

# PRACTISCHE PAEDAGOGIEK

OPENBARE LES,  
GEGEVEN BIJ DE AANVAARDING  
VAN HET AMBT VAN LECTOR IN  
DE PAEDAGOGIEK EN DIDACTIEK  
AAN DE R. K. UNIVERSITEIT TE  
NIJMEGEN OP VRIJDAG 2 NOV. 1945

DOOR

Dr A. CHORUS



DEKKER & VAN DE VEGT N.V.  
NIJMEGEN — UTRECHT — 1945

the same time, the *Journal of the American Medical Association* (JAMA) has been publishing a column on "The Medical Student's Perspective" since 1972.

There are a number of reasons why the medical student's perspective is important. First, it provides a unique insight into the experiences and challenges of medical students, which can help to improve the medical education process.

Second, it allows medical students to express their views on current issues in medicine, which can help to shape the direction of the profession.

Third, it provides a platform for medical students to discuss their own research and clinical experiences, which can help to advance the field of medicine.

Finally, it allows medical students to share their thoughts and feelings with their peers, which can help to build a sense of community and support.

Overall, the medical student's perspective is an important and valuable contribution to the medical profession, and it is one that should be encouraged and supported.

As a medical student, I have found that writing for the medical student's perspective has been a very rewarding experience. It has allowed me to express my thoughts and feelings on a wide range of issues, and it has helped me to develop my writing skills.

I have also found that writing for the medical student's perspective has helped me to build a sense of community and support. I have met many other medical students through the process, and we have shared our experiences and challenges.

Overall, I would highly recommend writing for the medical student's perspective to any medical student who is interested in improving the medical education process, shaping the direction of the profession, advancing the field of medicine, or building a sense of community and support.

As a medical student, I have found that writing for the medical student's perspective has been a very rewarding experience. It has allowed me to express my thoughts and feelings on a wide range of issues, and it has helped me to develop my writing skills.

I have also found that writing for the medical student's perspective has helped me to build a sense of community and support. I have met many other medical students through the process, and we have shared our experiences and challenges.

Overall, I would highly recommend writing for the medical student's perspective to any medical student who is interested in improving the medical education process, shaping the direction of the profession, advancing the field of medicine, or building a sense of community and support.

As a medical student, I have found that writing for the medical student's perspective has been a very rewarding experience. It has allowed me to express my thoughts and feelings on a wide range of issues, and it has helped me to develop my writing skills.

I have also found that writing for the medical student's perspective has helped me to build a sense of community and support. I have met many other medical students through the process, and we have shared our experiences and challenges.

Overall, I would highly recommend writing for the medical student's perspective to any medical student who is interested in improving the medical education process, shaping the direction of the profession, advancing the field of medicine, or building a sense of community and support.

As a medical student, I have found that writing for the medical student's perspective has been a very rewarding experience. It has allowed me to express my thoughts and feelings on a wide range of issues, and it has helped me to develop my writing skills.

I have also found that writing for the medical student's perspective has helped me to build a sense of community and support. I have met many other medical students through the process, and we have shared our experiences and challenges.

Overall, I would highly recommend writing for the medical student's perspective to any medical student who is interested in improving the medical education process, shaping the direction of the profession, advancing the field of medicine, or building a sense of community and support.

*Hoogwaardige Excellenties en Heren Bestuursleden van de  
St. Radboudstichting,*

*Mijne Heren Curatoren, Professoren, Lectoren, Docenten en  
Assistenten dezer Universiteit,*

*Dames en Heren Studenten,*

*En Gij allen, die door Uwe tegenwoordigheid blijk geeft van  
Uw gewaardeerde belangstelling,*

*Zeer geachte Toehoorders!*

Wanneer men het veld der opvoeding overziet en vooral ook de gebieden overschouwt, welke de wetenschap der paedagogiek wordt geacht te bestrijken, dan kan men er zich een voorstelling van vormen hoe wetenschappelijke ruimtevrees ontstaat. Voor velen is de paedagogiek geworden tot een conglomeraat van allerlei wetenschappen en hulpwetenschappen, in die mate, dat van de eigenlijke paedagogiek soms weinig of niets meer overblijft. Men heeft zóveel werk gemaakt van de algemene beginselen, die eigenlijk tot het domein der ethiek behoren, en van de doelstellingen, die voor ieder Christen vanzelfsprekend zijn, en men heeft anderzijds de paedagogiek zozeer overladen met historische beschouwingen, dat menigeen zich met wrevel van dit vak heeft afgekeerd, omdat hij tenslotte geen antwoord kon vinden op deze eenvoudige vraag: hoe moet ik opvoeden, hic et nunc?

Het één stond hier natuurlijk in wisselwerking met het andere: omdat men zich te zeer in de ruimte verloor, liet men het eigenlijke domein der paedagogiek grotendeels braak liggen, en omdat het eigenlijke gebied te moeizame bewerking vroeg, bleef men zich verliezen in theoretische en historische bespiegelingen.

Het is dan ook een daad van noodzakelijke zelfbeperking om te streven naar een intensieve bewerking van het formele object der paedagogiek nl. de hulp aan het zich in ontwikkeling bevindend individu. En in het licht van dit formeel object behoeft het m.i. weinig betoog, dat het opvoeden een kunst is en de wetenschap der opvoeding een scientia artis: een practische wetenschap. En als zodanig zoekt ze haar voornaamste steun in de ervaring: ze wil immers de practijk nauwkeurig bepalen, vaststellen hoe het moet gebeuren om mens- en zielkundig juist en doelmatig te handelen.

