

VOLKS *TB 3869* **ONTWIKKELING**

**MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING**

ONDER REDACTIE VAN:

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM, L. C. T. BIGOT, Prof. R. CASIMIR-
W. EMMENS, A. H. GERHARD, Prof. Dr. J. H. GUNNING Wz.,
IDA HEYERMANS, J. HOVENS GREVE Secr.⁺



Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8.75

**MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
CENTRAAL STATION, AMSTERDAM**

PER
NUMMER
F 0.75



Persoonsvorming de eerste voorwaarde voor volksontwikkeling en volksgemeenschap.

(Rede gehouden voor de Volksuniversiteit te Rotterdam op 1 Oct. 1928)

door Dr. J. TH. DE VISSER.

Met blijdschap kunnen wij constateeren, dat de volksontwikkeling gedurende de laatste tientallen van jaren met reuzenschreden is vooruitgegaan. In dit opzicht is het verzuim in vroeger tijden gepleegd, voor een groot deel, althans voor het tegenwoordig geslacht en volgende generaties, ingehaald. De tijd ligt achter ons dat er honderden en nog eens honderden analphabeten waren, verstoken van middelen, om zich eenige behoorlijke kennis te verwerven. Zelfs kunnen wij ons moeilijk meer verplaatsen in die dagen, toen louter standverschil de onderscheiding tusschen de verschillende scholen beheerschte, en men de verdeeling had tusschen armen-bewaarscholen en burger-bewaarscholen; arm- of diaconiescholen en tusschenscholen tegen geringe betaling; burger-scholen tegen ruimere betaling en eindelijk de zoogenaamde fransche scholen; toen zelfs de industriescholen waren onderscheiden in die voor minder gegoede en hoogere standen, en de latijnsche scholen en hoogeschoolen zoo goed als uitsluitend de onderwijsinrichtingen waren voor de aanzienlijken. Wie herinnert zich niet het hooghartig gebaar, waarmede de geniale Elias Annes Borger, de eenvoudige friesche jongen, in Holland eerst bejegend werd, toen hij het waagde mede te komen dingen naar een beurs voor zijne studie aan de Leidsche hoogeschool, wier roem hij later als haar hoogleeraar mede zou helpen verbreiden? Geen zakelijke onderscheidingen, ontleend aan den aard van het onderwijs, in verband met de opleiding tot den een of anderen maatschappelijken werkkring, beheerschten toen het schoolwezen, gelijk thans in steeds meerdere mate het geval is. Terwijl talloos velen alle onderwijs derfden, versperde voor ontelbare anderen de slagboom van hun stand den weg voor verdere, ietwat breedere ontwikkeling.

Hozeer is dit alles tegenwoordig veranderd! Het geheele onder-

wijs is als het ware een reusachtige boom geworden, die over de kinderen van ons volk zijne takken breed uitspreidt en hun zijne vruchten in den schoot doet vallen. Vooral in hollandschen grond bloeit hij bijzonder welig. Hij verheft zich krachtig op den stam van het lager onderwijs, dat, vooral dank zij den leerplicht, thans zoo goed als alle 's lands zonen en dochters ontvangen en een zevental jaren moeten volgen. Sterke en weelderige uitspruitsels zijn het uitgebreid lager onderwijs, het lager nijverheids- en landbouw-onderwijs, hetwelk zich zoowel voor jongens als meisjes in verschillende variëteiten heeft ontwikkeld en dienstbaar wordt gemaakt aan wat men straks in de praktijk van het leven behoeft. De verdere ontwikkeling van den boom doet ons het middelbaar onderwijs zien, ingericht voor hen, die eene opleiding verlangen voor beroepen, die eene langdurige voorbereiding noodzakelijk maken en een hoogere mate van algemeene ontwikkeling eischen. Uit dezen hoog opgaanden stam schieten de verschillende takken uit van middelbaar en hooger technisch-, middelbaar en hooger landbouw-, en middelbaar en hooger handelsonderwijs, terwijl hij zelf zijn uitlooper vindt in hoogeschool en universiteit. Daarnaast bloeit op denzelfden stam van het lager onderwijs een niet minder stevig geboomte van voorbereidend hooger of gymasiaal onderwijs, hetwelk zijn uitlooper vindt in de universiteit of inrichting van hooger onderwijs, die omvat de vorming en voorbereiding tot zelfstandige beoefening der wetenschappen en tot het bekleeden van maatschappelijke betrekkingen, waarvoor eene wetenschappelijke opleiding vereischt wordt. En ten slotte vergeten wij die teere, doch schoone takjes niet, die laag bij den stam groeien en die wij met den algemeenen naam van buitengewoon onderwijs aanduiden; onderwijs aan hen, die zooveel missen, als blinden, doofstommen, hardhoorenden, mismaakten, achterlijken, aan wier ontwikkeling steeds meer zorg wordt besteed.

Wijst dit alles reeds op sterken vooruitgang, zoo springt deze nog duidelijker in het oog, wanneer wij er aan herinneren, dat zoo goed als al deze onderwijs-inrichtingen openstaan zoowel voor jongens als voor meisjes; dat op steeds ruimer schaal ook kinderen van minge-goeden in de gelegenheid worden gesteld, om, bij gunstigen aanleg, de meest onderscheidene inrichtingen van onderwijs te bezoeken — en last not least, dat buiten de school de meest verschillende kringen krachtig tot de volksontwikkeling medewerken.

Dankbaar toch mogen wij erkennen dat naast staat en gemeenten, tal van particuliere kringen krachtig hebben medegearbeid en nog medearbeiden om den mensch te ontwikkelen, zijne kennis te vermeerderen, zijn gemoed te vormen en zijn geest te beschaven. Ik denk hierbij niet alleen aan al de vereenigingen, die de leuze van de ver-

betering van het volksonderwijs in hun vaandel voeren of ook stre-den voor eene betere ontplooiing van het bijzonder onderwijs, maar aan dat aantal organen, die het algemeene volkspel trachten te verhoogen. Allereerst komt, als ik hiervan ga spreken, onze pers in aanmerking, onze hoogstaande hollandsche pers, waarin nieuwstijdingen niet meer het alles-beheerschende element vormen, maar wel beschouwingen over staatskunde, rechtswezen, financiën, onderwijs, godsdienst, kerk en kunst, waardoor de courant, tegenwoordig bijna in ieders hand, een machtig middel tot volksontwikkeling en volksbeschaving werd. Daar-nevens bejiveren zich bepaalde kringen om, naar het woord van een bekend Nederlander, geschriften, als het goud en zilver van denkers en kunstenaars, in klein geld om te zetten en alzoo onder de menigte te brengen. En al zijn wij niet zoo ver als in Amerika, waar bijna iedere plaats haar openbare leeszaal heeft, toch heeft ook hier te lande dit instituut zich belangrijk uitgebreid, zoodat steeds meerderen zich op de hoogte kunnen stellen van wat er werkt en woelt in onzen tijd. Bovendien bieden onze volksuniversiteiten, gelijk de bloeiende te Rotterdam, met hare veelzijdige cursussen, waarin mannen en vrouwen, van de meest verschillende richtingen, de vruchten te smaken geven van hunnen denk- en gemoedsarbeid, door hare zeer lage contributie, zoo goed als aan ieder de gelegenheid tot breeder ontwikkeling. Laat nu bovendien ten slotte eens voor uwen geest voorbijgaan dat aantal bonden en vereenigingen van mannen en vrouwen, burgers en militairen, arbeiders en werkgevers, kunstenaars en geleerden, die zich er dapper op toeleggen om hunne vakgenooten op een hooger peil van beschaving te brengen — en gij zult met mij instemmen, als ik in onze dagen eene popularisering van wetenschap constateer, als men voorheen nooit heeft gekend.

Wat ons in het bijzonder bij deze machtige beweging der volks-ontwikkeling boeit, is hare veelzijdigheid en veelvormigheid. Eenerzijds wordt ijverig gestudeerd op betere onderwijs-methoden, niet alleen om de jeugd gedegen kennis bij te brengen, maar ook om haar eigen energie op te wekken en haar tot zelfstandigen arbeid te dringen, anderzijds spant men zich in om haar te doordringen van zedelijke en godsdienstige beginselen, haar schoonheidsgevoel te ontwikkelen en alzoo tot betere menschen te vormen. Naast die geestelijke ontwikkeling komt de lichamelijke oefening steeds meer tot haar recht, niet alleen door de gymnastiek *in*, maar ook door wandeltochten *buiten* de school. Sterk worden allerlei middelen aangeprezen, die de reinheid en den welstand van het lichaam bevorderen; steeds meer wordt de volkshuisvesting verbeterd; een goed geregelde gezondheidsdienst zorgt voor meer hygiënische toestanden. Met energie wordt de oude spreuk: „een

gezonde ziel in een gezond lichaam" in toepassing gebracht, en daarbij is dit niet het minst schoone, dat ieder vrij naar zijn eigen beginselen aan die volksopvoeding kan medewerken en voor elke richting de baan vrij wordt gelaten, zonder dat van verdrukking van den een door den ander sprake is. Zelfs deinst men in onze dagen voor die veelzijdige vorming van schipbreukelingen in de maatschappij; van onttredende zielen; van met erfelijke kwalen belasten niet terug, overtuigd dat in het verkleinwoord „boeffje" de mogelijkheid voor een betere ontplooiing van vermogens ligt opgesloten, dan zich in het oorspronkelijk milieu verwachten liet.

Over de gehele linie wordt alzoo de strijd voor volksverheffing door volksontwikkeling gevoerd. In zooverre zing ik den lof van dezen tijd. De democratie adelt zich door kennis-lust.

In de tweede plaats treedt in onze dagen de gemeenschapsidee sterk naar voren. Na den vreeselijken oorlog licht zelfs sel het ideaal der volkeren-gemeenschap op; doch reeds vóór dien tijd werd krachtiger dan ooit de volksgemeenschap gevoeld. Het altruïsme deed en doet opgeld.

Dit is eigenlijk de natuurlijkheid zelve. Reeds in onze jeugd zuigen wij als het ware de gemeenschaps-idee in. In het huisgezin bevindt men zich in een sfeer van wederkeerig hulpbetoon en onderlinge zorg; dáár wordt het individu door de gemeenschap gevormd; dáár worden verhoudingen gekweekt, die een glans werpen over geheel de verdere levensbaan. En als wij, zelfstandig geworden, in het leven treden en dáár werk vinden, gevoelen wij terstond de kracht en de waarde der gemeenschap. Ieder onzer toch werkt aan een schakel in den keten, waarvan wij weten dat anderen de overige schakelen maken; het werk van den een wacht op compleeteering door den arbeid van den ander. Wij spreken daarom terecht van het weefsel der maatschappij, waarvan millioenen handen de draden weven. De samenleving bestaat niet uit een hoop atomen, uit een massa eenheden, die het op zekeren dag eens goedvonden met elkander in verbinding te treden, maar uit van nature samen voelende en samen werkende mensen, als van zelf aan elkander verbonden. Ook van de maatschappij geldt het woord, dat Paulus van het menschelijk lichaam schreef: „Het oog kan niet zeggen tot de hand „ik heb u niet van noode", of wederom het hoofd tot de voeten „ik heb u niet van noode." Ja, veelre de leden, die ons dunks de zwakste des lichaams te zijn, die zijn noodig".

Het lag dan ook in den aard der zaak, dat toen op het laatst der 18e en in den loop der 19e eeuw, tengevolge van wijsgeerige en economische beschouwingen van den mensch, eenzijdig op het individu de nadruk werd gelegd, de reactie niet kon uitblijven. Het dwepen met

de abstractie van *den* mensch heeft in dit opzicht veel kwaad gedaan. *De* mensch, de maat aller dingen, moest immers volkomen vrij zijn, door niets gebonden. Op zichzelf werd ieder aangewezen. Wat men maatschappij noemde, was immers slechts een mozaïek van individuen, die elk voor zich eene plaats aan 's levens disch pogen te verwerven. Zoo werd het maatschappelijk leven in zijn hartader aangetast en werd, bij wegsterving der gemeenschapsidee, de zwakke steeds meer het slachtoffer van den sterke. Reactie daartegen kon niet uitblijven, omdat daarmede aan den natuurlijke samenhang der menschen en ook aan ieders persoonlijke waardigheid geweld werd aangedaan. Zij is dan ook op dit oogenblik in vollen gang.

Want nooit — wij weten het allen — heeft het vereenigingsleven gebloeid als tegenwoordig. Letterlijk overal organiseert men zich tot een gemeenschappelijk doel. Steeds grooter worden de complexen van menschen, die elkander in bepaalde kringen ontmoeten en tezamen iets goeds trachten te bereiken. Men kan zich tegenwoordig bijna geen gebied van menschelijk streven meer voorstellen, of de associatievorm wordt gekozen om dit uit te breiden of te versterken. En elk van deze groepen stelt zich tot taak, door middel van enkelen, allen te dienen; de eigen vereeniging een zout en een zuurdeeg voor geheel de gemeenschap te doen zijn. Dieper en dieper dringt het besef door, dat men, door in dergelijke gemeenschapsvormen elkander te benaderen, met elkander te spreken en te handelen, de wagen der samenleving het best doet loopen. Staketsels en afscheidingen, die men vroeger kende, vallen weg. Standen, op zichzelf natuurlijke nuances, mits niet ontaardend in onnatuurlijke kasten, naderen elkaar dichter en dichter. Geleerden treden uit hun studeer cel om hunne wetenschap, in combinatie met personen van allerlei stand en ontwikkeling, te populariseren; werkgevers en werknemers vinden elkaar, door middel hunner organisaties, tot voorkoming of beslechting van geschillen; jonge mannen en jeugdige vrouwen zoeken, elk voor zich, op steeds ruimer schaal het vereenigingsleven tot geestelijke of lichamelijke oefening. Een net van bonden en vereenigen, waarin menschen van allerlei stand en rang elkander ontmoeten, spreidt zich over ons land uit, met het doel gemeenschappelijk armen te steunen, ongelukkigen te helpen, verwaarloosden op te voeden, gevallen op te richten, kranken te genezen, ja overal waar zich een wondeplek in de samenleving vertoont, deze te heelen. Zóó vertoont zich overal de gemeenschaps-trek.

Ook het staatkundig leven draagt de duidelijke sporen van dezen sterken gemeenschapsstrek. Het algemeen stemrecht, zonder onderscheid van sekse, bezit of stand, aan ieder gegeven, is daarvan een sprekend bewijs. Ook wordt de gemeenschap, in plaats van het in-

dividu, meer en meer het uitgangspunt van ons privaatrecht. Uit datzelfde beginsel spruit de begrenzing van het eigendomsrecht voort, in tegenstelling met het absolute karakter, hetwelk vroeger aan dit recht eigen was. De geheele sociale wetgeving vindt in die versterking der gemeenschapsidee haar oorsprong. Laat ik voor ditmaal niet meer noemen. Het vermelde bewijst duidelijk genoeg, hoezeer ook door het weefsel onzer staatkunde de gemeenschapsdraden worden geweven, en hoezeer op elk gebied aan de behoefte aan echt-menschelijke samenwerking wordt voldaan.

Waarlijk — onze tijd kenmerkt zich op schoone wijze door volksontwikkeling en volksgemeenschap!

Uit al hetgeen tot dusverre is gezegd, blijkt voldoende dat dit streven één der schoonste trekken onzer veelbewogen en rijk getypeerde eeuw is. Toch ontveins ik mij niet, dat daaraan ook eene bedenkelijke zijde is verbonden en wij allen te zorgen hebben, dat ons levensschip niet vastraakt op een gevaarlijke klip. Die klip is de verwaarloozing van eigen persoonsvorming, ja sterker nog het verlies van onszelf, in eigen tot opbouw en veredeling geroepen individualiteit. Het zal U uit hetgeen ik verder ga zeggen, duidelijk worden, dat die vrees niet ongegrond is.

Er is van zooveel kennis te nemen; het is bezwaarlijk in onzen snel levenden tijd van het belangrijkste eenigermate op de hoogte te blijven; het een verdringt in ons denken en gevoelen zoo ras het ander, dat niet alleen vluchtigheid van geest en oppervlaktigheid van oordeel in de hand worden gewerkt, maar ook veelal de tijd en langzamerhand de kracht tot dieper nadenken ontbreekt. Men loopt gevaar te midden van de chaos van meeningen, waarmede men kennis maakt, een eigen zelfstandige overtuiging in te boeten en mede te worden getrokken in eens anders vaarwater. De eigen denkrichting, het originele in eigen zienswijze, het karakteristieke in eigen persoonlijkheid, komt in het gedrang, en vindt hindernissen op den weg zijner natuurlijke ontplooiing. Beschaving schaaft te veel aan het oorspronkelijke. Het natuurskind dreigt onder te gaan in den naar den tijdgeest gefatsoeneerden jongeling of jongedochter. Het verstand denkt bij voorkeur *na*, maar niet *in*; het gevoel ontvlamt snel, maar brandt niet door; de daad is veelal een stap in den sleurgang, maar geen product van inwendige worsteling. In één woord, steeds grooter wordt in dezen tijd, waarin onze aandacht voor zooveel en velerlei wordt gevraagd, het gevaar, dat wij *worden* geleefd in stede van te *leven*, stil met onszelf te zijn, eigen neigingen en krachten te ontleden, onze levensrichting volgens die vermogens te kiezen, en dan als de populier recht over-eind met den top naar boven te groeien, de zon als het ware in het aangezicht.

Hetzelfde bezwaar, hetwelk de grootsche neiging tot ontwikkeling aankleeft, ontmoeten wij bij het streven naar versterking der gemeenschap. In het woelige sociale, philanthropische, publieke, zelfs kerkelijke leven loopt men gevaar, ter wille van theorieën, illusies, mode, dogma's zichzelf voorbij te gaan. Een vlamme rede kan een onverschillig hart verbergen. Eene bedrijvige natuur kan aan idealen gespeend zijn. Barmhartigheid kan onbarmhartig zijn, niet alleen waar het den bedeelde, maar ook waar het de uitdeeler zelf betreft. Een democraat kan een verkapte aristocraat zijn. Een leider kan inderdaad een geleide wezen. Een ketterjager kan door eigen zielsarmoede worden voortgedreven. Men kan in één woord in zijn ijver voor de gemeenschap de controle over zichzelf verliezen; zoozeer opgaan in het algemeene, dat niet alleen de eigen individualiteit ongemerkt verslechtert, maar bovendien de eerbied voor den enkeling verdwijnt. Zoo werd onder de broederschapsleuze der Fransche revolutie, de eene broeder vóór en de andere broeder na naar de guillotine gesleept; zoo hoopte Napoleon eene wereldmonarchie te stichten, ongeacht de duizenden, die als slachtoffer van zijn waan-denkkeeld vielen; zoo bouwde Nietsche een ideale wereld van aristocratische geesten op, terwijl de mindere goden maar moesten verdwijnen. Zeker, een sterk gevoel van saamhoorigheid, een innig gemeenschapsbesef, een ijverig altruïsme, het is iets, dat wij allen in ons moeten omdragen en waarvoor wij bereid moeten zijn, persoonlijke offers te brengen. Maar al heeft de parel het zeewater nodig, om te worden gevormd en te kunnen schitteren, in waarde gaat hij toch verre boven dat zeewater uit. De gemeenschap wordt eerst goed als de enkelingen goed zijn.

Ik leg daarop den vollen nadruk, niet alleen omdat eene overlading bij de volksontwikkeling en een eenzijdig gemeenschapsverlangen de persoonlijkheid des menschen schaden, maar ook omdat een bepaalde denkrichting onzer dagen haren opbouw verhindert. Het menschelijk denken streeft in onzen tijd in hooge mate naar eenheid; het Spinozistisch pantheïsme licht ontelbaar velen toe. In dat stelsel gaat alles uit naar het ééne in het vele; naar de alles omvattende orde; naar de eene wet in het rusteloze worden der dingen; naar de ééne oneindige substantie, die ten grondslag ligt aan de nimmer rustende wisseling der bijzonderheden. In één woord: men verliest zich gaarne in die ééne abstractie, die Frederik van Eden eens in zijn: „Johannes Viator” zeggen deed: „Er zijn niet levingen, gescheiden, afzonderlijk. Er is één leven, dat opgroeit in vele orden.” Zulk een denkkeeldige eenheid wordt dan voorwerp van vereering; zij is het eeuwig schoone, waarvoor velen met hun mystiek gevoel, als reactie tegen het eenzijdig intellectualisme, gaarne eerbiedig buigen, ja, waaraan zij met echt oostersche

contemplatie een nieuwen cultus ontleenen. Men peinst, men dweept, men vereert die eenheid, die zich in de verscheidenheid der dingen, hetzij zij bergen en luchten, boomen en dieren of ook menschen zijn, veelsoortig openbaart, maar middelerwijl lijdt het binnenwerk — als ik het zoo noemen mag — schade; blijft men in den innerlijken opbouw steken en begint zich hier en daar, en steeds meer, het onkruid te vertoonen, hetgeen altijd welig opschiet, wanneer men een terrein braak laat liggen. Elk leven uit abstracties, hoe schoon ook gekleurd, ten koste van den reëlen mensch, ontadelt hem, vernietigt het typische, het eigenlijke, het persoonlijke van het individu en loopt uit op de opsluiting in de eene of andere leer-cel, waardoor men van zijn grootsten schat, namelijk dien zijner vrijheid, is beroofd.

Wanneer ik nu ga pleiten vóór persoonsvorming op zichzelf en als voorwaarde voor volksontwikkeling en volksgemeenschap, dan stel ik voorop, dat het door mij te bepleiten individualisme niets gemeen heeft met het wilde individualisme, dat vroeger en later vooral in Russisch-anarchistische kringen zijn warme verdedigers vond, noch met het ubermenschlich individualisme, hetwelk deitsche wijsbegeerte soms welsprekend verdedigde. Het is mij om de waarde van den werkelijken mensch, naar zijn bijzonderen aanleg, zijn eigen gemoeds- en geestesleven, zijn persoonlijke gaven en krachten, in één woord, om dat eigene te doen, dat hem ook van anderen onderscheidt en hetwelk vraagt om eerbied en ontzag. Welnu, die waarde wordt miskend, wanneer men voortdurend filosofeert over de rechten van *den* mensch, over de verheerlijking van *het* hoogste wezen, over de schoonheid van *de* deugd of *de* wijsheid; of wanneer men den mensch verlaagt tot het product eener stoffelijke evolutie of van een wijsgeerig of theologisch determinisme, hetwelk in de eene of andere studeerkamer wordt uitgebreed, maar waartegen de mensch altijd opnieuw zal reageeren, juist omdat hij den adel zijner persoonlijkheid gevoelt.

O zeker, tot het mensch-zijn behoort ongetwijfeld het bezit van gemeenschappelijke functies, trekken, gevoelens en ervaringen. Alle menschen zijn begaafd met het leven des *verstands*, *het denken*, door iemand eens genoemd: „'s menschen grootste vreugde en tevens 's menschen grootste smart”, doch hoe verschillend zijn tevens bij de stervelingen op aarde de denkrichting en de denkkraft. Aan dat denkvermogen paart zich het kostelijk geschenk van het *geheugen*, dat geheimzinnige kastje, waarin van allerlei, uit de meest verschillende perioden van het leven, ligt opgeborgen en dat bij tijden van zelf openspringt en ons dan dingen laat zien, die wij zelf niet meer wisten dat wij ze in onze herinnering bezaten. Ja, wat zou ons denken waard zijn zonder het geheugen, dat is de macht om het doordachte en doorleefde vast

te houden? Doch wat onthoudt de een veel meer en veel langer dan de ander! Daarnaast komen bij alle menschen die beide schoone, maar tevens gevaarlijke gaven van gevoel en verbeelding; het *gevoel*, dat bij sommigen zoo eenzijdig ontwikkeld kan zijn, dat het hem letterlijk medesleept en verteert en hen maakt tot een last voor of een prooi van zichzelf en anderen, terwijl het bij anderen schijnbaar geheel verhard is en hen koud maakt als een steen. En al is zeker niemand geheel zonder de gave der *fantasie*, hoe roept zij bij sommigen de heerlijkste scheppingen, vooral op kunstgebied, in het leven, terwijl zij bij anderen aanhoudend vergif in de aderen doet vloeien, en bij weer anderen nauwelijks eenig duidelijk en klaar voorstellingsvermogen wekt. In één woord: hoe oneindig verschillend zijn de menschen, al hebben zij dezelfde vermogens en trekken! Duizelingwekkend is hunne variëteit.

Bij allen echter is van al die functies het hart, het middel- en uitgangspunt. Gelijk dit het centraal-orgaan is van het physisch leven, zoo is het dit ook van ons geestelijk bestaan. Van daar uit komen de machtige impulsen voort, die eene beslissende richting geven aan ons leven; daar ontspruit zoowel de aandrifft tot wetenschappelijk onderzoek als de overgave in reine liefde; dáár rijpen de plannen tot daden. De levensadem ons ingeblazen, roert dit scheprad in de binnenkamer van ons wezen aan, en het wentelt en wentelt, en op de bloedgolven rolt als het ware het hart door ons geheele lichaam heen. Vandaar dat Pascal zeggen kon: „Les grandes pensées viennent du coeur”, en Alexander Vinet kon schrijven: „De onzichtbare daden der ziel zijn eigenlijk de ware daden”. Het menschelijk hart is het middelpunt onzer persoonlijkheid, van waar uit de stralen schieten naar al onze andere menschelijke vermogens als ons verstand, ons gevoel, onze verbeelding, onzen wil. In zooverre zijn bij alle verscheidenheid alle menschen weer gelijk.

Maar nu komt het wondere. Dat harte-leven — en daardoor het gansche bestaan — draagt bij ieder weder een bijzonder cachet. Elk mensch is, in onderscheiding van het dier, dat een exemplaar is van zijn soort, een persoon, een bijzonder persoon in het menschdom. Ieder draagt in het diepste van zijn wezen een zeker gehalte in een eigenaardigen vorm met zich mede, hetgeen wij den aangeboren aard, de natuurlijke gesteldheid, het bijzondere type plegen te noemen. Elk onzer bezit zijn afzonderlijke hoedanigheden, zijn eigenaardig temperament, zijn bijzonder humeur. Dit eigene nu te ontwikkelen, te ontbolsteren, te verplegen, te drenken met een reinen, met den Heiligen Geest, ziet daar wat wij karakter-, persoonsvorming noemen, de eerste en de hoogste taak, waartoe wij allen zijn geroepen. Want is het

karakter, die eigenlijke harte-vorm, goed, dan werkt alles goed, verstand en wil, gevoel en verbeelding; dan draagt de boom van ons leven naar alle zijden rijke vrucht.

In het begrip, in het woord „karakter“ schuilen naar zijn oorsprong twee elementen: het eerste is dat van het „ingekerfde“, het „ingestempelde“, het „kenmerkende“, hetgeen ons treffend herinnert aan het typische dat elk individu eigen is en aan de wondervolle verscheidenheid, die de Schepper in het menschdom heeft neergelegd. En het tweede element is dat van het „duurzame“, het „vaste“, hetwelk ons wijst op onze roeping om dat kostbaar pand te bewaren. En gelijk het met vele aardse dingen gaat, namelijk dat wij ze het best bewaren, ten eerste door ze zuiver te houden en ten tweede door ze te gebruiken, zoo gaat het ook met ons karakter. Wat men niet gebruikt, loopt gevaar te bederven. De rozestruik, die niet behoorlijk gesnoeid wordt, ontaart in een rozelaar; hetgeen men niet zuiver houdt, wordt weldra door schimmel bedekt. Vorming onzer persoonlijkheid is dus alleen mogelijk, wanneer ons karakter zich in het gebruik behoorlijk ontplooiën kan en men alles verwijdt wat het in zijne natuurlijke ontwikkeling stoort of deze niet behoorlijk bevordert.

Laat ik u duidelijk voorstellen hoe ik mij die taak tot eigen persoonsvorming in bijzonderheden voorstel.

Wij trachten ons steeds helderder bewust te worden van den chaotischen toestand, waarin zich oorspronkelijk onze voorstellingen en gedachten, aandoeningen en neigingen bevinden en dooreen-warrelen en bij ons zelf te ontdekken, welke machten onderdrukt en welke vermogens in het bijzonder ontwikkeld moeten worden. Bijzondere aandacht behooren wij daarbij eenerzijds te schenken aan die met ons geheele wezen als het ware saamgeweven zwakheden, en anderzijds aan die aangeboren krachten en deugden, die ons bij hare ontwikkeling in staat kunnen stellen om die zwakheden te overwinnen. Veel kan daarbij het gepast gevoel van eigenwaarde doen, mits dit niet in eigenliefde ontaardt. Hoe scherper en hoe vroeger daarbij een vast levensdoel in het oog wordt gevat, des te meer kans bestaat, dat de eigen persoonlijkheid zich geleidelijk en zuiver vormt. Steeds moet daarbij naar twee kanten strijd worden gevoerd, naar de zijde, waarvan zich al wat onedel, onrein, onvast is, aan ons opdringt, en naar de zijde, waarvan men door bespiegelingen, meditaties, systemen, dogma's ons aan onszelf poogt te ontvoeren, het bijzondere in ons wil kwetsen of drukken, en ons datgene wil opdringen, wat niet tot ons eigenlijk wezen behoort en er nooit of te nimmer organisch mede verbonden zal worden. Het geldt hier een zeer teer zielsproces en het kost een heiligen strijd om in zich nieuwe betere elementen op te nemen en te

verwerken, zoodat zij geheel ons eigendom zijn en op alles hun invloed doen gevoelen. Een harde hand kan hier alles bederven. De lawine doodt het groen, dat de dauwdroppel opheft.

Ook het kennen, het weten moet aan den opbouw van onszelf dienstbaar worden gemaakt. Natuurlijk is dit weten noodig om ons op het een of ander gebied een bestaan te verzekeren, waarin zich dan als van zelf onze natuurlijke gaven en krachten zich het best kunnen ontplooien, zoodat ook daardoor van die kennis eene vormende kracht uitgaat. Maar bovenal moet de zucht om te weten uit waarheidsliefde ontstaan en uit de begeerte om zooveel mogelijk het wezen te leeren onderscheiden van den schijn. In zooverre hangt de scientie onmiddellijk samen met de conscientie, en schuilt in de vermeerdering van kennis een factor van groote zelf-opvoedende beteekenis. Een strenge denkmethode brengt den geest onder heilzame tucht. Het logisch bewerken van feitelijke gegevens bewaart voor de booze gevolgen van bonte indrukken en dwalende voorstellingen. Wetenschappelijke zin verheft boven de grillen van invallende gedachten en houdt hartstochten in toom. Dit is de groote zedelijke beteekenis van het streven naar kennis en de liefde tot de wetenschap. Bloote opname in de hersenen om zich een oogenblik te amuseeren, kweekt tenslotte vermoeden des geestes of holheid in het hoofd. Hoe beter dan ook het ethisch karakter van ons weten door ons wordt verstaan, des te meer opvoedende kracht gaat er daarvan en op de persoonlijkheid van ons die weten en door ons op anderen uit.

Niet minder beteekenis voor de vorming van onzen innerlijken mensch heeft het schoonheidsgevoel, en het is één der goede zijden van onzen tijd, dat daarop steeds sterker nadruk valt. De kunst, die zich altijd richt tot het oog, of het oor, voert ons over de scheuren en kloven van het leven in eene wereld van harmonieën. Zij maakt het doode levend, vergeestelijkt de materie; schept eenheid tusschen vorm en inhoud. Lijnen, kleuren, tonen verplaatsen den mensch in eene wereld van schoonheid, waarin als het ware al het lagere gestorven is. De meest verschillende goede stemmingen ontstaan daár; nu eens een rustig, vredig gevoel, dan weder diepe ontroering; nu eens zalige verrukking, dan weder innerlijke, ongekende stilte, maar immer stemmingen van hoog gehalte. Wij hebben een gevoel alsof daardoor aan onbe-
wuste verlangens wordt voldaan. Een hogere wereld komt tot ons; in een sfeer van reinheid en verzoening worden wij verplaatst. Wanneer klanken verdwijnen — de gelijkvloerschheid is weg. Ik kan mij daarom zoo goed begrijpen, dat tegenover de koude nuchterheid van een eenzijdig intellectualisme, zich allerwegen eene krachtige behoefte openbaart om den kunstzin aan te kweken, en dat de *aesthetische* cultuur zich

heden ten dage sterk doet gelden. Nooit wordt dan ook onze persoonlijkheid, wat zij moet zijn, zonder haar.

Zoo kunnen en moeten het denken en het kunstgevoel, in hunne zedelijke beteekenis genomen, bouwstoffen leveren voor karaktervorming. Maar dit zal alleen geschieden, wanneer, evenals bij het uitslaan van de vleugelen der fantasie, de richting van ons hart heenwijst naar het goede, in één woord van binnen uit over alle factoren van ons menschelijk zijn een reine adem, de Heilige Geest henen waait. Hier komt het vooral aan op de fijnheid en de scherpte van dat deel van de werkzaamheid van ons hart, hetwelk wij noemen het geweten. Men kan dit woord nemen in engen en in ruimen zin. Sommigen zijn van oordeel, dat het alleen ontkennend, afkeurend optreedt en in het woordenboek des gewetens slechts één woord staat, het woord „neen”. Men bedoelt daarmee dat het, wanneer wij gewoon goed voortleven, in rust is, slaapt, zoodat wij zelfs niet weten, dat wij een geweten hebben, terwijl, als wij iets onbehoorlijks denken, willen of doen, het eensklaps ontwaakt verbiedend optreedt en waakt tegen afdwalingen. Anderen vatten de beteekenis ervan veel dieper op en vereenzelvigen het geweten met de zedewet, die in het menschelijk wezen is neergelegd en waardoor zijn innerlijke relatie met den Hoogsten Wetgever wordt bewezen. Welke van deze twee beteekenissen men evenwel kiest, in elk geval wijst het geweten, hetzij in engen of ruimen zin genomen, den mensch op zijn verplichting het goede te doen en het kwade te laten. Naarmate dus het geweten zuiverder wordt ontwikkeld, naar die mate zal alles in ons een beter karakter dragen, en omdat het een deel van de werkzaamheid van ons hart, het meest centrale levenspunt is, zullen alle organen in ons, als verstand en wil, gevoel en verbeelding daarvan de heilzame gevolgen ondervinden. Het water, uit die heldere bron, bruist reinigend voort. Steeds vaster en onbewegelijker wijst de magneetnaald van ons wezen naar het noorden, naar boven heen. Zoo wordt de ware, de complete mensch gebouwd.

Toch moet ik nog iets dieper graven om te toonen, wie wij als menschen moeten zijn. Want tenslotte mag een mensch niet de waarheid zoeken, en op schoonheid bedacht zijn en het goede najagen, omdat dit hem is bevolen en zijn geweten dit eischt, maar omdat hij de waarheid, de schoonheid, de goedheid bemint. Liefde moet dus de grondtoon van ons geheele leven zijn. In het centrum van ons wezen, in ons hart, moet de liefde alles wezen. Vinet heeft het zoo juist uitgedrukt, toen hij schreef: „Het leven van het lichaam is ontwikkeling; het leven van het verstand is denken, het leven van het hart is liefhebben”. Wat zou ook het leven van ons hart anders kunnen zijn? Er moet liefde tot de waarheid wezen, zal er ooit van echte weten-

schap sprake zijn; er moet liefde tot de kunst wezen, zal ooit de schoonheid te voorschijn worden geroepen; er moet liefde tot het goede wezen, zal er ooit aan goed doen worden gedacht. Liefde alleen houdt vol tegen alle teleurstellingen in; liefde alleen werpt de slagboomen van standen en rangen omver; liefde alleen vergeldt geen kwaad met kwaad; liefde alleen wanhoopt nimmer aan het behoud van het diepst gezonkene; liefde alleen put zich uit in het bedenken van middelen tot genezing, ook van maatschappelijke wonden; liefde alleen doet den mensch de rümen opruimen van de tegenwoordige wereld en bouwen aan den tempel der toekomst. Charles Kingsley zeide zoo terecht: „Schoonheid is het sacrament en liefde de poort des hemels”.

Zij is het brandglas, dat de stralen der zon tot zich trekt en vuur schept. Op dien grondslag moet ieder zichzelf opbouwen, maar ieder doe dit naar zijn stijl. En hoe zorgvuldiger hij dit doet, naar de krachten die hem zijn geschonken, des te schooner wordt zijn werk. Hij gebruikt daartoe het materiaal, dat hem het leven biedt: den omgang met de besten, de stroomingen van zijn tijd, de wisselingen van zijn eigen lot. Hij vergeet het woord van Goethe niet: Es bildet ein Talent sich in der Stille, Sich ein Karakter in dem Strom der Welt. En wat dien omgang met de besten aangaat, staat voor mij boven allen en alles de stille zielsgemeenschap met Christus, volmaakt naar alle zijden, karakter in de hoogsten zin, van wien de mystieken der middeleeuwen zongen: „Amor descendit”, de liefde is nedergedaald. Ik denk hier aan een episode uit Robert Hamerling's *Aspasia*, als hij schrijft over het gezelschap Atheensche meisjes in een scheepje in den Saronischen zeeboezem. Vroolijk buigen zij zich over de boorden van het vaartuig en staren zij op haar eigen beeld, dat zich weerspiegelt in het gladde, heldere water. Maar onder haar is eene Arcadische met dieperen geestesaanleg. Ook zij ziet zichzelf, maar zij ziet, als ik het zoo eens zeggen mag, door zichzelf heen, het mysterie van de zee, de diepe, onmetelijke, eindeloze zee. Bij haar gaat dus het tijdelijke als het ware over in het eeuwige; het persoonlijke wordt doorstraald door hemellicht.

