *Psychologie van het leren*. Zeist, 1960, blz. 17: *'Leren is een pro-*

- ces met duurzame resultaten, waardoor nieuwe activiteiten van de persoon ontstaan of reeds bestaande zich wijzigen'.
- HILGARD and MARQUIS', *Conditioning and Learning*. New York, 1961<sup>2</sup>, blz. 2: 'Learning refers to a more or less permanent change in behavior which occurs as a result of practice'.
30. J. WATERINK, *Theorie der Opvoeding*. Kampen, 1951, blz. 209 e.v.
- PH. KOHNSTAMM, *Leren Denken*. In: *Keur uit het didactisch werk van Prof. Dr. Ph. KOHNSTAMM*. Groningen, 1952, blz. 259 e.v.
- H. NIEUWENHUIS, *Een onderzoek naar de betekenis der denk-psychologische opvattingen voor de didactiek der lagere school*. Groningen, 1939.
- F. ROELS, *Handboek der psychologie*. Deel V, Nijmegen, 1947.
- A. CHORUS, *Intelligentieonderzoek en zijn kwalitatieve verdieping*. Utrecht, 1958.
- H. W. F. STELLWAG, *Selectie en Selectiemethoden*. Groningen, 1955.
- De controverse tussen Kohnstamm en Waterink t.a.v. de mogelijkheden van de vorming van het denken is m.i. terug te brengen tot het niet scherp onderscheiden van de verschillende niveaus van de intelligentie. Kohnstamm baseert zijn beschouwingen op het metastabiele en Waterink op het stabiele niveau van de intelligentie. Uit beide beschouwingen zijn voor de didactici waardevolle conclusies af te leiden.
31. Schr. dez. *Een experimenteel-didactische bijdrage tot de vorming van leerprestaties volgens denkpsychologische methode*. Groningen, 1951; en: *Wisselende aspecten in de didactiek*. Amsterdam, 1957.
- BR. G. TISTAERT, *Denkend studeren*. In: *Tijdschrift voor Opvoedkunde*. 8ste jaargang, 1962/1963, blz. 321 e.v.
- Keur uit het didactisch werk van Prof. Dr. Ph. Kohnstamm. Groningen, 1952.
- A. DE BLOCK, *Algemene didactiek der theoretische intelligentie*. Brussel, 1960.
- M. HURTIQ, *Etude expérimentale des possibilités d'apprentissage intellectuelle d'enfants débiles et d'enfants normaux*. In: *Enfance*, 1960 (13), blz. 371 e.v.
- D. VAN HIELE-GELDOLF, *De didactiek van de meetkunde in de eerste klas van het V.H.-M.O.* Amsterdam, 1957.
- CHR. BOERMEESTER, *Leren leren*. 's-Gravenhage, z.j.
32. NIC. PERQUIN, *Algemene Didactiek*. Roermond, 1961, blz. 43.
33. ERNEST R. HILGARD, *Theories of Learning*. New York, 1956<sup>2</sup>.
34. M. J. LANGEVELD, *Phaenomenologie van het leren*. Paedagogische Studiën, 1952, blz. 265 e.v.
35. C. F. VAN PARREREN, *Psychologie van het leren*. Deel I. Zeist, 1960, blz. 12 e.v.
36. t.a.p. blz. 12.
37. L. VAN GELDER en F. W. PRINS, *De psychologie van het denken en leren*. In: *Gedenkbok voor Prof. Dr. Ph. A. KOHNSTAMM*. Groningen, 1957, blz. 49.
38. JAMES K. FEIBLEMAN, *An ontological Philosophy of Education*. In: *Modern Philosophies and Education*. The Fifty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago, 1955, blz. 346.
- E. V. W. VERCRUIJSSE, *De plooibare mens*. In: *Wijsgerig Perspectief*, 2de jrg. nov. 1961, bl. 60.
39. J. WATERINK, *Grondslagen der Didactiek*. Kampen, 1962, blz. 28. Zie in dit verband ook: JOS J. GIELEN, *Een brandend probleem*, In: *Opvoeding, onderwijs en gezondheidszorg*, 1964.
40. J. DE MIRANDA met medewerking van P. M. VAN HIELE, *De structuur van de onderwijs-situatie als basis voor de opbouw van de didactiek*. Pedagogische Studiën, 1962, blz. 532 e.v.
41. E. R. HILGARD, *Teaching machines and Creativity*. In: *Programmed Learning*, Vol I, 2, 1964. 'By relieving the teacher of much that is routine, the technological aids to learning, including programmed learning, open the opportunity for the teacher to devote more time to those aspects of education where the role of the teacher is paramount. Then the art of teaching will remain where it belongs, in the teacher as a person'.
- HANS NETZER, *Lernprogramm und Lernmaschine*. Bad Heilbrunn, 1964.

- MARTIN SANDER, *Der programmierte Unterricht in der allgemeinbildenden Schule*. Bad Neuenahr, 1964.
42. M. J. LANGEVELD, *Algemene en speciale didactiek en het leren in verband met de didactiek*. Paedagogische Studiën, 1959 blz. 339 e.v.
43. J. BIJL, *Inleiding tot de algemene didactiek van het basisonderwijs*. Groningen, 1960, blz. 159.
44. WILHELM FLITNER, *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft der Gegenwart*. Heidelberg, 1957, bl. 29 e.v.;
- JOSEF DERBOLAV, *Die gegenwärtige Situation des Wissens von der Erziehung*. Bonn, 1956, bl. 69 e.v.; Oswald Kroh, *Revision der Erziehung*. Heidelberg, 1952, bl. 41 e.v.