Opvoeden is een zaak van toepassen en aanpassen en paedagogiek is dus noodzakelijk ervaringswetenschap. Uit de ervaring moet de paedagogiek wetmatigheden trachten af te leiden omtrent de doelmatigheid

der inwerking. En in deze zin kan ik het eens zijn met Dr. J. Geerts, waar hij schrijft : „De paedagogiek is naar haar eigenlijke grondslag psychologisch. Ze is wat men noemt psychologisch gefundeerd. Het is een aan de psychologie ondergeschikte of subalterne wetenschap : toegepaste psychologie. Ze steunt op alle leer, die ons dieper doet doordringen in de psyche, in wezen en aard van den mens in het algemeen en van de mensen in hun verscheidenheid naar kunne en leeftijd, ras en volk, stand en beroep, naar temperament en karakter, naar ontwikkelingspeil en ontwikkelingstempo, naar ontwikkelingscapaciteit en ontvankelijkheid” 1).

Het is verre van mij alle theoretische kennis en historische inzichten voor de paedagogiek als waardeloos te beschouwen en het zou onzinnig zijn om de kennis enkel om haar practische bruikbaarheid te waarderen. Zeker is het evenwel, dat de paedagogiek vóór alles moet trachten naar kennis van die wetmatigheden, welke de wisselwerking tussen individu en milieu, tussen beïnvloeding en zelfwerkzaamheid beheersen. Het paedagogisch beleid is zonder inzicht in die wetmatigheden niet mogelijk en de bron ervoor is de ervaring, hetzij in de vorm van het experiment hetzij in de vorm van systematische observatie. En ik ben overtuigd in deze S. Thomas van Aquino op mijn zijde te hebben, getuige o.a. zijn woorden : „het beleid heeft niet enkel tot taak de verstandelijke beschouwing, maar ook, wat het doel van het practisch verstand is, de toepassing op de practijk. Niemand echter kan behoorlijk iets op iets anders toepassen, als hij het een niet kent en het ander : nl. wat toegepast moet worden. Doch de practijk ligt in het bijzondere of singuliere ; en daarom moet een man van beleid en de algemene beginselen der rede kennen en het bijzondere, waarom het bij de practijk gaat” 2). Daar het echter onmogelijk is om al het bijzondere allemaal te kennen is de mens wel gedwongen om het tot enkele, meer algemene, regels terug te brengen, tot typen en gedragsvormen en reactie-wijzen, en daaraan heeft hij genoeg voor zijn beleid.

En op een andere plaats drukt S. Thomas dit nog duidelijker aldus uit : „Gelijk gezegd werd, gaat het bij het beleid om het contingente der practijk. Hierin kan de mens zich niet laten leiden door wat volstrekt en noodzakelijke waarheid is” — hetgeen wij in moderne taal noemen : natuur-wettelijke waarheid — „maar door wat pleegt te gebeuren 3) — hetgeen we in onze terminologie noemen : wetmatigheid. En wetmatigheden, datgene wat meestal gebeurt, „ut in pluribus accidunt”, kan men alleen uit de ervaring leren kennen.

Omdat de paedagogiek zich m.i. te weinig met deze practische zijde, haar eigenlijk formeel object, heeft bezig gehouden — en dit geldt vooral voor de paedagogiek der Katholieken — kon mijn hooggeachte voorganger, wijlen Prof. Hoogveld, terecht schrijven : „Paedagogiek is voor ons een wetenschap in wording — . . . de zin is, dat de paedagogiek er nog slechts ten dele in geslaagd is, haar leringen op zulke grondslagen te vestigen, dat zij wetenschap mag heten” 4).

1) J. W. J. Geerts, *De dienende Pedagogiek*, 1929, II, 90—91.

2) S. Thomas van Aquino, *S. Th., IIa IIae*, 47, 3.

3) *Idem S. Th., IIa, IIae*, 49, 1.

4) J. Hoogveld, *Keur uit de werken*, 1942, 146.

Als mijn voornaamste taak zie ik het dan ook om, met zijn schitterende beginselen-leer als uitgangspunt, de praktische paedagogiek tot meer ontwikkeling te brengen.

Heden wilde ik U uitnodigen om een klein gedeelte van dit terrein in ogenschouw te nemen, door nl. het probleem te onderzoeken, dat in de loop der opvoeding van een kind zo dikwijls aan de orde gesteld wordt: *kan hij niet of wil hij niet?* Het is U bekend, dat bij ouders van een kind, dat op een of andere manier niet goed kan volgen op school, bijna geregeld de mening post vat, dat het betreffende kind niet wil, of dat de onderwijzer of leraar niet geschikt zijn. Het niet-willen van het kind wordt onder allerlei vormen naar voren gebracht: men spreekt van luiheid, afgeleidheid, speelsheid, verzet, gebrek aan concentratie en zo meer. Slechts zelden zijn ouders geneigd om het gering succes op school van hun kind aan eenvoudig gebrek aan aanleg of begaafdheid toe te schrijven. Het is zeer begrijpelijk, dat vader en moeder gemakkelijk ertoe komen om, volgens het oude gezegde, in hun uil een valk te zien: van nature toch zijn ze weinig geschoold in het zonder vooringenomenheid observeren van hun kinderen en het objectief taxeren van hun praestaties. Hier spelen vooroordeelen den ouders veel parten.