Welnu, zulk eene persoonsvorming acht ik eerste voorwaarde voor volkswontwikkeling en volksgemeenschap. Zonder haar verdort de volkswontwikkeling tot kil intellectualisme, hetwelk ook de grootste vijand is der ware democratie, die immers waardeering eischt van elken mensch en een oog heeft voor de verschillende gaven en krachten, zoowel van hoofd als van hart, die den menschen gegeven zijn. En zonder haar kweekt de volkswontwikkeling onevenwichtige menschen, die prat gaande op velerlei kennis, niet alleen vergeten, dat middelerwijl hun diepste wezen gaat gelijken op verdronken land, waarop geen

groeit meer kan gedijen, maar bovendien gevaar loopen voor eene zelfverheffing, die hun gemeenschapszin schaadt. En even noodlottig is het pleiten voor volksgemeenschap zonder karaktervorming. Want ijver voor broederschap beteekent eerst iets, als men de menschen als broeders liefheeft. Maar die liefde, niet als eene oratorische figuur, maar als een levenwekkende kracht wordt alleen door persoonlijken strijd tegen eigenliefde, door persoonsvorming ons bezit. Maar dan ook slaat het vuur van binnen zijne vlammen naar buiten uit en wordt het ons een behoefte om, door volkswontwikkeling en volksgemeenschap, den rijkdom van het mensch-zijn anderen te doen gevoelen. Op paedagogisch gebied blijven wij dan ook getrouw aan het beginsel, den mensch naar zijn aard en aanleg te helpen vormen en te hervormen, voor zoover zich in zijn natuur verkeerde insluipsels doen gelden. En op staatkundig terrein onthouden wij de les, die Fouillée geeft in zijn „Declaration Socialiste des droits”: „Le droit social et le droit individuel sont deux côtés du parallélogramme des forces; la société doit suivre la diagonale sans prétendre supprimer aucune des forces composantes”.

Ik eindig. De beroemde geschiedschrijver Leopold Ranke zegt, dat groote historische gebeurtenissen niet zijn te verklaren uit staats-rechterlijke begrippen, maar veeleer berusten op levende krachten. Van die krachten zijn de menschen de dragers, hunne edele of onedele hartstochten maken dus de geschiedenis. Welnu, dat wil met andere woorden zeggen: Het karakter van den mensch bepaalt het lot der menschheid: Houd dan ieder voor Uzelf het ideaal: mensch, kind Gods te zijn, hoog!

Wereldbond voor Onderwijs aan Volwassenen.

(World Association for Adult Education).

Conferentie te Oberhof, Thüringen 25—28 Juli 1928,

door JENNY M. KRAFT.

A Ivorens een kort verslag te geven van de Conferentie te Oberhof, is het wellicht wenschelijk enige mededeelingen te doen aangaande den Wereldbond en zijn doel.

Op 25 Juli 1918 werden in Engeland de eerste plannen besproken tot oprichting van een Wereldbond voor Onderwijs aan Volwassenen, welke bond in het eind van dat jaar werd gesticht. De eerste jaren werden besteed aan de samenstelling van de organisatie en het bijeenbrengen van gelden.

Stichter was Dr. Albert Mansbridge, bekend door zijn veelzijdig

werk op het gebied van Onderwijs aan Volwassenen. Aan hem hebben o.a. de Tutorial-class-beweging in Engeland, Canada en Australië en de Workers Educational Association (Ver. tot ontwikkeling van arbeiders) in Engeland haar ontstaan te danken.¹⁾

Het doel van den Wereldbond was contact te brengen tusschen leiders op het gebied van Onderwijs aan Volwassenen in de verschillende landen, en tot op heden is dat in zoover gelukt, dat men tusschen 1926 en 1928, dank zij de krachtige propaganda der reizende Secretaresse, Miss Koritchoner, acht landen in den Wereldbond heeft kunnen betrekken, n.l. Denemarken, Duitschland, Zweden, Nederland, Zwitseland, Oostenrijk, Polen en Tasmanië, waar groepen werden opgericht, terwijl verschillende z.g.n. „supporting bodies” toetraden in Amerika en Czechoslowakije.

De Wereldbond heeft een dagelijksch Bestuur, in Londen gevestigd, bestaande uit Voorzitter, Ondervoorzitter, Secretaresse en Reizende Secretaresse. Een internationale Raad, waarin vertegenwoordigers van verschillende landen zitting hebben, vergadert eens per jaar. Uit dezen Raad, die ongeveer 35 leden telt, is een Administratief Comité gekozen van 13 leden, dat het dagelijksch Bestuur bijstaat en 4 à 5 maal per jaar bijeenkomt in Londen. Nederland heeft sinds Juli 1927 twee zetels in den Raad, sinds de vergadering van den Raad voor en na de conferentie te Oberhof in dezen zomer, één zetel in het Administratieve Comité.

De conferentie in Oberhof was een bijeenkomst tot voorbereiding van het Wereldcongres in Cambridge, Engeland, in Augustus 1929.²⁾ Er waren ongeveer 40 deelnemers, die met elkaar elf landen vertegenwoordigden: Het Britsche Rijk (ook Koloniën: Australië, Canada), Duitschland, Ver. Staten v. Amerika, Oostenrijk, Zwitserland, Czechoslowakije, Polen, Finland, Denemarken, Zweden en Holland.

Voorzitter was Dr. Albert Mansbridge.

De eerste vergadering op Woensdag 25 Juli was gewijd aan een bespreking van het onderwerp: De industrie-arbeider en Ontwikkeling van Volwassenen, waarvan in het volgende een beknopte samenvatting wordt gegeven.

Mr. Spencer Miller, general organizing secretary of the Workers' Education Association in New York, de eerste spreker, was verhinderd de vergadering bij te wonen; zijn bijdrage werd voorgelezen door Mr. Morse A. Cartwright. De meest naar voren komende pro-

¹⁾ Zie Volksontwikkeling II. 31 v.w.

²⁾ Hier zij opgemerkt, dat de Hollandsche groep liever zou hebben gezien, dat een wereldcongres nog vier of vijf jaren ware uitgesteld.

blemen in Amerika zijn, aldus spr., die van de massaproductie, van de mechanisatie der bedrijven en van de werkeloosheid. In de Staten zijn op het oogenblik ongeveer 4.000.000 werkelozen. De industrie is internationaal geworden, wat de volken van allerlei landen nader tot elkaar heeft gebracht. De ontwikkelings-problemen kunnen niet ver van de arbeiders gehouden worden, zij moeten in hun midden worden behandeld en in hun midden moet naar een oplossing worden gezocht.

Er zijn onder arbeiders (waaronder men in Amerika niet uitsluitend industrie-, maar ook landarbeiders rekent, klerken en hoofdarbeiders) studiegezelschappen opgericht, waar verschillende problemen worden behandeld, als het werkeloosheidsvraagstuk, woningvraagstuk, de kwestie van het gebruik van vrijen tijd, enz.

Spr. kan geen details geven, de tijd laat het niet toe. Hij hoopt echter in het Wereldcongres in Cambridge in Augustus 1929 in de gelegenheid te zijn op het onderwerp dieper in te gaan en is overtuigd, dat Cambridge op de ontwikkeling van Adult Education in Amerika invloed zal hebben.

Lector Oscar Olsson, stichter van de studie-kring-beweging in Zweden, stelt vast, dat er in zijn land een groot verschil in wezen bestaat tusschen de neiging tot ontwikkeling in de rechtsche en in de linker groepen. Hij heeft ernstige bezwaren tegen de philanthropische ontwikkelingsvormen, zooals die jaren lang in Zweden bestaan hebben. De arbeider heeft zijn eigen gedachtenwereld, zijn eigen problemen; voor iedere klasse in de maatschappij moet een eigen ontwikkelingsvorm gevonden worden. De vorm, zooals die vele jaren lang in Zweden bestaan heeft, hield geen verband met het practische leven, niet met de religieuse opvattingen der verschillende groepen, noch met hun sociale gevoel, enz. Deze vorm van onderwijs aan volwassenen wist dan ook geen belangstelling te wekken. Als voorbeeld noemde spr. de Toynbeemethode, uit Engeland naar Zweden overgewaaid. De ontwikkeling moet zijn een opvoeding tot den klassestrijd, van elke klasse voor zichzelf. Arbeidersontwikkeling en de z.g.n. liberale ontwikkelingsmethoden moeten gescheiden blijven. Toch moet er voor gewaakt worden, dat de ontwikkeling zuiver blijft en niet opgaat in politiek. Spr. meende, dat tegenwoordig alles te politiek wordt behandeld. Het enige onderwijs dat daarvan vrij blijft is de geografie. Hij wil de ontwikkeling algemeen humanistisch maken, doch zich aanpassend aan de groep. Hij meent dat de burgerlijke ontwikkelingsmethode, zooals ze tot nu toe bestaan heeft, kan vervormd worden voor de arbeidersklasse. De arbeider moet zelf de stof en zelf zijn leeraar kiezen. Het wezenlijke is, dat hij niet op socialistische of op conservatieve wijze

ontwikkeld zal worden, doch als hij socialist of conservatief is, dat hij dan in zijn eigen geest ontwikkelingsmogelijkheid zal vinden. — Er bestaan in Zweden studiegezelschappen van arbeiders, die zich voorbereiden voor zomercursussen en Volksuniversiteiten. Men streeft er naar leiders te vinden, die zichzelf ontwikkeld hebben en niet academisch geschoold zijn; zij alleen kunnen den geest der deelnemers begrijpen en tot hen afdalen.

Walter Hofman, stichter van de Centrale Bibliotheken en van de opleidingschool voor bibliothecarissen in Duitschland, gaf een overzicht van wat het bibliotheekwezen in Duitschland voor de industrie-arbeidersbeweging beteekent. De arbeiders hebben zeer vroeg hun eigen bibliotheken gehad, die vrijwel uitsluitend studiemateriaal boden op het gebied van politiek en „Weltanschauung“. Deze bibliotheken waren bedoeld om de arbeiders te helpen hun weg te vinden in hun klassenstrijd. Zij werden echter zoo goed als niet gebruikt, wat verklaarbaar is. Men heeft ze toen doorspekt met klein-burgerlijke lectuur, om zoo ook het andere materiaal in de huizen der arbeiders ongemerkt binnen te brengen. Tegen deze methode is ernstige oppositie gerezen. Men wilde de bibliotheken op gansch andere wijze oriënteeren, aanpassend aan de arbeidersproblemen. Deze bibliotheken vonden echter ook slechts matig ingang.

Op het oogenblik is het standpunt der Openbare Leeszalen: men moet bieden wat de lezers behoeven. Dat heeft ten gevolge gehad, dat men begonnen is met de algemeene catalogussen in speciale kleinere onder te verdeelen: voor de boeren, de arbeiders, de vrouwen, de kinderen, enz. Men tracht synthese te vinden tusschen wat de arbeider psychologisch noodig heeft als mensch en als politiek en maatschappelijk strijder. De arbeidersvrouw onderscheidt zich veel minder van de kleinburgerlijke vrouw, dan de arbeidersman van den kleinburgerlijken man. De typisch vrouwelijke eigenschappen zijn in beiden zoo veel sterker gebleken dan hun klassebewustzijn en de catalogus heeft zich daarbij aangepast.

Prof. P. Hermberg, leider van het Volksbildungsamt en van de Volkshochschule (op socialistischen grondslag) te Leipzig, deelde mede, dat Duitschland circa 18—20.000.000 industriearbeiders telt, van wie hoogstens 5 pCt. ooit in aanraking komt met eenigen vorm van ontwikkelingswerk, terwijl niet meer dan 1 pCt. cursussen volgt. Prof. H. is overtuigd, dat men den arbeider moet bereiken door een beroep te doen op zijn eigen diepste wezen. Het geeft alles niets, of men hem van buiten aangebrachte ontwikkeling wil opdringen. Spr. noemt dit een façade die men op den man plakt. De arbeider in Duitschland heeft geen vertrouwen in de cultuur. Hij staat daar zeer

critisch tegenover, en het is juist deze critiek, waarvan de volksoepvoeders gebruik moeten maken. Er zijn velen, die de cultuur zooals die geboden wordt, deelachtig zouden willen worden, als middel om den arbeidersstand te kunnen ontvluchten. Dat is juist wat niet de bedoeling mag zijn. De belangstelling van den arbeider in Duitschland gaat uit naar sociale wetenschappen (economie en staatsinrichting). Hierin moet men hem tegemoet komen, alleen dan zal het ontwikkelingswerk bij hem werkelijk ingang vinden.

* * *

De tweede algemeene zitting, op Donderdagmorgen, is gewijd aan verslagen van de landen. Er was uitdrukkelijk gevraagd mededeelingen te beperken tot het onderwerp: de industriearbeider en ontwikkeling van volwassenen. Slechts enkele sprekers hielden zich aan dit verzoek. Spreektijd was 15 minuten.

De vertegenwoordiger van *Oostenrijk*, Dr. F. Plutzar, deelde mede, dat in Weenen drie groote vereenigingen bestaan voor Onderwijs aan Volwassenen: Urania (cursussen, concerten, filmvoorstellingen), Wiener Volksbildungsverein (idem, openbare leeszalen). Wiener Volksheime: cursussen meer in den vorm van een School, Arbeitsgemeinschaften en clubs.

De schrijfster van dit verslag vertelde een en ander over het werk in *Nederland* aan de Philipsfabrieken en het Instituut voor Arbeidersontwikkeling.

Pfarrer K. Straub wees er op, dat *Zwitserland* in zijn 25 kantons slechts 3,800.000 inwoners telt. Elk kanton heeft zijn eigen opvattingen omtrent opvoeding en onderwijs en men past zich slecht aan elkaar aan. Hooge bergen scheiden de geesten. Dank zij Pestalozzi zijn de volksscholen zeer goed. Op het platte land (voor zoover men deze term op Zwitserland kan toepassen) zijn de menschen door onderwijzers en geestelijken (Protest.) bij elkaar gebracht in avondcursussen en vacantieweken. In dit verband brengt hij een naam sterk naar voren, die van Dr. Wartenweiler. De boeren hebben boeren-bonden opgericht, welke vacantieweken organiseren. Als onderwerp van discussie voor een dergelijke vacantieweek noemde spr. de positie der boerin (de boerin als priesteres van het huis). De Zwitser is idealistisch. Prof. Lauer heeft bij zijn volwassen leerlingen de ongekroonde koning. Een derde naam mag niet worden weggelaten: Prof. Ragaz, de idealistische socialist, die voor ontwikkeling aan volwassenen veel heeft gedaan en nog doet. Het belooft van Pfarrer Straub kenmerkte zich door een bijzondere oprechtheid en bereidheid de interne zwakke punten niet te verdoezelen.

In *Czechoslowakije* schijnen de toestanden zich van andere landen vooral hierin te onderscheiden, dat de Staat in het onderwijs aan volwassenen een groote rol speelt. Dr. Valaminski vertelde hoe er een wet bestaat, die voorschrijft, dat in iedere stad of dorp van eenigen omvang een openbare leeszaal moet zijn en in plaatsen waar twee talen heerschen, twee. Als bijzondere wijze van volksontwikkeling sprak hij van 3000 Puppenspiele (poppenkasten, niet marionetten-theaters), die in Cz. rondreizen. Ook muziek heeft een belangrijke plaats in de volksontwikkeling.

Denemarken. Mr. J. Bomholt spreekt als hoofdleder van de Volks-hoogeschool in Esbjerg (opgericht in 1910) over arbeidersontwikkeling in zijn land. Hij geeft daarvan een zeer eenzijdige beschouwing, daar zijn school te Esbjerg op socialistischen grondslag is gevestigd. Oorspronkelijk, aldus spr., interesseerde den Deenschen arbeider alleen de problemen van loon en arbeidstijd. Thans zijn de meer actuele vragen naar voren gekomen, en de jeugdbeweging is daarbij van grooten invloed geweest. In 1925 werd de bond voor arbeidersontwikkeling opgericht, in hetzelfde jaar waarin Denemarken zijn eerste socialistische Regeering had.¹⁾

De socialistische geest in Esbjerg is niet dogmatisch, men kent er slechts arbeiders, geen communisten, syndicalisten, enz. Esbjerg kan niet aan allen die een plaats wenschen, ruimte bieden, zoodat spr. vreest, dat in a.s. winter c.a. 2000 ontwikkelingsbegeerigen naar Grundwigsche hogescholen, welke op dogmatischen religieusen grondslag zijn gevestigd, zullen moeten gaan. Als onderwerpen van studie in Esbjerg gaf spr. aan: sociologie, economie, sociale literatuur (Gorki, Shaw, enz.), vreemde talen, bibliotheekwezen.

Dr. St. Konewka van *Polen* kon niet veel bijzonders mededeelen, daar de onderzoekingen nog niet ver genoeg gevorderd waren. Hij sprak over scholen voor analphabeten en wist met zekerheid te zeggen, dat Polen ook andere inrichtingen voor onderwijs aan volwassenen bezit, waarover hij later meer hoopt te kunnen zeggen.

Mr. J. W. Brown, secretaris van de *British Institute* te Londen, geeft een kort overzicht van nieuw werk door dit instituut ondernomen en noemt in de eerste plaats tutorial classes over theologische onderwerpen, welke tot nog toe niet bestonden. In het laatste jaar heeft het Br. I. zijne bemoeiingen uitgestrekt tot de radio en een rap-

¹⁾ Men zij eraan heinnerd dat ± 1864 in Denemarken de eerste Volks-hoogeschool in Grundwigiaanschen geest werd opgericht, voor landarbeiders. Denemarken staat daarmede aan de spits van alle landen. De Deensche V. H. (ook Esbjerg) houdt haar bezoeken eenige maanden achtereen vast in een gebouw, waar men woont en gezamenlijk de maaltijden gebruikt).

port gepubliceerd onder den titel: *New Ventures in Radio*. Het Instituut organiseert ieder jaar een conferentie in Oxford of Cambridge, waar problemen op het gebied van Adult Education worden behandeld, b.v. moet men den arbeider uit zijn klasse lichten of de geheele klasse omhoog brengen? — hoe kunnen wij Adult-educationists voor hun taak opleiden? Het Instituut heeft de wenschelijkheid overwogen om b.v. van alle bezoekers van één jaar aan Ruskin College na te gaan wat zij waren voor zij R.C. betraden en wat er na; niet alleen wat hun maatschappelijke positie betreft, maar in hoeverre R.C. op hen van invloed is geweest.

Dr. Heaton uit Minneapolis U.S.A., die verscheiden jaren aan Adult Education in *Australie* (Adelaide) deelgenomen heeft, noemde Engeland „one of the smallest of the selfgoverning dominions of the British Empire”, en stelde daartegenover Australië met zijn 3 tot 10.000.000 vierkante mijlen oppervlakte en 6.000.000 inwoners. Australië wordt niet gekenmerkt door heftige problemen. Al vroeg ontwikkelde zich een arbeidersbeweging naar de inzichten van John Ruskin, maar ze was zonder buitengewone diepten of hoogten. In 1913 bezocht Dr. Albert Mansbridge Australië en grondvestte er de arbeidersontwikkelingsbeweging, in den vorm zooals zij heden nog bestaat, n.l. door tutorial classes te organiseren. De universiteiten hebben dit werk in handen, aan iedere universiteit is een leeraar speciaal voor dit werk verbonden. Vorig jaar bezochten 8000 deelnemers circa 140 tutorial classes. Het waren niet alleen handarbeiders, ook eigenaars van groot-industrieën en veehandelaren. Het doel van dit werk in Australië werd aldus omschreven: het geweten van de menschen te scherpen en hun blik op de wereld daarbuiten te verwijden.

Mr. C. Mac Innes sprak over *Canada*. In tegenstelling met Australië, waar de bevolking in overgroote meerderheid van Ierschen afkomst is, moet worden vastgesteld, dat de helft van Canada's bewoners niet-Britsch is. Er zijn 2.000.000 Fransch sprekenden, die het Fransche karakter streng bewaren. Het onderwijs in C. is goedkooper dan in Engeland, zoowel in de scholen als aan de universiteiten. Velen dus, die in Engeland de tutorial classes bezoeken, gaan in C. naar de universiteiten. Het voortdurend verplaatsen van de bevolking (uitgezonderd de enkele centra) over de kolonie, werkt zeer remmend op ontwikkelingswerk. Bovendien is de Canadees sterk geïnteresseerd in de materiele kant van het leven en heeft weinig belangstelling voor geestescultuur. Alberta wordt als voorbeeld gegeven. Het is tweemaal zoo groot als Groot-Britannië en Ierland en heeft geen enkele stad omvangrijker dan een kleine Engelsche provinciestad. Belangrijk ontwikkelingswerk wordt gedaan door reizende biblio-

theken. Kisten met boeken op allerlei gebied worden door de universiteiten op verzoek toegezonden. Ook de z.g.n. Canadian Clubs brengen ontwikkelingswerk. De Heer Mac Innes wenscht er op te wijzen hoe in Canada vreemde invloeden elkaar bestrijden. Goede Duitse muziek en Amerikaansche Jazz-Band en FoxTrot. Er is in dit groote land bovendien een ernstig gevaar voor provincialisme, men gaat verloren in eigen omvangrijkheid en kijkt niet over de grenzen. Mr. M. L. brengt aan het einde van zijn betoog dank aan Dr. Mansbridge voor wat hij gedurende zijn bezoek aan Canada tot stand bracht, n.l. de tutorial classes, zoowel in de centra als op het platte land. Dit werk wordt, zij het onder zeer moeilijke omstandigheden, met kracht voortgezet.

Dr. von Erdberg, Ministerialrat voor ontwikkeling aan volwassenden in het Pruisische Ministerie, spreekt er, na de verslagen der verschillende landen gehoord te hebben, zijn vrees over uit dat men in Cambridge elkaar het volgend jaar niet zal begrijpen. Nu reeds is gebleken van hoezeer verschillende standpunten de vertegenwoordigers der landen over hetzelfde onderwerp spreken, en hoe men langs elkaar heen praat. Wij weten van elkaar niet waar de problemen liggen, wij weten niet wat ons van elkaars werk kan interesseeren. Daarna ging spr. over met te betoogen dat in Duitschland niet ieder op het standpunt staat van Prof. Herberg. Hij raakte hier echter gecompliceerde interne kwesties aan, waardoor zijn betoog voor buitenstaanders moeilijk te volgen was. Schrijfster van dit verslag zag daarin een klaar bewijs van de waarheid zijner woorden aan het begin zijner verhandeling.

* * *

De laatste dag der conferentie werd besteed aan besprekingen over de inrichting van het Wereldcongres in Cambridge in Augustus 1929. De vergadering kon slechts advies uitbrengen, daar de definitieve beslissing bij den Raad ligt, die daartoe Zaterdag 28 Juli bijeen kwam. Het kan voor Hollandsche lezers niet van groot belang zijn te vernemen welke verschillende opvattingen hier naar voren werden gebracht. Het is misschien gewenscht met de publicatie der uitkomsten te wachten tot het stenografisch rapport van de vergadering van den Raad is verschenen.

Wanneer wij deze conferentie beschouwen als een werk-conferentie, die ten doel had gezamenlijk te zoeken naar de beste methoden om het Wereldcongres in Cambridge in 1929 te doen slagen, dan mag zij zeker een succes genoemd worden. De sprekers en onder-

werpen werden vastgesteld en hoewel bij de besprekingen daarover zeer uiteenlopende meeningen en wenschen naar voren werden gebracht, mogen wij vaststellen, dat men het aan het eind in groote trekken wel eens was en dat de goede geest van het congres geenszins had geleden. Geheel nieuwe gedachten op het terrein van ontwikkeling van volwassenen werden niet uitgesproken. Dat mag men van Cambridge verwachten.

Leerplicht voor de niet-leerplichtigen

door M. J. F. EHRBECKER.

In April 1925 werd te Utrecht het Congres voor het Onderwijs aan de niet-leerplichtige Jeugd gehouden; van alle zijden bleek voor dit vraagstuk belangstelling en de inleidingen, waaronder zeer belangrijke, werden door een talrijk aantal deelnemers (voor een groot deel afgevaardigden van vereenigingen) gevolgd.

Opnieuw werd met nadruk erop gewezen, dat het niet aangaat, dat zoovele kinderen na het verlaten der lagere school, verstoken blijven van alle onderwijs, dat dit niet in het belang is van het individu, maar ook niet in dat der maatschappij.

Vermoedelijk vooral als resultaat van dit congres en de indiening bij de regeering van enkele resoluties, werd in Maart 1927 de „Staatscommissie voor het aanvullend onderwijs aan de rijpere jeugd” benoemd, die tot taak had, na te gaan, of het gewenscht en mogelijk was, het aanvullend onderwijs voor de rijpere jeugd zoodanig te regelen, dat de verschillende thans bestaande soorten van vervolgonderwijs aan gelijke bepalingen zouden worden onderworpen, zonder daarbij te vervallen in meerdere onkosten; en verder zorg te dragen, dat gemeenten en rechtspersoonlijkheid bezittende vereenigingen de grootst mogelijke vrijheid zou worden gelaten in het beheer van door hen georganiseerde of te organiseeren cursussen.

Deze commissie is met groote voortvarendheid te werk gegaan, zij heeft het aan haar zorg toevertrouwde terrein verkend en na voorlichting door tal van deskundigen, heeft zij de lijnen uitgezet, waarlangs zich h.i. het aanvullend onderwijs zal hebben te ontwikkelen.

Ruim een jaar reeds na haar installatie, Juli j.l., kwam deze Staatscommissie met haar Voorloopig Rapport, waarin zij allereerst een overzicht geeft van de thans geldende bepalingen. Het aanvullend onderwijs omvat thans: *a.* het vervolgonderwijs, *b.* het nijverheids-

avondonderwijs, *c.* het handelsavondonderwijs en *d.* het land- en tuinbouwonderwijs.

In het 2e hoofdstuk behandelt de commissie de bezwaren aan de tegenwoordige regeling verbonden. Ook vinden we daar in duidelijke cijfers een beeld van wat het aanvullend onderwijs is en zou kunnen zijn.

Op 1 Januari 1925 ontvingen van de 900.000 ¹⁾ jongens en meisjes van 13—18 jaar 225.000 volledig dagonderwijs (Gymnasium, H.B.S., U.L.O., Ambachtsschool of ander (dag)onderwijs), 100.000 kregen aanvullend (onvolledig) onderwijs en 575.000 of 64% van het totaal bleven verstoken van verder onderwijs.

Dit laatste cijfer vooral spreekt o.i. boekdeelen. Wanneer men in aanmerking neemt, dat het op de lagere school geleerde over 't algemeen geen blijvende resultaten oplevert en zich — gelijk de Commissie opmerkt — in het maatschappelijk leven een steeds stijgende behoefte aan kennis en ontwikkeling openbaart, dan kan men dezen toestand niet anders dan zeer onvoldoende noemen.

Er bestaat dus inderdaad zooiets als een *vraagstuk ter voorziening in de behoefte aan onderwijs aan niet minder dan 575.000 jongeren* en — aldus de Minister van Onderwijs bij de installatie der Staatscommissie — *tegenover het vraagstuk van de technische opleiding, de verstandelijke ontwikkeling en de zedelijke vorming der overigen (deze 575.000) — de groote massa, die op jeugdigen leeftijd reeds met de vaak harde praktijk des levens in aanraking komt — kan noch mág de Overheid onverschillig staan.*"

* * *

De oplossing van dit probleem zou schrijver dezes willen zoeken in de richting, reeds aangegeven in het opschrift van dit artikel; evenals de „Staatscommissie tot onderzoek naar de ontwikkeling der jeugdige personen van 13—18 jaar," ingesteld bij K. B. 18 Juni 1917, meent hij, dat de eenigste afdoende oplossing is te vinden in „*leerplicht voor de niet-leerplichtigen.*" De Staatscommissie 1925 evenwel komt niet tot dit advies, zij komt met veel eenvoudiger eischen.

Veilig mogen wij aannemen, dat de oorzaak hiervan te zoeken is in het feit dat de commissie was te kennen gegeven, dat „de uitgaven, welke het Rijk thans doet ter zake van het aanvullend onderwijs, niet mogen worden verhoogd." Wie durft na een dergelijke mededeeling met „leerplicht voor den niet-leerplichtige" voor den dag te komen?

De commissie dient dan ook het ontwerp in van een wet, die de

¹⁾ Dit getal en de volgende hebben wij afgerond terwille van de overzichtelijkheid.

bestaande vormen van aanvullend onderwijs uniform regelt en al dit onderwijs met nog nieuw te vormen cursussen samenvat onder den naam „maatschappelijk vormend onderwijs“; de wet zelve zal den titel „Cursuswet“ dragen.

De staatscommissie stelt de regeering voor, te bevorderen, dat gemeenten en koninklijk erkende instellingen en vereenigingen overgaan tot organisatie van deze „cursussen voor maatschappelijk vormend onderwijs“, waarvoor het rijk dan een billijke subsidie per leerling per bijgewoond lesuur verleent. De commissie pleit voor een groote vrijheid zoowel in de keuze der leervakken als in de organisatie; zoo regelt het wetsontwerp alleen het minimum van het aantal lesuren per jaar (100), dag- zoowel als avond-onderwijs zijn mogelijk, een leeftijdsgrens naar boven is niet vastgesteld. Aangedrongen wordt op groote soepelheid, om rekening houdende met plaatselijke behoeften en beschikbare leerkrachten (ook personen buiten 't onderwijs kunnen in bijzondere gevallen als leerkrachten optreden), de cursussen te maken tot levende instituten. Men voelt in het rapport de vrees voor verstarring van uniforme vanuit Den Haag geregelde schoolsche avondlessen.

In dit verband moet ons evenwel van het hart, hoezeer het ons spijft, dat de commissie het noodig heeft geoordeeld, ook de gelegenheid te bieden voor „een of meer vakken, verband houdende met de richting van het onderwijs“, hiermede bedoelende onderwijs in godsdienstige of politieke vakken en wel gedurende een uur per week, wat op een aantal lesuren van 100 per jaar (het minimum van een jaarcursus) een zeer belangrijk percentage kan uitmaken.

Wanneer het ingediende ontwerp tot wet wordt, zullen dus het bestaande handels- en het nijverheidsavondonderwijs blijven bestaan en onder de bepalingen ervan vallen, misschien ook land- en tuinbouw cursussen, en zal er eenheid komen in de talrijke geldende bepalingen, en toch vrijheid in organisatie.

Maar er is meer; nadat de wet van 15 Februari 1923 de gemeenten de verplichting ontnam, de gelegenheid om vervolgonderwijs te geven en de rijksvergoeding ervoor geheel introk, ging het leerlingenaantal van de „herhalingsscholen“ in nog sneller tempo dalen dan het reeds deed: 1920, 77.768 leerlingen; 1923, 54.508 i.l.; 1925, 11.803 i.l. Dit kwijnende vervolgonderwijs nu zal — na aanneming van dit wetsontwerp — kunnen opbloeien door de subsidiëering, maar o.i. vooral ook doordat men, nu het verleden geleerd heeft, dat men niet uitsluitend vervolglager-onderwijs moet geven, zich meer zal willen en kunnen aanpassen aan de behoeften en de belangstelling van de leerlingen; van cursussen, georganiseerd door vereenigingen, dus „bijzondere cursussen“, verwachten wij — voor zoover de regeeringssubsidie

niet misbruikt wordt voor sectarisch richtingsonderwijs, een uitstekenden invloed op leergangen, georganiseerd door gemeenten, die zooveel meer gevaar loopen in uniformiteit te verstarren en dood te loopen.

Dit alles zal een belangrijke verbetering brengen en het voorstel van de commissie mag dan ook blijde verwachtingen wekken bij allen, wie de volksontwikkeling ter harte gaat; aanneming van deze „cursuswet” zou na de wederinvoering van het zevende leerjaar een nieuwe stap in de goede richting zijn.

Vraagt men evenwel, of deze wet het probleem van het onderwijs aan de niet-leerplichtige jeugd oplost, dan moet daarop het antwoord zeer beslist *ontkennend* luiden. Trouwens, de commissie zelf doet een raming, die tot deze conclusie leidt; zij schat bij haar kostenberekening ¹⁾ dat enkele jaren na invoering der cursuswet het geheele aanvullende onderwijs ongeveer 200.000 leerlingen zal omvatten, tegenover de 100.000 van nu, een stijging dus van 100.000 in mindering van de 575.000, waar het om ging. *Het gestelde probleem wordt dus door de commissie voor nog geen vijfde gedeelte opgelost.*

Elke ouder, die daartoe in de gelegenheid is, laat zijn kind na het zevende leerjaar nog U.L.O., ambachts- of middelbaar onderwijs geven; hoeveel ouders „liggen niet krom”, om hun kinderen wat langer op een school te laten gaan, dan de zes à zeven lagere schooljaren?

Zoo zou men, van individu tot massa komende, voor al die 575.000 nog één of meer schooljaren willen vragen, maar we weten het, de Staat zou zoo voortgaande de kosten ervan niet kunnen dragen en het bedrijf kan de jonge werkrachten nu eenmaal niet missen. Maar wat ons wel billijk en tevens mogelijk voorkomt voor die 64 pCt. misdeelden, die — zooals de Minister van Onderwijs zich uitdrukte — reeds op zoo jeugdigen leeftijd met de harde practijk des levens in aanraking komt, is dit: enkele uren dagonderwijs per week, dat de jeugdige, 14—18 jarige werknemer moet volgen en waartoe de werkgever hem de gelegenheid moet geven, een leerplichtwet dus voor enkele uren verplicht „maatschappelijk vormend” dagonderwijs voor de niet-leerplichtigen.

* * *

De directie van de Machinefabriek Gebr. Stork en Co. te Hengelo heeft, zolang zij bestaat, oog gehad voor de belangen van haar personeel en toonde in de behartiging dier belangen zeer vooruitziende te zijn; zoo werd voor invaliditeits- en ouderdomspensioen ge-

¹⁾ De uitgaven voor het aanvullende onderwijs bedragen nu f 2.500.000 en zullen na aanneming van de cursuswet vermoedelijk tot f 4.375.000 stijgen.

zorgd door middel van fabrieksfondsen, lang voordat de overheid in dezen algemeen regelend optrad en kwam men aan deze fabriek tot de 48-urige werkweek vóór de arbeidswet daartoe verplichtte.

Ook wat de zorg voor de jongeren onder haar 2300 arbeiders betreft, neemt deze onderneming een uitzonderingspositie in: sinds haar oprichting in 1868 krijgen alle werkjongens tusschen 14 en 19 jaar over dag onder fabriekstijd algemeen ontwikkelend onderwijs; dit is verdeeld over 6 jaarcursussen. De $\pm$ 450 leerlingen, waartoe ook de werkjongens van de naburige Appendage-fabriek N.V. G. Dikkers en Co. behooren, zijn daartoe in 18 klassen van gemiddeld 25 leerlingen verdeeld.

Werkzaamheid aan deze fabrieksschool, ervaring in een sfeer dus, waar *leerplicht* bestaat voor 450 jongelieden (zij het, dat deze door de Directie is opgelegd in plaats van door het Rijk), deze ervaring brengt mij ertoe, opnieuw te pleiten voor de *volledige* oplossing van het probleem der 64 pCt. misdeelden bij gelegenheid van de openbaarmaking van een rapport, dat het vraagstuk slechts *zeer ten deele* oplost!

Voor ik evenwel er toe overga, aan te geven, hoe ik mij voorstel, dat m.i. in de toekomst in de behoefte aan aanvullend onderwijs moet worden voorzien, zij het mij vergund een en ander mede te deelen, betreffende de Stork-fabrieksschool, omdat die naar mijn gevoelen het voorbeeld is van de school, die in de toekomst de oplossing moet brengen.¹⁾

Elke leerling dezer school komt wekelijks 6—8 uren naar het modern ingerichte schoolgebouw; de lestijden zijn 7—9 en 10—12 uur v.m., en op sommige dagen ook 1½—3½ en 4—6 uur n.m. Aan de school zijn vier leerkrachten verbonden, zoodat op de schooluren $\pm$ 100 jongens tegelijk aan het bedrijf zijn onttrokken; zooveel mogelijk krijgt elke klas na elk uur les van een anderen onderwijzer. Het onderwijs wordt gegeven in 6 jaarlijksche cursussen, met vele parallel-klassen (1e, 2e en 3e cursus elk vier klassen, 4e drie, 5e twee, 6e een klas).

De vakken, die onderwezen worden zijn: lezen, taal, rekenen en aardrijkskunde in alle klassen; geschiedenis in de onderklassen, wis- en natuurkunde vanaf de 2e klas, staatsinrichting en „algemeene zakenkennis” in de twee hoogste leerjaren.

Bij het vak „algemeene zakenkennis” komen allerlei onderwerpen aan de orde, die leerling en leerkracht interesseeren en van waarde zijn

¹⁾ De secretaris der Directie, de heer Ir. C. Beets, heeft in No 4 van de 6e jaargang van dit orgaan het maatschappelijk werk aan de Machinefabriek Gebroeders Stork en Co. uitvoerig beschreven. Over het onderwijs plaatste ik zelve artikelen in Het Kind, No. 12 en 13, 1927.

te worden behandeld; in bonte mengeling komen aan de orde: levens-verzekering en postgirodienst, goede-vormgeving en koloniaal bestuur, Zuiderzeewerken en de vredesideeën van Hugo de Groot, kennis van vennootschappen en gezondheidsleer van den mensch.