Met een variatie op het woord van La Rochefoucauld, kan men hier zeggen: ieder vader of moeder beklagt zich over het slechte geheugen of de gebrekkige aandacht van het kind, maar slechts weinigen beklagen zich over hun intelligentie.

Om deze waarheid, die men elke dag in de praktijk bevestigd kan vinden, wetenschappelijk te staven, werd de volgende proef genomen. Uit drie categorieën van de in een bepaald jaar onderzochte kinderen, zocht ik telkens het eerste honderdtal uit. De drie categorieën werden gevormd op basis van het inkomen der ouders t.w. beneden 2000 gulden, van 2000—3000 en boven 3000.

Van deze driehonderd kinderen, uit alle lagen der bevolking dus, bleken er — na onderzoek — 135 achterlijk te zijn. Het hoogste peil, dat door een van hen bereikt werd was een intelligentie-quotiënt van 79.

Zoals U misschien bekend is, wordt in het intelligentie-quotiënt de verhouding tot uitdrukking gebracht tussen de werkelijke leeftijd en het intellectuele ontwikkelingspeil, kortweg intelligentie-leeftijd genoemd. Wanneer die twee niveaus gelijk zijn, wanneer b.v. een kind van 12 jaar ook een intelligentie-leeftijd heeft van 12 jaar, dan is het verhoudingscijfer of intelligentie-quotiënt gelijk aan 100. Een intelligentie-quotiënt van 100 geeft dus een normale doorsnee aan. Een I. Q. van 80 geeft theoretisch de scheidslijn aan tussen normaal en achterlijk.

Van de 300 willekeurig gekozen gevallen, willekeurig met dien verstande, dat elke bevolkingsgroep met 100 gevallen vertegenwoordigd was, bleken er dus 135 beneden die grens van het normale te liggen.

Nu noteerde ik al de klachten betreffende de kinderen, welke de ouders, vóór het onderzoek, als reden voor hun komst opgaven. Hieronder ressorteerden 36 verschillende categorieën zoals: gesloten, lui, bazigheid, spijbelen, zwerflust, ruzie-maken, verlegenheid, onverbiedelijkheid, onrustig-zijn, spraakgebrek, slecht geheugen, hardhorigheid en zo meer. Slechts vijf noemden hun kind *achter* en zes spraken van *achterlijkheid* d.i. resp. 3.7 en 4.4 %.

Bij de vijf, die achter genoemd werden door hun ouders, vond ik een I. Q. resp. van 51, 50, 41, 71 en een zo laag, dat het niet viel uit te drukken in cijfers. Bij de zes, die door hun ouders achterlijk genoemd werden, bedroeg het I. Q. resp. 48, 10, 47, 70 en 48. M.a.w. het betrof hier allemaal zonder uitzondering kinderen, wier intelligentie-peil geenszins twijfelachtig was.

De slotsom is deze : de overgrote meerderheid der ouders camoufleert de gebrekkige intelligentie hunner kinderen door andere verschijnselen, waarbij men dit camoufleren zeer zeker niet steeds als bewust moet opvatten : integendeel, ze draaien zichzelf ook een rad voor de ogen. Op dit zelfbedrog der ouders is het onderzoek der begaafdheid, en in het bijzonder van de intelligentie, de beste correctie. Het I. Q. is voor ons een maatstaf, waarmede wij nauwkeuriger dan met welke andere index het intelligentie-peil kunnen vastleggen. Er is in den loop der jaren op het intelligentie-onderzoek van verschillende zijden kritiek geoefend en terecht wanneer dit een methode van onderzoek betrof, welke niet wetenschappelijk juist gehanteerd werd. Ten onrechte echter meent men, dat het I. Q. daarom vrijwel geen waarde zou hebben. Het zou me te ver voeren indien ik deze kritiek op haar juiste waarde moest onderzoeken en de argumenten voor en tegen aan U moest voorleggen : het zou ook te veel vakkennis veronderstellen.

Laat ik daarom proberen U in het kort de practische betekenis van het intelligentie-onderzoek voor de paedagogiek duidelijk te maken.

Aan de veel-verspreide opvatting, dat men — als men wil ook kan — en dat men, als een kind op school geen goede resultaten bereikt, steeds geneigd is te zeggen : „hij of zij wil niet”, ligt de misvatting ten grondslag dat de wilskracht buiten de grenzen van den aanleg kan gaan. Of liever : men houdt geen rekening met het feit, dat er grenzen zijn aan de intellectuele capaciteiten en dat die grenzen vrij vast liggen. Het intelligentie-onderzoek nu doet ons de grenzen van die intellectuele aanleg vrij nauwkeurig kennen en in het I. Q. wordt in één cijfer het intelligentie-niveau van een individu vastgelegd. Dat I. Q. blijkt dan ook vrij constant te zijn en het is met 8 jaar vrijwel evengroot als met 12 jaar en met 12 jaar even groot als met 15, althans bij éénzelfde individu. M.a.w. de verhouding tussen de ontwikkeling van de intelligentie en de werkelijke leeftijd, of de intellectuele aanleg, ligt vrij vast en kan overwegend als erfelijk-gegeven beschouwd worden.