Op de dagschool wordt geen vakonderwijs gegeven, wel wordt, waar dit mogelijk is, verband gezocht met den werkkring van de jongens en worden voorbeelden liefst aan het fabrieksleven ontleend, maar van een zich richten op de practijk der jongens in het bedrijf is geen sprake, daarvoor dient de eveneens verplichte avond-teekenschool (2 avonden per week) te zorgen, waar technici uit de fabriek de jongens onderwijs geven in machine-teekenen, wat voor het goed begripen van teekeningen in het bedrijf, dus voor de vakbekwaamheid, zeer nuttig is.

Het dagonderwijs wil dus zijn algemeen ontwikkelend en „maatschap-pelijk vormend“, het heeft ten doel het verstand te scherpen, meer-dere kennis aan te brengen, de vaardigheden op de lagere schooljaren aangekweekt te onderhouden en te vermeerderen en daardoor den leerling te bewaren voor de „verdomming“, waartoe bijna iedereen ver-valt, die na de lagere school geen onderwijs meer krijgt. Ongelooflijk zijn de verslagen van de onderzoekingen voor en na gedaan naar de ontwikkeling van 18—20-jarigen, die na de lagere school niets meer leerden, ongelooflijk zijn zelfs de leemten en de verwarringen, die men reeds constateert bij het zgn. fabrieksexamen, dat wordt afgenomen bij de toelating tot de beide fabrieken in Hengelo. De arbeiders van Stork en Dijkers zijn, al is het slechts gedurende enkele uren per week, gewend gebleven kennis op te nemen en te verwerken, vragen te begripen en zoo mogelijk te beantwoorden, hun belangstelling voor allerlei wetenswaardigheden is gaande gebleven en van wat er in en buiten ons land gebeurt, begripen zij zonder twijfel meer dan anderen, die na hun lagere-schooljaren geen onderwijs meer ontvingen. Toch willen wij niet nalaten, dadelijk zelf te waarschuwen voor te hooge verwachtingen; zes jaar onderwijs (naast 42 uur fabrieksarbeid) met weinig of geen huiswerk gedurende zes uur per week, blijft natuur-lijk voor een schoolman onbevredigend.

Naast dit verplichte dag- en avondonderwijs, waarnaast we eigenlijk nog moeten noemen het verplichte en door de school gecontroleerde wekelijksche douche-bad, organiseert de dagschool nog lessen en ont-spanningen, waarvan de jonge arbeiders vrijwillig kunnen profiteeren: er is een groote schooltuin, waarin ± 60 jongens werk vinden, een sportterrein, waarop 's zomers, als de avondteekenlessen zijn vervallen, atletiek en openluchtspel worden beoefend, er is een gymnastiek- en er is een harmonievereening, waartoe de jongens als adspirant-

leden kunnen toetreden, er is een zweminrichting, waartoe de jongens voor een luttel bedrag toegang hebben en waar zij zwemles krijgen, er zijn 's winters timmer- en houtsnijlessen, waaraan + 170 jongens 's Zaterdagmiddags 2 à 4 uren vrijwillig besteden.

Zoo stelt deze machinefabriek zijn jongens in de gelegenheid ook lang nadat zij de lagere school hebben verlaten, op allerlei manieren hun ontwikkeling te vergrooten, bij hun liefhebberijen steun te ontvangen en hun vrijen tijd goed te besteden.

* * *

Wanneer in de toekomst de Regeering voor haar 575000 van onderwijs verstoken jonge arbeiders(sters) kan gaan doen, wat de Stork- en Dikkersfabrieken nu doen, en men in ons land komt tot

leerplicht voor de niet-leerplichtigen,

dan — men sta mij toe, dat ik dit toekomstbeeld ga ontwikkelen, zooals ik het zie — dan zal men in de bevolkingscentra groote scholen noodig hebben, aan elk waarvan verbonden een zestal leerkrachten en een hulpkracht voor concierge-, amanuensis- en administratiediensten. Deze leerkrachten vinden aan deze school een volledige betrekking, zij moeten menschen zijn met veel routine, echter met voldoende frisheid om zich een weinig-schoolschen leertoon eigen te maken en leerstof te verzamelen, aanpassend aan de behoeften en de geaardheid van de rijpere arbeiders-jeugd. ¹⁾

De mogelijkheid moet m.i. ook gelaten worden ook niet-onderwijs-menschen aan de scholen te verbinden; hoevele „leeken“ toonen zich niet uitstekende jeugdleiders? En bij een goede salariering zullen de ontwikkelden onder hen zeker bereid gevonden worden, het werk dat zij tot nu toe con amore deden, tot hun dagelijkschen arbeid te maken, ten zege van de leerlingen en de schoolsfeer.

De leerkrachten worden voor de zware taak gesteld, elk uur een andere ploeg van 25 à 30 jongelui voor zich krijgende, afkomstig uit het volle leven (fabriek, magazijn of winkel) deze te boeien of aan het werk te zetten, zonder daarbij dwangmiddelen noodig te hebben. Dit onderwijs stelt hooge eischen aan fizek, tact en routine.

De onderwijzers zouden hebben les te geven op de eerste vijf werkdagen, 's morgens en 's middags telkens 4 X 50 minuten. Zij komen daardoor tot 33 lesuren. De Zaterdagmorgen is vrijgelaten,

¹⁾ Een van mijn nichtjes onderscheidt de onderwijzers in „stijve meneertjes en niet-stijve meneertjes“; al de onderwijzers van haar school zijn volgens haar „stijve meneertjes“, behalve haar eigen meester. Deze laatste nu zou m.i. van dat heele personeel dan ook waarschijnlijk alleen geschikt zijn voor de nieuwe school; trouwens ik zou alle benoemingen pas na een jaar tijdelijk verband wenschen.

voornamelijk omdat het bedrijf de jongens en meisjes dan minder goed kan missen; deze ochtend kan besteed worden aan onderlinge bespreking, correctie en voorbereiding.

Elken schooltijd komt een ploeg van 6×30 leerlingen uit het bedrijf naar de school, zoodat elke school wekelijks 1800 leerlingen gedurende een ochtend of een middag onderwijs verschaft. Dit is een zeer groot aantal leerlingen, waarvan elk van zooveel mogelijk (dus vier) onderwijzers les krijgt, om in zijn schoolleven zooveel mogelijk variatie te brengen en hem den invloed te doen ondergaan van meerdere leerkrachten.

Behalve de zes leslokalen is in de school een groote zaal met 180 zitplaatsen, die donker gemaakt, voor lichtbeelden-voorstellingen kan worden gebruikt; ¹⁾ in deze zaal kunnen ook de zeer-nuttige ouderavonden worden gehouden en ook wellicht clubs van „vrijwilligers” een centrum vinden.

Het komt mij niet gewenscht voor vast te leggen, welke vakken wel, welke niet mogen worden onderwezen, elk vak, dat „algemeen ontwikkelend” of „maatschappelijk vormend” is, moet m.i. kunnen worden behandeld. Van den aanvang af zou ik in het oog willen zien gehouden, dat niet *wat* geleerd wordt hoofdzaak is, maar de *wijze* waarop, en de *liefde* waarmede dit geschiedt.

Om elke school te maken tot een instituut van levende waarde, worde het personeel dus in de keuze der vakken, maar vooral in de keuze der leerstof buitengewoon groote vrijheid gelaten; van grooten invloed moet hier ook zijn de belangstelling der leerlingen, die men moet opwekken mede te deelen, wat hun interesse heeft.

Is er onder de onderwijzers een musicus, dan zou die misschien met de jongens willen zingen of hen in een serie lessen wat nader brengen tot het begrijpen en waardeeren van muziek. Een tekenaar moet iets kunnen doen in zijn genre, een natuurliefhebber, een radio-maniak, iemand met wat tooneelbloed in zijn aderen, ik zou elk van hen, de gelegenheid willen geven het vak van zijn liefde met zijn jongens te behandelen. Alleen zou wellicht gewenscht zijn door een vooraf in te dienen werkplan eenige stabiliteit in het onderwijs te brengen, terwijl in maandverslagen verantwoording zou zijn te doen. Dat evenwel van bovenaf zou worden gedecreteerd, welke vakken en welke onderwerpen daarvan zouden moeten worden behandeld, lijkt mij niet juist, is ook niet noodig, want uniformiteit van de verschillende scholen

¹⁾ Men denke aan het aardrijkskunde-onderwijs, maar ook aan speciale voordrachten en vertellingen. Bij ons is het b.v. gewoonte de lessen voor elke vakantie om te zetten in verteluren bij lichtbeelden.

is absoluut onnoodig en gaat ten koste van de vitaliteit; wat leert is niet uniform.

Hoewel ik in het algemeen een voorstander ben van coëducatie en co-instructie, komen gemengde scholen me toch ongewenscht voor bij dit onvolledige onderwijs, omdat de leerkrachten de leerlingen en hun onderlinge verhoudingen en bijzondere neigingen en karaktereigenschappen minder goed leeren kennen dan bij het volledige onderwijs. Ook vallen de belangstellingssferen slechts gedeeltelijk samen, wat bij de keuze van de leerstof een groote moeilijkheid zou geven. Ik stel mij dus de scholen voor gesplitst naar de sexen; aan de meisjes-scholen zullen waarschijnlijk overwegend vrouwelijke leerkrachten verbonden moeten worden, maar m.i. vooral niet uitsluitend.

Dit onderwijs eischt een speciale inspectie, het laat meer vrijheid aan de leerkrachten, is meer nog dan het andere onderwijs gebaseerd op vertrouwen in het willen en kunnen der ambtenaren; de inspectie werke bij dit onderwijs meer stimuleerend en richting aangevend dan controleerend.

Speciale maatregelen zouden moeten worden getroffen voor het platte land, de oplossing zal daar wellicht moeilijker zijn dan in de centra; ook zouden groot-werkgevers, die zelf voor het onderwijs willen zorgdragen, daarin op bepaalde voorwaarden vrijgelaten dienen te worden en o.i. recht hebben op een evenredige subsidiëring. Uit den aard der zaak zou deze leerplicht slechts zeer geleidelijk kunnen worden ingevoerd, wij denken in dit verband aan de plannen van wethouder Polak in Amsterdam, die dergelijke scholen wilde stichten, om te beginnen voor de jongens in het meubelmakersbedrijf.

De jaarlijksche kosten van een school, zooals ik mij die voorstel, zouden ± f 45.000 bedragen (f 35.000 aan salarissen, f 6000 aan gebouw en f 4000 aan leermiddelen), dus per leerling f 25. Volledig ingevoerd zou dit onderwijs f 15 à f 20 millioen gaan kosten, een kolossaal bedrag, als men het vergelijkt met de f 2,5 millioen, die het rijk thans aan het aanvullend onderwijs ten koste legt, een bedrag evenwel, dat ten goede komt aan de zeer groote groep van hen, „die niet verder mogen leeren“, aan de 575.000, die de Staat nu maar aan hun lot overlaat.

Niettemin zijn we er ons van bewust, dat het niet aangaat eensklaps zoovele millioenen te voteeren voor een nieuw te organiseren onderwijs; bovendien zouden de werkgevers ook zeer zeker een woordje meespreken en protesteeren tegen het feit, dat de 14—18 jarige werkrachten elke week een halven dag aan het bedrijf worden onttrokken. De bezwaren daartegen — komt mij voor — zouden in de meeste ondernemingen nogal meevallen en men zou zich ook aan dezen nieuwen

druk gaan aanpassen, zooals men dat vroeger heeft gedaan bij het verbod van arbeid door te jeugdige personen, bij de invoering van een maximum-werktijd en andere beschermende wetten.

* * *

Wettig verplicht dagonderwijs heeft groote, zeer groote voordeelen boven vrijwillige avond-cursussen.

Dagonderwijs is boven *avondonderwijs* te verkiezen:

a. omdat de leerlingen dan in beter conditie zijn; hoevele jongens dommelen na een 8-urigen werkdag maar niet liefst in, als zij eenmaal zitten?

b. omdat de leerlingen dan de avonden kunnen besteden aan jeugd-organisatie, gymnastiek- en sportclubs, vrijwillig vakonderwijs (o.a. aan de bestaande handels- en technische avondschoolen;

c. omdat men bij het dagonderwijs speciale onderwijzers zou moeten aanstellen; dit is verre te prefereren boven den bestaanden toestand, waarbij de onderwijzer in de avondschool niet alleen zijn vermoeidheid, maar ook zijn leestoon, vaak zijn leerstof meebrengt. Bevorderd tot speciaal-onderwijs zou men de leerkrachten er voor 100 % bij gaan betrekken, terwijl nu het avondwerk uit den aard der zaak maar een nevenbetrekking is.

Leerplicht zou boven *vrijwillig schoolbezoek* al dadelijk dit *groote* voordeel hebben, dat het bezoek veel regelmatigere zou zijn; ook de overigens goedwillende jongen zal gemakkelijk een cursusles overslaan; al onze H.B.S.- en U.L.O.-leerlingen gaan geregeld naar school, omdat dit (door de ouders) *verplicht* onderwijs is; vrijgelaten zouden ook deze scholieren niet geregeld op les komen. Op zeer vele van de betrokken 575000 scholieren voor wie een oplossing moet worden gevonden, bestaat niet voldoende overwicht bij de ouders, ook is er vaak niet voldoende inzicht in het nut van onderwijs, anders zou de Staatscommissie het te verwachten aantal vrijwilligers niet op 200.000 behoeven te ramen.

Leerplicht maakt de positie van den onderwijzer tegenover den leerling zooveel beter, zooveel sterker, wat in vele gevallen (men kent de grilligheden van de rijpere jeugd en den geringen invloed van de ouders op haar!) zeer nuttig kan zijn.

Maar bovenal: *met leerplicht bereikt men de volledige 64 %*, de 575000 jongeren, die nu na de lagere school verstoken zijn van alle onderwijs; sterker, juist die groepen, die wat meer kennis en beschaving het meest noodig hebben, zullen buiten de school blijven, zoolang de wet hen niet *verplicht* in te gaan. *Dwingt hen in te gaan!* Nog niet zoo zeer, om dit beetje parate kennis, dat ze er rijker zullen worden,

maar vooral om hun hersenen mobiel te houden, om hen, zij het slechts vier uur per week, in aanraking te brengen met menschen, die dragers behooren te zijn van wat beschaving en kennis, hen (al is het maar één ochtend of één middag per week), te brengen in een sfeer, waar gelezen wordt, waar gedacht wordt over wat anders dan sigaretten of voetbaluitslagen. De waarde van dit onderwijs zal liggen in de opvoedende kracht, die kan uitgaan van een stel toegewijde onderwijzers, wier invloed een tegenwicht kan zijn tegen den verruwendenden invloed van fabriek en straat.

Wanneer men dit alles bedenkt, dan durft men den eisch te lancereen: *leerplicht voor den niet-leerplichtige* als de eenigste afdoende oplossing van het vraagstuk voor het aanvullend onderwijs aan de rijpere jeugd.



INHOUD VAN AFLEVERING 1.

Bladz.

Persoonsvorming de eerste voorwaarde voor volksontwikkeling en volksgemeenschap, door Dr. J. Th. de Visser	1
Wereldbond voor Onderwijs aan Volwassenen, door Jenny M. Kraft	14
Leerplicht voor de niet-leerplichtigen, door M. J. Ehrbecker .	22



OUDERS!

Kent gij SCHOOL EN HUIS,
het Orgaan van den „Bond van Nederlandsche
Onderwijzers”, onder Redactie van Th. J. Thijssen?

Prijs f 0.90 per kwartaal.

Abonneert U Heerengracht 56, Amsterdam
of vraagt proefnummer.

Vacant.

Vacant.

VOLKS *7/8 3862* **ONTWIKKELING**

**MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING**

ONDER REDACTIE VAN:

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM, L. C. T. BIGOT, Prof. R. CASIMIR-
W. EMMENS, A. H. GERHARD, Prof. Dr. J. H. GUNNING Wz.,
IDA HEYERMANS, J. HOVENS GREVE Secr.



Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8.75

**MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
CENTRAAL STATION, AMSTERDAM**

PER
NUMMER
F 0.75



Religie en Jeugdwerk ¹⁾

door E. C. KNAPPERT.

Vóór ruim 5 jaar, op het eerste internationale congres voor Volksopvoeding, te Londen gehouden, werd incidenteel gewezen op den religieusen grondslag van maatschappelijken arbeid, met name van opvoedend werk. Door den voornaamsten Franschen afgevaardigde, l'abbé Violet van de Moulin Vert te Parijs, werd hiertegen krachtig gepteesterd: het ging hier nu juist om een arbeid waarmede „la religion” niets te maken heeft. Onnoodig te zeggen, dat de abt en de vrije protestant onder religie niet hetzelfde verstonden, en dat de eerste de tweede niet kon of niet wilde begrijpen.

Waar wij onze aandacht geven aan het verband tusschen religie en jeugdwerk, bedoelen wij met religie die geesteshouding welke, uit het besef van te wortelen in het eeuwige, te „zijn” in God, 's levens zin ziet in de verwerkelijking van geestelijke waarden van en door menschen. Ons religieus levensbesef bepaalt onzen kijk op wat mensch te zijn beteekent. En wanneer wij ons mede verantwoordelijk gevoelen voor de mogelijkheid dat de menschen worden „what God meant them to be”, dan wordt jeugdwerk een gewetenseisch, ja meer dan dat, een roeping. En al weten wij hoe, langs onnaspeurbare wegen, ver vaak boven menschelijke invloeden uit, de mensch „mensch” wordt, dit doet niets af aan onze verplichting om hier en nu, op de plek waar wij staan en in den tijd dien wij beleven, met onze middelen en naar onze overtuiging aan dit allerhoogste menschenwerk onze zuivere en toegewijde krachten te geven.

Persoonlijk heb ik nimmer kunnen begrijpen en minder dan ooit na den geestelijken schok van 1914 en de na-oorlogsjaren, hoe men uit anderen hoofde dezen arbeid verrichten kan. Ik kan hier niet nader bij stilstaan. ²⁾ Er is wellicht niemand onder hen die dit lezen, die niet met beklemmenden angst zich heeft afgevraagd: Is het leven het

¹⁾ Met eenige wijziging uitgesproken op de conferentie voor vrijzinnig-godsdienslig jeugdwerk, van 4 tot 7 Sept. j.l. gehouden in het Oolgaardthuis.

²⁾ Dat onzuivere motieven ertoe leiden is mij niet onbekend. Doch dit doet niet ter zake.

leven waard? En die niet weet dat religie alleen hierop het antwoord geeft en geven kan, alleen reeds omdat het hier gaat om eeuwige waarden. Religieus humanisme, d.i. een humanisme dat metapypsisch is gefundeerd, leidt tot een levenspraktijk als de hier bedoelde. In voor-oorlogse dagen mocht men nog cultuur willen brengen om de cultuur, mocht men geestdrift en — wat meer zegt — volharding putfen uit het besef dat een ieder recht had op wat door de bevoor-rechten het hoogst werd gewaardeerd. Nu, in dezen tijd, blijft alleen staan, wie op dieper fundeering bouwt. Bij den jeugd-leider die het leven zóó ziet, is het jeugdwerk veilig.

Het valt niet zwaar om duidelijk te maken hoe „anders” hetzelfde werk wordt in de hand van den religieuzen en van den niet religieuzen mensch. Vanzelf, omdat het niet anders kan, zal niet alleen de sfeer in het Dorpshuis een andere zijn, maar of men nu een bloem of een steen of een wespennest bekijkt, of men een wolkenlandschap beziet of een onweer beleeft, of men vertelt of voorleest, of men bepaalde kennis bijbrengt of oogen, ooren en harten tracht te openen voor rythme en kleur, voor schoonheid en wat dan ook, wie het mysterie van zijn en van leven aanvoelt, oefent door dit alles een zeer be-paalden, religieuzen invloed uit, en in de wijze, waarop men menschen en hunne daden van voorheen en thans beoordeelt, komt dit voor-waar niet minder sterk uit.

Niet alleen dus dat religie ons drijft tot dezen arbeid, zij beïnvloedt hem door en door. En zoo wordt in ons land sedert welhaast een halve eeuw jeugdwerk en werk aan volwassenen verricht door men-schen, wier religie dit werk draagt en bezielt. Zij werken voor en met allen die dit begeeren; onder de gezinnen waaruit zij hunne kinderen betrekken zijn alle kerkelijke en politieke en alle maatschap-pelijke partijen en groepen vertegenwoordigd. Uit den aard der zaak gaat het om het gemeenschappelijke, om het menschenlijke, om al datgene wat menschen als menschen vereenigt. Onderlinge waardeering, innerlijke verruiming en verdieping kunnen de gevolgen zijn van dezen arbeid. En zijn het inderdaad. Helaas wordt dit niet door een ieder begeerd. Meer dan eens hebben wij moeten hooren van roomsche en rechtzinnige zijde, dat de eigen schaapskooi niet gediend was van herd-ers, die de eigene niet meer als de éénig betrouwbare zien konden.

Het is zeker ook aan deze invloeden te danken, dat b.v. het overal doorgedrongen lentefeest van religieuzen inhoud vol is en dat het kerstfeest in menig volkshuis of aanverwante instelling, door roomsch en protestant, als feest dat allen verbindt als geestelijke wezens, beleefd wordt. Hiermee gepaard gaat een verwereldlijking, zegt de sectarisch aangelegde, een vergeestelijking, zegt de universeele mensch,

van wat het speciaal kerkelijke was. Eerst voor een jaar of tien hebben wij het aangedurfd in de gehoorzaal van de School voor Maatschappelijk Werk de Sixtijsche madonna op te hangen tegenover den St. Joris met den draak van Donatello; deze als bestrijder van het kwade, gene als draagster van het goede. Wij vleien ons dat op deze wijze de negatieve en positieve zijde van het nobele menschenleven voor velen gesymboliseerd zijn in wat voor steeds minderen voorstellingen zijn van een bepaald historisch concreet gebeuren in den tijd. Is het toeval, dat nimmer een van de vele volkshuisbezoekers die bij mij aan huis kwamen, mij van roomsche neigingen verdacht heeft, terwijl een in het Koning Willemshuis in Amsterdam geschoolde, met beklemming zei, dat zij niet wist dat de juffrouw roomsch was. Een paar primitieven aan den wand gaven tot dit oordeel aanleiding!

Bij ons eerste kerstfeest in het Leidsche wijkgebouw in 1894, dus vóór 34 jaar, werden de zaligsprekingen ieder afzonderlijk gezegd en zong telkens een onzichtbaar koor: „Schrijf deze woorden in ons hart, o God,” terwijl een driestemmig amen het geheel besloot. — Naar aanleiding hiervan vroeg men elkaar of de toenmalige directrice van het wijkgebouw roomsch was geworden. Na het eerste lentefeest heette zij „heidensch”. Is het het voor- of achteruitgang, dat dit niet meer denkbaar is na een kwarteeuw voortgaan op denzelfden weg? En wat dunkt u van een zeventigtal Leidsche volkshuismeisjes, die op kerstavond voor eigen rekening naar Noordwijk trammen, waar haar op de Vonk, in een versierd huis, niets anders wacht — geen tractatie, geen geschenken meen ik — dan gemeenschappelijke zang, een toespraak, een kerstverhaal; en door en in dit alles het beleven van saamhoorigheid in heiligst verband. Ik zag er nog nooit een geestverwant onder in engeren zin.

Toen in 1899 het Leidsche volkshuis zijn arbeid begon, werd door mij aan een antirevolutionnair bestuurslid gevraagd, of hij te vinden was voor de leiding van een jongensclub.

„Vroeg ik dat aan hem? Dan wist ik zeker niet, dat hij Kuiperiaan was.”

„Ja zeker, ik wist dat.”

„Ik kon toch niet verlangen dat hij zijn geloof op de Apothekersdijk liet?”

„Neen, zeker niet, zonder uw geestelijken bloedsomloop is u geestelijk dood, en met overledenen kan niet gewerkt worden. Maar ik meen in u iemand te hebben die, wanneer hem jongens worden toevertrouwd van diverse pluimage, ze zeker niet de 39 artikelen zal voorleggen, maar dat de geest van de Bergrede u bezielen zal.”

De man zei hierop niets. Hij is nimmer verschenen.

Waarom ik bij deze dingen opzettelijk wensch stil te staan? Omdat de valsche tegenstelling christelijk-neutraal haar duivelsch, immers valschend en vertroebelend werk gedaan heeft en ook velen onzer hierin een wezenlijke tegenstelling zijn gaan zien. Het is mijn, door langdurige ervaring bevestigde overtuiging, dat een invloed als hier geschetst wordt, alleen kan uitgaan van menschen, die zelve een vaste, gefundeerde geloofsovertuiging hebben, waarvan niet het minst waardevolle bestanddeel is de beleefde zekerheid, dat theologie tijdelijk, religie eeuwig is en dat wij bij deze, en niet bij gene leven. Althans wanneer voor ons van leven geen sprake kan zijn buiten contact met de levensbron.

Wie als vrijzinnig-religieus mensch — voor mij zijn deze woorden nooit slap geweest of negatief, maar inhoudsvol en zeer positief, — wie als vrijzinnig-religieus mensch jeugd beïnvloedt van welke partij of kerk ook, zal het zijne doen om kleinzieligheid en benepenheid, sectegeest en eigengerechtigheid, geestelijke hoovaardij en hoe al deze duivelsche dingen heeten mogen, in hun verschrompelenden invloed en hun giftig wezen te openbaren. En wie de levensdingen, de dingen van het dagelijksch bestaan, met eerbied en ontzag tegemoet treedt, die heeft zeker religieus besef gewekt of versterkt, dat aan den calvinist zoo goed als aan den roomsche en den jood ten goede komt.

Die heeft bovendien in het kleine, verscheurde wereldje, dat Nederland heet, het zijne gedaan om ruimte te laten voor leven in groot formaat.

Toen wij ouderen en ouders onzen maatschappelijken ontwikkelingsarbeid begonnen, was ons groote verlangen het onze te doen om menschen, de niet-bevoorrechtten allermeest, gelukkiger en beter te helpen maken. Dit is hun in hun kring en zodoende ons allen ten goede gekomen.

Meent nu niet, dat ik geen oog heb voor wat velen der onzen op het oogenblik drijft. Zij willen hun jeugdwerk verrichten in vrijz. godsdienstig verband. Velen onzer — ik noem o.a. Dr. H. Oort — wilden dat ook voor een kwarteeuw. Maar toen wilde de meerderheid der onzen het niet. Bij monde van Prof. Eerdmans, werd toen op een Protestantenvondsvergadering in Arnhem, uitgemaakt, dat de Nederlandsche Protestantenvonds „als zoodanig“ geen maatschappelijk werk verrichten zou. Dr. H. L. Oort wist toen er door te krijgen, dat de afdeelingen vrij waren het te ondernemen, al dan niet. Wij betreurden het eerste besluit en wij gelooven nog dat, ware toen ons inzicht dat der meerderheid geweest, de N. P. B. nu op dit oogenblik open zou staan voor de geweldige maatschappelijke problemen, die dezen

grooten tijd beroeren en niet langzaam aan zou verzeild zijn geraakt in stilstaand water. Maar toen was de zoogenaamde onderwijspaceficatie nog niet in het zicht, toen werden kinderen in stad en dorp nog niet vanaf het derde jaar ingedeeld in kerkelijke hokjes. Toen was men nog veraf van wat men nu een godsdienstige herleving noemt, doch wat hier en daar beter een kerkelijke herleving kan genoemd worden. En de Protestantenbond is de kerk niet.

Is het misschien hetzelfde, of vrijzinnige christenen jeugdwerk ondernemen of dat zij vrijzinnig christelijk jeugdwerk verrichten? Voor mijn besef niet. Het eerste zal het gansche dorp en de gansche stadswijk ten goede komen, het tweede alleen de geestverwanten. Zoolang wij nog geen eigen theologie hebben, zal het verschil tusschen beide niet zoo heel groot zijn, maar wat niet is, kan en zal worden, en dan zou er van „vrije” volksoontwikkeling geen sprake meer zijn. Deze zal blijven bestaan in de volkshuizen, en onder de vele vrijzinnig godsdienstigen die daar werken, zullen er wel zijn, die het open terrein verlaten om het omrasterde te betreden. Reeds nu weten wij van enkelen, die aan voortsukkelen in eigen kleinen kring, zonder kennis, zonder leiding, de voorkeur geven boven samenwerking in een goed georganiseerd en behoorlijk geoutilleerd volkshuis, waarvan nog bovendien de leidende krachten geestverwanten zijn. Hierover nu niet meer.

Ik heb intusschen gemeend op deze conferentie en op dit oogenblik goed te doen, met iets uit de voorgeschiedenis van dezen arbeid naar voren te brengen.

Meermalen hebben wij de vraag onder de oogen gezien, in verband met eigen werk, of wij een bepaalde vlag zouden voeren om een bepaalde lading binnen te halen, of dat wij ons tevreden zouden stellen als gist te werken in de ongedifferentieerde massa.

Tot nu toe geven wij de voorkeur aan het laatste. Dat de roep is om leuzen en vlaggen ontgaat ons niet. En evenmin ontkennen wij de betekenis van concentratie. En toch....

Wie krachtens zijn aard de *tragiek* van begrenzing en omlijning en vormgeving sterker aanvoelt dan de *noodwendigheid*, wie in het theologisch systeem een *noodsakelijk* kwaad ziet, wie wel gelooft dat men de teekenen der tijden moet kennen en inachtnemen, maar niet dat men er een zuiver beginsel voor mag opgeven, zij het noodgedwongen, wie bovendien weet hoe men steeds den dag verdedigen moet tegen het uur, die verheugt zich van heelerharte, dat steeds meer gevoeld wordt hoe de religieuze mensch, krachtens zijn religie tot dezen arbeid gedreven wordt, die constateert met vreugde hoe uit onze kringen in de laatste veertig jaren het grootst aantal maatschappelijke werkers is voortgekomen en hoe ernstig daar het werk als regel wordt opgevat,

maar die ziet in kerkelijk-maatschappelijk werk een bedreiging van iets zeer schoons.

Wie in ons jeugdwerk de practische toepassing ziet van ons godsdienstig humanisme, die kan, naar ik meen, den band niet nauw genoeg aanhalen tusschen religie en dezen arbeid. Maar die kan zeker tegelijk niet ernstig genoeg waken voor vertroebeling door theologische en kerkelijke begrenzing.

In onze kringen is, krachtens onze opvatting dat een kerk middel is en nimmer doel wezen kan, en krachtens het geheel onzer geloofsbeschouwing, de kans wel zeer gering, dat wij ooit in ons jeugdwerk het welzijn van het kind zouden opofferen aan het welzijn van de kerk. Maar het gevaar is er.

Over wat op het platteland mogelijk is of niet, over wat daar de beste wijze van werken is, kan ik niet oordeelen. Doch indien het noodig is zich tot den eigen kring te beperken, dan voele men dit als een noodzakelijk kwaad, als een pijnlijke beperking ons opgelegd buiten onzen wil. De geest van ons werk, de wijze waarop wij werken, zal dezelfde blijven. Wie, zooals ondergeteekende, vele jaren jeugdwerk heeft verricht zoowel binnen als buiten godsdienstig verband, weet met haar dat dit niet het minste verschil maakt, noch in het werk noch in de wijze waarop men er tegenover staat. Haar ideaal blijft intusschen allen te mogen bereiken en allen zóó te beïnvloeden, dat zij tot voller en rijker leven komen en in eigen partij en in eigen kerk, welke die ook zij, de krachten die licht-waarts werken, mogen helpen versterken. — Dat het vrijzinnig-godsdienstig jeugdwerk ook waar het zich bepaalt tot eigen kring, door dien kring de gemeenschap zal ten goede komen, daarvoor is ons borg de geest, die de ondernemers bezielt.

Doch er blijve plaats voor het allen- en al-omvattende.

De leeraar en de paedagogische opleiding

door W. EMMENS.

Er is een tijd geweest, dat de opvoedkunde bij de leeraren van het middelbaar onderwijs (= Gymn. en H.B.S.) over 't algemeen een intense minachting genoot; vooral bij die leeraren, die hun wetenschappelijke opleiding aan de universiteit hadden gehad. Dit is te begrijpen, want het waren wetenschappelijke mensen, die, wanneer ze de maatschappij ingingen, van de professoren de boodschap meekregen, vooral de wetenschap verder te dienen. Aan het dienen van

het middelbaar onderwijs, waarbij velen een betrekking vonden, werd niet gedacht. — Ik kan voor het bovenstaande drie redenen ter verklaring aanvoeren.

Ten eerste leefde men in de tijd van het positivisme, toen het cultuurideaal zich zoodanig had gevormd, dat men van de wetenschap, vooral van de natuurwetenschappen, het heil voor de menschheid verwachtte; het ideaal, waarvan Auguste Comte een der voornaamste dragers was. We weten immers, dat de invloed van de natuurwetenschappen zich zoo zeer deed gelden, dat op het gebied van de geesteswetenschappen getracht werd de natuurwetenschappelijke methode toe te passen. In de geschiedenis b.v. probeerde men wetten te vinden, om daaruit voorspellingen te kunnen doen. Ook in de kunst wilde men deze methode toepassen; we behoeven slechts te denken aan Zola's roman *experimental*. De filosofie werd als subjectief phantasiemaakwerk in een hoek geworpen, vooral de metaphysica. De intellectuele objectiviteit stond in eere, zoodat het subject, wat gevoel en phantasie betrof, verkommerde. Er was maar één ding van waarde: de objectieve wetenschap.

Ten tweede was het aantal leerlingen, dat het M.O. bezocht, lang zoo groot niet als thans en bovendien waren de leerlingen over het algemeen select. Voor deze leerlingen behoefde men niet zoozeer paedagogische wegen te zoeken; met hun intellect maakten ze zich wel onder alle omstandigheden meester van de door de leeraar voorgedragen leerstof.

Ten derde bepaalde de leeraar zich bij het onderwijs heel dikwijls tot bloot onderricht geven, de ordekwesties liet hij over aan de directeur of rector. Een lastige leerling werd door hem de deur uitgezonden en de leider van de school moest „het zaakje” maar opknappen. Uit deze tijd rijzen voor ons op rectoren en directeuren, die in hun kamer zittend, „de vreeze des heeren” door de school persten. Menige leerling, die uit de klas gezonden was, stond eerst behoorlijk te rillen en te beven, vóór hij aan de deur van rector of directeur waagde te kloppen. En als hij binnen ging, stond hij op het matje en zag tegen de rug van hem, de machtige heerscher, aan, die daar zat voor zijn bureau. En de leering zag die rug soms minuten minuten-lang. — De leeraren waren ongenaaikbaar. Waartoe dan verder opvoedkunde? — Opzettelijke opvoeding vond niet plaats. Onopzettelijke door het onderwijs dan wel? Zeer zeker, en van groote beteekenis: getrouwheid aan de (wetenschappelijke) waarheid.

Behalve eenige leerkrachten, die van het militair of van nog andere zijde naar het M.O. vloeiden, stond naast de aan de universiteit op-

geleide leeraar zijn collega, die uit het lager onderwijs was voortgekomen, zijn wetenschappelijke opleiding aan de universiteit had genomen of zich voor een middelbare akte had voorbereid. Deze laatste groep werd door de aan de universiteit opgeleiden over het algemeen als minderwaardig beschouwd, wetenschappelijk zoowel als paedagogisch; dit laatste, omdat men bij hen soms een zekere schoolmeesterachtige bekrompenheid meende te kunnen constateeren, wat soms ook wel eens het geval geweest kan zijn. In werkelijkheid waren de onderwijzers-leeraren, voor zoover ik dat kan beoordeelen, flinke onderwijsmannen, die vaak een eigen opvoedkundige kijk meebrachten en soms wel eens in stilte het hoofd geschud zullen hebben over paedagogische maatregelen van collega's en leiders van de andere groep, soms ook wel eens verzet aangeteekend zullen hebben tegen al te dwaze opvattingen van de laatsten. Men trekke hieruit niet de conclusie, dat het M.O. in Nederland vele onbekwame krachten telde; integendeel, Nederland bezat en bezit een bekwaam leeraren-corps.

— De uit het lager onderwijs voortgekomen docenten hadden door hun ontwikkelingsgang veelal een ander onderwijsideaal dan de aan de universiteit opgeleiden. De eersten toch hadden, daar ze als onderwijzer alle vakken doceerden en dezelfde leerlingen soms jarenlang onder hun leiding hadden, niet alleen het verstand te ontwikkelen en kennis bij te brengen, maar ook aandacht te schenken aan andere elementen bij hun leerlingen. Het jonge kind moest geleid worden, m.a.w. de onderwijzer trachtte invloed uit te oefenen op de wilsbesluiten zijner leerlingen, hij trachtte ze te vormen, op te voeden. Ging de onderwijzer naar het M.O. over, dan zal hij als leeraar veelal er naar gestreefd hebben, ditzelfde ook bij oudere leerlingen te doen. In de eerste plaats werd dit wel gedaan door de leeraar, die het onderwijsgeven als kunst aanvoelde, die van aanleg kunstenaar in zijn vak was en deze kunst niet om de kunst beoefende, maar om het leven zelf, d.i. om de leerlingen. Deze kunst doelde uit en door zich zelf op de geheele mensch, was dus opvoeding, niet opleiding. Deze kunstenaars in het onderwijs zijn de groote, begenadigde docenten. Ze zijn te benijden, want zeer gelukkige uren zullen ze in de school doorbrengen. Maar onder hen zijn ook degenen, die tot ieder, die in zijn kunst wil ingrijpen, zullen zeggen: hands off. Door de vraag te beantwoorden, wat deze kunst is, welke normen ze in zich bergt en welke individualiteit, zou tevens de eisch verklaarbaar worden, die sommige onderwijsmannen doen hooren: ik ben autonoom tegenover mijn leerlingen, ik en niemand anders.