Ieder I. Q. nu moet geïnterpreteerd worden in het licht van de praestaties, op grond waarvan het werd verkregen. Het I. Q. is een kwantitatief symbool, dat als zodanig zijn waarde heeft, maar dat eerst zijn grootste betekenis krijgt in het licht van de kwalitatieve analyse der proeven, waarop het gebouwd werd.

Het is telkens hetzelfde, waarop vrijwel alle critici van het I. Q. zich blind staren, nl. de beschuldiging, dat het I. Q. de structuur van de intelligentie niet doet uitkomen en zelfs maskeert. Structuren zichtbaar maken is echter de taak van het I. Q. niet, maar veel meer de taak van de kwalitatieve analyse der test-praestaties.

De strijd van de school van *Kohnstamm* b.v. tegen het I. Q. lijkt mij dan ook vooral een strijd tegen het I. Q. *zoals dat door de massale test verkregen wordt* en dat niet veel meer betekenis heeft dan het mogelijk maken van een eerste sortering. Daarmede alleen komt de

paedagoog inderdaad niet ver; hij zal altijd in de eerste plaats zijn aandacht moeten vestigen op het individuele geval en moeten leren „dat beweringen, alleen op een I. Q. gebaseerd, evenzeer op de feiten te pletter lopen moeten, als dat met de z.g. wet van Galton is geschied”<sup>1)</sup>. Hierin heeft K o h n s t a m m c.s. volkomen gelijk, maar daarnaast zie ik ook gaarne dat andere geschreven: „...niet minder gevaarlijk zou het zijn, alleen op intuïtie te vertrouwen en de eis van J a s p e r s over het hoofd te zien, dat men al wat objectieve waarde heeft, zo goed mogelijk in aanmerking moet genomen hebben”<sup>2)</sup>. En objectieve waarde heeft ook het I. Q.: het is een index voor het niveau der begaafdheid, dat tot op heden nog door niets beters vervangen is. Het niet voldoende rekening ermee houden voert tot noodlottige gevolgen, zoals ik straks hoop toe te lichten.

Dat een I. Q. in handen van een ondeskundige ook tot dwaze en fatale gevolgen kan voeren, is zeker, maar doet niets af aan de objectieve bruikbaarheid: het is het oude verhaal van het lancet, waarmee een chirurg iemand geneest en een bandiet iemand vermoordt.

Telkens opnieuw zie ik de grootste vergissingen ontstaan, doordat men met het I. Q. niet of niet voldoende rekening houdt. Hoeveel kinderen zijn door ouders, onderwijzers en leraren en last not least door huisartsen en psychiaters met onmogelijke eisen overstelpt omdat de jongen of het meisje zg. wel kan maar niet wil, omdat men uiteindelijk geen rekening hield met de in het I. Q. vastgestelde aanleg.

Door deze verwaarlozing van het objectief-vaststelbare komt men er vaak toe bij een kind een neurose te kweken: dat is dan de terugslag in de psychische structuur van het kind, gewekt door aanhoudend te hoog gestelde eisen.

En het overgrote deel van dergelijke vergissingen wordt begaan door mensen — ik zie nu af van de ouders, die meestal niet beter weten — die in het I. Q. en de intelligentie-test geen vertrouwen hebben vanwege enige slecht-begrepen bezwaren. Onbewust speelt daarbij eenvoudige gemakzucht, welke een individuele test van een uur of meer doet schuwen, een grote rol.

Ter toelichting volgde hier een geval, dat verschillende aspecten van de zo juist gegeven uiteenzetting belicht.

Een psychiater, die speciaal werk van moeilijke kinderen maakt, vraagt om observatie van een jongen, Sander genaamd, die 10 jaar oud is. Hij geeft de volgende bijzonderheden: „Sander is de tweede uit een groot gezin, waarvan de vader slager is. De jongen is diefachtig, heeft een voorkeur voor polshorloges, al steelt hij ook andere zaken zoals boeken, messen en foto's. Hij steelt met een zeker overleg en verbergt het gestolene zorgvuldig. Bij ondervraging ontkent hij en hij liet er zelfs een andere jongen voor opdraaien, die hij vals beschuldigde een horloge te hebben weggenomen, wat hij zelf gedaan had. Wanneer hij ontdekking vreest, werkt hij de buit het huis uit en verstopt het buiten. Hij kan met een zekere genialiteit zijn onschuld volhouden maar is bang voor slaag, zodat bedreiging met slaag door den vader er alles uithaalt. Misschien

<sup>1)</sup> A. H. v. d. Hoeve, Ph. Kohnstamm en G. van Veen, Stil-leesstof als denk-materiaal en denkmaatstaf. Med. Nutssem. 24, 1935, 250.

<sup>2)</sup> Ibid. 247.

is vader te streng. Op mijn spreekuur was de jongen bang voor een elektriseerapparaat en bekende in een woordenvloed allerlei diefstallen, die hij eerst ontkend had. Hij belooft beterschap op zijn knieën en doet het twee dagen later weer. De politie is er nooit in gemoeid." En nu komt het : „Hij is verstandelijk niet een uitblinker echter niet achterlijk. Hij stopt ook wel graag waardeloze rommel in zijn zak maar maakt toch te veel onderscheid bij het stelen om hier van kleptomanie te spreken." Aldus luidde de anamnese van den psychiater.

De jongen werd voor een tijd in observatie genomen en de ouders vertelden, toen zij den knaap brachten, nog het volgende : „*Alles wat hij steelt geeft hij weg*, behalve de horloges. Hij verzamelt ook papier, schrijft er een paar regeltjes op en stopt het in zijn zak. *Hij bewaart van alles*. Hij sluit zich goed aan bij andere jongens maar zijn vriendjes stoken hem op om van thuis wat weg te nemen, b.v. onder de bedreiging : „Als je geen worst meebrengt, krijg je een pak slaag". Zo heeft hij ook honderden nota-papiertjes van thuis meegenomen en op school uitgedeeld. Hij is zeer goedig van aard, zeer gewillig en helemaal niet lastig. Hij heeft geen liefhebberij in tekenen, knutselen of lezen. Wel is hij graag in de winkel bezig. Ook zet hij graag zijn zin door. Op school let hij geweldig slecht op. Hij eet en slaapt goed".

Aldus luidde het verhaal van de ouders. Ik leg er uitdrukkelijk de nadruk op, dat door geen van beide instanties aandacht gevestigd werd op gebrekkige intelligentie, wel op allerlei andere verschijnselen. Wat bleek nu? De jongen was bijna 11½ jaar en zat in de vierde klas van de lagere school : hij was één keer blijven zitten, nl. in de eerste klas. Hij werd diensvolgens in de observatie-afdeeling in een groep geplaatst van kinderen, die het onderwijs van de vierde klas volgden. Binnen drie dagen had Sander een polshorloge en een vulpen gestolen. De polshorloge kwam terecht, de vulpen was in het bos verstopt. Er bleek geen bijzondere aanleiding voor deze diefstallen te bestaan. Hij had die dingen alleen maar graag gehad, zoals hij vertelde.

Er bleek verder noch lichamelijk noch geestelijk iets vreemds aan den knaap te ontdekken en het stelen stond als een geïsoleerd symptoom in het gedrags-geheel van den jongen.

Het intelligentie-onderzoek leverde een groote verrassing op : hij haalde maar een I. Q. van 66 met de test van Terman-Merrill. Met Bobertag-Norden haalde hij 73, met Luning-Prak 69. Er was dus geen twijfel mogelijk : de jongen was zwakzinnig. De zaak kreeg nu een heel ander aspect : nu waren ook de typische trekken van zinloos verzamelen van papier, de kinderachtige angsten, het niet opletten in school, het geen belangstelling hebben voor tekenen, lezen e.d. duidelijk. Twee vragen bleven echter open : 1. Hoe had men den jongen voor voldoende intelligent kunnen houden, zodat hij zelfs de L. S. tot de 4de klas had kunnen afmaken?

2. Hoe was het stelen te verklaren?

Met een I. Q. van 66 kan men de lagere school niet volgen en hoort men thuis op een school voor B.L.O. Vanaf een I. Q. van 80 is het eerst mogelijk om de lagere school — zij het met een paar keer doubleren — te volgen.

Hoe had Sander het dan zo ver kunnen brengen? De jongen zag er gewoon uit, sprak vlot en gemakkelijk, was actief en behulpzaam en



bleek in de praktijk zeer handig: met groot gemak wilde hij b.v. een konijn en maakte het panklaar. Zijn vader zag in hem dus al een goede opvolger voor de zaak.

Een kwalitatieve analyse van de intelligentie-test, waarvan ik U de details zal besparen, bracht de zwakzinnigheid duidelijk in beeld. Het schort hem aan zuiver-verstandelijk inzicht, maar daarnaast beschikt hij over behoorlijke verbale, reproductieve en praktische vaardigheden. Deze zijn het ook, die hem in het gewone leven en ten dele ook op school voor een normale jongen hebben doen houden.

Toch blijft het verwonderlijk, dat hij op school nog zoveel vorderingen gemaakt heeft. De inlichtingen van den onderwijzer brachten uitkomst.

Deze vertelde als volgt: „Hij kon van meetaf aan het klassikale onderwijs niet volgen en ik heb hem elke avond na school les gegeven. Had ik hem echter 's avonds zo ver, dat hij de sommetjes kende, dan was hij ze 's morgens weer kwijt. In school was hij meestal afwezig (de volgorde is hier dus andersom als men meestal denkt: hij let niet op omdat hij er niets van begrijpt en niet: hij begrijpt het niet omdat hij niet oplet!).

Toch is hij werkelijk een goede jongen. Na één keer doubleren in de eerste klas moest hij over naar de tweede — dat was wet op de school. De onderwijzer, die de 2de en 3de klas samen had, gaf hem geregeld bijles, en liet hem, door een soort fraude, over naar de 4de. Hij nam daarbij de onderwijzer van de vierde klas in vertrouwen en zei: „neem hem maar, hij kan wel niet mee, maar jij kunt er dan ook nog wat aan verdienen door bijlessen”. Het succes op school is nu wel duidelijk.