Dit kunstenaarstype vormde tijdens de bloei van het positivisme een uitzondering op de regel, n.l. dit type was opvoeder, toen de

leeraar over 't algemeen geen opvoeder wilde zijn, uitzondering, evenals de vertrapte metaphysica die toenmaals had, evenals de schilderkunst die had b.v. in Büchlin met zijn phantasiestukken.

* * *

De tijden zijn veranderd, snel... heel snel. Het positivisme verloor de leiding en daarmee begonnen op allerlei gebieden groote veranderingen. De wetenschap werd van de troon gestooten, de metaphysica in eere hersteld, de phantasie en het gevoel herkegen hun rechten, het neutraal positivistisch onderwijs moest veel inboeten en de leeraar wilde niet meer alleen bloot wetenschapsman zijn, maar ook... opvoeder.

Welke zijn de oorzaken van deze ommekeer bij de leeraar M.O.? De voornaamste lijken mij de volgende:

1. Het gewijzigd cultuurideaal, dat andere cultuurwaarden even hoog of hooger stelde dan de objectieve wetenschap. Denken we slechts aan de roep van de tegenwoordige tijd: eenheid van geloof, kunst en wetenschap.

2. De zeer snelle wijzigingen in de structuur der maatschappij, wat wel eens „verval van onze cultuur” genoemd wordt. Daardoor kwam veel op losse schroeven te staan, vele menschen werden „halflos” en uit den aard der zaak dienden zich velen als geneesheer, als leider, als paedagoog aan. Vergelijk de 18de eeuw.

3. De „Eeuw van het Kind”; deze had de kinderstudie tengevolge, de problemen der rijpere jeugd ontstonden en vele experimenteerscholen, waar de geleele persoon van de leerling in het centrum van de opvoeding stond.

4. De jeugd zelf, die door gemeenschappelijk optreden een zekere mate van zelfstandigheid veroverde met nieuwe behoeften, waaraan de ouderen leiding wilden en moesten geven.

5. Het overnemen van een deel der gezinstak door de school; wetenschap en techniek waren zoodanig gegroeid, dat de school, om de cultuurwaarden over te kunnen dragen, veel beslag moest leggen op de leerlingen. Vele ouders lieten bovendien, al of niet gedwongen door hun maatschappelijke werkkring, graag een groot deel van de opvoeding aan de school over.

6. Maatschappelijke strevingen; de leeraar, die b.v. deel neemt aan de vredesbeweging, wil de leerlingen gaarne meevoeren, opvoeden tot zijn vredesideaal. Zoo ook de padvinderij, het kampwezen, de geheelonthouding, enz.

7. De invloed van het confessioneel onderwijs. Dit onderwijs had als ideaal een doel, dat ver boven het positivisme uitging en dit me-

taphysisch doel dwong de leeraren van dit onderwijs reeds opvoeder te zijn.

8. De gewijzigde verhouding tusschen leeraar en leerling; de leeraar wilde niet meer tegenover, maar naast de leerling staan.

9. De ontwikkeling van de psychologie.

10. Het groot aantal leerlingen, dat naar het M.O. stroomde en waarvan een deel paedagogische zorg vereischte, zou er iets van terecht komen. Het aantal zittenblijvers was groot en de meening werd gehoord, dat de oorzaak hiervan gedeeltelijk was te zoeken bij de leeraren, daar ze geen paedagogische opleiding hadden genoten.

* *

Wil men zich nu een oordeel vormen, in hoeverre de huidige *drang* naar paedagogische opleiding essentieel is en in hoeverre tijdelijk-toevallig, dan moet een ieder voor zich zelf bestaande motieven nagaan, want het tijdelijk-toevallige moet zooveel mogelijk afgewezen worden. Wanneer b.v. thans velen opstaan als paedagoog wegens de algemeene Haltlosigkeit, dan moet men zich afvragen: Is hier werkelijk behoefte aan paedagogische leiding of is er behoefte aan iets anders? In dit geval meen ik te mogen antwoorden: Hier is verdieping door geloof of wijsbegeerte in de eerste plaats van noode; de paedagogiek maakt kt hier een valsch gebaar. Er is sprake van het groot aantal zittenblijvers b.v. dan rijst de vraag, of de paedagogische opleiding der leeraren hier een radicale verbetering zal brengen. Misschien, dat de fout zit in het leerlingenmateriaal zelf of in de voorbereiding van dit materiaal voor het M. O.

Wanneer men alle motieven getoetst heeft en het essentieele van de *drang* naar paedagogische opleiding der leeraren heeft nagegaan, komt, voor men tot een wettelijk vastleggen van de *theoretische* paedagogische opleiding zou overgaan, nog de grondvraag: Is het mogelijk, dat na een materialistisch-positivistische periode er weer spoedig een tijd zal aanbreken, waar eenzijdigs de ouderen vaste leiding kunnen geven en de kracht en de redelijkheid daartoe aan een idieel standpunt ontleenen, dat boven het begrip der jeugd ligt, en anderzijds de jeugd weer gaarne volgt, omdat ze vertrouwen stelt in de juiste richting der leiding, daar een dergelijke verhouding toch de natuurlijke is?

Het wil mij voorkomen, dat men, door zich deze vragen voor te leggen en te overdenken, tot een meer juiste soberheid in paedagogische zaken zal komen en heel wat theoretisch-paedagogisch gedaas en gebeuzel zal ontwijken, want men kan de jeugd en het onderwijs ook dood-paedagogiseeren.

* *

De leeraar denkt thans over de paedagogische opleiding van zich zelf. Hij schijnt iets van deze opleiding te verwachten, — maar wat? In elk geval iets voor de practijk.

Een betere orde? Een betere tucht? Een beter begrijpen der leerlingen? Een betere verhouding van leeraar en leerling? Een meer nauwkeurige waardebepaling van het intellect der leerlingen (tests)? Een minder gebrekkige realiseering van zijn cultuurideaal? Beter onderwijs? Of nog iets anders?

Wat biedt de paedagogische opleiding aan den leeraar?

a. De geschiedenis der opvoedkunde, *b.* de problemen, *c.* de psychologie, *d.* de methodenleer, *e.* de praktische opleiding.

Eigenlijk moesten we elke verwachting van de leeraar toetsen aan elk gebied van de opvoedkunde. Dit zou ons evenwel veel te ver voeren. We zullen er daarom eenige belangrijke punten uitnemen.

Zal de *geschiedenis* der opvoedkunde de leeraar helpen? Het is deze in de eerste plaats te doen om de tegenwoordige stand der onderwijs-opvoedingsvragen, en niet om de historie daarvan. Evenals het een apotheker te doen is om de hedendaagsche pharmacie en niet om de historie daarvan, hoe interessant deze ook moge zijn.

Zal de behandeling van de *problemen* der opvoeding de leeraar veel baat brengen. Zoolang het inzicht in deze problemen voor een groot deel afhangt van onze individueele geestelijke structuur en het tegengestelde van een stelling zich theoretisch dikwijls met evenveel recht laat verdedigen als de stelling zelf, zal de studie van de problemen de leeraar practisch weinig baten. Bovendien zou het mogelijk zijn, dat een hoogleeraar in de paedagogiek, die de problemen, op de practijk betrekking hebbend, academisch behandelt, iemand zou kunnen zijn, die zelf in de practijk een klas of school niet zou kunnen beheerschen, waardoor zijn uiteenzettingen in de lucht zouden hangen. Wat heeft een leeraar voor zijn werk aan deze theoretische relaxen over die problemen? Alleen dit voordeel, dat hij leert zijn aandacht te schenken aan onderwijs- en opvoedingsvragen, wat niet van belang ontbloomt is. Maar dit weegt niet op tegen de waarden, die de leeraar van andere zijden voor de practijk kan betrekken.

Zal de studie van de *psychologie* hem steunen in zijn werk? Vermoedelijk zullen vele leeraren hier bevestigend met het hoofd knikken. Men leest en hoort zooveel van psychologie. Een ieder doet aan psychologie, had ik haast gezegd. 't Is mode en interessant, want de psychologie moet je er toch toe brengen, niet waar, de geheimen der ziel te doorgronden, de menschen beter te begrijpen, m.a.w. een

mensenkenner te worden. Soms tref je dan ook personen aan, die een paar boekjes over psychologie hebben gelezen, — dan studie gaan maken van de menschen uit hun omgeving, — dan meenen, iets wat ze gelezen hebben, bevestigd te zien en . . . dan poseeren als psycholoog en . . . mensenkenner. Het is te hopen, dat het M.O. voor deze soort psychologen bewaard moge blijven.

Men heeft tegenwoordig de psychologie van de koopman, de volks-
onderwijzer, het kind uit de achterbuurt, enz. Op allerlei gebieden
tracht men de problemen psychologisch te bekijken en op te lossen.
Het gevolg daarvan is — over 't algemeen — een zachter oordeel
over menschen. Op het gebied van de rechtspraak b.v. drijft de
psychologie er toe, de persoon van de dader niet meer als abstractie
van de mensch, maar als individu te beschouwen. Op het gebied van
het onderwijs brengt de psychologie er toe, de geheele persoon van
de leerling te beschouwen bij belangrijke beslissingen en niet alleen
zijn momenteele prestaties, uitgedrukt in rapportcijfers, zoodat de
beschouwing van de heele persoon van de leerling tot een tegenover-
gestelde beslissing kan leiden als op grond van de rapportcijfers
verwacht zou worden. Bepaalde verschijnselen bij de rijpere jeugd
geven een verklaring voor uitingen bij het individu, wat te weten
van belang is voor hem, die dagelijks met deze jeugd omgaat. In
zooverre heeft de psychologie dus waarde voor de leeraar. Misschien
denken sommigen, dat de ordekwestie daarmee opgelost zou kunnen
worden. Maar iemand zonder aanleg voor muziek zal met zakken vol
theorie over muziek geen musicus worden; evenmin zal een leeraar
zonder aanleg door de psychologie een orde-houder worden. Doch —
bij de ingewikkelde structuur van de mensch is niets onmogelijk.
Evenals er leeraren zijn, die aan de eene school orde hebben en aan
de andere niet, die dus de orde niet aan zich zelf ontleenen, maar
gedeeltelijk van buiten af, zoo zou het ook mogelijk kunnen zijn, dat
een enkeling, die op de grens tusschen orde en wanorde staat, door
een ietsje meer theoretisch inzicht in de psyche der leerlingen de
ordestreep ten zijnen gunste zou kunnen overschrijden. Dit is een
denkbaarheid. Maar ik huiver een beetje, als ik er aan denk, dat
de leeraar zou gaan experimenteren, tests toepassen b.v., daaruit
conclusies trekken, die beslissend zouden zijn voor de ontwikkelings-
gang der leerlingen. Wie het psychologisch laboratorium van wijlen
Dr. Wayenburg heeft gezien, en gehoord heeft wat daar gedaan
wordt, hoe daar sollicitanten naar de betrekking van conducteur psy-
chologisch getoetst worden, hoe menschen door instrumenten op de
schuldvraag onderzocht worden, hoe de ruimtezin van iemand gemeten
wordt, enz. krijgt eenigszins een idee, hoever men zich op dit gebied

reeds waagt, maar ook wat daarvoor noodig is. Soms zou men haast gelooven, dat de psyche van elk menschenkind reeds bijna geheel open voor ons gelegd kan worden, zonder iets individueels, zonder iets eighens van de mensch, zonder iets van zijn „individuelles Gesetz” te verwaarloozen. Geen wonder, dat dit alles indruk maakt, ook op de leeraar; geen wonder, dat ook hij verlangt inzicht te krijgen in de psyche van de mensch, in 't bijzonder van zijn leerlingen, en psychologie wil studeren. Deze psychologie zou dan door een echte psycholoog gegeven moeten worden. Maar hun, die te kort schieten in het begrijpen der jeugd, zou ik in de allereerste plaats willen zeggen: Houdt u liever bezig met de leerlingen in hun clubs of buiten de school — daar zult ge veel leeren, wat u practisch direct baat kan brengen, want wat ge allereerst noodig hebt, is het opvatten van gelegenheid voor de jeugd, om haar daardoor te begrijpen; academische helderheid van pædagogische begrippen is secundair. En de tests dan? Voor mij geldt persoonlijk: het oordeel van een ervaren leeraar over een leerling is meer waard dan de resultaten van een test. Waarom? Omdat de leeraar voortdurend aan het testen is door zijn werk: vraag- en antwoordspel. En wil men een speciale test b.v. voor de talen, geef dan een moeilijk stuk proza ter vertaling, moeilijk vooral wat zinsbouw en begrip betreft. Wat ontdekt ge? Dat bepaalde leerlingen, van wie ge het ook wel vooruit had kunnen voorspellen, blijven steken, een zware zin niet volledig meer overzien en onsamenhangende zinstukken aan elkaar rijgen. Zoo'n stuk werk is een test en wel een heel goede, want de leerling kan zich daarin niet vooraf trainen, welk gevaar bij algemeene testinvoering niet denkbeeldig zou zijn. — De waarde van het oordeel van de gezamenlijke leeraren eener school overtreft verre de waarde van een test.

Wat kan de leeraar verwachten van een *methodenteel*? Veel. Want in een methode, in de uitgebreidste zin genomen, ligt de ervaring van vele jaren opgehoopt. Wanneer een beginnend leeraar de jarenlange ervaring van een ander, het resultaat van lang zoeken en probeeren, om de leerstof begrijpelijker en belangwekkender voor de leerling te maken, bestudeert, moet hij daarvan groot voordeel trekken. Een algemeene fout van de beginnening b.v. is, dat hij te theoretisch, te algemeen, te vaag voor de leerlingen van het M. O. is. Levend wordt het onderwijs eerst, wanneer men experimenten, voorbeelden en vergelijkingen tot zijn beschikking heeft, dus over het algemeen de inductieve methode toepast. Hierdoor kan men zijn onderwijs machtig opvoeren. Hoe komt een beginnening aan een methodenleer? Uit de leerboekjes? Deze zeggen soms iets, maar toch niet het voornaamste, n.l. niet, hoe doet de leeraar midden in zijn werk met de leerstof. 't Is wel merkwaardig, dat de leeraren

niet of bijna niet een uiteenzetting geven van de vraag: Hoe geef ik onderwijs in de klas, b.v. literatuuronderwijs. Ik vermoed, dat dit op zeer verschillende wijze gegeven zal worden, al naar de aanleg van de docent. Toch meen ik hierbij twee hoofdtypen van docent te kunnen onderscheiden: het intellectuele type en het type, dat kunstenaar in zijn vak is. Tusschen deze beiden bevinden zich de anderen, gevarieerd door allerlei factoren. Wanneer deze twee hoofdtypen een uitvoerige uiteenzetting van de methode van hun literatuuronderwijs gaven, zou dit voor beginnelingen een bron van voortdurende studie kunnen worden, gevolgd door een op ervaringsbasis berustend, dus vruchtbaar pogen. Daarom is het zeer toe te juichen, dat een ervaren onderwijsman en niet een hoogleeraar thans de methodiek van het onderwijs in de oude talen uiteenzet; dat hij dit doet aan de universiteit is bijzaak.

Wat zou de oorzaak zijn, dat dergelijke uiteenzettingen niet bestaan? De paedagogische opleiding is nog in de dop en de leeraar gevoelt intuïtief, dat het „al doende leert men“, de *practische opleiding* dus, het radicale middel is. Welke conclusie volgt hieruit voor de beginnening? Zich onder leiding stellen van een ervaren onderwijsman, met wie hij zich in geestesrichting verwant voelt: eerst zien, hoe de ervaren leeraar doet en dan zelf doen. Maar hoe kan dit tot stand gebracht worden? Vrijwillig? Veel gedaan wordt het nog niet en ik meen, dat zonder een wettelijke regeling het ook in de toekomst niet veel gedaan zal worden. Waarom niet? Omdat de leeraars graag zelf les geven om hun leerlingen niet de dupe van proefnemingen te laten worden; omdat het hun last veroorzaakt; omdat ze soms al genoeg zorgen met een groot aantal lesuren en met groote klassen hebben en niet graag gratis zich meer werk op de hals halen; omdat de beginnelingen het liefst zoo gauw mogelijk een betrekking wenschen.

Zonder wettelijke regeling zal van de paedagogische opleiding van de leeraar weinig terecht komen. Men zou een bepaling kunnen maken, dat een leeraar bij sollicitatie een bewijs moet overleggen, dat hij een vast te stellen aantal uren les heeft gegeven, evenals dit bij het lager onderwijs het geval is.

De beginnening zou zich bij de directeur of rector van een bij hem in de buurt zijnde school kunnen melden en onder leiding van de betrokken vakleeraar les kunnen geven, wanneer deze zich daartoe bereid verklaart. De leeraar krijgt daarvoor een toelage, neemt op zich, om de lessen met de beginnening te prepareren, na de les een bespreking

met deze te houden en hem zijn methode met de leerstofindeeling te behandelen.

Van middelbaar-onderwijs-leerscholen zal ik als toekomstdroom maar zwijgen.

* * *

Mijn conclusie is dus deze: Allereerst practische opleiding, ten tweede methodenleer, en dan pas andere dingen, want met de tijd, die de leeraar buiten zijn wetenschappelijke opleiding heeft, is terdege rekening te houden.

De practische vooropleiding van de docent

door J. RIEMENS-REURSLAG.

Nu de didactiek, door de benoeming van een buitengewoon lector, de groote poort der Universiteit vrij en frank is binnengeschedren — ze had al eens een eerlijke poging gewaagd, maar had bescheiden een zijdeur gebruikt en was daardoor niet opgemerkt — is het misschien het gunstige oogenblik, een kort overzicht te geven, van wat bij andere takken van onderwijs gedaan wordt aan de practische vorming van hen, die geroepen zijn, later les te geven. Dit is dan het Lager, het Voorbereidend en het Nijverheidsonderwijs. Uit den aard der zaak kunnen maar enkele punten naar voren worden gebracht, in verband met persoonlijke indrukken. Een diepgaande studie van de kwestie is het werk voor meerdere personen.

Het Lager Onderwijs. Aan de goede, richtinggevende kweekscholen, was de practische vooropleiding al lang een voldongen feit. Veel directeurs hebben er in stilte aan gewerkt, van de hun toevertrouwde krachten werkelijke docenten te maken. Zelf van vooropleiding verstoken, bouwden zij een methodiek en een didactiek op, die voor anderen richtinggevend bleek.

Voor al mag de naam genoemd worden van Mejuffrouw I. Kooistra, die wel bekend is als schrijfster van paedagogische werkjes, maar minder als didactica. En toch waardeerden haar tijdgenooten en haar leerlingen haar misschien wel als zoodanig het meest.

In de bloeitijd van de Apeldoornsche kweekschool kwamen autoriteiten van binnen- en buitenland, om vooral van dit gedeelte van het onderwijs op de hoogte te komen.

Waar nu, van de hooge kansel der universiteit, om gevraagd wordt: een stage, laboratoriumwerk in klassen, hospiteeren, wij hadden het allemaal; alleen, wij hadden de deftige woorden niet.

Iedere kweekeling had z'n bepaalde aantal leerschoolweken, steeds rouleerend, eerst als hospitant, daarna met zelf lesgeven. De les moest eerst in schets worden gemaakt, werd met de klasseonderwijzer besproken, zoonodig verbeterd en pas daarna gegeven. Meestal volgde nog een nabetrachting. Het prepareeren op deze wijze was noodig, opdat de leerlingetjes van de leerschool geen dupe werden van een slecht voorbereide les.

Een zware taak was het voor een zestien- of zeventienjarige kweekeling, té zwaar soms, zes lessen in een week te moeten geven. Maar wat hebben wij er veel van geleerd.

Eén les herinner ik mij goed. Een kweekeling moest een aanschouwingsles geven in de eerste klasse, over een paraplu. Door ziekte van de klasseonderwijzeres was de schets niet nagekeken. Juffrouw Kooistra woonde zelf, als zoo vaak, deze les bij.

We kregen de paraplu: een stok, wat stof, wat baleinen, de knop, zelfs het elastiekje. Een hoopje materiaal, een dood ding, en kinderen met verveelde gezichten.

Toen de theorie, in onze eigen klasse, zonder de kinderen. Daarna moest er weer een op het slappe koord, voor een andere eerste klasse; zie nu hoe de kinderen juichen en meelevén.

„Wat is dit?“ „Een paraplu.“ „Waarvoor is dat wel?“ „Voor als het regent.“ „Hoe doe je dan met een paraplu?“ Jantje komt en doet het voor. De heele klasse rekt zich uit, om ook een beurt te krijgen. Nu gaat het waaien, vreeselijk, wat waait het. De juffrouw blaast zich bolle wangen. En Gerrit weet het: „dan moet je de paraplu zóó houden.“ „En als de wind van die kant komt?“ „Dan zoo.“ 't Wordt een fijn spelletje. Nu zien ze, waarom de paraplu juist zoo'n vorm heeft en geen andere, waartoe de baleinen dienen, waartoe zelfs het elastiekje. Ze mogen haar openen en sluiten.

Een levende paraplu en levendige kinderen.

Kinderachtig werk? Wel neen. Was dat Kerschensteiner niet, die zeide, dat het lesgeven in koken of in Chineesch of in oude talen precies hetzelfde beoogde: de kinderen te leeren denken.

Een lesgever moet een acteur zijn, in zooverre, dat hij kruipt in het onderwerp, dat hij te behandelen heeft. Denk je er in, denk je er heelemaal in, en geef dan les.

Heerlijk was dat lesgeven aan de kweekeschool. Als ik nu wanhopig sta tegenover een der a.s. leeraressen K. en O., die haar te geven les afdreunt als een versje, er Keulen en Aken bijhaalt, maar vergeet vast te leggen, waar het om gaat, dan begin ik altijd maar weer over de paraplu. Die paraplu is m'n stokpaardje geworden.

Ik noemde maar één voorbeeld. Aan vele jongenskweekescholen was

het óók zoo. Leopold, de Raaf, alle met eer genoemde namen in de onderwijswereld. In hoofdtrekken geschiedt de vooropleiding nog op deze manier. Lesgeven is *geen* examenvak.

Het Nijverheidsonderwijs voor meisjes. Deze betrekkelijk nieuwe onderwijsrichting geniet de eer, die de hoogste was voor de vrouw van den Caesar, n.l. er wordt niet over gesproken.

In alle mogelijke comité's, redacties enz., zit zelden of nooit een vertegenwoordiger van het Nijverheidsonderwijs. Het timmert niet aan de groote weg en veel menschen, doorkneet in onderwijskwesties, komen er dan pas mee in aanraking, als ze er hun dochter heen zenden.

Voor de examens N VII (leerares huishoudkunde) en N VIII (leerares koken) wordt gevraagd en paedagogick en een examenles. Daarna is er nog weer een soort eindopleiding, voor de middelbare Nijverheidsacten N XVII en N XVIII, waar twee uur paedagogick op het programma staan (o.a. de paedagogiek en psychologie der rijpere jeugd).

Voor lesgeven en paedagogiek moet voldoende gehaald worden en 5 is bij het Nijverheidsonderwijs onvoldoende. Deze twee omstandigheden verzwaren het examen zeer. Voor de semi-officieele acte Kinder- verzorging en Opvoeding is de paedagogiek, naast lichamelijke verzorging en handenarbeid, natuurlijk een hoofdvak, omdat hierin later les gegeven moet worden. Er is, zooals bij het heele Nijverheidsonderwijs, ook de examenproefles.

Deze examenlessen zijn niets meer of minder dan een heksentoer. Toch kan ik ook weer niet zeggen, dat ze als maatstaf van waardeering onbetrouwbaar zijn gebleken. Ook worden ze ten deele gewettigd door het exorbitant groote aantal candidaten voor het Nijverheidsonderwijs in verhouding tot de beschikbare plaatsen, die een schifting, hoe dan ook, noodzakelijk maakt.

Over de geheele linie van het Nijverheidsonderwijs voor meisjes bestaat deze examenproefles.

Het Voorbereidend Onderwijs. Hier vormt de practische voorbereiding de hoofdschotel. Er wordt, aan de verschillende vormscholen in A'dam b.v., maanden gewerkt aan voorbereidende scholen, en het lesgeven is het voornaamste examenvak. Daar hier de paedagogische vooropleiding, naar ik meen, de oudste is, is ook hier het meeste gevaar, dat ze een beetje is verstijfd. Als lid van de examencommissie en secretares van de sub-commissie van het voorbereidend onderwijs der schoolcommissie, heeft mij dit wel eens zoo toegeschenen. De heele lesgeverij zit vaak te veel bekneld in een dwangbuis van methodiek, en het persoonlijke element gaat in een les vaak verloren. Twee lessen, van geheel verschillende persoontjes, kunnen daardoor als twee drup-

pels water op elkaar lijken. Het voorbereidend onderwijs herinnert zich nog in dank namen als van Haanstra, directeur der Leidsche kweekschool, die zooveel bezielde krachten afleverde.

Doch door het voorbereidend onderwijs waait ook thans weer een frissche wind. Het is wel belangwekkend aan te zien, hoe het Fröbel-onderwijs uit z'n verstarring ontwaakt, en meer de werkelijke geest van Fröbel zoekt, juist onder de invloed van het Montessorionderwijs. Zoo zal het zeker niet lang duren, of het lesgeven wordt hier in geheel nieuwe banen geleid.

Toevallig heeft het leven mij op drieërlei gebied met de moeilijkheden der practische vooropleiding in aanraking gebracht: als leerling bij het Lager-, als lid der examencommissie bij het Voorbereidend-, als leerares bij het Nijverheidsonderwijs. Overal zijn dezelfde problemen, overal wordt gezocht, maar is de oplossing nog niet gevonden.

Het leek mij een plicht der dankbaarheid, te wijzen op het zeer vele, en zeer vele goede, wat reeds gedaan is door zoo menige stille, ongenoemde werker.

Moge dit artikel er toe bijdragen, dat alle werkers in deze richting eens worden bijeen gebracht, opdat men van elkaars ervaringen leeren kan. Zij, die zelf uit het lager onderwijs zijn voortgekomen, zullen misschien met wat afgunstige, maar toch met bewonderende gevoelens luisteren naar hen, die, in wetenschappelijk denken geschoold, de kwesties zuiver en duidelijk weten te stellen. Doch omgekeerd zullen de laatsten erkennen, dat zij, wat de practijk betreft, bij de eersten in ervaring achterstaan.

Duitsche Jeugdherbergen

door Dr. H. WOLF.

In de week van 15—21 Juli van dit jaar maakte ik met 20 leerlingen der 1ste O. H. S. te Amsterdam een voetreisje door de Eifel, waarbij gebruik gemaakt werd van de „Jugendherbergen“ waarover ik in 't hiervolgende iets wil vertellen, in de hoop in ons land meer belangstelling voor deze bewonderenswaardige organisatie te wekken.

De eerste kennismaking met de „Jugendherberge“ in *Monschau* (bij Aken) was niet zoo aangenaam: stroomatrassen in een galerij boven een turnzaal, zéér onvoldoende waschgelegenheid voor de jongens, die naar een beek in de nabijheid werden verwezen. Het eten (groentensoep) was goed en smaakte den meesten best. De eerste nacht sliepen de jongens laat in: de ongewone omgeving, de harde legersteden, de

late aankomst van eenige „Wandervögel“, die nog hun kostje gingen koken, dit alles maakte, dat er veel gelachen werd en dat de rust slechts laat intrad.

Maar den volgenden ochtend om half zes begonnen we na een eenvoudig ontbijt (den vorigen avond bestelde broodjes en zelf gekookte thee) welgemoed onze eerste tocht, die ons naar het 20 K. M. verder gelegen *Reifferscheid* zou brengen. Toen we daar zéér warm en moe aankwamen, vonden we een uitstekend ingerichte en prachtig gelegen „Jugendherberge“ met douches, ruime slaapzalen, een groote eetkamer. Den volgenden dag kwamen we naar *Blankenheim*, maar de „J. H.“ bleek daar nog niet geheel klaar te zijn. Ze is, als ze gereed is, een reis naar dit stadje alleen reeds waard. Gebouwd in de ruïne van een middeleeuwsch kasteel, dat romantisch op een vrij hoogen berg gelegen

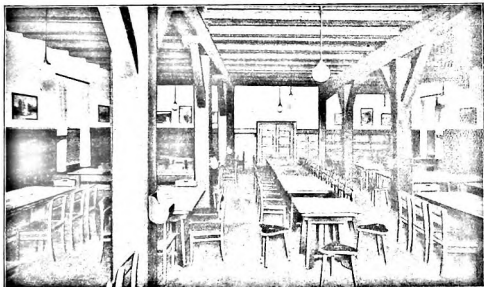


Jugendherberge te Adenau.

is, met een prachtig uitzicht op de stad, ruim voorzien van bad- en waschgelegenheden, groote frissche slaapzalen, vergaderlokalen enz., zal ze waarschijnlijk een der mooiste J. H. van Duitschland worden. De „Herbergsvater“, d. w. z. de leider en conciërge, die te zorgen heeft voor de orde en de goede gang van zaken, was hier een echte Duitse „Fürster“, die er voor gezorgd had, dat we in een hotel onderdak kregen en die ons den volgenden dag een heel eind begeleidde om ons den weg te wijzen door de bosschen naar *Adenau*.

De „Jugendherberge“ Adenau heeft een 1ste prijs op de tentoonstelling van de „Gesolei“ in Dusseldorf gekregen; ik was dus zeer benieuwd deze te zien; maar 't werd een groote teleurstelling. Hier bleek nl. de groote beteekenis van den Herbergsvater. Deze was hier een gepensionieerd beambte, die zeker vroeger in 't leger was geweest, want hij was een virtuoos in 't „Anschauzen“. Hij had te veel gasten aangenomen, en vooral op de Hollanders scheen hij zeer gebeten: den

vorigen avond had hij er de politie nog bij moeten halen; bij nadere informatie bleek echter, dat hij geen namen kon noemen, zoodat zijn verhalen wel zeer overdreven zullen zijn geweest; tot overmaat van ramp was er geen water, zoodat we ons in een vuile sloot moesten opknappen. De watertoevoer was nml. gerantsoeneerd; alleen van 4—6 uur 's morgens liepen de douches en W.C.'s. Toen nu 's nachts eenige leerlingen, die in Adenau te veel ijs gesnoept hadden, onwel werden, was goede raad duur. Gelukkig konden ze uit een raam



Jugendherberge van de stad Keulen.

klimmen en zoo naar buiten komen, anders was er een catastrofe gebeurd, want alle deuren der toiletten bleken gesloten!

In de volgende J. H. die in *Mayen*, zijn we alleraardigst ontvangen. Ze bevond zich op de bovenverdiepingen van een zeer groote industrijschool. De „Herbergsvater” was de concierge, die met zijn vrouw alles deed om 't ons naar den zin te maken. 't Eten was zeer smakelijk en overvloedig. Hoewel de slaapgelegenheid heel primitief was, hebben we toch aan deze J. H. de voorkeur gegeven boven de „modelinrichting” in *Adenau*.

In *Brühl* stond de J. H. eveneens onder goede leiding en in deze drukbezochte J. H. hebben onze jongens dan ook veel gepraat met Deutsche „Wandervögel” die later hun liederen zongen bij de luit,

waarop de onzen, helaas minder bekwaam, alleen met „Piet Hein” en dergelijke konden antwoorden. (Hier viel weer op hoe bitter weinig liederen de Hollandsche jeugd kent, hoe treurig 't is, dat de zangcultuur bij ons zoo verwaarloosd wordt na de l. school).

De climax van onze reis was de J. H. in Keulen. De stad Keulen heeft de oude artilleriekazerne veranderd in een schitterend ingerichte J. H. die, voortreffelijk geleid, in alle opzichten voorbeeldig genoemd kan worden; nooit heb ik een schooner voorbeeld gezien van 't omsmeden der zwaarden tot sikkels...

Het eten was zeer goed: tegen spotprijzen kon men uit een zeer uitgebreid menu een keuze doen. Men koopt bons aan een cassa en gaat dan daarmee naar de keuken, waar ze ingeruild worden tegen spijzen.

Terwijl in alle andere J. H. ieder zijn eigen bed in orde moest maken, was dat in Keulen niet noodig. Zeer streng werd er op gelet dat ieder op tijd thuis was. Wie na 10 uur kwam moest boete betalen. Opgevallen is mij een spreuk naast den ingang van de eetzaal: „Erlaubt ist alles, was andere nicht stört.”

Vergelijkt men de J. H. onderling, dan komt men tot 't resultaat: de meeste voldoen aan bescheiden, eenige aan zeer hooge eischen; zij zijn zindelijk; 't eten is goed, rijkelijk voor den prijs die men er voor betaalt (plm. Pf. 60). De prijs voor logies (allen Pf. 20, in Keulen echter Pf. 40) is belachelijk laag, zoodat onze reis (*alle* reiskosten inbegrepen) nog geen dertig gulden heeft gekost. Men diene echter een maand van te voren alles aan te vragen, want de toeloop is in Juli en Augustus soms geweldig.

De ervaringen van deze reis zijn zóó, dat ik besloten heb, zoo mogelijk ieder jaar met mijn leerlingen der hoogste klassen een dergelijke tocht te ondernemen. Het behoeft geen betoog, welke beteekenis een reis naar 't buitenland voor onze leerlingen heeft. Dergelijke jeugdtochten kunnen een cultureele en moreele beteekenis hebben, die niet licht overschat kan worden.

Ons middelbaar onderwijs bevredigt velen onzer niet langer, omdat het groote moreele tekorten vertoont; omdat het contact tusschen docent en leerlingen zeer veel te wenschen overlaat; omdat 't veel te rationalistisch en utilistisch is en de diepere gemoedswaarden daardoor verwaarloosd worden. Dergelijke jeugdreizen, mits zorgvuldig voorbereid, kunnen dit tekort eenigszins aanvullen, den leeraar met de leerlingen tezamen brengen en een diepere kennis van land en volk verschaffen. Bovendien leeren de leerlingen zich aanpassen aan de meest verschillende omstandigheden, wat voor hun verder leven van de grootste beteekenis is. — Zeer vaak werd ons gevraagd: zijn er ook

bij u in Holland „Jugendherbergen“, waarop we ontkennend moesten antwoorden. Bij mijn terugkeer vernam ik dat men thans pogingen doet ze in Holland op te richten. Het is te hopen dat de organisatie even voortreffelijk zal worden als die in Duitschland en dat we spoedig onze vrienden ginds hier welkom kunnen heeten.

Ten slotte eenige sprekende cijfers:

	1921	1925	1926
Aantal overnachtingen . . .	50.200	1.4 miljoen	2.1 miljoen
Aantal leden	11.000	35.000	70.000

Het Schoolverslag

door A. H. GERHARD.

In het nummer van Augustus 1927 bl. 369 e.v. hebben we een overzicht gegeven van een Rapport, d.d. 26 October 1926 uitgebracht, in zake een betere inrichting van het jaarlijks verschijnende Schoolverslag.

Ettelijke jaren achtereen was in de Kamer geklaagd over de zeer onvoldoende samenstelling, die niet toeliet, dat men zich een eenigszins helder beeld kon vormen van den toestand van 't onderwijs in al zijn geledingen, terwijl bovendien elk onderling verband tusschen de hoofdgeledingen ontbrak.

We moeten ons bepalen tot een aansporing om genoemd artikel te herlezen, ten einde zich weer eens voor oogen te stellen hoe noodzakelijk een hervorming der Schoolstatistiek is.

Op één gedeelte willen wij echter nadrukkelijk de aandacht weer vestigen, waarin namelijk met klem gewezen wordt op de wenschelijkheid, dat het verslag tot lezing uitlokt en in groote lijnen een duidelijk beeld geeft van den stand der volksontwikkeling, zoowel in statischen als in dynamischen zin.

De moeilijkste vraag, die de commissie zich zelf heeft moeten stellen, door haar eigen conclusies daartoe gedrongen, was deze: door wie het verslag moest ontworpen worden, zij 't ook onder de wettelijk opgelegde volle verantwoordelijkheid van den Minister van Onderwijs. Ter wille der zoo hoog gewenschte eenheid is het onvermijdelijk de samenstelling aan één ambtenaar op te dragen, die dan echter volkomen deskundig moet zijn in een onderdeel en door studie en onderzoek zich voldoende op de hoogte gesteld moet hebben van de overige. Verder mag hij geenszins een vreemde zijn in de statistiek en behoorlijk vertrouwd met de onderwijs-wetgeving in haar geheel. Hij moet thuis zijn in vraagstukken van pedagogiek en didactiek om een inzicht te hebben in de moeilijkheden

van een te star vasthouden aan oudere opvattingen of een te haastig aanvaarden van nieuwe. In één woord, hij moet een deskundige van eenigszins universeelen aanleg zijn.

Daarnaast staat echter de zware eisch van strenge objectiviteit, want veel van de waarde van het verslag ging verloren, als het tendentius of zelfs maar eenzijdig gekleurd van opzet werd. Terecht merkt de commissie op:

„De commissie ontveinst zich niet, dat de taak, die zij dezen ambtenaar wil zien toebedeeld, niet licht zal zijn. Vooral ook, omdat enerzijds van hem een groote mate van objectiviteit verwacht, ja zelfs geëischt moet worden; terwijl anderzijds niet uit het oog mag worden verloren, dat de leesbaarheid van het verslag zeer zal worden verhoogd als ook duidelijk een *persoon* aan het woord is, al zal hij uiteraard rekening houden met de bijzondere inzichten van den Minister.

De Minister van Onderwijs ging op de conclusies van het Rapport in. Op zijn begrooting voor 1928 plaatste hij een post ad f 35000 voor een nieuwe statistiek in overeenstemming met deze conclusies. In de toelichting verklaarde hij „gaarne“ daartoe te zijn overgegaan „temeer daar ook de Centrale Commissie voor de Statistiek instemming daarmede heeft betuigd“.

In het Voorloopig Verslag betuigden „verscheidene“ leden hun instemming met den nieuwen post en de Minister ad interim (omdat inmiddels Minister Waszink ziek was geworden) verheugde zich in de M. v. A. over de instemming en gaf nadere toelichting over de uitvoering.

Bij de openbare behandeling maakte één lid echter bezwaar tegen den post en hals over kop nam de waarnemende Minister den post terug, wyl hij de verdediging liever aan den eigenlijken functionaris overliet.

Zoo ging een kostbaar jaar voor de uitwerking verloren.

Men twijfelde echter niet of de post zou weer verschijnen op de begrooting voor 1929. Niets daarvan.

Minister Waszink was blijkbaar glad vergeten, dat hij een jaar te voren „gaarne“ den post had voorgesteld en nu liet hij hem weg zonder ook maar één woord van toelichting over dit onbegrijpelijk terugtrekken.

Ministerieele wegen zijn vaak wonderlijk. Het nut eener deugdelijke statistiek jaren lang bepleit, eindelijk voor het Onderwijs erkend, schijnt nu van geen waarde meer en het sukkelen gaat door.

Er zit humor in 't geval, dat 's Ministers ambtgenoot voor Koloniën het volgende in *zijn* M. v. Toel. bl. 7 schrijft:

„In dit verband moge er nog op gewezen worden, dat onder Post 116 van het IIde Hoofdstuk van Afdeeling I gerekend is op de indienststelling van een specialen ambtenaar bij de Algemeene Secretarie in verband met een voorgenomen wijziging van de samenstelling

van het „Verslag van Bestuur en Staat van Nederlandsch-Indië” (het vroegere z.g.n. „Koloniaal Verslag”) en van de hoogerbedoelde „Mededeelingen”. Het ligt in de bedoeling, in samenstelling en opzet van het verslag een ingrijpende wijziging te brengen en de door de verschillende Indische Departementen voor de samenstelling te leveren bijdragen, die tot dusver herwaarts werden opgezonden, door dien ambtenaar te doen bewerken, zoodat een levend geheel wordt verkregen. Naar gehoopt wordt, zal de tekst dientengevolge niet alleen overzichtelijker, maar ook aangenamer te lezen en belangwekkender worden.”

Wij mogen hopen, dat er nog krachtige aandrang op den Minister zal uitgeoefend worden, opdat hij den post herstelle.

Iets over het onderwijs aan zwakzinnigen en de nazorg

door H. FRANTSEN.

Als het waar is, wat wel eens gezegd wordt, dat het peil van het lager onderwijs in een land gemeten wordt naar de uitgebreidheid van het buitengewoon onderwijs, dan is daar zeer zeker mee aangegeven, dat het lager onderwijs er wel bij vaart, wanneer de zwakzinnigen uit de gewone school verwijderd worden. Niet alleen echter is de lagere school er bij gebaat; ook de zwakzinnigen zullen er de voordeelen van ondervinden, zoo ze in speciaal voor hen ingerichte scholen worden ondergebracht, waar uitsluitend op deze groep gewerkt wordt.

De zwakzinnigen toch eischen een geheel andere behandeling dan de normalen, terwijl ook het onderwijs zelf bij lange na niet zoo vlug kan voortgaan en op een geheel andere wijze gegeven wordt. Is het onderwijs op de gewone school er op ingericht de kinderen de noodige kennis bij te brengen voor het welslagen in de maatschappij, of hen op te leiden voor een andere onderwijsinrichting, de buitengewone school is er, om de kinderen, die met geen mogelijkheid het gewone lager onderwijs konden volgen, in staat te stellen om in een langzaam tempo zooveel mogelijk kennis op te nemen van de schoolsche vakken en bij hen, door het geven van handenarbeid, tuinwerk en huishoudlessen lust op te wekken in arbeid.

Een gelukkig verschijnsel is het, dat tegenwoordig in veel plaatsen scholen voor zwakzinnigen worden geopend, al is het te betreuren,

dat in de geheele provincie Zeeland en in sommige groote steden deze inrichtingen nog ontbreken, waardoor velen verstoken blijven van het voor hen passende onderwijs. Dat het spaarzaam toestaan van Rijks-subsidie, wegens bezuinigingsmaatregelen, hiervan een der oorzaken is, is wel zeker. Het is echter te hopen, dat de Rijksmiddelen weldra zullen toelaten, dat er een voldoende aantal scholen opgericht kan



Aan 't matten vlechten.

worden, waardoor de debielen en imbecillen in staat gesteld worden, beter toegerust het maatschappelijk leven in te gaan.

Het instandhouden eener school voor zwakzinnigen brengt echter noodzakelijk met zich mee, dat zij, die de school bezochten, ook na hun schoolleertijd verder geholpen moeten worden, zoo zulks noodig mocht blijken. Voor velen toch is het noodig, dat zij bij het zoeken naar een voor hen passenden werkkring, gesteund worden.

Wat den ouders en den jongens zelf niet gelukt, gelukt vaak wel



Een kiekje van de bezinkingsklasse tweede afdeeling.
(Voorschool v. d. werkinrichting).



De werkinrichting voor jongens.

een ander. Daarom hebben Amsterdam, Haarlem, Dordrecht, Vlaardingen, Delft en Arnhem, die het belang van toezicht op de geestelijk misdeelden inzagen, een ambtenaar van nazorg aangesteld. In de beide eerstgenoemde plaatsen is dit ambt een hoofdbetrekking, terwijl in de andere genoemde plaatsen een der leerkrachten van de school voor buitengewoon onderwijs er mee werd belast.

Het plaatsen der zwakzinnigen is vaak niet gemakkelijk en eischt veel tact en overleg van den ambtenaar. Hij moet het karakter en den aanleg der kinderen goed kennen, alsmede het huiselijk milieu.



Een meisje aan het weefgetouw.

Ook dient hij goed op de hoogte te zijn met de verschillende bedrijven en de werkgevers. Veel zorg geven altijd de zwaar debielen en imbecillen, daar de werkgevers hen meestal niet kunnen aannemen, omdat zij voor de werkplaatsen ongeschikt zijn. Was voor hen vroeger de eenige weg om van de straat af te zijn het onderbrengen in een gesticht, thans begint men hier en daar werkinrichtingen voor hen te openen, waar ze onder leiding een voor hen passenden arbeid leeren verrichten, zooals in Amsterdam, Haarlem, Dordrecht, Vlaardingen, Delft en Schiedam.

In Vlaardingen richtte de Vereeniging „Zorg voor het achterlijke Kind” twee werkinrichtingen op, één voor jongens en één voor meisjes (weefkamer). Het spreekt van zelf, dat de school nu de voorbereidster moest worden voor deze werkplaatsen, waar uitsluitend de zware

gevallen in opgenomen worden, die voor het allergrootste deel afkomstig zijn uit de Bezinkingsklassen. Houdt de eerste B-klasse zich hier hoofdzakelijk bezig met de kinderen al spelende te ontwikkelen (niet in de schoolsche vakken, tellen uitgezonderd), de tweede klasse stuurt regelrecht op het doel af. Het leggen van knoopen voor het maken van vaat- en kopjeskwasten, het vlechten van cocosmatten, het trekken van borstels enz. wordt hier beoefend door de jongens, terwijl de meisjes bezig gehouden worden met breien en naaien, doch vooral



Het personeel der school met paard en kar er op uit om afgewerkte artikelen te verkoopen.

met weven. In 1927 verdienden vier meisjes, waarvoor slechts 2 stoelen voorhanden waren, gezamenlijk f 330.—. Dit succes heeft den stoot gegeven tot het oprichten van een weefkamer.

Natuurlijk moeten deze kinderen langer dan tot hun veertiende jaar in de school vertoeven. Het overgaan naar een der werkinrichtingen geschiedt, wanneer ze er rijp voor zijn. Allen zien echter, evenals gewone kinderen, reikhalzend uit naar den dag, waarop ze, zooals ze zeggen, op de fabriek van den bovenmeester mogen gaan werken.

In de werkinrichting voor jongens worden thans gemaakt alle soorten cocosmatten (ruige, gevlochten, corridor, W. C. en Japanmatten); stoffers, bezems, borstels, boenders, luiwagens, kleebrorstels (met en zonder naam) en zeilvegers. Ook worden er stoelen gemat. Alle gemaakte winst keert de Vereeniging aan de jongens uit, die zelf voor den verkoop zorgen. Er wordt op stukloon gewerkt. Voor de verkochte artikelen worden verkoopprocenten uitgekeerd.

De meisjes werken onder leiding van een verpleegster, die de kunst van weven verstaat. Zij vervaardigen werk- en fonteinhanddoeken, kussens, sjaals, buffetloopers, schoorsteen- en divankleeden, enz. Zelf verkoopen kunnen deze meisjes niet. Er wordt dan ook uitsluitend op bestelling gewerkt. De werkdoekjes kosten 35 cents, de fonteinhanddoeken f 1.10. De prijs der andere stukken hangt af van de grootte. Alle bestellingen zijn ons steeds zeer welkom.

Zooveel mogelijk wordt getracht de meisjes zelf alle werkzaamheden te doen verrichten, als het haspelen, op de hevels stellen en door het riet halen. Toezicht en hulp zullen echter steeds noodig blijven. Men bedenke, dat men met imbecillen te doen heeft.

Over het weefwerk schreef Mejuffrouw Elis. M. Rogge, die de opening en de tentoonstelling der weefkamer op 18 Juni l. l. bijwoonde, in de Nieuwe Rotterdamsche Courant het volgende:

„En zie nu eens, hoe gaaf die zwakzinnige meisjes met de dik opgewonden spoelen en schietspoelen kalm en oplettend die ripsweefels scheppen. Zie eens naar de onberispelijke, gladde zelfkanten, het groote struikelblok bij elk handweefsel. Beschouw de keurig afgewerkte fonteinhanddoeken met het markant roode streeprandje. Kijk naar dat stevige, gelijkmatige terra ripsweefsel voor bekleding van stoelen, naar de boekenkastgordijnen in fijn groenig platweefsel met verticale lijnen aan den sluitrand versierd. Waarlijk, dat alles is zonder eenige pretentie blink weefsel. Het doet den takt en smaak van de onderwijzeres eer aan en zal blijken gangbaar te zijn voor den verkoop.”

In de werkinrichtingen heerscht een prettige geest, waardoor de werkers(sters) zich gelukkig gevoelen in hun wereldje. De jongens werken 44 uur per week. 's Morgens om 8 uur stappen zij de werkplaats als echte werkers binnen en arbeiden rustig den geheelen dag aan het werk, dat voor hen geschikt is. De een is borstelwerker, een ander stoelmattenvlechter, een derde cocosmattenmaker, enz. Zij voelen zich hier gelukkig en verdienen een gedeelte van hun eigen onderhoudskosten. Op straat slenteren, achter orgels loopen en bespot worden heeft voor hen opgehouden. Zij zijn, voor zoover dit mogelijk was, nuttige menschen geworden.

De Vereeniging heeft goed gezien, dit werk aan te vatten. Zij heeft hiermede een mooi stuk werk verricht. Thans is zij bezig het werk meer te volmaken, door een stamkapitaal bijeen te brengen om de zieken, die niet kunnen werken, te steunen en den armsten een toeslag te geven op hun loon, als dit noodig mocht zijn. Zij zal dit doel trachten te bereiken door het houden van een loterij, waarvoor, naar zij hoopt, velen een prijs ter beschikking willen stellen.

Als de validen inzien, dat zij dit werk voor de geestelijk invaliden behooren te steunen, dan zal de vereeniging zeker haar doel bereiken.

De „Board of Education”

door Mr. PHILIP J. IDENBURG.

De „Board of Education” is niet de Engelsche Onderwijsraad, zooals een argeloos lezer op philologische gronden wellicht mocht meenen, maar het Ministerie van Onderwijs van het Britsche Koninkrijk. Eigenlijk is ook dit niet juist. Immers deze term duidt op een college, dat in 1899 werd ingesteld en de leiding ontving van de functies, welke de Engelsche Staat in den loop der tijden ten aanzien van het onderwijs op zich had genomen. Dit College is samengesteld uit een Voorzitter, die men als den Minister van Onderwijs mag beschouwen, den Voorzitter van den Geheimen Raad, de voornaamste Staatssecretarissen, den Eersten Lord van de Treasury (het financieel departement) en den Minister van Financiën. Waarom in 1899 een dergelijk College werd ingesteld en niet eenvoudig een Ministerie van Onderwijs valt moeilijk te zeggen. Bij de verdediging van den lateren *Board of Education Act* in het Hoogerhuis merkte de Hertog van Devonshire op, dat die mogelijkheid bij de voorbereiding van het wetsontwerp wel ter sprake was gebracht, maar dat hij zich onmogelijk kon herinneren welke redenen ervoor hadden gepleit om liever een Raad dan een Ministerie in te stellen. „It has” — zoo zeide hij — „the advantages at all events of numerous precedents, and it is perfectly well understood that there will be no Board at all.” In het Lagerhuis werd de vraag opnieuw ter sprake gebracht. De Raad zou een „schijn-vertooning” en een „phantoom” worden, zoo voorspelde men. Hier verontschuldigde Sir John Gorst zich echter van het geven van een nadere uiteenzetting met een verwijzing naar de redenen door den Hertog van Devonshire aangevoerd. Hij wees op zooveel andere Raden, welke in de Engelsche staatsorganisatie voorkwamen en deed uitkomen, dat deze Raden een potentieel bestaan leden, aangezien zij de mogelijkheid bezaten van samen te komen. Wat den *Board of Education* betreft, heeft zich deze potentialiteit echter nog niet verwekelijkt en dit zal ook hoogstwaarschijnlijk nimmer geschieden. Intusschen heeft het spraakgebruik den naam *Board of Education* overgebracht op het machtige instituut met meer dan 1100 ambtenaren en beambten, dat den parlementair verantwoordelijken president van dat schijn-college ter zijde staat. De kennisname van de organisatie en werkwijze daarvan is voor ons Nederlanders zeer zeker de moeite waard. Het is mijn stellige overtuiging, dat daar voor de inrichting van het lichaam, waarbij hier te lande in hoogste instantie de administratie van het schoolwezen berust, in meer dan één opzicht te leeren valt.

Op een van die punten wil ik hier de aandacht vestigen. Het betreft de wetenschappelijke uitrusting van het Britsche onderwijs-departement.

Sinds 1894 is aan den *Board of Education* een Dienst voor Speciale Onderzoekingen en Rapporten verbonden. De taak daarvan is het verzamelen van gegevens betreffende het onderwijs ter voorlichting van het Departement. Meer algemeen kan men zeggen, dat deze dienst de studieafdeeling van het Departement vormt.

Toen hij werd ingesteld, omschreef de toenmalige Minister van Onderwijs Mr. Arthur Acland zijn doel als volgt:

„Er is een groot aantal onderwijsaangelegenheden ten aanzien waarvan het Departement zuiver van de hand in den tand leeft, zonder de gegevens, waarover het de beschikking verkrijgt, te ordenen voor toekomstig gebruik, zonder de mogelijkheid ook om op doeltreffende wijze inlichtingen te erlangen betreffende hetgeen in eigen land of elders geschiedt. Door deze leemte gaat er thans veel moeite verloren en de benoeming van een ambtenaar met een beperkt aantal assistenten, wiens taak het zal zijn inlichtingen te verzamelen en te verstrekken en bij gelegenheid op aanwijzing van zijn chefs rapporten uit te brengen over bepaalde kwesties, is voor het Departement van essentieel belang.”

De dienst heeft in elk opzicht aan de gestelde verwachtingen beantwoord. Sedert zijn instelling heeft hij een flink aantal rapporten uitgebracht, die van groote waarde zijn gebleken voor de voorlichting en de inspiratie van hun departementale en andere lezers. Wij noemen slechts de volgende onderwerpen: het lager onderwijs in België, de Fransche scholen voor uitgebreid lager onderwijs; „Realschulen” en „Oberrealschulen” in Pruisen; de universiteiten in Frankrijk; het onderwijs in de moderne talen in België en Holland; het Middelbaar onderwijs in Duitschland; het technisch en handelsonderwijs in Centraal-Europa; het landbouwonderwijs in Frankrijk; het onderwijs in Noorwegen, Zweden, Nederland, Hongarije en Zwitserland; enz.

Natuurlijk zijn deze rapporten niet alle van gelijke waarde. Sommige zijn door de uiteenzetting, die zij geven van een bepaald beginsel of de toepassing daarvan in het gewone schoolleven, belangrijke bijdragen tot de blijvende onderwijsliteratuur. Andere dragen een meer beschrijvend dan kritisch karakter en zijn daardoor spoedig verouderd.

Uiteraard is de taak van den Dienst voor Speciale Onderzoekingen en Rapporten sinds zijn oprichting, toen een onontgonnen gebied voor naspeuring open lag en er rijke mogelijkheden waren voor pionierswerk, aanmerkelijk veranderd. Het onderwijsstelsel in Engeland en Wales is sindsdien uitgebreid en verbeterd. De plaatselijke auto-

riteiten hebben thans personen in dienst, die beschikken over een grondige kennis op het gebied van het onderwijs. De onderwijsinspectie is uitgebreid en haar taak is ruimer geworden. Het peil van de onderwijspers is gestegen. Het grootste Engelsche dagblad „*The Times*” geeft wekelijks een „Bijvoegsel voor Onderwijs en Opvoeding” en de vraagstukken, welke er op dit gebied bestaan, worden thans overvloedig besproken in vergaderingen en conferenties van onderwijsmensen en leeken. Daarom is de behoefte van het Departement op 't oogenblik een andere dan 30 jaar geleden. Maar ook thans is de Dienst voor Speciale Onderzoeken en Rapporten een uiterst gewichtig onderdeel in de organisatie daarvan. Nu allerverge wordt gezocht naar nieuwe wegen in onderwijs en opvoeding, is een orgaan, dat van die strevingen op de hoogte blijft, voor de administratie van de allergrootste betekenis.

Ook naar buiten verricht deze Dienst voortreffelijken arbeid.

Hij verstrekt alle gewenschte inlichtingen aan landgenooten of buitenlanders, die daaraan behoefte mochten gevoelen. De ondergeteekende, die zich bij het schrijven van zijn in dit tijdschrift verschenen artikel over „De neutraliteit van het openbaar onderwijs in Engeland” genoodzaakt zag om op de bepaalde punten voorlichting te vragen, kan getuigen, dat deze hem op een buitengewoon vlotte, coulante en afdoende wijze werd versterkt.

Het middelpunt van den Dienst vormt de, ook voor het publiek toegankelijke, bibliotheek. Deze omvat thans meer dan 57.000 deelen. Zij is voorzien van boeken en officiële publicaties (rapporten en statistieken) betreffende het onderwijs in alle deelen van de wereld en beschikt voorts over een aanzienlijke verzameling van werken over onderwijstheorieën, speciale methoden op 't gebied van het onderwijs, psychologie, schoolhygiëne, lichamelijke oefening en schoolarchitectuur. Ook de rubiek van de geschiedenis van onderwijs en opvoeding, waarin biografieën van op den voorgrond tredende schoolmannen en personen, die zich voor den administratieven kant van het onderwijs verdienstelijk hebben gemaakt, niet ontbreken, is goed voorzien. De bibliotheek verzamelt geen schoolboeken.

Hier besluit ik mijn mededeeling. Ik vrees onze Nederlandsche lezers anders te jaloersch te maken! Dat er voor ons in Engeland nog wel iets te leeren valt, hebben zij mij stellig reeds toegegeven.

(De feitelijke gegevens voor het bovenstaande zijn ontleend aan Sir Lewis Amherst Selby-Bigge *The Board of Education*, London and New-York 1927).

INHOUD VAN AFLEVERING 2.

	Bladz.
Religie en Jeugdwerk, door E. C. Knappert	33
De leeraar en de paedagogische opleiding, door W. Emmens . .	38
De practische vooropleiding van de docent, door J. Riemens-Reurslag	47
Duitsche Jeugdherbergen, door Dr. H. Wolf	50
Het Schoolverslag, door A. H. Gerhard	54
Iets over het onderwijs aan zwakzinnigen en de nazorg, door H. Frantsen	66
De „Board of Education“, door Mr. Philip J. Idenburg . .	62



OUDERS!

Kent gij **SCHOOL EN HUIS**,
het Orgaan van den „Bond van Nederlandsche
Onderwijzers”, onder Redactie van Th. J. Thijssen?

Prijs f 0.90 per kwartaal.

Abonneert U Heerengracht 56, Amsterdam
of vraagt proefnummer.



Zoo juist
verschijnen:

**DOCENDI
ARS DOCENDA
OPENBARE LES**

gegeven bij de aanvaarding van het
ambt van bijzonder lector in de
didactiek en methodiek der
klassieke talen aan de Uni-
versiteit van Amsterdam
op 9 October 1928
door
Dr. L. ALMA

Prijs f 0.75

Uitgave van J. B. Wolters Groningen
Den Haag

Vacant.

Vacant.

VOLKS 17B3867 **ONTWIKKELING**

**MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING**

ONDER REDACTIE VAN :

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM, L. C. T. BIGOT, Prof. R. CASIMIR
W. EMMENS, A. H. GERHARD, Prof. Dr. J. H. GUNNING Wz.,
IDA HEYERMANS J. HOVENS GREVE Secr.^a



Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8.75

**MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
CENTRAAL STATION, AMSTERDAM**

PER
NUMMER
F 0.75



Reisindrukken uit Berlijn

door Prof. PH. KOHNSTAMM.

Mededeelingen van het Nutsseminarium voor Paedagogiek No. 5.

Van de gelegenheid, die een reis naar Berlijn met een ander doel ondernomen mij bood, heb ik gebruik gemaakt om enkele scholen te bezoeken en eenige indrukken op te doen, betreffende vraagstukken die ook in ons land actueel zijn. Hoewel mijn tijd zeer beperkt was en mijn ervaring oppervlakkiger dan ik zou wenschen, is daarin toch wellicht het een en ander, ook voor de lezers van dit tijdschrift van belang. Dat ik in korten tijd toch nog zoo veel heb kunnen zien, dank ik vooral aan de voorlichting van Schulrat Niemann, den leider der Auslandsabteilung van het Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, dien ik gaarne daarvoor ook op deze plaats dank zeg. Ik knoop er aanstonds de opmerking aan vast, dat ieder Nederlandsch paedagoog, die voor studiedoeleinden naar Berlijn komt, goed zal doen allereerst zijn schreden te richten naar het groote gebouw in de Potsdamerstrasse.

Het punt dat mij vooral te Berlijn interesseerde, waren de Gemeinschaftsschulen. Het is bekend, dat de beweging voor deze scholen, hoofdzakelijk van Hamburg uitgegaan, ¹⁾ in Berlijn vooral gegroeid was onder de leiding van Schulrat W. Paulsen, maar dat een stilstand is ingetreden, nadat deze in verband met veranderde politieke omstandigheden zijn ambt had neergelegd. Het bleek mij, dat er nog een tiental „Gemeinschaftsschulen“, te Berlijn bestaan, die echter volstrekt niet een homogene groep vormen. Ik was in de gelegenheid twee van deze scholen te bezoeken, die kunnen gelden als vrij extrême voorbeelden de eene van de oudere, radicale richting der schoolhervormers, de andere van het nieuwere type, dat veel meer aansluiting zoekt aan het goede in de oude school. ²⁾

¹⁾ Zie het artikel van Cor. Bruijn over de Hamburger Gemeinschaftsschulen in Volksontwikkeling Deel V p. 331, 394.

²⁾ Vgl. K. Zeidler, Die Wiederentdeckung der Grenze, Jena 1926.

In de eerste, staande onder leiding van een der voormannen van de nieuwere Duitsche taal-didaktiek, is het middelpunt van de geheele school de „Ausdrucks-kultur“, het aankweken van het vermogen om zich mondeling en schriftelijk uit te drukken. Dat blijkt reeds aanstonds in de inrichting van het schoollokaal en de groepeerings der kinderen. In het groep-lokaal — want de meer radicale Gemeinschaftsschulen hebben geen klassen, maar „groepen“, waarin kinderen van drie of vier schooljaren bijeen zitten — van den leider der school vindt men een groote hoefijzervormige tafel; de kinderen aan den binnenkant van het hoefijzer zitten met hun rug naar die tafel toe, en dus gericht naar de open ruimte in 't midden, waar zij die iets te vertellen hebben of voor te lezen, komen te staan. Aan den buitenkant van het hoefijzer, langs drie muren, de banken voor de toehoorders. Want de school staat ten allen tijde open voor de ouders en andere belangstellenden. Met mij zijn een aantal Hamburgsche studenten onder leiding van een assistent van Prof. Deuchler als hoorders aanwezig. De muren zijn bedekt met teekeningen, in sterk expressivistische richting, door de kinderen gemaakt.

De dag begint met zangonderwijs, daarop volgt de vraag wie thuis opstellen hebben gemaakt en nu worden een aantal van deze opstellen voorgelezen en besproken. De leider treedt daarbij inderdaad op als discussieleider, als voorzitter van een vergadering, niet als onderwijzer in den geijkten zin. De onderwerpen moeten altijd iets zijn wat men zelf beleefd heeft, ¹⁾ de stijl is inderdaad zeer ver verwijderd van dien, welken Jensen en Lamszus in hun bekende boek indertijd als „ein verkapter Schundliterat“ hebben gebrandmerkt. Het spreekt ook vanzelf, dat een krachtige persoonlijkheid, met zeer markante denkbeelden, als de man die hier de leiding heeft, bij de discussie gelegenheid vindt niet alleen allerlei zakelijk belangrijke mededeelingen te doen, maar vooral ook om naar aanleiding van al die mededeelingen, die direct het dagelijksch leven der kinderen betreffen, opvoedend te werken. Zoo herinner ik mij levendig een paar opmerkingen, naar aanleiding van het geginnegap van enkele van de grootere jongens over iets, dat de sexueele sfeer raakte, opmerkingen waartoe onze gewone school-methoden in 't algemeen geen gelegenheid bieden.

Daarnaast treft het mij, dat eigenlijk slechts een betrekkelijk klein getal der kinderen aan de discussie deelnemen; velen zijn maar matig geïnteresseerd. Het gevolg is, dat de „voorzitter der vergadering“, — hoewel straffen en tucht oefenen niet tot het program der school be-

¹⁾ Bij de vele onderwerpen die aan ons bezoekers werden genoemd, was er niet één naar aanleiding van een zakelijke studie over iets dat de leerling gelezen had.

hooren — herhaaldelijk vrij ernstig „tot de orde” moet roepen. Ik realiseer mij opnieuw, welke groote, eigenlijk onvervulbare eischen het uitsluitend klassikale onderwijs stelt, want ik kan mij die houding der ordeverstoorers zeer wel begrijpen. Ik ben zelf, na anderhalf uur de „discussies” te hebben bijgewoond, doodmoe en zou er wat om geven om ergens een rustig plekje te vinden om stil wat te lezen of op te teekenen en uit de emotioneel-artistische sfeer in de nuchter-verstandelijke over te stappen. Maar ik vind dat plekje althans dien ochtend nergens in de school; ook in de andere groep-lokalen, tot in dat met de heele kleintjes toe, tref ik dezelfde actie, heel veel dramatiseren en voorlezen, maar nergens de rustige werksfeer, die mij zoo weldadig aandoet. Ik eindig den morgen met het bijwonen van de vertooning van twee zelfgemaakte stukjes der Theater-Arbeitsgemeinschaft, op wier inhoud ik zoo aanstonds terugkom en van een bespreking met de Hamburgsche studenten over het teekenenonderwijs aan de school.

Nu ik dezen morgen in de school heb doorgebracht, begrijp ik, waarom Magdalene von Tiling aan de „sogenannte Ausdruckspädagogik” verwijt, dat daarbij het kind „nicht mehr nimmt, sondern nur ausdrückt, was es selbst aus seinem geistigen Stand heraus ausdrücken kann”, en daartegenover betoogt, dat het kind „nehmen will und es soll auch freudig nehmen lernen.” ¹⁾ Ik begrijp ook, waarom de leider van het Berufsberatungsamt Berlin mij gezegd heeft, dat zijn ervaring met de oud-leerlingen der Gemeinschaftsschulen is, dat ze allemaal „Künstler oder Schauspieler” willen worden. Inderdaad, de praktisch-technische, de nuchter-verstandelijke kant van opvoeding en onderwijs komt hier tegenover de artistiek-emotionele wel zeer te kort. Ik heb zelf, in mijn Reisindrücken uit Hamburg ²⁾ er op gewezen, „hoeveel meer werk van de taal, het uitdrukkingsvermogen der kinderen in 't buitenland wordt gemaakt dan bij ons, hoe met name ook het dramatiseren en uitbeelden van de handeling aan de orde van den dag is,” maar in deze school had ik toch zeer uitgesproken den indruk van overdrijving, van een broeikas-atmosfeer.

Nog in een ander opzicht stelt deze „Gemeinschaftsschule” mij teleur. Ik had gemeend, dat ik in deze scholen zou vinden een zeer ernstige poging om aan de betekenis van de volksgemeenschap in het leven der kinderen een groote plaats te geven. Maar de beide „tooneelstukjes,” waarvan ik boven sprak, toonden van dien gemeenschapszin niet veel. Integendeel, er sprak een vreemdheid aan, en geringschatting voor

¹⁾ Zie haar opstel in Die Schule der Gemeinschaft, herausgegeben von H. Deiters. Quelle und Meyer, Leipzig z. j. p. 68.

²⁾ Paed. Studien Mei 1926 p. 75.

de overtuigingen van andersdenkenden uit, die in een Nederlandsche openbare school, dank zij art. 42 onzer L.O.wet, ondenkbaar zou zijn. Ik besprak deze quaestie met twee der onderwijzers, wier groepen aan de uitvoering meewerkten. Zij bevreunden die uitingen, maar meenden, dat de school daartegen niets kon doen. Want de schoolbevolking behoorde tot de meest extreem-communistische groepen van Berlijn, en de school zou zeker het vertrouwen der ouders verliezen, als zij de uitingen van vijandschap tegen kerk en godsdienst ging bestrijden. En van groot praktisch belang achtten zij de zaak niet, omdat deze kinderen in deze uitsluitend communistische wijk toch nooit met kinderen uit kerkelijk-belangstellende kringen in aanraking kwamen. ¹⁾ Op mijn vraag, of dit toch niet een lijdelijkheid beteekende die met de grondgedachte der school in strijd kwam, bleek duidelijk dat naar hun opvatting de Lebensgemeinschaft, waartoe de school opvoedde, die was van een engeren kring van geestverwanten, en dat zij zeer sceptisch stonden tegenover de vraag, of er zoo iets als een Duitsche Volksgemeinschaft wel bestond.

Men zal begrijpen, dat ik mij met niet al te hoog gespannen verwachtingen den volgenden dag naar de andere Gemeinschaftsschule begaf, want ik wist toen nog niet, dat mijn mentor mij opzettelijk twee scholen had genoemd, die niet alleen lokaal in het groote Berlijn, maar ook uit paedagogisch oogpunt zeer ver van elkaar verwijderd lagen. Maar het verschil van type bleek wel spoedig, haast zou ik zeggen reeds op den drempel, bij de ontvangst door. . . . de vrouw des huizes. Want in deze school heeft de „Rector” zijn ambtswoning en zijn vrouw — zelf oud-onderwijzeres — staat hem in tal van zaken: de observatie vooral van de kleintjes, de besprekingen met ouders, het jeugdwerk voor de oud-leerlingen, de schoolvoeding enz, terzijde; zij is wellicht het middelpunt van deze Lebensgemeinschaft, het gezin in 't groot van opvoeders en kinderen; in elk geval versterkt haar aanwezigheid wel in hooge mate de sfeer van rustige vertrouwelijkheid, die deze school kenmerkte. Het trof mij, hoezeer de bij ons geheel opgegeven combinatie van ambtswoning en schoolgebouw, hier er toe meewerkte om deze school te maken tot een levend middelpunt van dezen Vorort van Berlijn. Men hoort wel eens, dat het voor de beteekenis van de pastorie in het geestelijk leven van een dorp vaak van nog meer gewicht is wie er de vrouw, dan wie er de heer des huizes is. Ik wil mij in die moeilijke, misschien onoplosbare vraag

¹⁾ Van andere zijde werd mij echter verzekerd, dat in dezelfde wijk een talrijke en bloeiende Evangelische Gemeinde bestaat.

allerm minst partij stellen, maar ik ben overtuigd dat zonder vrouwelijke medewerking²⁾ de school er moeilijk in zal slagen om ten volle de taak de vervullen, die juist in de kringen der Gemeinschaftsschule haar wordt toegedacht.

Ik trof het dien dag in zooverre slecht, dat een paar van de hoogere klassen op schoolreisjes afwezig waren; daardoor had ik echter te meer gelegenheid om met den leider der school rustig te praten. Allerlei omtrent de inrichting der Gemeinschaftsschulen, dat mij bij de lectuur onduidelijk was gebleven, werd mij nu helderder. Evenals in alle scholen van dit type is de gewone vak-indeeling en daarmee het vaste leerplan afgeschaft. Er bestaan, zooals de Rector het uitdrukte, wel „Bildungsziele, keine Stoffziele“. Maar de Gesamtunterricht, die in de plaats der afzonderlijke leervakken komt, betreft toch alleen wat wij plegen te noemen: lezen, schrijven, taal, rekenen, zingen, de Kernunterricht. De eigenlijke zaak-vakken: geschiedenis, aardrijkskunde, handenarbeid, natuurkunde, natuurlijke historie (incl. hygiëne en voedingsleer) worden behandeld in den Kursunterricht, d.w.z. voor deze vakken worden Arbeitsgemeinschaften gevormd, onder leiding van een der onderwijzers of onderwijzeressen, die zich daarvoor speciaal interesseert. De kinderen mogen aan het begin van het jaar kiezen tot welke Arbeitsgemeinschaften ze willen behooren, maar zij moeten er een bepaald aantal kiezen en de gekozene regelmatig bijwonen. Wij hebben dus hier te doen niet met een opheffing van de klassikale indeeling, zooals in de boven beschreven school, maar inderdaad met een „school met losser klasseverband,“ want voor den Kernunterricht blijft de klasse-indeeling bestaan.

Natuurlijk werd ook hier de Ausdruckskultur niet verwaarloosd, zooals mij bleek in de klas van de kleintjes, die na de gezamenlijke verzorging van de planten, hun dag begonnen met een kort verhaaltje van een vier- of vijftal over wat zij den vorigen dag thuis hadden gedaan. Juist voor deze kleintjes maakten deze spreekoefeningen volstrekt geen kunstmatigen indruk, en ongetwijfeld oefenden zij voor deze kinderen — ook bijna allen uit arbeidersmilieu — de zoo noodzakelijke taalbeheersching. Spoedig echter ging de onderwijzeres — want zoo mocht zij hier worden genoemd — over tot wat wij een rekenles zouden noemen. Want al bestond er dan geen officieel leerplan, voor zichzelf had zij een vrij nauwkeurige tijd-indeeling, waaraan zij zich placht te houden.

Ook in de Arbeitsgemeinschaft voor hygiëne, die ik bijwoonde,

²⁾ Natuurlijk hier nog in anderen zin bedoeld dan de vanzelf sprekende medewerking van onderwijzeressen.

bleek dat „als twee hetzelfde doen, het niet hetzelfde is.“ Ook hier de onderwijzer — de Rector zelf — als discussieleider en de hoefzervormige tafel. Maar ditmaal zaten alle kinderen naar die tafel toegekeerd, met hun boeken voor zich. En het uur begon met een kwartier ieder-voor-zich stil lezen van het stuk, dat zou worden behandeld. Het onderwerp was: vitamines, het gebruikte boek geen typisch „schoolboek“, maar een voor dit doel bijeengebrachte bloemlezing van couranten-artikelen over hygiënische onderwerpen, in den geest zooals het Handelsblad ze van de hand van zijn medischen medewerker pleegt te bevatten. Nadat de kinderen het een à tweemaal hadden doorgelezen, begon de discussie over moeilijkheden in het stuk en vragen die zich voordeden. Voor de „Voorzitter“ zelf antwoordde, gaf hij allereerst aan andere kinderen gelegenheid de vragen op te lossen; het was ook zeer duidelijk, dat hij zijnerzijds zijn vragen gebruikte om te controleeren hoeveel bepaalde leerlingen in den gegeven tijd van het stuk opgenomen en verwerkt hadden. De stemming was zeer opgewekt, maar volkomen rustig en zakelijk geïnteresseerd, wat ik het best kon constateeren toen ik zelf een poos als „voorzitter“ optrad, daar de Rector voor het bezoek van een Schulrat uit de klas werd weggeroepen. Of de voor allen gelijke leestijd vooraf wel genoeg rekening houdt met het verschillend tempo der leerlingen, durf ik niet te beslissen; misschien zou in dit opzicht aanvulling in de Dalton-richting wenschelijk zijn. Anderzijds lijken mij deze gemeenschappelijke besprekingen van een stuk, dat ieder voor zich heeft gelezen, een waardevolle toevoeging tot het individueele onderwijs, die in het Dalton-systeem gemakkelijk kan worden ingevoegd.¹⁾ In 't algemeen zou, voor zoover mijn indrukken strekken, ook deze Gemeinschaftsschule nog iets meer naar den kant van het individueele onderwijs moeten worden uitgebouwd. Een afzonderlijke leeskamer, mede voor het jeugdwerk, aan de school verbonden, werd door den Rector zeer begeerd, maar was door de autoriteiten nog niet toegestaan.