De verklaring voor het stelen lag ook voor de hand, vooral als men let op de concrete situaties, waarin het zich voordeed. De onderwijzer vertelde: „Papier scheuren was een zwak van hem, steeds lagen er snippers papier bij hem op de grond. Als hij dacht, dat ik niet op hem lette, schreef hij wel eens briefjes, die hij dan bij andere jongens op de bank deponeerde of trachtte te laten doorgeven naar de plaats van bestemming. De inhoud was gewoonlijk de vraag of de betreffende jongen 's avonds met hem ging spelen in ruil voor enkele blaadjes papier, een potlood of iets dergelijks. Toen ik op zekere middag naar school ging, zag ik dat Sander een schoolmakker een hele leverworst in de hand stopte. Het bleek, dat hij deze worst uit vaders koelcel gehaald had; dat had hij al vaker gedaan en hij zei, dat de jongens hem wilden slaan als hij geen worst meebracht. De jongens hadden zijn zwakke zijde gevonden en er misbruik van gemaakt. Zo verdween van alles uit de winkel van vader.”

Na dit relaas van den onderwijzer moeten wij de verhoudingen aldus zien: Sander is een ondernemende, bedrijvige natuur, die graag meehelpt in de zaak en daar praktische vaardigheden opdoet, zoals kopen en verkopen, welke hij van zijn vader imiteert. Hij heeft een opmerkelijke geldingsdrang hetgeen o.a. blijkt uit het geregeld vragen zijnerzijds bij het onderzoek: „was dat goed? Heb ik er een goed cijfer voor?” Het papier scheuren en verzamelen wijst op rusteloze bedrijvigheid, die geen normale uiting vindt en bij zwakzinnigen vaak voorkomt.

Hij verveelde zich natuurlijk op school, heeft er al spoedig het idee gekregen, dat hij niet mee-kon en lette van lieverlede niet meer op. Anderzijds komt hij ook bij de jongens minder in tel, daar deze steeds

meer door krijgen, dat hij niet volwaardig is en ook niet als spelkracht ten volle meetelt. Hij van zijn kant stelt veel prijs op sociaal contact en sociale waardering en zoekt nu door geschenken de gunst der klasgenoten te kopen. Langzaam is hij zo op de verkeerde weg gekomen terwijl de jongens zijn eens ontdekte zwak gestadig meer gingen uitbuiten. Zwakzinnigheid belette hem om de gevolgen zijner daden te overzien en deze voldoende verborgen te houden.

Zijn begerigheid en verzameldrang, samenhangend met zijn bedrijvigheid, wijzen ook op een sterke drang naar „bezit”, naar zich-veiligstellen, die door zijn gebrekkig inzicht onvoldoende beheerst kon worden.

De proef op de som leverde onze behandeling : de jongen werd in een groep geplaatst, waar hij onderwijs kreeg, dat beantwoordde aan het niveau ener beginnende tweede klas en dat hij dus gemakkelijk aan-kon. Hij kon nu uitstekend mee, kreeg negens en tienens voor zijn werk en was vol ijver voor alles wat met school te maken had. Voortdurend had hij het over zijn goede cijfers, altijd was hij in de weer om zijn werk bij te houden en op tijd af te hebben. Zijn geldingsdrang werd op normale wijze bevredigd, hij herwon zijn zelfrespect en stal sindsdien nooit meer. Na drie maanden werd hij in een gezin geplaatst en ook daar is gedurende vele maanden niets meer ten zijnen nadele opgemerkt. Integendeel : hij is een zeer prettig en hulpvaardig huisgenoot : de jongen heeft werk en onderwijs, dat hij aan-kan en diefstal is nu niet meer nodig.

De antwoorden bij de Rorschach-test leverden nog een fraaie bevestiging van de uitkomst der intelligentie-test : hij gaf nl. geen enkel G-antwoord d.i. een duiding van het geheel, maar wel 23 D- of detail-antwoorden. Ook gaf hij geen enkel B- of bewegingsantwoord : m.a.w. de factoren, die wijzen op intelligentie, ontbreken hier geheel.

Dit was een duidelijk en eenvoudig voorbeeld van de wijze, waarop een onderzoek naar de intellectuele begaafdheid een juiste oplossing aan de hand doet voor een opvoedingsmoeilijkheid, welke anders een raadselachtige indruk maakt.

De reactie, zoals die bij dezen jongen beschreven werd, dat nl. een ondernemende natuur met een tamelijk grote drang om zich te doen gelden, een uitweg zoekt in de vorm van stelen, grootspraak of dergelijke vormen van afwijkend gedrag, wanneer zij voortdurend, met name op school, voor eisen gesteld worden, die zij niet aankunnen — dat komt niet alleen bij zwakzinnigen of achterlijken voor. Men vindt het evenzeer bij normale kinderen, al neemt het daar vaak meer ingewikkelde vormen aan. Een grondig intelligentie-onderzoek kan dan de juiste mogelijkheden van zo'n kind vaststellen en het adaequate onderwijs en de aangepaste behandeling aangeven — getuige ook het volgende voorbeeld. Een meisje van 13 jaar, dochter uit het middelgroot gezin van een jurist, kon het Gymnasium niet volgen. Haar cijfers werden in de loop van het jaar hoe langer hoe slechter en zij vertoonde enige staaltjes van grootspraak over haar ouders, welke gecorrigeerd moesten worden. Zij bleef zitten, en voor de tweede keer in dezelfde klas bleek zij nog niet voldoende mee te kunnen. In deze periode nam zij een kostbaar sieraad weg en men overwoog haar van school en internaat te verwijderen.