De tucht aan de school scheen goed, ofschoon — of omdat? — strafwerk geheel ontbrak. Het personeel had principieel besloten daarvan af te zien. Bij enkele ernstige feiten die zich voorgedaan hadden, werd de zaak behandeld door een „schoolraad“ uit de leerlingen,

¹⁾ In de school van Miss Rose te Stepney kwamen dan ook zulke besprekingen voor (Verg. ons Daltonrapport p. 36): in een school als die van Lynch zouden deze besprekingen afzonderlijk georganiseerd moeten worden, omdat men daar in een vaklokaal tegelijkertijd kinderen bijeenheeft, die ten opzichte van dit vak op zeer verschillende hoogte staan. Daardoor onderscheiden zich de deelnemers aan een Arbeitsgemeinschaft, hoewel ze ook uit allerlei verschillende klassen komen, van de eerstgenoemden.

met het ook uit Amerika bekende gevolg, dat de volwassenen moesten ingrijpen om al te zware vonnissen der jeugdige rechters te voorkomen.

Ook in deze school werd gestreefd naar een nauw contact met de ouders; de oud-leerlingen pleegden tot 18 à 20 jaar in jeugd-clubs enz., geregeld de school te blijven bezoeken.

Een derden ochtend besteedde ik aan het bijwonen van een natuurkundeles, thans niet in een Versuchsschule, maar in een school, die als een typisch voorbeeld kon gelden van een goede school van het oude stelsel. De les was klassikaal, met veel demonstraties van proeven, waarbij zooveel mogelijk van de hulp van leerlingen gebruik gemaakt werd. Het natuurkunde-onderwijs begon, naar ik meen, in de vijfde klasse naar onze telling, de onderwijzer was zeer verbaasd te vernemen, dat men ten onzent in onderwijskringen veelal natuurkunde ongeschikt acht voor de lagere school. Maar hij had zich dan ook gespecialiseerd in dit vak en er een afzonderlijken opleidingscursus voor gevolgd. Zijn les stond ook op een hoog peil (inductiestroomen), hooger dan ik voor de lagere school geneigd zou zijn te adviseeren. Het trof mij, dat de Gemeinschaftsschule met haar nadruk op Gesamtunterricht toch nog niet zoo ongelijk heeft; want de kinderen beantwoordden vragen over het besproken onderwerp in 't algemeen vrij goed; zoodra echter een eenvoudigst rekensommetje moet worden gemaakt, bijv. $80 : 4 = 1 : ?$ (ter berekening van een aflezing) kwamen de wonderlijkste antwoorden voor den dag. En de onderwijzer bevestigde mij dat dit niet toevallig was, maar vrij geregeld gebeurde. Natuurlijk bewijst dit niets tegen natuurkunde-onderwijs op de L. S. als zoodanig. Integendeel, want juist het allereenvoudigste natuurkunde-onderwijs zou zich uitnemend leenen om zulke toepassing te oefenen. Wel bewijst het, dat ook in Duitschland nog heel wat aan de efficiency van het onderwijs ontbreekt en dat een ernstige studie van leerstof- en leerplanquaesties daar evenmin overbodig is als hier.

Een ander vraagstuk, dat de aandacht van onze buren en ons gelijkelijk vraagt, is de aaneensluiting van L. en M.O. Dat was reeds gebleken op de Psycho-technische conferentie te Utrecht, waar het Nutsseminarium in een onofficieele bespreking een aantal van hen had bijeengebracht, die zich met dit vraagstuk bezighouden. De discussies hadden getoond, dat de moeilijkheden waarop onze testonderzoekingen wijzen — dat n.l. voor een veel te talrijke groep leerlingen discrepanties blijven bestaan tusschen testuitslag en schoolprognose¹⁾ — ook

¹⁾ Men vergelijke de mededeeling van Dr. T. Kuiper in het Dec.-nummer 1927 van Paed.-St. en zijn eerstdaags verschijnende vervolg-mededeeling, die zal geplubliceerd worden in de reeks „Mededeelingen van het Nutsseminarium“.

elders worden ontmoet. Uit Berlijn was toen echter niemand aanwezig, een leemte die te gevoeliger was omdat men juist te Berlijn onder leiding van Moede en Piorkowski met een schiftingssysteem begonnen was, vrijwel geheel op intelligentie-tests gebaseerd.¹⁾ Ik greep daarom gaarne de gelegenheid aan om in Berlijn een vergadering bij te wonen in het groote gebouw van den Berliner Lehrerverein, waar in de Psychologisch-paedagogische Arbeitsgemeinschaft Rector Hintze zou spreken over het onderwerp: Zur Frage der Testprüfungen an unseren Volksschulen. Uit de voordracht bleek wel duidelijk, dat men ook te Berlijn teruggekomen is van het aanvankelijke standpunt, dat al te eenzijdig den nadruk legde op intelligentie-bepaling door middel van tests. Aan de hand van een aantal proeven, die in Mann's Magazin zullen worden gepubliceerd, wees de spreker op de mogelijkheid van „test-oefening“, waardoor de waarde van den test in de handen van een vreemde examencommissie natuurlijk zeer wordt verminderd, al doet zij niets af aan de waarde van den test als diagnostisch en prognostisch hulpmiddel voor den onderwijzer in zijn eigen klasse. Zeer interessant was ook de discussie, waaraan o.a. deelnamen Bobertag, de ontwerper van de Deutsche revisie van den Binet-test en Hellmut Bogen, de bekende psycholoog, leider van de psychologische afdeling van het Landesberufsamt Berlin. Terwijl eerstgenoemde nog meer aan het oudere Berlijnsche standpunt vasthield, al ging hij daarin aanmerkelijk minder ver dan Moede en Piorkowski indertijd, en al erkende hij de bezwaren door de proeven van Hintze aangetoond, deelde Bogen de meening — van den aanvang af door W. Stern te Hamburg verdedigd — dat in de intelligentie-test niet *het* oplossingsmiddel, maar slechts één van de hulpmiddelen ter oplossing van het aaneensluitingsvraagstuk moet worden gezocht.

Ik had nog gelegenheid met Bogen vrij uitvoerig het vraagstuk der individuele discrepanties te bespreken, dat door de onderzoekingen van Dr. T. Kuiper in ons land zoo duidelijk naar voren is getreden. Ik heb bij dat onderhoud veel geleerd en hoop dat de opvattingen van Bogen ook van invloed zullen worden op het werk van ons Nutsseminarium. Maar een bespreking daarvan zou nog prematuur zijn en in elk geval vallen buiten het kader van deze reis-indrukken.

¹⁾ Vgl. Moede-Piorkowski-Wolff. Die Berliner Begabenschulen, ihre Organisation und die experimentellen Methoden der Schülerauswahl, Langensalza, H. Beyer und Söhne 1919.

Misbruikt Kinderwerk.

door HERMIEN VAN DER HEIDE,

Er is een tijd geweest, dat de jeugd verkommerde, materieel en geestelijk. Er is een tijd geweest, dat kinderen in allerlei bedrijven ongehindert geëxploiteerd werden gedurende lange werkuren, dat velen leefden in ontvrichte gezinnen, in omgevingen, waarin alleen het grauw van de alledaagsche zorgen de sfeer vormde, de tijd, dat de straat het heil werd voor de jeugd, omdat daar de afwisseling, de fleur en het kleurrijk leven was, die het kind behoeft. Dat was de toevlucht, als het kleine kamertje in z'n bedomptheid te eentonig werd.

Het is wel goed, dat wij af en toe weer eens teruggrijpen naar geschiedenis; wanneer we elke geschiedenis beschouwen als geschiedenis van het „nu“, zuivert ze onze gewetens door toets en vergelijking.

En nu slaan we Mr. Kerdijks boekje over „Wettelijke Beperking van arbeidsvrijheid voor kinderen, jeugdige werklieden en vrouwen“ op en we zitten in het jaar 1800, in het begin van de opkomst der industrie.

In Derbyshire, Arkuright, Lancashire verzezen fabrieken, waarin ook jeugdige kinderen aan 't werk waren, daar alras bleek, dat de omwonende bevolking ontoereikend bleek om in de behoefte aan goedkoop en daarom dubbel welkome werkkrachten te voorzien.

In het Zuiden heerschte groote armoede, wat een op bezuiniging bedacht armbestuur op het denkbeeld bracht, de kinderen te zijnen laste zich van den hals te schuiven, door ze ter beschikking te stellen van de nijverheid.

Dat voorbeeld vond navolging; eerlang stroomden gansche scharen, zelfs van zes-jarigen en nog jongeren naar de streken, waar zij door de fabrieken met graagte werden ontvangen.

Erbarmelijk slecht gevoed en gehuisvest, leidden zij een leven van steeds buitensporiger, soms moorddadig langdurigen arbeid. Wagenladingen van kleine jongens en meisjes werden daarheen gezonden om ontberingen en martelingen te ondergaan, waarvan de bloote vermelding een blijvenden indruk van afgrijzen maakt en schaamte wekt over de misdaden door menschen tegen natuurgenooten bedreven.

Tienduizenden dier kinderen zijn ten gronde gericht tot bevrediging van den goudorst hunner meesters. In zeer veel gevallen had hun arbeid geen andere grens dan hun uitputting, nadat allerhande foltermiddelen om tot voortgezet werken hen te dwingen, vruchteloos waren aangewend. In drukke tijden werden hun bedden (zoo het bedden

heeten mochten) nimmer koud; dan werkten de fabrieken nacht en dag en zoodra was niet de eene ploeg kinderen aan den arbeid getogen, of de andere nam de nauwelijks verlaten legersteden in. Een dier ongelukkigen schreef later zelf: „De varkens en wij, leerlingen, teerden op vrijwel denzelfden kost, maar als de eerstgenoemden hongereg waren, knorden zij zóó luid, dat men hen 't eerst hielp om ze stil te krijgen — de leerlingen konden door vreesaanjaging wel stil gehouden worden. Werkend in een gedeelte der fabriek, vanwaar wij de varkens hun maal konden zien verorberen, waren wij gewoon, tot elkander te zeggen: „zij zijn bediend, nu komt spoedig de beurt aan ons.”

Dit is Engeland. maar ook in eigen land, zoo $\pm$ 1850, zijn er veel wantoestanden door kinderexploitatie, b.v. in de lijnbanen in Z. H. gemeenten.

„Zoo gij de werkplaatsen binnentreedt, zult gij er vinden van vijf-jarigen leeftijd. Wij zagen er, welke dien ouderdom nog niet hadden bereikt; en zoo gij des zomers bij het ontwaken van den dageraad, door de straten wandelt, zoudt gij er aantreffen, die nog half slapend naar de werkplaatsen worden gedragen, om eerst daar door de ruwe stem van den spinner, zoo niet door iets ergers, recht wakker te worden.”

En over den toestand in vele gezinnen vinden we in het instructieve boekje van Engels, *Die Lage der arbeitenden klasse in England*, belangrijke gegevens.

Hij vertelt, hoe in $\pm$ 1830 in Manchester boven 57 % der arbeiderskinderen vóór het 5e levensjaar stierven.

In veel gezinnen werkt de vrouw evenals de man buitenshuis en het gevolg daarvan is de geheele verwaarloozing van de kinderen, die óf opgesloten, óf tegen betaling in bewaring gegeven worden.

Geen wonder, dat honderden van dergelijke kinderen door allerlei ongelukken het leven verliezen. Nergens worden zooveel kinderen overreden, nergens zijn zooveel sterfgevallen door verdrinking of verbranden, als in de groote steden in Engeland.

Gevallen van brand zijn talrijk. De arme kinderen, die op zoo'n vreeselijke wijze om het leven komen, zijn geheel de slachtoffers van de maatschappelijke wanorde en de bij de instandhouding van deze wanorde belanghebbende bezittende klasse.

So weit ist es gekommen in England — und die Bourgeoisie liest das alles täglich in den Zeitungen und kümmert sich nicht drum — zegt Engels.

Maar geheel waar is dat niet, al is het wel slechts een klein groepje menschen uit de bezittende klasse, dat gegrepen wordt door dat leed,

Maar het is er, het groepje mannen en vrouwen die dat leed voelt als hun schuld, dat een heiligen drang in zich voelt onrecht te bestrijden, al was het dan maar door uitwassen te verwijderen en tegenwichten te vormen.

Hoe zij het deden, laten we in dit verband buiten beschouwing. Wij willen hier alleen de aandacht vestigen op het zuivere, onoverkomelijke van hun bemoeiingen.

Moeten we namen en daden noemen? Carlyle, Ruskin, Morris, Barnett en zijn vrouw.

Het is ook uit diezelfde gegrepenheid door onvolkomen levensrecht, dat settlements ontstonden, die in de arme volksbuurten centra wilden zijn van ontwikkeling en beschaving.

Dr. Werner Picht schrijft in „Toynbee Hall und die Englische Settlement-Bewegung“ over „der Settler“. Hij komt bij de armen als mensch tot mensch in de overtuiging, dat het een ongeluk voor alle deelen en een gevaar voor het geheele volk beteekent, als de verschillende klassen van de samenleving in volledige scheiding van geest en plaats leven, hij komt „to bridge the gulf“, om den afgrond van klassetegenstellingen te overbruggen.

Hij verafschuwt de weldadigheid, die vernedert inplaats van oprecht, demoraliscert inplaats van geneest.

Wat hij doet, door zijn West-Endhuis te verlaten voor de „Slum“, is een offer.

En in ons land is veel jeugdwerk van volkshuizen e.d., ook uit diezelfde drang ontstaan.

Idealiseeren we dit verleden, zooals we vaak uit datgene, wat veraf ligt, alleen de positieve waarde overhouden?

Ik geloof het niet, ook toen waren er ook wel andere motieven, dan die van de oprechte bewogenheid, ook toen zullen er wel velen niet anders gezocht hebben dan de bevrediging van persoonlijke inzichten.

Maar de nood was groot, sprak door de hevigheid de ontvankelijke harten aan en dwong tot ingrijpen.

Dit is over de heele linie van het eerste jeugdwerk. Dit is waar voor de eerst opgerichte volkshuizen, en ook b.v. voor Kinderbond, en voor de Bond van Speeltuinen, waarvoor de oude Klaren vijf en twintig jaar geleden zijn hartebleed gaf.

En nu, zooveel jaren nadat het jeugdwerk, ik noem in dit verband speciaal het onschoolsche kinderwerk, in zijn eersten vorm ontstond?

Is er nu in de opzet wat veranderd? Wordt nu het werk nog als een onoverkomelijkheid geboren uit den nood en uit den nood alleen?

Ik meen van niet en ik geloof, dat er zoo langzamerhand bij het

oprichten van kinderwerk allerlei nutieven binnengeslopen zijn, die in den eersten tijd niet, of minder sterk golden en die het werk nu vaak schreef en onwaarschijnlijk kunnen maken.

In het officieele orgaan van een Amsterdamsche Speeltoinvereeniging, lees ik in het Octobernummer o.a. het volgende:

„Het kan zeker als een bekendheid worden geacht, hoe door mij het vorige jaar een felle campagne werd gevoerd tegen de speciaal in onze buurt heerschende verdeeldheid in de jeugd- en kindervereenigingen. Nog altijd bestaat deze verdeeldheid. Nog steeds bestrijden en bekampen de vereenigingen elkander op de felste wijze.

Feestjes en ontspanningen, bioscoopbezoek waar films worden vertoond, welke allerminst den goeden geest der kinderen beoorderen. Uitstapjes, waar ontspanning en genieten der natuur bijzaak. Het verstrekken van veelvuldige en overvloedige vermaaijningen, boottochten is. Het gratis verstrekken van kleedingstukken, ook aan menschen met maatschappelijke positie kan in staat stelt uit eigen middelen goede en dure kleren te koopjen.

Wij zijn gezegend (1) met niet minder dan acht vereenigingen in ons klein buurtje.”

En verder:

„Een verschijnsel welke zeker in zeer groote mate er toe bijdraagt dat deze buurtje naar de hand nadeelige toestand bestaat, is zeker wel het feit dat er nog altijd een aantal menschen zijn die ongeacht van welke vereeniging als bestuurder willen fungeeren. Of zij andere vereenigingen nadeel berokkenen laat hun volkomen onverschillig. Of het bestaan van een vereeniging een belemmering is voor de gezonde groei en ontwikkeling der menschheid, laat hun Siberisch koud. Voor hen is voldoende, dat zij bestuurder van een vereeniging zijn. Welke? doet er niet toe.

„Welke inbrengenden noopt die menschen toch, ondanks hun tien-tallen, niet gewezen werd op het verderfelijke van hun houding? „Wat kan die menschen toch weerhouden deel uit te maken van een gezonde op pedagogischen grondslag gevestigde vereeniging? Waarom zijn die menschen niet terug te brengen van hun „dwalingen des wege” terwijl ze in particuliere gesprekken dikwijls hun verkeerdheden bekennen?”

Op al deze en gelijksoortige vragen is maar één antwoord en wel: omdat hun persoonlijke eer en ijdelheid hun parten speelt. Omdat hun bezieling er zucht naar een leidende functie in een vereeniging om daarvoor achter een groene tafel te zetelen, hun alles overheersende bezette is. Omdat zij o zoo gaarne met een in het oog loofend onderscheidingsteeken op de borst de aandacht op zich ge-

vestigd hebben. En voor al deze begeerten en lage motieven *moet de jeugd dienstbaar gemaakt worden.*" (Cursiveering van schrijfster.)

Tot zoover deze typeerende uitlating.

Wat beteekent veel van ons kinderwerk tegenwoordig?

Een arbeidsveld voor velen, voor politieke partijen, voor godsdienstige richtingen, die de zieltjes willen winnen, behouden en anderen af snoepen.

Een arbeidsveld voor vereenigingen, die geen eigen levenskracht meer hebben en die pas gered kunnen worden, wanneer iets de leden uit hun zelfgenoegzaamheid haalt. Dan is er misschien nog een kans, dat een vonkje van 't oprichtingsvuur, dat allicht ergens bleef smeulen, weer gaat opvlammen.

Een arbeidsveld voor menschen, die breken uit hun kringetje van individualisme, die krachten in zich voelen, die niet alleen 't eigen wezen willen dienen. Menschen, die zeer te goeder trouw „wel eens war willen doen", en die daarvoor een object uitzoeken.

Ook bij hen is het uitgangspunt niet een behoefte, die zich openbaart en die zij willen helpen bevredigen.

Was werkelijk het kind het uitgangspunt, dan was veel van het bestaande opvoedend jeugdwerk nooit geboren.

Mijn beschouwingen doelen hoofdzakelijk op *kinderwerk*, het opvoedend, schoolsch werk voor de leerplichtige jeugd.

Rijpere Jeugdwerk is m.i. over de heele linie van arm en rijk psychologisch meer gemotiveerd dan kinderwerk, zoodat daarbij een te veel niet gauw treft, maar men eerder nog een gebrek constateert.

Gaat de ontwikkeling van het kinderwerk door op de manier, waarop het in de laatste tijd gaat, dan raken we „overorganised."

Voor al in de groote steden voelen we het.

Het is als in een straat. Hoe meer van dezelfde winkels, hoe feller de reclame.

En wat zijn de kinderoptochten, die we in de groote steden zoo veel kunnen zien, anders dan reclame?

Attracties worden de kinderen aangeboden, niet in de eerste plaats om de kinderen een aardig feestje te geven, dat komt er natuurlijk ook wel bij, maar voorop staat het feit, dat de kinderen „getrokken" moeten worden.

Waarom en waarheen is wel heel vaag in de meeste gevallen.

Het is voor een kind uit de arbeidersbuurten in een groote stad een heel klein kunstje om aan z.g. Sinterklaasfeesten deel te nemen.

Ieder moet voelen, dat dit een afschuwelijke verminking is van dat feest, dat zoo bij uitstek geschikt is voor gezinsviering.

We willen niet graag generaliseeren en zeggen, dat overal de op-

richtingszichte voor jeugdwerk bestaat. Er zijn oorden, waar er zeker nog veel te weinig wordt gedaan.

Waar het hier op aankomt dat is, dat er veel te klakkeloos georganiseerd wordt met gansch andere uitgangspunten dan het eenig gerechtvaardigde: „de behoeften van het kind“.

Het is een persoonlijk standpunt, dat ik hier weergeef, geboren uit contact met allerlei werk, zowel van de steden als van het platteland. En mijn bezwaren gelden vooral het stadswerk, hoewel ik geloof, dat de uitgangspunten op het platteland wel niet veel wezenlijker zijn. Maar daar is er meestal nog zoo heeltemaal niets, zoodat we niet zoo gauw allerlei excessen zullen waarnemen.

Het is mijn stellige overtuiging, dat clubwerk voor de schoolplichtige jeugd een noodzakelijk kwaad is en niet, als de school zelf, een positief goed.

Het onzichthoofdsche kinderwerk mag m.i. nooit een vanzelfsprekendheid worden in ieder kinderleven, tenminste niet, zoolang er nog gezinnen bestaan, die het opvoedingsmilieu in eerste instantie voor het kind betrekken. En dat zal, naar we hopen, voorloopig nog wel het geval zijn.

Pas daar, waar er sociaal of geestelijk iets niet in orde is in het gezin, komt een plaats open voor kinderwerk.

Er blijft in normale gevallen nog wel iets over buiten school en gezin, er zijn ook in het kinderleven wel hoogtepunten als gemeenschappelijke feestjes, maar deze noodzaak is zoo matig, dat dit geen bepaald punt van bespreking noodig heeft.

Uit psychologische gronden acht ik kinderwerk voor kinderen uit gestrekte gezonde, normale gezinnen onnoodig, ja zelfs vaak nadeelig, omdat het gevaar, dat een kind uit het eigen wereldje gerukt wordt, dat er een gegrepen wordt in zijn eigen natuurlijke ontwikkelingsgang, niet verwaarloosbaar is.

Er zijn wel methoden, waar terdege rekening gehouden wordt met het feit, dat in het kind zelf de ontplooiingsmogelijkheden zitten, maar ik geloof, dat deze de minderheid vormen bij al dat werk, dat aan de kinderen morrelt en rukt, dat zich onnoedig en opzettelijk bemoeit en dat daardoor de ontwikkelingsgang verstoort, die ieder in zichzelf meedraagt, gebonden aan voor ons bijna geheel onbekende wetten.

Zooals groei van een plant geschiedt, geheel uit de plant zelf, zoo is ook bij het kind een groei van binnen uit noodzakelijk.

Meestal is een kind met speelmakkerijtjes zichzelf genoeg. Het heeft z'n fantasie, het heeft dat wondere bezit, om met kleine nietsjes wezelden te kunnen bouwen en veroveren.

Het gaat als een kunstenaar op in z'n scheppingsdaad en deze rijkdom geeft het een onafhankelijkheid van de buitenwereld.

Wat moeten we voorzichtig zijn, om deze kinderrust niet ontijdig te verbreken, om niet door te veel en onjuist ingrijpen onrust te wekken. Hoe gemakkelijk betrekken we het kind te vroegtijdig in onze menschenlijke naar-buiten-gekeerd zijn.

Hoeveel jeugdwerk maakt deze fouten!

De kinderen, verknoeid door operettes zijn er. Zij hebben hun kinderlijkheid verloren en probeeren met trucjes effect te bereiken. Ik zie het jongetje nog voor me, dat, toen we vroegen, of hij een versje voor ons wilde zingen, omdat we van andere kinderen hoorden, dat hij zoo'n goede stem had, opeens een ander wezen werd. Z'n gezicht werd gespannen en strak, z'n borst ging vooruit en daar klonk het met 'n mooi stemgeluid „De bloempjes gingen slapen", en onderwij werd de rechterarm uitgestoken en maakte begeleidende gebaren.

We herkenden de jeugdige operetteheld.

De kinderen, bedorven door rhythmische gymnastiek zijn er ook, zij zijn zich bij elke beweging die ze maken bewust van de sierlijkheid en gratie dier beweging, niet vermoedend hoe armzalig zoo'n kunstmatig gebaar is.

Voor we verder gaan willen we onze conclusies in eenige punten samenvatten:

1e. Onschoolsch werk voor kinderen moeten wij niet zien als iets vanzelfsprekends, zooals de school, maar als een noodmaatregel.

2e. Uitgangspunt voor dat werk moet niet zijn de vereeniging, die het wil organiseeren, maar het kind zelf.

3e. Het gevaar, dat men kinderen door dat werk uit hun eigen kinderlijke atmosfeer haalt, is niet denkbeeldig. Waar het werk gebeurt, moet het matig en rustig geschieden.

En nu nog over het werk, waar het dan gemotiveerd is en dat is zeker in onze huidige wereld met de vele ontwrichte gezinnen, vaak het geval.

Dan stellen we voorop dat in het werk ook het streven, moet liggen naar de opheffing van de oorzaak. Men zal moeten frachten terug te werken naar het gezin, als dat te kort schoot.

En hieruit volgt, dat in kinderwerk het zoeken naar verband met de ouders een voorwaarde is.

Wanneer men ook in maatschappelijke omstandigheden de oorzaak ziet van het tekort in het kinderleven, dan is dit zeker voor ieder, die het kinderwerk ernstig opvat, een aanmaning, om ook het zijne er toe bij te dragen om die omstandigheden te veranderen.

Een andere, zeer urgente vraag is: hoe moet het werk gebeuren, neutraal of vanuit religieuze of politieke groepen?

Een van de groote fouten, die ons huidig opvoedend jeugdwerk binnenslopen is, dat deze vraag hoe langer hoe minder principieel gesteld, maar meer en meer bekeken wordt vanuit groepsbelang van hen, die gaarne versterking willen in hun rijen en die zich daarom meester maken van de onnoozele kinderen, die maar al te gewillig achter een vaantje loopen met muziek en die, hun aard getrouw, poppekasten, goochelaars en royale tractaties genieten.

Ik meen, dat deze onprincipiële kant (van het kind uit onprincipiël, van kerk of partij uit misschien juist zeer principieel) zoo dreigt in te wortelen in ons jeugdwerk, dat wij gevoegelijk kunnen spreken over moderne kinderexploitatie. Ook in het onderwijs zijn dezelfde tendenzen.

„De Nieuwe Rotterdammer Courant” schreef eenige weken geleden onder kerknieuws het volgende over sectarisch onderwijs:

„Zoo licht wordt het sectarisme in den concurrentiestrijd van het hedendaagsche schoolstelsel, te goedertrouw soms, misbruikt.

Maar al te vaak is het kind inzet geweest in den politieken en gezindtelijken wedloop.

Sticht men een sectarische school louter ter wille van het kind? Of misbruikt men alweer — zij het nogmaals te goeder trouw — het kind om den bloei en de beteekenis van eigen zaak te verhoogen?”

En verder:

„Kerk, jeugdwerk, aether desnoods, voor de sectarische propaganda en het sectarisch isolement. Maar de school is, althans onder vrijzinnigen (het woord thans in den ruimeren zin genomen) nog bijna het eenige gebied, waar de in hokjes verdeelde Nederlandsche natie gelegenheid erlangt, het confessioneel etiket een oogenblik te vergeten. Welk een opvoedende kracht is er uitgegaan van de veelgesmade „neutrale” school, waar geestelijk onmondige kinderen niet onmiddellijk aan elkaars neus konden zien, of ze Doopsgezind, Remonstrant, of „niks” waren!”

Het toekomstbeeld kunnen we eenigszins vermoeden, de socialistische zuigeling, het Roomsche boxkindje, het christelijk jongetje dat het dageraadmeisje verwijten over haar zondigheid doet, enz.

Zij zijn er al, de vroeg doordrenkten van de leer. Van alle richtingen. Een niet ongewone vraag tusschen de kinderen: „ben jij ook rood?”

Maar tot nu toe is in vele kringen het kleurbekennen van de kinderen alleen geweest door de onopzettelijke beïnvloeding van de huiselijke sfeer. Deze sfeer is een positief goed.

Steeds sterker dringt nu de vooropgezette beïnvloeding buiten het gezin naar voren.

Een berichtje in de „N. R. Courant“ over de anti-Japansche boycot in de kinderwereld vertelt, dat door tusschenkomst van den Japanschen consul-generaal om teekeningen gevraagd is van Indische kinderen. Aan verschillende Chineesche leerlingen is door de ouders verboden iets voor de tentoonstelling af te staan.

Een kind verklaarde aan den leeraar: „Mijnheer, zij kunnen immers niet meedoen, want wij zijn boos op elkander.”

Reeds op school zijn dus kinderen van een jaar of acht boos op de Japansche.

Waarom, dat weten zij niet.

Bekijken we de zaak principieel, nemen we het kind als uitgangspunt, dan moeten we tot de slotsom komen, dat het ideaal is neutraal kinderwerk. Dat beteekent niet, dat het werk geen geestelijke achtergrond heeft en inhoudsloos moet zijn. Maar dat zegt, dat men de inhoud van het werk laat bepalen door het wezen van het opgroeiende kind. Men *wil* dus niets met het kind, wat buiten zijn bevattingvermogen ligt. Men hoeft niet 't kind op vernuftige wijze pasklaargemaakte dingen op te dringen, systemen te bedenken, die ondanks het gemis aan abstract denkvermogen bij kinderen, er in slagen abstracte begrippen in het kinderbrein te doen vestigen, zij het dan in zeer concreet kinderlijke vormen. Dat men tevreden is met een dergelijk verwrongen beeld, dat meer lijkt op een afgodsbeeld, dan op een wezenlijk begrip, is mij steeds een raadsel.

Mevrouw Mankes-Zernike schreef eens over kind en godsdienst en zegt daarin diepe waarheden.

Na eenige mislukte pogingen om haar jongetje over God te spreken, zegt ze, dat ze de naam niet meer noemt, „maar als hij de schoonheid van 't schelpje ziende, vol bewondering zegt: wat heeft de natuur dat prachtig gemaakt, is hij dichter bij de godsdienstige ontroering dan wanneer hij nagepraat had: „God heeft de wereld geschapen.”

En dan verder: Godsdienstige opvoeding bestaat in het wekken van emoties, niet in het geven van voorstellingen, die, doordat het kind ze letterlijk en te huiselijk opvat, hem ver houden van de verheven stemming, die ze beoogen.

Wat hier over godsdienst staat geschreven, zou ik willen aanvaarden voor alles, wat een kind als geestelijk goed voor zijn verder leven mee kan krijgen.

Tenzij we gegrepen zijn door een onoverkomelijke zendingsdrang, willen we niet ontijdig aankomen met allerlei bepaalde voorstellingen, niet de kinderziel sluiten, verzegelen met dogmatiek.

Wij willen voorloopig niets dan open en ontvankelijk maken, en zorgen voor voedselvoorraad, waarvan het kind zelf kan opnemen, waaraan het toe is.

Het ideaal in kinderwerk is niet richtingswerk. Maar, we leven niet in een wereld, waarin we zuiver naar beginselen kunnen handelen, we leven in een wereld, waarin de geweldige tegenstellingen tusschen ideaal en werkelijkheid ons elk oogenblik noodzaken ons evenwichtspunt te zoeken.

De wereld, waarin wij leven en waarin wij hebben te werken, is er een van verdeeldheid alom.

En wij kunnen wel komen met onze absolute eisch, maar we weten dat de eisch van het absolute alleen goed is in het isolement en dat we, als we werkelijk practisch iets willen doen, uit moeten gaan van de werkelijkheid naar het ideaal toe.

Werken wij in deze verdeelde wereld, dan hebben wij haar als zoodanig te aanvaarden. Principiël kunnen wij tegen gekleurd kinderwerk zijn, maar we hebben te aanvaarden dat er gezegd wordt: „Ja, maar, als zij en zij beginnen met kinderwerk, moeten wij het ook wel doen, al zouden wij het liever niet willen.”

Uitgangspunt kan ook in deze noodgreep het kind zijn, het kind, dat b.v. getrokken wordt naar een richting, waarvan men heilig overtuigd is, dat zij nadeelig werkt op de ontwikkeling.

En het tegenwicht van een dergelijk richtingswerk kan niet gevonden worden in neutraliteit. De tijd dringt vaak naar richtingswerk en als wij zelf niet buiten den tijd willen staan en onze taak in het heden aanvaarden, worden we wel genoodzaakt daaraan mede te werken. Beteekent dit, dat wij daarmee ons ideaal verzaken?

Neen — dat niet — wel beteekent het, dat wij onder minder idijele omstandigheden de verwerkelijking van ons ideaal aanvangen. Maar wij trachten in de manier van werken ons ideaal zuiver na te streven, door niet opzettelijk op te dringen, door het gespecialiseerd werk te zien als een noodzakelijk kwaad, door de nadruk steeds te leggen op sfeer en niet en nooit op dogma.

En we hopen, dat we door de noodgedrongen afsnijdingen heen weer kunnen komen tot het gebied wat boven ons allemaal uit is.

Verschillende paadjes gaan den berg op, velen hebben liever hun eigen paadje, meenende, dat dat zekerder naar den top leidt.

Maar boven den berg omspant de hemel berg, mensch en paadjes.

Dat moet als een waarheid in ons wakker blijven.

Paedagogische Zwerftochten

door IDA HEIJERMANS.

IV.

Wat er nu van een reis verteld wordt, is in zijn opzet geen oogeblik als paedagogische zwerftocht bedoeld geweest en is er toch een door waarnemingen en overdenkingen geworden.

Er zal verhaald worden over een vacantie, doorgebracht in het hart van Engeland bij de meren in het Noorden. Er komen daar weinig vreemdelingen, want al is het er buitengewoon lieflijk en al hebben de meren hun eigen bijzondere schoonheid, ze liggen niet als de Zwitserse midden in het hooggebergte, ze zijn niet door steile rotsen begrensd als de Beiersche, ze hebben evenmin de kleurenpracht van de Italiaansche met het lokkende van het gansche achterland. Daardoor komen er vooral Engelschen, die zonder hun land te verlaten, toch wat tijd willen zijn in bosschen en bergen en het schoone der meren genieten. In de hotels, waar wij vertoefden, waren wij beiden de eenige vreemdelingen.

Het had dit voor, dat we in geen enkel opzicht in een toeristen-omgeving waren met de voortdurende wisseling elken dag van gasten. Het was er overal typisch Engelsch, veel meer dan in Londen, waar telkens landgenooten of niet-Engelschen ontmoet worden. Wie iets van een volk wil leeren kennen, moet niet gaan naar zijn groote steden, die overal cosmopolitisch zijn. Zoo zagen we het vorige jaar meer van het echte Fransche leven in de kleine badplaatsen van Auvergne dan in de Riviera of in Parijs. En zoo was het me of ik een soort ontdekkingsreis maakte in een streek met andere menschen en andere gewoonten dan ik ooit zag, daar in het hart van Engeland dezen zomer, waar geen andere taal dan het Engelsch gesproken werd, we vanzelf tot het uitwisselen van gedachten en aan het vergelijken kwamen, ook door de gewoonte van het land om een vuur aan te leggen in den open haard, als het maar eenigszins kil of regenachtig is. Al de gasten schaarden zich er om en het zou van kwetsende onwellevendheid getuigen om dan niet deel te nemen aan de gesprekken, niet te antwoorden op de vragen, niet te vertellen van het eigen vaderland, ook al behoort men tot die vacantiereizigers, welke bij voorkeur de eenzaamheid in het landschap beluisteren, en de eigen gedachten volgen.

Doch een soort reisjournaal willen deze bladzijden niet geven, slechts boeken datgeen wat in het kader past, waarvan de titel de maten aangeeft.

In een andere paedagogische wereld waren we dan onze Hollandsche.

Reeds dadelijk deden we de ervaring op in den trein, die ons van Harwich bracht naar het uren sporens verder gelegen plaatsje, dicht bij het Ullswater-meer.

Er was slechts één medereizigster, die op een kruispunt instapte; vanzelf kwam het door het verstrekken van wederzijdsche inlichtingen tot een gesprekje. Zij vertelde ons, dat zij naar Wales ging om haar eenig kind te halen, dat met de vacantie thuis kwam.

Neen, het meisje was niet ziek, antwoordde zij op mijn vraag, maar ze moest ver van huis haar moeder leeren waardeeren, zei de vrouw.

Hoe oud is zij, vroegen we.

Acht jaar, antwoordde de moeder.

Toen zwegen we verbaasd. Ik keek naar de spreekster, alsof zij een merkwaardig iemand uit een onbekend land was. Een achtjarig eenig dochtertje, dat naar een verre streek gezonden werd om in een omgeving van vreemden de liefde en zorgen van haar moeder te leeren naar waarde schatten! En de ouders waren niet tot dat wegzenden genoodzaakt door gemis aan tijd, want de vrouw beschikte volgens haar verhalen over al de uren van haar dagen.

We meenden, dat zij enkel een van die exemplaren was van een nog zeldzaam soort menschenras, die alle ouder- en moederplichten aan anderen overdragen.

Het was niet zoo. Zij vertegenwoordigde een opvoedingssysteem, door die moeder misschien wat al te consequent gevolgd, omdat het in dit geval een achtjarig, eenig meisje betrof.

Maar het kostschool-stelsel zit den Engelschen in het bloed, zeker waar het de jongens betreft. Alle Engelschen, met wie we spraken in al de hotels, waar we vertoefden, vonden het iets heel gewoons, hun kleine jongens naar de *boarding-school* te sturen. De meisjes bleven wat langer thuis, maar ook zij gingen, als de finantieele omstandigheden het niet geheel beletten, al op dertien- of veertienjaren leeftijd en dikwijls reeds jonger naar de kostschool.

Toen verwonderden we ons minder over het verhaal van die moeder in den trein en ook raakten we er gewend aan, dat heel kleine jongens en heel kleine meisjes, mee gingen kampeeren ergens in de bergen.

Laat mij dadelijk hier aan toevoegen, dat het meren-districht in Noord-Engeland me ideaal kampeerterrein lijkt in zijn voorname rust, zijn bergen, bosschen en meren. Voorts kan ik volkomen de aantrekkingskracht van het kamp-leven begrijpen. Het moet iets verrukkelijks zijn voor jongeren met tenten te zwerven en de bekoring van natuur en vrijheid ten volle te ondergaan.

Maar die heel kleine kinderen, die we mee kampeeren zagen in de

bergen, ver van hun gezinnen! Ik vroeg me soms af of het eenzame van het landschap niet de kleine jongens en meisjes meer beangstigen dan liefde voor de natuur hun geven kon.

Op een van onze wandelingen leidde het toeval ons naar een meisjeskamp, dat zijn terrein had gekozen in een prachtig plekje, hoog boven het meer met verrukkelijk uitzicht. De leidster liet ons alles zien en het geheel was ingericht met dien praktischen zin, welken Engelschen in zoo buitengewoon groote mate bezitten. De leidster vertelde ons met trots, dat er ook meisjes van tien en elf jaar mee kampeerden, ze allen voor het eerst in de bergstreek waren, omdat zij kwamen uit een streek *flat as a pancake*.

Toen, den nacht na ons bezoek, regende en onweerde het. Het ratelen van den donder en het gудsen van het water wekten me. Ik dacht aan het kamp in de bergen, aan de tenten, waar op de stroozakken de heel kleine meisjes lagen en die, zooals de leidster verteld had, als het te nat of te bar werd, verhuizen konden midden in den nacht naar een theehuisje op den hoogsten top van den omtrek, door een vriendelijken landeigenaar voor tijden van nood afgestaan. Hoe zouden die heel kleine meisjes reageeren op de eenzaamheid en de verschrikking van bliksem, donder en stroomenden regen in den duisternen nacht? Het bleef regenen, ook den dag, volgende op den onweersnacht. En 's avonds gutste het weer.

Welke herinneringen zouden die heel kleine meisjes, al die honderden jonge kinderen, welke aan het kampeeren meededen, meedragen naar hun huis? Zouden ergeen zaden van angst in den zielebodem van het heel kleine meisje, den heel kleinen jongen gestrooid zijn, waarvan beiden in eigen ziele-eenzaamheid slechts het bestaan wisten?

Was voor die allen het opvoedingstelsel niet al te strak doorgevoerd en toegepast?

Alleen in Engeland, begreep ik steeds beter, konden de kinderen zóó opgevoed worden door ze, te jong naar onze opvatting, naar kostscholen en kampen te laten gaan.

Want dieper dan waar ook heeft de traditie in Engeland wortel geschoten. Het land heeft tot aan de uitvinding der vliegmachines, duikbooten en wat dies meer zij, in zijn eilanden-afzondering meer geïsoleerd geleefd dan eenig land in het overig Europa. Het Engelsche volk heeft op elk gebied grootsche daden verricht. Het heeft de zee beheerscht en een wereldrijk gesticht met een onmetelijk taalgebied, als waarvan geen wederga in de heele geschiedenis te vinden is. De Engelschman is daardoor in het algemeen buitengewoon trotsch op zijn land. Van die liefde is het Engelsche opvoedingstelsel doordrongen en ook van het begrip, dat het kind opgroeit in het moederland van

een wereldrijk, het zich later thuis moet voelen in Canada als in Afrika, in Indië als in Australië.

Samenhoorigheid leert het Engelsche kind in zijn school kennen en de kunst om zichzelf te helpen.

Elke school is een eenheid, heeft haar eigen kleederdracht, die het Engelsche kind niet aflegt in vacanties. Het kleine meisje, de kleine jongen, de grooteren, zelfs de studenten dragen hoeden, kledingstukken, insignes en monogrammen van de school, waar zij gaan. Hij voelt zich een deel van een grooter geheel. Hij is lid van een gemeenschap.

Help u zelf! leert het kind en de volwassene past het toe.

Wie in Londen het geweldige auto-verkeer gadeslaat, hoe het zich wringt door straten en pleinen, kan slechts bewondering voelen voor de wijze, waarop de moeilijkheden opgelost zijn. In geen stad leek het een meer ingewikkeld vraagstuk om het aantal ongelukken, door het verkeer veroorzaakt, tot een minimum terug te brengen als in deze met haar miljoenen inwoners en nergens wellicht voelt zich de voetganger veiliger dan daar, ofschoon het aantal agenten, dat regelt, zeker niet grooter is dan elders. Integendeel. Maar duidelijk zichtbare teekens helpen overal den automobilist en de voetganger, die zijn oogen gebruikt, weet precies waar hij telkens kan oversteken, waar en in welke richting hij vooral moet uitkijken.

De Engelschen hebben geleerd zichzelf te helpen, op zichzelf te vertrouwen.

Een typisch voorbeeld daarvan zagen wij aan een aanlegplaats der booten, die Windermere van het eene eind naar het andere bevaren. Er is aan een der oevers een steiger, waar alleen dan gestopt wordt, wanneer het verlangen tot meevaren wordt kenbaar gemaakt door een teeken, vanaf de boot door den stuurman te zien. In ons land is er in zoo'n geval een beambte, wiens werk het is een vlaggetje uit te hangen. Hij denkt en regelt voor alle reizigers, die zijn hulp noodig hebben. Niet aan den steiger, waar we een regendag te wachten stonden om mee te varen en er niemand anders was dan wij beiden. Toen zagen we een hefboom, en daaronder was een aanwijzing hoe hem naar de hoogte te krijgen, hoe hem vast te zetten om het gewenschte teeken tot stoppen te geven.

En zie, voor het eerst in ons leven hielpen wij, twee reizigers, in den regen ons zelve om de stoomboot tot ons te roepen. En zij stopte en we ervoeren voor de zooveelste maal hoe wij en ook de gansche wereld in alle kwesties, die om een practische oplossing vragen, van het volk konden leeren, dat we nu meer dan het vroeger op een andere reis in hetzelfde land geschiedde, leerden kennen, omdat we waren in een streek van Engelschen, zonder vreemdelingen.

Het werd me daarom verklaarbaar hoe alle onderwijsmethoden, die in het kind het vermogen ontwikkelen om eigen krachten te gebruiken, moesten inslaan in het land, dat door zijn ligging op zichzelf lange eeuwen was aangewezen en tegen zeeën en stormen moest vechten om zijn gebied uit te breiden.

Een andere les leerde ik ook; omdat ik begrijpen ging, hoe het kwam, dat vooral in Engeland, zooveel stemmen zich doen hooren om in de opvoeding ook andere waarden dan die van het zichzelf-helpen tot hun recht te brengen.

Elke medaille heeft haar keerzijde, ook die der Engelsche opvoeding, die de daad, het doen in het centrum van alles stelt en trotsch, op wat er aan volkskracht steeds bereikt werd, de traditie huidigt, zooals het gebeurt.

Natuurlijk hebben de Engelsche denkers begrepen, dat de tijden voor hen veranderd zijn als voor gansch de wereld, maar voor het eilandenrijk toch in het bijzonder, omdat de geweldige uitvindingen van dezen tijd alle grenzen, ook die der meest volstreckte cenzaamheid en afzondering, overschreden hebben. In smart wordt er echter een nieuwe wereld geboren, waar alle rassen en alle volken zich in zooverre als elkanders gelijken gaan voelen, dat overheersching door wien ook niet meer geduld zal worden of reeds wordt.

Het komt er voor geen blanke meer op aan zoo paraat te wezen, dat hij zich overal thuis voelt en zijn wil doet gelden, maar veel meer zal het er om gaan den overheerschte, den kleurling, den mensch van het andere ras te doen voelen, dat hij in hem volkomen den ander met eigen raseigenschappen, eigen aard, eigen individualiteit eerbiedigt en begrijpt.

Voor geen enkel volk, ook niet voor het Engelsche, kan ten slotte een opvoedingsstelsel goed zijn, dat werkelijke of gemeende superioriteit als basis gebruikt om er een imperialisme-gebouw voor de toekomst op te richten.

De opvatting van eigen beteekenis weerspiegelt zich nog in het geloof der Engelschen, dat zij geen andere taal dan de hunne in het wezen der zaak hebben te leeren, omdat zij met Engelsch toch overal terecht komen. Dat was zeer zeker het geval, het is nog zoo, al is het niet meer in die mate waar. Maar ook de Engelschen gaan inzien, dat men tot anderen niet alleen met de eigen taal moet komen, — en om het algemeene, en om het eigen belang.

Want de horizon wordt begrensd, als men slechts één taal kent, leest, spreekt. In gesprekken met ontwikkelde Engelschen heb ik hen van harte beklagd, omdat zij geen andere litteratuur tot zich konden laten komen dan de eigene en de vreemde slechts door den sluier

der vertalingen konden waarnemen, het genot misten van te kunnen spreken met de menschen uit het land, waar zij als vreemdelingen kwamen en daardoor nooit de geestesgrenzen door de oefening van eigen oogen en ooren in den omgang met anderen konden verruimen. En zij gaven zich gewonnen en vertelden, dat op de scholen meer dan vroeger de studie der talen ter hand genomen werd. En ik verklaarde, dat wat ik ook gemist had in mijn vorming, ik zoo héél dankbaar was, omdat ik in staat was Fransch, Duitsch en Engelsch te spreken en te lezen, het schoone genieten kon, in die talen geschreven en er als vanzelf toe geprikkeld werd om ten minste iets van de taal te weten te komen, toen ik ging naar een land als Italië, waarvan mij in mijn jeugd niets van zijn taal geleerd was.

Indien de Engelschen meer dan vroeger toegeven, dat er buiten hun land op geestelijk gebied schatten te verzamelen zijn, dan is deze veranderde mentaliteit, gelijk gezegd, bij hen als bij ons allen het gevolg van de zich snel wijzigende omstandigheden en van de prediking der opvoeders, die de teekenen van den tijd vermogen te begrijpen.

Het kind, dat alleen leert zich instellen op de practijk en oeconomisch omgaan met tijd en kracht van anderen en zichzelf, heeft een stevig steun gekregen voor het verdere leven. Het zich door alle moeilijkheden heenslaan is echter niet alles. Er is nog en wellicht vóór alles de gevoelswereld, waarin de mensch den weg moet leeren vinden ter wille van zichzelf en van anderen.

De denker, de knappe kop, de mensch van de daad, de practijk, kan onnoemelijk veel onheilen stichten, heeft het reeds gedaan, wanneer hij de wereld niet tracht te benaderen van uit de richting, bepaald door het gevoelskompas.

Er moet iets langzamerhand afsterven in elken mensch, in elk volk, wanneer het kind alleen in stukken vacantie de koestering van het huis kent, altijd te midden van vreemden is in al de gevoelige perioden van zijn groei.

Was die moeder slachtoffer van opvattingen en omstandigheden, die het eenige achtjarige meisje reeds naar de kostschool gezonden had en vijgen van waardeering later meende te kunnen plukken van den distel der vervreemding?

Werd die vader, welke vol grappen was en toch vertelde, dat hij nog geen drie weken geleden een volwassen zoon verloren had, en een oogenblik later er aan toevoegde, dat volgens hem zorgelooze vroolijkheid het levenselixir was, zelf opgegroeid uit een jongen, die de echte sfeer van het gezin nooit gekend had en daarom als vader op zijn beurt zijn eigen kinderen nauwelijks om zich heen had? Hoe kon het verlies van een zoon dan groote betekenis voor hem hebben?

Was er eenig verband tusschen het opvoedingsstelsel, dat voornamelijk op practisch handelen gericht was, en het soort boeken, dat ik lezen zag, zoo onmogelijk onbeduidend en prullig? Bepaalde het stelsel voor een deel de beuzelachtige ontspanning en den aard der bij-de-grondsche gesprekken?

Het antwoord op die vragen is niet geheel beslist te geven.

Doch verklaarbaar wordt het, dat de Engelsche opvoeders-denkers, de opvoeders-dichters van dezen tijd leeraren, dat van brood alleen geen kind, geen mensch, geen volk leven kan. De slinger der goede opvoeding kan toch slechts zich bewegen tusschen de wereld van de daad en die van het gevoel.

De mensch en het volk, die verleerden zich naar het innerlijke te richten, moeten ten onder gaan, omdat zij het voorbijgaande, het tijdelijke voor het eeuwige aanzien.

De wereld kan slechts leeren van al het groote, het grootsche, het krachtige en machtige van het Engelsche volk, doch ook van zijn zonen als Wells en Shaw, die hun liefde voor het land, waar zij geboren zijn, uiten in critiek op wat hun oud en verouderd lijkt. En luisteren moeten wij allen naar die Engelsche opvoeders van heden, welke prediken, dat slechts die mensch en dat volk waarlijk ontwikkeld zijn, die de daad en den droom liefhebben, den weg weten in de wereld van denken en voelen, het verband begrijpen tusschen het gelukkige gezin en een krachtige, gezonde maatschappij.

Een vergeten onderwijsprobleem.

door M. J. F. EHRBECKER.

Er is zeker geen enkele onderwijskwestie aan te wijzen, die meer dan de aansluiting tusschen lager en middelbaar onderwijs de gemoederen en pennen van belangstellenden in beweging bracht.

De gedachtenwisselingen liepen meest over het lager onderwijs, dat volgens velen na de nivelleering minder goed voorbereide leerlingen aflevert en over de wijze van toelating tot het middelbaar onderwijs op verklaring of na afgelegd examen. Inmiddels is nu, zooals men weet, in deze laatste kwestie een beslissing gevallen.

De vraag, of de H.B.S. zelve een te groote hoeveelheid leerstof zou geven te verwerken, is slechts zelden gesteld en kon dan ook worden beantwoord met een verwijzen naar het verleden, waarin het aantal mislukkingen minder groot was.

Er is evenwel een ander punt, dat ik in alle discussies gemist

heb en dat toch bij een volledige behandeling van dit vraagstuk noodzakelijk naar voren diende te komen en dat is de vraag, of de vele teleurstellingen, die de middelbare school aan vele leerlingen en hun ouders bezorgt, misschien voor een groot deel moeten worden geweten aan de mindere geschiktheid of de ongeschiktheid niet van de leerlingen, maar aan die van de leerkrachten.

Men moge het lager onderwijs zooveel verbeteren als mogelijk is, men moge de aansluiting en de contrôle erop vervolmaken, wanneer de leeraren op de dan voldoende zware fundamenteën niet op de juiste wijze gaan voortbouwen, zal het resultaat onbevredigend blijven.

Het schijnt zeer onvriendelijk, twijfel aan de geschiktheid van vele M.O.-leerkrachten in het debat te brengen, maar waar het geldt een belang van het onderwijs onzer kinderen, lijkt het me onjuist de beleefdheid zoover te drijven, dat men zwijgt over een factor van enorm gewicht: want naast de geschiktheid van den leerling en de leerstof is toch zeker die van den leeraar van geweldig invloed.

Toch liet ik mij lang weerhouden, deze kwestie in het openbaar in bespreking te brengen, maar nu brengt een voor mij zeer merkwaardige uittaling van Dr. L. van Oss, directeur van de 5-jarige H.B.S. te Hengelo, mij over alle aarzeling heen.

Op de voorjaarsvergadering van de Vereeniging voor Neutraal Bijzonder Onderwijs zeide Dr. van Oss, volgens het verslag in het orgaan dier vereeniging, dat *alleen de zeer begaafde* leerlingen direct van de lagere school tot de H.B.S. moeten worden toegelaten. „De andere behooren naar de U.L.O.-school te gaan, 3 jaren lang, waar ze menschen treffen, die hen op dien leeftijd kunnen leiden. Daarna kunnen ze toelatingsexamen doen voor de 3e klas H.B.S. en zullen dan op 15-jarigen leeftijd daar komende, beter in staat zijn de werkwijze van de H.B.S.-leeraren te volgen.” „Spreker vindt den leeraar over 't algemeen te eenzijdig georiënteerd en te moeilijk lesgeven voor een kind van dezen leeftijd” (bedoeld wordt, die van de 1e en 2e klassen H.B.S.).

Hier verklaart dus een ervaren H.B.S.-directeur de leeraren voor een groot gedeelte ongeschikt voor het onderwijs in den onderbouw van de middelbare school; we mogen veilig aannemen, dat er ook zijn die in den bovenbouw in veel tekort schieten.

En moet nu deze ongeschiktheid nog langer buiten beschouwing blijven, als men het heeft over het groote percentage mislukkingen op de H.B.S.?

* * *

De wet eischt voor de benoembaarheid aan een middelbare school zeer terecht waarborgen voor voldoende wetenschappelijke vorming,

evenwel geen enkele zekerheid, dat de benoemde ook de geschiktheid heeft uit zijn groote voorraad kennis iets mede te deelen aan leerlingen van 12—18 jaar. Wie garandeert, dat iemand die met tienenvoor zijn wiskunde-vakken van de H.B.S. is gekomen en daarna met succes in de wis- en natuurkunde heeft gestudeerd, wie garandeert, dat deze man een goed leeraar zal zijn? Zonder ook maar eenige onderwijs-routine kan hij den dag na zijn promotie losgelaten worden op klassen van twintig à dertig jongelui, die in de moeilijkste jaren van hun leven zijn; is het wonder, dat de man daarvoor totaal ongeschikt of nog niet geschikt kan blijken?

De schoolpraktijk eischt veel en veel meer dan wetenschappelijke vorming, de praktijk eischt kennis van en belangstelling voor den moeilijken puberteitsleerling, eischt zelfbeheersching en toewijding om jaar in jaar uit eenvoudige, maar voor den leerling vaak moeilijke leerstof te verdeelen en onder te verdeelen, die stof te behandelen en daarna de verwerking ervan te controleeren.

Is het dus wonder, dat velen wier eigen studie vlot verliep, een ramp worden voor de school, dat het onderwijs voor henzelf een en al des-illusie wordt?

Is het dus wonder, dat alle leerlingen en oud-leerlingen van het middelbaar onderwijs elkaar kunnen amuseeren met allerbespottelijkste schoolherinneringen, die men niet zou gelooven, als men niet zelf tal van pendanten ervan uit eigen schooljaren kende?

Neen, dit is geen wonder! Het zou eerder moeten verbazen, als het tegendeel waar was, indien al die gestudeerde menschen toevallig tegelijkertijd ook paedagogisch talent hadden en belangstelling voor 't gepeuter, dat het onderwijs nu eenmaal vaak eischt en dat eriant vervelend is voor hem of haar, die er niet iets moois in ziet.

Waarlijk, men behoeft zich er niet over te verbazen, dat er zoo-veel mindergeschikte leerkrachten zijn, maar wel hierover, dat men dit feit zonder meer aanvaardt, dat de overheid blijft voortgaan, dat schoolbesturen door de wet gedwongen worden te blijven voortgaan met de *benoeming van leerkrachten voor 't leven*, zonder die benoeming ongedaan te kunnen maken, als blijkt, dat de keuze absoluut fout was,

Vraag: Welke werkgever berust erin, dat een minder geschikte werkkraft jarenlang wordt gehandhaafd, sluit zijn oogen voor de verspilling aan salaris en neemt genoegen met het bederf, dat hij brengt daar, waar stimulans werd verwacht?

Antwoord: Alleen de Nederlandsche Overheid als werkgever bij het onderwijs.

Het wordt tijd, dat dit vraagstuk aan de orde wordt gesteld en dan meteen wordt gezien niet alleen voor het M. O., maar ook voor het L. O., want ook daar zijn uit den aard der zaak voor en na verkeerde benoemingen geschied, en deze kunnen daar, behoudens enkele zeer sprekende gevallen, al evenmin ongedaan worden gemaakt. Moest niet eenigen tijd geleden een dorpsarts, die de openbare school in zijn gemeente zag kwijnen door het schandelijk gedrag van het hoofd buiten de schooluren — wat natuurlijk sterken invloed had op 's mans prestaties in de school — moest deze arts niet tot zijn verbazing van den rijks-inspecteur vernemen, dat deze dit alles wist, maar er absoluut machteloos tegenover stond?

Bij heel het Nederlandsche onderwijs is de positie van den leerkracht buitengewoon zeker, te zeker, *tot schade van het onderwijs*. Benoemt een gemeenteraad aan een harer openbare scholen een hoofd, die niet met de bevolking kan opschieten (en hoe licht kan dit niet op kleine plaatsen?), alle kans dat men den man er jarenlang houdt. Verbindt 't schoolbestuur van een bijzondere gesubsidieerde school een onderwijzer aan haar inrichting, die niet voor zijn taak berekend blijkt, of in haar milieu niet past, men moet kalm wachten tot de man zijn ontslag neemt; zelfs al zou men een opzeggingstermijn van een jaar of langer in acht willen nemen, de benoemde is tegen zijn wil slechts in enkele zeer bijzondere gevallen te ontslaan.

Weet men dit alles buiten de onderwijskringen wel? Weet men wel, dat er scholen zijn, die als zeef dienen voor onderwijskrachten, waarin alleen de minder geschikte achterblijven?

En al zou men nog niet willen overgaan tot ontslag, dan zou een correctief te vinden zijn in overplaatsing; bij andere overheidsdiensten vindt dit systeem toepassing en van zeer nabij maakte ik het ook bij het onderwijs mede in Indië, waar een deskundig inspecteur (steeds uit onderwijskringen voortgekomen) eenige dagen de school komt inspecteren, d.i. voornamelijk de resultaten komt opnemen, en wiens rapport oorzaak kan zijn van overplaatsingen naar betere of naar minder geschikte standplaatsen.

Wat zou er dan ook logischer zijn, dan dat een inspecteur na grondig onderzoek een onderwijzer, die met de Amsterdamsche jeugd overhoop ligt, voor overplaatsing naar een plattelands-gemeente zou voordragen? Wat ligt meer voor de hand dan dat men een leeraar, die aan een bepaalde school te-kort schiet in ijver of in geschiktheid, overplaatst en hem elders een nieuwe kans geeft?

Niets van dit alles: *eens benoemd in een bepaalde functie, blijft benoemd!*

Schrijver dezes is er zich van bewust, in dit artikel weinig meer

te hebben gedaan, dan een wonde plek in ons onderwijs aan te wijzen. Van hem zou kunnen worden geëischt ook de middelen aan te geven, die tot verbetering zouden kunnen leiden. Hij zou dan kunnen komen met voorstellen als deze: men benoeme menschen zonder onderwijs-practijk nooit anders dan tijdelijk; men breunge zooveel mogelijk benoemingen van de gemeente over naar het rijk en make overplaatsingen vanuit den Haag mogelijk; men eische bij alle onderwijs-examens het bewijs van practische bekwaamheid, althans van eenige onderwijs-practijk.

Maar het moet buiten het bestek van dit artikel worden geacht, voor alle onderdeelen van ons onderwijs de oplossing aan te geven. Eenmaal erkend dat hier een probleem bestaat, worde de betrokken autoriteiten, de betrokken vakverenigingen opgedragen na te gaan, wat tot geheele of gedeeltelijke oplossing zou kunnen brengen.

Doel was slechts het probleem te stellen en de erkenning te verkrijgen, dat dit er inderdaad een is van te groot belang, dan dat het langer zou mogen worden genegeerd.

Feiten en Pogingen.

Berlijn's avond-gymnasium.

Het eerste Duitse avond-gymnasium werd den 1sten September 1927 in Berlijn geopend. Spoedig volgden Essen, Hannover, Keulen, Cassel, Gelsenkirchen het voorbeeld, zoodat men thans reeds zes avond-gymnasia in Duitschland vindt.

Behalve het Berlijnsche gymnasium, dat voorloopig nog een particulier karakter draagt en alleen door staat en stad gesubsidieerd wordt, zijn het alle stedelijke instellingen.

De leider van het Berlijnsche avond-gymnasium *Peter A. Silbermann* heeft onlangs zeer interessante mededeelingen over zijn Berlijnsche school gedaan.

Op de eerste vijf dagen van de week, van 7.—10 uur, geeft het gymnasium zijn lessen; het werken volgens het leerplan van de „Deutsche Oberschule” en onder de vijf klassen: obertertia tot oberprima. Wie slechts de kennis van de lagere school bezit, moet het gymnasium vijf jaar bezoeken.

Wie worden nu tot het gymnasium toegelaten?

Jonge mannen en meisjes boven de 18 jaar, die een beroep uitoefenen en de bewijzen hebben gegeven dat zij over een goed bevattingssermogen beschikken.

Met zeer veel sympathie, maar ook met grooten twijfel aan zijn welslagen werd het avond-gymnasium in den eersten tijd van zijn bestaan begroet. Men hoorde vaak zeggen dat het onmogelijk was, behalve de inspannende achturige beroepsarbeid, regelmatig de lessen van het gymnasium te volgen, zonder ernstig nadeel toe te brengen aan zijn gezondheid. Verder betwijfelde men of volwassen menschen werkelijk de kracht zouden hebben afstand te doen van de vrije avonden in hun gezin en de ontspanning, die de groote stad bood, bij voortdurend konden ontberen.

Ten slotte werd de opmerking niet zelden gehoord, dat de bestaande vak-scholen en volksuniversiteiten wel in staat waren de behoefte aan meer ontwikkeling te bevredigen.

Het Berlijnsche gymnasium heeft reeds zijn eerste schooljaar achter den rug, dat het met 124 leerlingen begonnen is.

Aan het einde van het eerste schooljaar
was het nog 100 leerlingen.

Het verhaal der leerlingen.

De eerste twee leerlingen nu was
een vroege maatschappij.

Rechter Silbermann heeft zijn deure
en heeft eenmaal afgevoerd in een
der andere vroege maatschappij met de andere
het avond-gymnasium nu te spreken en
daarbij schiet te lachen. Hij stelde
in een paar paar vragen en gaf geen
reduitingen aan.

De leerlingen van de leerlingen heeft
het doorgevoerd en geëvalueerd.

Ten opzichte van de geestelijke en
schiedkundige inspanning, die het bezoek
aan het avond-gymnasium met zich
brengt, werden van de volgende op-
merkingen gemaakt.

Tijdens de eerste twee uren aan het
avond-lessen in het heel inspanning met
groep en individueel zeer aan wat in
kanten die niet te veel is.

Nu schiet zich mijn deure en aan
gewend te worden. Ik kan er nu heel
goed tegen. Als ik nu te veel te avonds,
als ik nu te veel te veel te veel te veel
aan ik in de school kan ik dit alles
weer verdueren. Ik kan zeggen, dat
de avond-lessen voor mij slechts een
aanpassing zijn. Als men den geheelen
dag zich met geestelijke arbeid bezig
houdt, heeft dat in het een ver-
warring te avonds van verstandelijke
dingen te avonds en te leeren.

Ookpassing bij inspanning.

Het avond-lessen is voor mij een
aanpassing in alle inspanning, die het
vraag, want ik werk daar met plezier.
Ik ben geheel en al vrij keuze daaraan
gegaan en dat maakt gelukkig, geeft
het gevoel een mensch te zijn in tegen-
stelling met mijn beroepswerk, dat mij
nu een machine maakt, aldus een der
leeringen.

Voor mij is het bezoeken van het
avond-gymnasium zeer inspannend, ik
kan niet voor half twaalf thuis en
met te veel en zes uur weer weg.
Als ik niet zo veel geestdrift aan
het werk deelneem, dan zou ik het on-
mogelijk kunnen volhouden....

Tal van dergelijke uitdagingen worden
nog geleerd.

Geen gezelligheid meer!

Hoe staat het nu met het afstand
den van gezelligheid in huis en ook
spanningen daartussen?

Eens het prettige intermezzo werk
op het avond-gymnasium, alle vermaad-
heid schijnt weg te gaan. Een licht
het nu te hoort aan ontspanning en
gezelligheid te mentaliseren.

Ik kan welkelyk met de hand op het
hart verklaren, dat het avond-gymna-
sium mij volkomen verouwing heeft ge-
geven van wat ik aan huishoudelijkheid
moet misen, en antwoordt een der
leeringen en een ander: Heb ik ooit
sedert het begin van den cursus, na
ongeveer negen maanden geleden, tegen
mij zelf gezegd: wat zou het toch pret-
tig zijn als ik van avond nu eens niet
naar school heen en doen kon wat
ik wilde? Neen, dat is nog nooit ge-
beurd. Vaak dacht ik: prettig, dat ik
nu weer naar school kan gaan, om zoo-
veel interessants te hooren.

Ofschoon ik getrouwd ben, worden
mij toch geen moeilijkheden in den weg
gelegd. Integendeel, mijn vrouw steunt
mij daarbij in elk opzicht, hoewel wij
van menig pretje en menig bezoek moe-
ten afzien om mijn studie te kunnen
bijhouden, aldus een der andere leer-
lingen.

Ja, het is een schaduwzijde, meent
een volgende, dat door het avond-gym-
nasium het familieleven gestoord wordt,
want alleen Zaterdags en Zondags is
er vrij. Er moet echter dan wel thuis
gewerkt worden. Het is echter een troost,
dat de tijd mij zeer snel gaat sinds ik
het gym. bezoek.

Ik heb het vaste voornemen het avond-
gymnasium tot het einde toe te volgen.
mijn vrouw is het daarbij geheel met
mij eens en zal, naar ik hoop, later de
vruchten van mijn arbeid ontvangen.

Een rij van antwoorden in ongeveer
denzelfden toonaard volgt dan, daarna
worden de ontbezingen gepubliceerd
die rector Silbermann in rangschik heeft
onder „inwerking op de persoonlijkheid“
en waarvan vele getuigen van groote
verruiming van gezichtsveld, het open-
gaan van een nieuwe wereld!

Ik leer vele dingen van een geheel
andere kant leken; ik leer denken
en ontvang zoveel nieuwe inluiden,

dat ik daarop lang zal kunnen teren . . .

In een rijkere wereld.

Wanneer ik op den tijd terug zie, wanneer ik het gymnasium bezoek, dan moet ik erkennen, dat ik sindsdien een geheel nieuw tijdperk van mijn leven ben ingegaan. Ik leef nu in een veel rijkere wereld, en dagelijks voel ik dat mijn krachten zich meer ontplooiën. De verwijding van den gezichtskring, het vermogen om het schoone meer te genieten, dat geeft een gelukkige tevredenheid.

Heeft het bezoek aan het avond-gymnasium een gunstige of ongunstige invloed op het beroep? Stellig het eerste. In de „confessies“ der leerlingen wordt er herhaaldelijk van getuigd, dat het geleerde op het avond-gymnasium in het dagelijksch werk uitmuntend te pas komt.

Langzamerhand merkt men, dat heel veel, wat men 's avonds leert, spoedig daarop praktisch toegepast kan worden.

Lijdt het beroep onder het bezoek aan het avond-gymnasium? Ach neen — in 't geheel niet. Men begrijpt veel meer, krijgt meer inzicht en men hoeft niet zoo spoedig halt te houden bij een „onbrekende groothed“.

Hoe denken de werkgevers er over?

Hoe staan de werkgevers en chefs van de jonge menschen tegenover het bezoek aan het avond-gymnasium?

Zij blijven voor een groot deel ernstige bezwaren houden; er zijn er, blijkens de mededeeling der leerlingen, die van meening zijn dat het avond-gymnasium veel van de kracht van de bediende of hulp in het bedrijf opsorpt, anderen meenen dat verdere studie in het reeds gekozen vak veel beter is, daarentegen

zijn er ook die hun ondergeschikten zelfs aanraden de avondlessen te volgen.

Een der leerlingen heeft blijkbaar een zeer paedagogisch aangelegd chef. Van hem vertelt een der scholieren: Mijn onmiddellijke chef geeft mij steeds het moeilijkste werk en voegt er niet zelden aan toe: „Doe jij dat maar eens, jonge man, jij zult daar wel weg mee weten, je bent immers op het avond-gymnasium!“

Tal van de cursisten bezochten, voor zij naar het avond-gymnasium gingen, verschillende cursussen. Maar, zoo zegt een der leerlingen, alle avond-cursussen zijn toch maar stukwerk, zij kunnen wel op bepaalde gebieden kennis aanbrengen maar zijn toch niet in staat grondige studie te geven. Velen zijn het met deze uitlating eens.

Sociaal ventiel.

Het avond-gymnasium is voor vele van zijn leerlingen een sociaal ventiel.

Wij jonge menschen uit arbeiderskringen, worden op veertiens- of zestienjarige leeftijd onbarmhartig aan de school ontruikt, en vaak zonder dat men op onze nasigingen en wenschen let, in een of ander beroep gestopt, meestal omdat onze ouders niet meer in staat zijn nog langer in ons onderhoud te voorzien.

Nog nooit heb ik mij, sinds ik de school verliet, zoo gelukkig gevoeld als toen ik het avond-gymnasium kon bezoeken, aldus een der leerlingen, terwijl een ander zegt: Mijn sceptische gedachte, dat ik nooit de kennis zou kunnen krijgen welke kennissen van mij bezitten, die het gymnasium of een andere inrichting van voorbereidend hooger onderwijs bezochten, begint nu te verdwijnen. Misschien zal het toch nog mogelijk zijn!

A. BUINING.

INHOUD VAN AFLEVERING 3.

	Bladz.
Reisindrukken uit Berlijn, door Prof. Ph. Kehnstamm	66
Misbruikt Kinderwerk, door Hermien van der Heide	73
Paedagogische Zwerftochten, door Ida Heijermans	83
Een vergeten onderwijsprobleem, door M. J. F. Ehrbecker . .	89

Feiten en Pogingen.

Berlijn's avondgymnasium, door A. Buining	95
---	----





Iets over het (middelbaar) onderwijs in de Vereenigde Staten van Noord Amerika

door Z. STOKVIS.

Zij, die kennis willen nemen van het onderwijs in de Vereenigde Staten van Noord Amerika, hebben zich van een paar belangrijke verschilpunten met het onderwijs in West-Europa bewust te worden, anders zal veel hun onbegrijpelijk en zinloos voorkomen.

Deze punten betreffen ten eerste de doelstelling van het onderwijs en ten tweede de organisatie.

De doelstelling van het onderwijs, voorzover het de algemeene vorming betreft, is niet zonder meer wetenschap te verschaffen, de waarheid omtrent de dingen en hun onderlingen samenhang te doen kennen, schoonheid te doen aanvoelen om der schoonheid wille, niet een kort begrip te geven van verleden en heden, en een blik in de toekomst, niet het aanbrengen van „algemeene ontwikkeling”. De Amerikaan wil door zijn onderwijs aan de jeugd bovenal handigheid, vaardigheid, paraatheid geven. Amerika, dat nog voor een deel in de koloniale pioniersperiode leeft, heeft werkers noodig en niet in de eerste plaats denkers. Amerika is nog niet af; het moet voor een deel nog ontgonnen worden. Geen jeugdige veelwetters behoeft het, maar cordate jongemannen en vrouwen, die, na een niet te lange training in vakken, welke zoo spoedig mogelijk in onmiddellijk verband moeten gebracht worden met de zelf bepaalde of aanbevolen keuze van het latere beroep, de wereld in kunnen gaan om zich zelf en hun *country*, zoo mogelijk op deugdzame wijze, *prosperous* te doen zijn.

Geen diepzinnigheid, geen verfinndheid, maar praktische zin en snelle emotie. „Onze studenten — zegt de Duitsch-Amerikaan Ludwig Lewi-sonn in *Up Stream* — onze studenten komen niet naar het Hooger Onderwijs om de waarheid te vinden, maar om ingenieurs te worden of landbouwers, dokters of leeraren”. En verder: „Indien opvoeding beteekent een bevrijding van den geest of een verhoogd bewustzijn van de historische beschaving, dan gelooft ons volk in het geheel niet aan opvoeding”.

Vandaar, dat de middelbare en hogere scholen in de V. St. zoo'n geheel andere sfeer hebben dan bijv. de Nederlandsche. Men wil van de leerlingen praktische, redzame menschen maken, die zich dadelijk in de maatschappij, die hen zoo noodig heeft, thuis zullen gevoelen, individuen, die zich zelf kunnen redden in het leven, die veel geld kunnen verdienen, die hun zucht naar welvaart zullen kunnen compenseeren door de *service*, die zij hun medemenschen bewijzen.

Amerika heeft een om zoo te zeggen nationaal wijsgeerig stelsel; geen leer, die het heelal omkoepelt, een systeem, dat slechts in ijl denksfeer kan leven; geen leer der zuivere rede, die aardische afkomst kan verloochenen, maar een stelsel, dat zijn wortels diep in de Amerikaansche aarde heeft, eruit opbloeit als een stevige boom en onder zijn bladerkruin gelegenheid geeft tot momenten van edele rust en (niet te lange!) overpeinzing. Ik bedoel het pragmatisme, waarvan de talentvolle en humane William James wel de bekwaamste verkondiger is.

Dit stelsel is ontbloeid aan de Amerikaansche aarde, zei ik. Het geeft haar de bloesems terug. Het is geboren uit de ruwe Amerikaansche ervaring en behoeften, is er de bloem van, de sublimatie, de veredelde methode van die grove empirie.

De leer van het pragmatisme vindt men het zuiverst en het fijnst tevens verkondigd in de acht „popular lectures on philosophy” verzameld onder den naam *Pragmatism* en voorzien van den ondertitel *a new name for some old ways of thinking*, van William James, wiens voordrachten „Zielkunde en Opvoeding” ook in Nederland door een goede vertaling bekend zijn.

Pragmatism, kenmerkender wijze opgedragen aan de nagedachtenis van John Stuart Mill, geeft in helderen en geestigen stijl een overzicht van de wereld-, of liever levensbeschouwing van den schrijver.