Zij werd onderzocht en bleek een I. Q. van 112 te bezitten. Voor

Gymnasium is over het algemeen een minimum van 120 vereist. Zij was dus kennelijk niet op de juiste plaats, werd verwezen naar een Middelb. meisjesschool, waar ze behoorlijk mee-kan en geen moeilijkheden meer geeft.

Veel karaktermoeilijkheden vinden hun verklaring in dit feit, dat men de oorzaak van de gebrekkige school-paerstaties overal bij het kind zoekt, in zijn aandacht, zijn geheugen, zijn onwil, zijn luiheid en zo meer, maar niet daar, waar het dikwijls gezocht moet worden: nl. in zijn relatief te geringe aanleg. Deze samenhang kan echter alleen door een nauwkeurig intelligentie-onderzoek worden blootgelegd. Ik zeg uitdrukkelijk: nauwkeurig intelligentie-onderzoek, want met een gesprek of enkele proefjes betreffende kennis en inzicht of een oordeel op grond van schoolvorderingen of uiterlijk voorkomen en manieren, komt men hier niet veel verder. Zolang men zich met een oppervlakkig onderzoek tevreden stelt of overal gevoelsconflicten construeert en van neurose praat zonder eerst de diepere grond daarvan na te gaan, zullen steeds weer grove vergissingen op dit gebied begaan worden en zal men niet ophouden kinderen in een omgeving te plaatsen of op een school, waar zij, onder voortdurende hoge druk, scheef groeien.

De voorbeelden, welke ik op dit gebied zou kunnen geven, zijn legio. De twee voorgaande mogen echter voldoende zijn om U te tonen, dat het intelligentie-onderzoek het adaequate middel is om in dergelijke gevallen een gezonde oplossing te bereiken.

Tevens is gebleken, dat het I. Q. een index is, die eerst zijn volle waarde krijgt in het licht van de kwalitatieve analyse der resultaten van het onderzoek.

De grote praktische bruikbaarheid van het I. Q. staat of valt met zijn constantheid. Die constantheid vloeit voort uit het feit, dat in het I. Q. vastgelegd wordt de werkelijke intelligente aanleg, als erfelijk gegeven, *in een bepaald stadium van zijn ontwikkeling en openbaring*. In de veronderstelling dat die aanleg zich regelmatig verder ontwikkelt en altijd in vaste verhouding blijft tot de werkelijke leeftijd, kan men dan van constantheid spreken. Die constantheid blijft dus altijd betrekkelijk — al ware het alleen maar vanwege de gemaakte veronderstellingen, die al of niet vervuld kunnen worden.

Ik moge U slechts wijzen op één moeilijkheid uit vele. Vat men werkelijk op het tijdstip van onderzoek de zuivere aanleg op intellectueel gebied? In belangrijke mate moet dit zeker het geval zijn, anders waren de feiten uit de praktijk van het onderzoek, die wijzen op de grote constantheid van het I. Q. van vele individuen, niet te verklaren. Op die constantheid berust juist de mogelijkheid om voorspellingen te doen over de studie- en beroepsmogelijkheden van het onderzochte individu. Maar het blijft betrekkelijk: want de aanleg als zodanig vat men nooit doch alleen zijn *phaenotypische openbaring* m.a.w. de aanleg, zoals hij in de loop van de individuele ontwikkeling geworden is. Bovendien vat men die aldus gegroeide aanleg dan nog op een bepaald punt — het tijdstip nl. van onderzoek — en er zijn vele factoren denkbaar, die bewerken kunnen, dat de phaenotypische openbaring niet tot juiste uitdrukking komt. En ook is het mogelijk, dat men dat statisch beeld der intelligentie opneemt op een ogenblik, dat het individu net voor een

sprong in zijn intellectuele ontwikkeling staat. M.a.w. het individu kan op dat ogenblik, wat zijn intelligentie-ontwikkeling betreft, in een meta-stabiel stadium verkeren, iets waarop K o h n s t a m m terecht de aandacht gevestigd heeft <sup>1)</sup>).

Dit moet men dan weer zien in het licht van de opvatting, welke men heeft, over de curve der intelligentie-ontwikkeling.

Zeker is, dat op dit gebied nog veel onzekerheden zijn, die om nader onderzoek vragen. De gehele kwestie van de z.g. opvoedbaarheid der intelligentie, de kennis omtrent ontwikkelingsstadia en het ontwikkelingsverloop is van uitermate groot belang voor het opvoedkundig handelen. En deze vraagstukken kunnen natuurlijk alleen door empirisch onderzoek opgelost worden.

Wanneer het ons gegeven mocht zijn om in enige dezer vraagstukken in de loop der komende jaren meer klaarheid te brengen, zou dat van onmetelijk voordeel zijn voor de hele wetenschap der paedagogiek.

*Hoogwaardige Excellenties en Heren Bestuursleden van de  
St. Radboudstichting :*

Oprecht zeg ik U dank voor het vertrouwen, dat U in mij stelde, door mij te benoemen tot lector in de paedagogiek en didactiek. Dat vertrouwen hoop ik mij steeds waardig te tonen.

*Edelgrootachtbare Heren Curatoren :*

U ben ik ten zeerste erkentelijk voor de welwillende medewerking, welke Gij verleend hebt bij mijn benoeming.

*Hooggeleerde Heren Professoren en Docenten :*

Het is voor mij een bijzondere eer nog nauwer met Uw college te worden verbonden.

In het bijzonder betuig ik mijn dank aan U, heren leden van de faculteit der Letteren en Wijsbegeerte, voor het aan mij geschonken vertrouwen.

*Hooggeleerde Rutten :*

Gij weet, dat ik U erkentelijk ben voor de vorming, die gij mij hebt gegeven. Moge het werk, dat ik thans ga ondernemen, U vooral tot eer strekken. Ik vertrouw, dat ik op Uw vriendschap en steun, welke mij in het verleden zo gul geschonken werden, steeds kan blijven rekenen.

*Hooggeleerde Sassen :*

Vele plichten van dankbaarheid binden mij aan U. Thans ga ik een deel althans van Uw werk aan deze Universiteit voortzetten. Moge het gebeuren in die geest van hoge liefde voor de wetenschap en de waarheid,

---

<sup>1)</sup> Ph. Kohnstamm, Aanschouwing en abstractie als momenten van „leren denken”. Inaugr. rede te Utrecht, Groning, 1932, 18.

welke ik van U mocht ontvangen. Uw vriendschap moge ik mij steeds waardig tonen.

Ten slotte gaan mijn gedachten uit naar iemand, die niet meer in ons midden vertoeft, en wiens werk vooral ik geroepen ben voort te zetten : Mgr. Prof. Hoogveld. Op de grondslagen van zijn klare beginselen hoop ik mede te bouwen aan de wetenschap, die hem zo dierbaar was.

Niemand heeft beter dan hij de grote betekenis gezien van de paedagogiek voor leven en streven der katholieke gemeenschap. Moge het ons gegeven zijn deze waardering op peil te houden.

### *Dames en Heren Studenten :*

In een land, waar de spreuk „Behandel de dieren met zachtheid, spaar de vogels” een bekende klank heeft, waar een „Genootschap tot Zedelijke verbetering der gevangenen” reeds oeroude papieren bezit, in een land kortom waar het moraliseren en paedagogiseren den mensen aangeboren schijnt, in datzelfde land is men eerst langzaam de grote betekenis van de wetenschap der paedagogiek gaan beseffen. En is het niet juist omdat ieder Nederlander een paedagoog in den dop is, dat de wetenschap der paedagogiek zo weinig kansen krijgt ?

Op paedagogisch gebied experimenteert men nog steeds op eigen hand, en terwijl men wel een ingenieur te rade vraagt alvorens een brug te bouwen, laat men het aan een of ander goed gesternte over om de opvoeding der jeugd in goede banen te leiden. De voorbeelden liggen voor het grijpen : hoe experimenteert men met hervormingen van lager en middelbaar onderwijs, hoe sukkelt men met tuchtscholen, hoe droevig is het gesteld met ons nijverheidsonderwijs en de opleiding van goede vaklieden, hoe ernstig zijn de tekorten in de gestichtsofvoeding, hoe „beweegt” men de jeugd ?

Gelukkig zijn er telkens weer mannen opgestaan, die de nood op paedagogisch gebied zo groot vonden, dat zij hun eigen terrein van wetenschap verlieten, om te helpen, waar hun hart dat vroeg.

Is het niet opmerkelijk, dat in de rij der grote wetenschappelijke paedagogen, vrijwel allen uit andere wetenschappen kwamen : de nestor der Nederl. paedagogen, Prof. Gunning, kwam uit de klassieken en zijn leven is gevuld geweest met de strijd voor de erkenning der paedagogiek aan de Universiteit.

Prof. Bavinck was een theoloog, Prof. Waterink is het eveneens, Prof. Kohnstamm, de grote didacticus, komt van de thermodynamica en alsof dat nog niet genoeg is — ten slotte — wonderbare bekroning — onze koningskinderen gaan nu opgevoed worden in de terecht befaamde inrichting van *ingenieur* Boeke. Inderdaad : de paedagogiek heeft een moeizame strijd voor erkenning te voeren.

Voorals wij, Katholieken, moeten beseffen welk een machtig wapen in de strijd voor het goede een paedagogiek is, die sociaal en praktisch gericht is en gegrondvest op de onwankelbare beginselen van het Evangelie. Zo zal zij kunnen uitgroeien tot een gemeenschapshervormende kracht, tot een zorg voor de geestelijke volksgezondheid in grote stijl. Dit perspectief mag echter geen reden worden om zich te

verliezen in grote woorden — zij vervlieden — het moet ons nopen tot noeste en deemoedige arbeid aan de gegevens der dagelijkse ervaring. Alleen dan krijgen wij recht van spreken in deze tijd.

Het ministerie van propaganda en volksopvoeding ligt achter ons — althans wat de naam betreft — maar dagblad en tijdschrift, pers en radio, reclame en film zetten het werk der volksopvoeding voort.

„La révolte des masses” is nog steeds vóór ons. Wat hebben wij den mens van deze tijd, den concreten mens, te zeggen? En vooral: *hoe* zullen wij het hem zeggen? Alleen een goed-gefundeerde wetenschap der paedagogiek, die sociaal en praktisch gericht is, kan hier afdoend antwoord geven.

In deze zin hoop ik op Uw aller medewerking te kunnen rekenen.

Ik heb gezegd.