De pragmatist, zegt James, draait met beslistheid, eens en voor altijd, aan allerlei verouderde gewoonten, die den vakfilosofen zoo dierbaar zijn, den rug toe. Hij wil niets meer te maken hebben met abstracties, met woordoplossingen, met slechte a priori-redenen, met vaste beginselen, met gesloten stelsels, met gewaande Absoluten en Oorsprongen. Hij wendt zich naar concreetheid en geschiktheid, naar feiten, naar handelen en kracht. Het beteekent open-lucht en natuurlijke mogelijkheid in tegenstelling met dogma, kunstmatigheid en de pretentie van eindigheid in waarheid. Het pragmatisme wil geen resultaten. Het is slechts een methode. De metaphysica heeft volgens James steeds gemeend, dat, als ze voor een bepaald begrip een naam had gevonden, de zaak dan verder gezond was. Maar dit is verkeerd. Na elk zulk een gevonden woord heeft men na te gaan, wat de prak-

tische *lastwaarde* (het woord is van James!) ervan is. Zulk een vondst is geen oplossing, maar een program voor verderen arbeid.

Theorieën moeten instrumenten worden en geen antwoorden op raadsels, waarin wij dan verder zouden berusten. Pragmatisme is nominalisme, voorzoover het wijst op de afzonderlijke dingen; het is utilitarisme, waar het praktische vooruitzichten accentueert, positivisme in zijn minachting voor een oplossing met woorden, minachtig voor onnoodige vraagstellingen, voor metaphysische abstracties. De pragmatist heeft af te zien van eerste oorzaken, van beginselen, van categorieën, veronderstelde noodwendigheden, en zijn aandacht te geven aan laatste gevolgen, producten, consequenties, feiten.

Het pragmatisma bekommert zich niet om een Absolute Waarheid. Die ideeën zijn waar, die wij ons eigen kunnen maken, die we vermogen te verifiëren, die we krachtiger kunnen maken en sterker. De waarheid van een idee is er geen blijvend, inhaerent eigendom van. Waarheid *gebeurt* aan een idee. Zij *wordt* waar, wordt waar *gemaakt* door de gebeurtenissen. Pragmatisme vraagt: wat heb ik aan het denken, wat heb ik aan de waarheid. Het wil geen finale waarheden. De ideeën moeten steeds meer waar worden. Het komt er slechts op aan, hoe en in hoeverre het denken ons handelen beïnvloedt. De pragmatist neemt geen absoluut Goed of absoluut Kwaad aan; hij is noch optimist noch pessimist in philosophicis; hij is meliorist. De pragmatist ziet het Universum als een onvoltooid, nog steeds groeiend iets, vooral groeiend op die plaatsen, waar denkende wezens aan het werk zijn.

Het pragmatisme wil geen dogma's erkennen. De Italiaansche pragmatist Papini (geciteerd bij James) zegt, dat het midden door de theorieën heenloopt als een gang door een hotel. Tallooze kamers komen op dien corridor uit. In één ervan kunt ge een man vinden bezig een atheïstisch boek te schrijven; in een kamer daarnaast ligt een man op zijn knieën, biddend om geloof en kracht; in een derde vertrek zoekt een scheikundige naar de eigenschappen van een lichaam; in een vierde kamer wordt een systeem van idealistische metaphysica uitgedacht en in een vijfde wordt de onbestaanbaarheid van metaphysica aange-toond. Maar allen hebben recht op den corridor en allen moeten er doorheen loopen, als zij een praktischen weg noodig hebben om in of uit hun respectieve kamers te komen....

Aldus in het kort is de leer van het pragmatisme, die door de uitgebreide academische werkzaamheid, vooral op paedagogisch gebied, van haar verkondigers doorgesijpeld is door alle lagen van het onderwijs. Zij heeft daar aan wat ervaring en neiging was den edelen vorm van bewustheid en bezinning gegeven.

Ik wil hier geen kritiek op het pragmatisme geven en slechts herinneren aan het wijze woord van Hermann Keyserling over Amerika: „Blijkbaar bestaat er geen noodzakelijk verband tusschen de philosophische waarde eener idee en hare beteekenis voor het leven”.

Het zal den lezer nu wellicht duidelijk zijn, hoezeer de schoolsfeer in Amerika verschillen moet van de onze in praktijk en beginsel. In wat volgt zal ik in het bijzonder de middelbare scholen beschouwen, aangezien ik die het best uit eigen aanschouwing ken.

Het geheele onderwijs daar is doortrokken van de pragmatistische gedachte: hoe kan het dienstbaar gemaakt worden aan het juiste handelen, wat zal de leerling aan het onderwijs hebben, hoe zal hij de gemeenschap tot nut kunnen zijn, hoe zal zijn „efficiency” kunnen verhoogd worden. In een programma van een door mij bezochte *High School* (i.e. middelbare school) te New-York City lees ik: de school heeft tot doel de voorbereiding van toekomstige leiders in deze stad, door haar leerlingen in volle mate de individueele ontwikkeling van hunne talenten te geven. . . . Het is altijd het doel van de school geweest den leerlingen de gelegenheid te geven om hun neigingen en bekwaamheden te bepalen. Behalve opleiding voor Hooger Onderwijs, houdt de school voor haar voornamste taak de eigenlijke voorbereiding voor het leven van hen, die het H. O. niet zullen volgen. Voor leerlingen, die in dit geval verkeerden, is het doel geweest: voorbereiding tot dusdanige actieve plichten van leven en zelfonderhoud, zelfontwikkeling en het dienen van zijn medemenschen — in één woord, voorbereiding tot een goed burgerschap.

Dergelijke uitingen trof ik m.m. in verschillende schoolprogramma's. Steeds is het doel der school van haar leerlingen goede burgers te maken, welvarende leden der gemeenschap. In dien eigenaardigen toon van gestandaardizeerde jovialiteit, die het publieke uiten in Amerika kenmerkt, worden de fellowstudents aangemaand hun plicht te doen, opdat zij der gemeenschap terugbetalen in „service” het kostelijke geld, dat zij voor hen heeft uitgegeven.

Stadsbestuur en school staan in geregeld contact. Ik bezocht een school in New-York, waarvan groepen leerlingen eenige dagen achter elkaar bij een tak van gemeentedienst werden gedetacheerd. In een andere gemeente werd op de scholen een wedstrijd uitgeschreven voor het ontwerpen van een reclamebiljet dat de gemeente noodig had. Chefs van gemeentediensten houden voordrachten op de school. Dat doen ook chefs van groote handelshuizen, die „big business” onderwijzen en den a.s. Babbits de treden naar den commercieelen Parnassus toonen.

Ik wil hier op iets wijzen, dat ik, wanneer ik iets zal mededeelen

over de organisatie van het Amerikaansche onderwijs, nader zal behandelen, n.l. op het volkomen gedecentraliseerde van het schoolwezen. Elke staat heeft zijn eigen onderwijsorganisatie en in elken staat weer hebben de grootere steden volkomen zeggenschap over hun eigen scholen, niet alleen administratief, maar ook inzake leerplan, bevoegdheid enz. Zoo kan op elke school rekening gehouden worden met wat de gemeenschap en haar naaste omgeving noodig heeft,

In het leerplan komt de wensch om vooral praktische en paraat-handelende menschen te vormen ook sterk tot uiting. Bij de bestudeering der verschillende leerplannen voelt men den invloed van mannen als James en N. M. Butler, de president (permanent rector magnificus, zouden wij zeggen) van de Columbia University te New-York City. Men kan die leerplannen vergelijken bij de Ford-auto's: dezelfde motor maar de carosserieën verschillend.

James zegt, dat de opvoeding bestaat in het organiseeren van de resources in het menschelijk wezen: opvoeding moet den mensch de kracht geven, die hen geschikt zal maken voor zijn sociale en physische wereld. Opvoeding is de organisatie van verkregen gewoonten in zijn gedragingen en tendenties ten behoeve van een *behoorlijke levenshouding* (als dit althans als vertaling mag gelden van den Amerikaanschen sociaal-paedagogischen term *behavior*). President Butler noemt vijf karakteristieken als gewenschte resultaten van opvoeding: correctheid en preciesheid in het gebruik van de moedertaal: goede en keurige manieren als uitdrukking van gevestigde gewoonten van denken en handelen; de kracht en de gewoonte om na te denken; de kracht tot verderen uitgroei, en efficiency of de kracht om te doen.

Een andere bekende Amerikaansche paedagoog, Prof. Hanus, accentueert vooral de *service*, het Amerikaansche slagwoord, dat den rijkwordende in zijn opgang van mogelijke wroeging moet bevrijden. Volgens hem is het doel der opvoeding voor te bereiden voor een compleet leven. Compleet leven beteekent dan zoo nuttig als mogelijk en gelukkig te zijn. Met nuttigheid wordt bedoeld *service*, d.w.z. ieder handelen, dat de materiele en geestelijke belangen, een of beide, van de menschheid bevordert. Om gelukkig te zijn moet men zoowel zijn arbeid als zijn vrijen tijd kunnen genieten.

Nu is het te begrijpen, dat de middelbare scholen hun leerlingen geen lang menu van verplichte vakken voorleggen, maar dat men daar à la carte eet, zooals iemand het heeft uitgedrukt. Men moet niet veel meer weten, dan men strikt noodig heeft. Men moet genoeg tijd overhouden voor het sociale leven, zijn gemeenschapsplichten, de school moet maatschappelijk georiënteerd zijn.

Zoo vindt men dan op verschillende scholen in de afzonderlijke

staten het systeem terug van een kern van enkele verplichte vakken, de *constants* met daaromheen gegroepeerd de keuzevakken, de *electives*. De op de meeste high schools (middelbare scholen) voorkomende *constants* zijn: Engelsch, wiskunde, geschiedenis en natuurwetenschap; soms komt daarbij een vreemde taal. Het beginsel van keuzevakken beteekent niet een ongelimiteerde keuze. De keuze kan gedaan worden door de ouders, door den leeraar of door den leerling, ook natuurlijk wel in onderlinge samenwerking. Verschillende scholen geven daarvoor handleidingen met raadgevingen uit. Zoo'n handleiding kreeg ik van den superintendent, verbonden aan den stadsschoolraad, te Los Angelos. Andere scholen hebben een commissie van leeraren, die den ouders van advies dienen. De keuze wordt meestal gedaan uit de taalgroepen, de wiskundige vakken, de historische vakken en de natuurwetenschappen. De toekomstplannen van den leerling spelen hierbij natuurlijk een belangrijke rol.

Sommige scholen, de groote, maken het menu al heelmaal klaar voor de leerlingen en geven keuze uit een 10 tot 20 leerplans, vrucht van verkregen ervaring. Andere scholen geven een kern van verplichte vakken en laten verder de keuze vrij, voorzover de voorraad vakken strekt. Als men nu nog bedenkt, dat op vele high schools het uitnemende stelsel bestaat, dat de leerling niet voor alle vakken behoeft te „blijven zitten”, maar in gegeven gevallen slechts in de enkele vakken, waarvoor hij onvoldoende is, een herhalingsklasse volgt, dan kan men zich voorstellen wat het beteekent voor dergelijke scholen een lesrooster op te maken. Ik heb echter scholen van dien aard, met *duizenden* leerlingen, glad zien marcheeren. Op het gebied van organisatie zijn de Amerikanen zeker niet de minderen van de Duitschers. Het systeem van kern- en keuzevakken maakt ook onnoodig het bestaan van verschillende schooltypen voor algemeene vorming. De lycea ten onzent hebben een strekking die richting uit, maar een verdere ontwikkeling in dien zin is bij de geldende schoolwetgeving uitgesloten.

Er is iets lustigs en fleurigs, iets cheerfulls in het leven van de Amerikaansche High School. Het zoekt er als in een bijenkorf. De school is werkelijk een kleine maatschappij en de deftige vormen, waarin zich dat jeugdige leven afspeelt, maakt het geheel buitengewoon amusant. Ik bezocht een groote meisjes-High School in New-York City (ik heb nog het kleurige, aardig ontworpen bezoekerspaspoort, dat mij recht gaf de liftten te gebruiken). Deze school had als vele andere geen reglement, maar een heusche constitutie, die er vooral op berekend is de leerlingen te betrekken in de zorg voor den goeden gang der schoolzaken. Het doel van de organisatie is leiding te geven

aan de activiteit der leerlingen, een *good government* te onderhouden, bepaaldelijk om de burgerdeugden van zelfcontrole, hoffelijkheid, samenwerking en gehoorzaamheid aan de wettige overheid te bevorderen. Als de Amerikaansche constitutie, heeft ook deze grondwet haar amendementen. Er is een besturende raad en een executieve, waar leiding en leerlingen zitting in hebben. Een dergelijke *General Organisation* trof ik op verschillende scholen aan. De uitnemende bedoeling ervan is om de leerlingen te doordringen van de portée der hun opgelegde plichten, om leiding en geleiden te doen samenwerken tot het verkrijgen van de gewenschte schoolorde.

Is het niet aardig te lezen, dat de gemeenschap van de Washington Irving High School (een meisjes-H.B.S.) plechtig besloten heeft „dat wij afkeuren de volgende praktijken en door ons voorbeeld zullen trachten, die op onze school af te schaffen; n.l. I. gom kauwen, II. het gebruik van rouge, III. het overdreven gebruik van poeder.

Door het geringe aantal vakken en den geheel vrijen Zaterdag hebben de leerlingen volop gelegenheid zich te wijden aan het sociale gedeelte van het schoolleven en aan *outdoor activities*. Tal van schoolclubs van den meest verscheiden aard (ik telde er op één school 25!) van muziekverenigingen tot clubs, die ten achtergeraakte leerlingen „bijwerken“, vindt men genoemd in de schoolprogramma's en in de uitmuntende verslagen van het schooltoezicht. Hoe verschillen die verslagen van onze overzichten! De Amerikanen weten hun cijfermateriaal door hun pittige toelichtingen levend en belangwekkend te maken. Kan men dat van de onhandelbare folio's onzer rijksonderwijsverslagen zeggen?

Allerlei kleine commissies, *squads*, belasten zich met schoolkarweitjes: het openzetten der ramen, de orde op de corridors, het letten op de kapstokken enz. Er zijn schoolspaarbanken, schooldrukkerijen, waar de leerlingen zelf alle drukwerken voor de schooladministratie drukken; de lunchrooms, waar vaak voor duizenden dollars 'sjaars omgaat, worden door leerlingen beheerd. Op de scheikundelessen worden de voedingsstoffen voor de lunchroom onderzocht. En men eet er goed in zulk een schoollunchroom, ik weet het bij ervaring!

Groote zorg wordt besteed aan het optreden-naar-buiten der leerlingen. Goede manieren, gepaste vrijmoedigheid, „uiterlijke welsprekendheid“, *behavior*, daarop komt het aan. En daarin bereikt men ook wat. In optima forma werd ik, de foreign visitor, door de directrice van een gemengde High School te Los Angeles aan het bestuur der leerlingenorganisatie voorgesteld, een stel frissche, abl-bodied jongens en meisjes. Eerst een stevige shake-hands en toen een kort, pittig speechje van den voorzitter, alles gemakkelijk, vrijmoedig, vlot, ongedwongen en vooral opgewekt.

Het was ook te Los Angeles, waar ik een Manual Art High school van ongeveer 3600 leerlingen bezocht. Daar werd mij, zoo pas van de schoolpers, een royaal octavo boekwerk overhandigd, het jaarboek der school, een soort studentenalbum, maar dan in groot formaat. Deze school, van een nog niet veel verbreid type, geeft den leerling behalve onderwijs in de zoogenaamde „academische vakken“, d.w.z. de gewone schoolvakken, ook onderricht in het fijnere handwerk. Hier werken de beginselen van John Dewey, later op eigen hand door Kerschensteiner in München toegepast.

Wat den vreemdeling, en vooral wellicht den Hollander, moet treffen bij het bezoek aan Amerikaansche scholen is het bezige, levendige, onbezorgde bovenal in den uiterlijken gang van zaken. Men krijgt den indruk van een geprolongeerde picnic. Woont men lessen bij, dan staat onze Hollandsche degelijkheid eenigszins verbaasd, want kwantitatief noch kwalitatief staat het onderwijs in den zin van kennis aanbrengen op ons peil. Maar toch, maar toch . . . bekruipt ons het verlangen: oec konden wij op onze scholen maar iets van de rappe vaart, van het opgewekte gemeenschapsleven, ja zelfs iets van het luchtige idealisme der Amerikaansche school krijgen!

Ik weet wel, dat het Amerikaansche schoolleven de zelfde min gunstige eigenschappen vertoont (hoe kan het anders?!) die in het geheele Amerikaansche leven den bezoeker treffen: een gebrek aan geestelijken diepgang, een surplus aan naief optimisme, een te sterk geloof aan het groote gebaar en het dierbare woord, een zin naar materiele grootheid, aan kwantiteit . . . maar toch zou ik wenschen, dat onze scholen meer dan tot dus verre iets leerden van het Amerikaansche schoolleven, iets van hun hilaritas, iets van hun organisatie, iets van de solidariteit tusschen leerlingen en schoolleiding vooral. Ik durf dit wenschen, omdat ik geloof, dat wij de fouten van de Amerikanen niet zullen overnemen, daartoe zelfs door onzen aard niet in staat zouden zijn, maar ik denk mij een gelukkige vermenging, van Hollandsche degelijkheid, waar toch wel een deel zwaar-op-de-handheid in is, met de naar oppervlakkigheid neigende Amerikaansche luchtigheid; een huwelijk van onzen soms wat doffen ernst met de ietwat luidruchtige Amerikaansche opgewektheid; een samengaan van onze toewijding voor onvermengd zuivere kennis met den zin der Amerikanen voor de dingen des dagelijkschen levens, onze eerbied voor de school met hun genegenheid voor het schoolkind.

Prof. Huizinga heeft al opgemerkt, dat er wellicht meer amerikanisme in ons maatschappelijk leven is binnengedrongen, dan wij oppervlakkig denken. Een klein scheutje van dat amerikanisme in ons schoolleven (er zijn al druppeltjes binnengelekt) zal geen kwaad kunnen,

Waar men het heeft beproefd, is men er niet slecht bij gevaren.

De organisatie van het schoolwezen in de Vereenigde Staten verschilt wel zeer van de onze. Geen centralisatie, geen uniforme of bijna uniforme leerplannen, geen subsidiestelsel voor bijzondere scholen, geen stramme bevoegdheidseischen, geen algemeen automatisch overgang van middelbaar naar hooger onderwijs.

De Vereenigde Staten kennen geen ministerie van Onderwijs, al gaan er in den laatsten tijd stemmen op voor de oprichting van *Federal Educational Department*. Amerika kent slechts een federaal *Bureau of Education* in Washington D. C., ondergeschikt aan het departement van Binnenlandsche Zaken. Het verzamelt statistieken, doet *researchwork*, geeft *surveys*, maar heeft wetgevende noch regelende bevoegdheden. Deze bezit alleen de afzonderlijke staat voor eigen grondgebied, zooals ook elke staat zijn eigen strafwetgeving, zijn eigen wijze van executie heeft. Een Zuidelijke staat, laten we zeggen een der Carolinas, zou geen inmenging van de Unie dulden, waar het betreft zijn onderwijspolitiek ten opzichte van de negerbevolking. Al is er een neiging tot nivellering, standaardisering ook op dit gebied, althans naar uiterlijke organisatie, in de verschillende staten, toch houden ze angstig vast aan eigen beheer binnen hun grenzen. Herinnert U maar het beruchte apenproces in den staat Tennessee, waar de grondwet het onderwijs in de evolutieleer verbiedt en waar de snoodaard, die die wet heeft willen ontduiken, het onderspit moest delven, niettegenstaande de geheele verlichte wereld op zijn hand was. Het gevolg van die autonomie is, dat het onderwijspeil in de verschillende staten aanzienlijk kan verschillen, dat Harvard en Yale zich ver verheven kunnen achten boven de hoogeschoolen van Tennessee en Mississippi.

Deze decentralisatie strekt zich ook uit tot binnen het grondgebied van den afzonderlijken staat. Ook de groote steden willen op eigen terrein baas zijn. Los Angeles en San Francisco in den staat California gaan op onderwijsgebied ieder hun eigen gang en hebben zich niet te storen aan eenig staatstoezicht. *Surveys*, gehouden in staten als Florida, Mississippi, Texas, Utah, toonen de groote verscheidenheid. Deze *surveys* zijn nu in de mode; een zwerm van ervaren en theoretisch onderlegde onderwijsmannen strijkt neer over den staat. De survey van Texas is uitgewerkt in acht dikke deelen, vol van belangwekkende bijzonderheden!

Dit verschil in peil, in leerplan, geeft ook eigenaardige moeilijkheden bij de aansluiting van middelbaar en hooger onderwijs. Niet als bij ons geeft de middelbare school na een eindexamen automatisch overgang naar het H. O. In de verschillende staten afzonder-

lijk zoekt men naar regels, die de onmiddellijke aansluiting van high school naar college en university kunnen bevorderen. In den staat Michigan b.v. waarin de miljoenenstad Chicago ligt, heeft de universiteit een onderzoek ingesteld naar het peil van de verschillende high schools in den staat en van de resultaten van dit onderzoek laten afhangen of de toegang tot het H. O. zonder verder examen kon geschieden. Locale omstandigheden werden daarbij intact gelaten. Men wilde alleen maar constateeren, of het algemeene ontwikkelingspeil der school gemakkelijken overgang harer leerlingen naar het hooger onderwijs rechtvaardigde.

De zoogenaamde New England staten, die door gelijke historie eenigszins een cultureel geheel vormen, maken een lijst op van high schools, die zij accrediteeren. De leerlingen van de geaccrediteerde high school worden dan „geëxamineerd" vanwege de universiteit. Dit stelsel heeft het voordeel, dat de high schools er naar streven het door het H. O. gewenschte peil te bereiken. Het examen is zóó ingericht, dat de high school zich kan blijven aanpassen aan de plaatselijke omstandigheden. De differentiatie naar locale toestanden blijft dus onaangetast en het competitiebegrip heeft toch zijn goede uitwerking. Dit begrip werkt ook door de concurrentie waar het federale betrekkingen betreft. Vroeger werden zoo goed als alle federale of rijksambten met leden van de partij, die bij de presidentsverkiezingen de meerderheid had behaald, bezet. Thans worden steeds meer betrekkingen aan die partijkeuze onttrokken en slechts opengesteld voor hen, die aan een federaal examen (staatsexamen zouden wij zeggen) hebben deelgenomen en daarin geslaagd zijn. Eerzuchtige staten trachten hun onderwijs op zulk een peil te brengen, dat hun onderdanen met kans op succes aan dusdanig examén kunnen deelnemen.

Vergeleken met de strenge omlíning bij ons vertoont Amerika dus een mozaiekachtige verscheidenheid.

Een dergelijke verscheidenheid vertoont ook de salariering der leerkrachten. Het onderwijspeil en de salariering zullen wel in verhouding met elkaar staan. In 1924 was het gemiddelde salaris van leerkrachten bij het lagere en middelbaar onderwijs in den staat New-York \$5760 elk jaar, in den staat California 1820, in Pennsylvania 177, in Maryland 151. Denk hierbij, dat de koopkracht van den dollar heel wat anders is dan van den Hollandschen rijksdaalder. Een vrouw bezigtelijke, dat enkel de leerkrachten zooveel vrouwen zijn: bij het lagere onderwijs zijn slechts $\frac{1}{10}$ van de leerkrachten mannen, bij het middelbaar onderwijs nog geen $\frac{1}{10}$. De mannen kunnen in betrekking en als distant instructie meer verdienen dan in de school. Het behoort tot de onbegrijpelijkste onmogelijkheden in dit wonderlijke

en bewonderingwekkende land, dat men wel veel geld over heeft voor de materiele verzorging van het onderwijs, voor laboratoria, *gymnasiums*, voor *swimming pools* e.d., maar het menschenmateriaal onderbetaalt. Men acht onderwijs geven eigenlijk niet zoo'n verheven bezigheid. Voor het onderwijs heeft men eerbied, voor hem die het geeft niet zoo zeer. Het doet denken aan de verhouding van de Russische maatschappij voor haar geestelijkheid, die, ondanks den eerbied die men voor den godsdienst heeft, slecht betaald en weinig geacht wordt.

Met het academisch onderwijspersoneel staat het niet veel beter. De instructor, de assistent professor, de associate professor worden meestal maar karig betaald en leven vaak een schamel leventje. Ook met hun rechtspositie is het meestal slecht gesteld, evenals met die van het lagere personeel. Men leze er Upton Sinclair's *The Goose Step* ¹⁾ en *The Goslings* maar op na en vooral ook het voortreffelijk boek van Sinclair Lewis, *Martin Arrowsmith*.

Ook met de bevoegdheden is het vreemd gesteld naar onze maatstaf. De voorbereiding voor het docentschap begint pas in de laatste jaren de algemeene aandacht te krijgen. Uitnemend werk op dit gebied verricht het Teachers College van de Columbia University en in navolging daarvan de ook aan andere universiteiten opgerichte Teachers Colleges. Het Bureau of Education berekent (1924), dat slechts 20 % van het aantal benoodigde leerkrachten als zoodanig opgeleid zijn. Zelfs een groote staat als Pennsylvania is nog pas begonnen met verbetering in die toestanden. In vele staten heeft het meerendeel der onderwijskrachten amper een high school afgehoopen. Vooral de rural schools, dorpsscholen zonden wij zeggen, lijden aan gebrek aan behoorlijk opgeleid personeel. Van de plattelandsonderwijzers in den staat New-York, een staat die wat intellectueel peil betreft aan de spits staat in Amerika, hadden in 1924 slechts 6 % een normale opleiding gehad.

Subsidie aan bijzondere scholen kent men niet in Amerika. De staten zeggen: wij zorgen zoo goed mogelijk voor openbaar onderwijs

¹⁾ Wel wat te geringschattend spreekt Prof. Huizinga in zijn fijn boekje „Amerika levend en denkend“ over the Goose-Step als een „boekje“ van Upton Sinclair. Dit „boekje“ is een stevige octavo van een kleine vijf honderd bladzijden compres druk met een groot aantal aanklachten tegen de schending van de academische vrijheid.

Onder die aanklachten zijn er stellig, die onjuist zijn, of overdreven, maar zeer zeker ook vele, die volkomen waar zijn. Trouwens in de liberale weeklies leest men herhaaldelijk van gebeurtenissen in het academische leven van de soort, die Sinclair op de kaak stelt.

en zij die om welke reden dan ook andere scholen wenschen, moeten die dan maar zelf bekostigen. In één staat, ik meen de staat Oregon, heeft men zelfs willen verbieden, dat de kinderen een bijzondere school bezochten! Ook de confessioneele scholen krijgen geen cent staatsgeld, evenmin als de kerkgenootschappen. De scheiding van kerk en staat in Amerika is volkomen. Toch neemt het bijzonder onderwijs toe in Amerika, inzonderheid dat der Roomsche-Katholieken. Op het totaal aantal leerlingen der middelbare scholen komen slechts 6% leerlingen van particuliere scholen voor. Aan de godsdienstige behoeften der leerlingen wordt voldaan door een uitgebreid Zondags-schoolwezen of vacatiebijbelcursussen e.d. Een vrij groot quantum der bijzondere scholen zijn standenscholen, waarvan men er steeds ettelijke geadverteerd vindt in de Amerikaanse *magazines* onder de aanlokkelijkste opschriften. Onder de *private schools* zijn ook veel zoogenaamde *progressive schools*, waar allerlei radicale experimenten genomen worden. Men leze hierover het mooie boek van John Dewey, *Schools of to-morrow*.

Laat mij het hierbij mogen laten, al zou ik nog graag meer willen medeelen over het Amerikaanse onderwijs, dat in al zijn geleidingen zulk een merkwaardige weerspiegeling is van de cultuur en maatschappij in het land, waarover men eigenlijk nooit uitgepraat is, als men het eenmaal heeft bezocht.

In hun veelzijdigheid en tegenstrijdigheid, in hun dwaasheid en ernst, in hun soms wreede grofheid en zachte menselijkheid, in hun zelfvoldaanheid en neiging tot zelfkritiek, in hun oppervlakkigheid en grondigheid, in hun zelfzucht en opofferingsgezindheid, in hun kuddegeest en individueelen zin zullen „mensch en menigte” in Amerika niet steeds behagen maar altijd belangwekkend zijn.

Geraadpleegde boeken.

William James, Pragmatism 1908.

J. F. Brown, The American High School 1922.

Arthur Feiler, America seen through German eyes 1928.

Educational Yearbook of the International institute of Teachers College 1924, 1925.

Upton Sinclair, The Goose-Step (1928).

J. Huizinga, Amerika levend en werkend (1926).

M. C. van Mourik-Broekman, Amerikaanse Cultuur in de praktijk (1927).

Helmer Key, Amerikareise 1922.

André Siegfried, Amerika. 1927.

Pogingen in Bergland

door HERMIEN VAN DER HEIDE.

Al sinds jaren ken ik den naam van Dr. Fritz Wartenweiler, de man, die als student naar Kopenhagen kwam, om „mensch" te worden, die, men kan het noemen door 'n toeval, met de Deensche Volkshoogeschoolen kennis maakt en zoo gegrepen werd door deze „Werkstätten der Sonne", dat hij voelde, dat zijn levensdoel zou zijn hetzelfde werk in Zwitserland, zijn vaderland, te vestigen.

Een klein, bezield boekje schreef hij over zijn ervaringen in Denemarken, „Ein Erlebens", een boekje, dat mij in m'n studiejaar in Denemarken was als de stem van een landgenoot in den vreemde. Hoe gemakkelijk krijgt men in Denemarken het gevoel, dat men niet in een werkelijkheid leeft, maar in een gefantaseerd sprookjesland. Ewald Banse schrijft in z'n moderne aardrijkskundeboek „Landschaft und Seele" over Denemarken: Wat voor een land is dit toch? Hier is geen haast, noch geworstel, hier is geen strijd. Hier neemt men het leven waar, rustig en vanzelfsprekend. Hier is alles schoonheid, zij 't dan een tikje weemoedig. Wij grijpen niet naar de sterren, maar wij houden het leven vast, geheel rustig, zie je — zoo. Is dat niet schoon?

En verder: land en volk zijn een wonderschoon verhaal, een idylle zoo lieflijk en teeder, als nergens op de heele wereld bestaat.

Men wil het niet gelooven, knijpt zichzelf in den arm en vraagt: Slaap ik, kan ik hieruit wakker worden, of is het zoo? Dan komt er van een andere vreemdeling een geschriftje, waarin je eigen ervaringen geboekt staan en je voelt je er eenigszins in gerechtvaardigd.

Er leeft in Europa, vertelt Dr. Wartenweiler in een geschriftje van 1921, weinigen kennen het, een heel klein volk, dat het ideaal van een volk meer heeft benaderd dan alle andere. Weliswaar zijn ook de Denen geen engelen en ook hun land is geen paradijs. Maar hem zou ik nog moeten vinden, die, na een langer samenzijn met de landelijke bewoners van de Deensche eilanden, niet den indruk kreeg: hier is wat bijzonders gebeurd. Hier is een vereeniging van practisch en geestelijk leven tot stand gekomen, die men in andere plaatsen tevergeefs zoekt.

Beschaafde mannen en vrouwen bebouwen den grond, niet de „gestudeerden", maar boeren en hardwerkers staan aan het hoofd van de gemeenten en van de coöperatieve bedrijven en vertegenwoordigen 't „volk" in verschillende raden; school en kerk zijn niet de zaken van dominees en onderwijzers, maar van de lidmaten en de ouders. En

over het geheele leven van elken dag waait een eeuwigheidswind.

Als leerling zat Dr. Wartenweiler op de banken der Deensche Volkshoogeschool. Later keerde hij als leeraar terug en graag vertelt hij van het oogenblik, waarin hij op een bijeenkomst van Volkshoogeschool-docenten in Noorwegen, zijn vaderlijken vriend Alfred Poulsen ontmoet, de directeur van de school waar hij een tijdlang leeraar was. En dan zegt Alfred Poulsen tot hem: „En nu moet het ernst worden met je plannen”.

Met die woorden in zijn ziel gegrift, keert hij terug naar Zwitserland. Dan volgt de „Nuszbaum-periode, waarvan twee kleine boekjes „Blatter von Nuszbaum” en „E neus Blatt von Nuszbaum”, respectievelijk van 1921 en 1925, ons vertellen.

Van een ideaal, in Denemarken gewekt, begint hier de eerste verwezenlijking. Overgeplant wordt er niet. Een land heeft zijn eigen gewas. Verschil (alleen in graad) met de Deensche Volkshoogeschool is, dat er minder door voordrachten wordt onderwezen en meer door bespreking. Wezenlijker verschil is, dat ook het gemeenschappelijk werk in huis en tuin op het schoolprogramma een plaats inneemt. En niet alleen, om in lichamelijk werk een tegenwicht te vinden voor de eenzijdige, ongewende hoofdarbeid. Dan had men kunnen volstaan met toevoeging van gymnastiek en spel. De reden is meer principieel. De school moet niet alleen een theoretische levensgemeenschap zijn, ook de proza van het dagelijksche leven moet gezamenlijk geleefd en beleefd worden.

Achterin „E neus Blatt” staat een soort geloofsbelijdenis van de „Nuszbaum”. Hieruit eenige, onvolledige, aanhalingen.

Wie bezoekt dit huis?

Jonge mensen van 20 jaar en daarboven, die in het leven staande, hulp zoeken voor geestelijken groei.

De boer, die niet alleen voortdurend wil maaien, mesten, oogsten; de arbeider, die 's avonds en Zondags over zin en doel van het leven denkt;

de onderwijzer, die niet alleen schoolmeester, maar opvoeder wil zijn; zelfs de studeerende, die, ondanks zijn geleerdheid, het leven niet vergeet.

Wat doen zij in de „Nuszbaum”?

Zij werken gezamenlijk in huis, veld en werkplaats, zij bespreken de gewichtigste vragen van het leven, niet in de school — in de kamer of buiten; zij lezen met elkaar of alleen, zij schrijven, zij spreken, zij doen gymnastiek; zij zijn blijde en verzamelen zoo „in de stilte” schatten voor den „wereldstroom”.

Wat belooft men hen?

Geen getuigschrift of diploma, geen geschiktheden of vaardigheden, geen algemeene ontwikkeling, geen oplossing van raadsels, geen hemel. Zoo mogelijk wat hulp en steun in alles, wat 't leven moeilijk maakt. *Waarheen na een verblijf in de „Nuszbaum“?*

Niet op hogere scholen, niet naar nieuwe cursussen — terug in 't beroep en de oude kringen.

Ook in het frissche, kernachtige boekje „Bildungsbestrebungen für Erwachsene“ van 1928 spreekt Dr. Wartenweiler over zijn „Nuszbaum“-werk.

In de lessen werd niet gestreefd naar een objectieve weergave der stof. „Nu leerde ik pas,” zegt de schrijver, „wat ik vroeger Grundtvig al napraatte: Hij is nog niet geboren, die iets begreep, alvorens het bemind te hebben.

Politieke belangstelling stond op den voorgrond. Dat verontrustte den leider aanvankelijk, omdat zijn leerlingen bestonden en uit roode communisten en uit de Witte Gardist, die in de kast de gummistok der burgerwacht bewaarde. Maar tot zijn verbazing merkt hij, hoe de meesten na eenige weken hun politieke kruut verschoten hebben en hoe de belangstelling zich richt op vragen van zedelijk en religieus leven.

Tot 1926 heeft de „Nuszbaum“ bestaan. En nu heeft 't streven van Dr. Wartenweiler andere vormen aangenomen. Twee inrichtingen voor meisjes, Casoja op de Lenzerheide, van Frl. Rüegg en Neukirch a/d. Thur van Frl. Didi Blumer, hebben meer levensvatbaarheid getoond, dan de „Nuszbaum“ voorloopig. Het is gemakkelijker meisjes naar Volkshoogeschoolen te krijgen, dan jonge mannen.

Dr. Wartenweiler verwisselde zijn klein wereldje in de „Nuszbaum“ voor 't wijdere gebied van den zwervenden prediker. Nu de menschen niet tot hem komen, gaat hij naar de menschen. Tot misschien de tijden rijpen om zijn streven beter te doen slagen.

In Zweden kwam ik voor eenige jaren in aanraking met een vandringsprest, een zwervende prediker, die van boerenhof naar hof trekt, en de menschen particulier of in groepen, zijn geloof verkondigt. Zoo'n bestaan lijkt eenigszins op datgene, dat Dr. Fr. Wartenweiler nu in de wintermaanden leidt, zij 't dan dat zijn trektochten georganiseerder zijn. Hij weet elken dag, waar er op hem gerekend wordt.

In het bovengenoemde boekje „Bildungsbestrebungen für Erwachsene,” 'n voordracht, gehouden voor de Zentrale Fortbildungskurs des Bernischen Lehrervereins, staat veel geschreven, wat we als de ondergrond van Dr. Wartenweilers werk kunnen zien. Sterk voelt hij het onnatuurlijke, wat er in alle opzettelijk ontwikkelingswerk kan zitten. Ieder, die niet in blinde ijver voortdraaft op de paden van ontwikkelingswerk, moet dit zien.

Vragen wij ons ook niet vaak af: is in wezen dit alles wel zinvol, al dat georganiseer, al dat gedoe, dat uit-de-huizen-gehaal, dat brengen van dingen, waarvan men niet weet, wat zij opwekken, of zij er werkelijk wel toe bijbrengen levensgeluk te vergrooten, eigen krachten te doen ontplooien? Wie heeft niet, als hij met een aankondiging voor een nog zoo belangrijke lezing of club kwam in een gezin, dat vereenigd was, waar de innerlijke saamgebondenheid de kamer vulde met warmte en echte huiselijkheid, wie heeft dan niet het gevoel gehad: ga terug, of ontschoei je voeten. Want het is heilige grond, waarop je staat. En je bent met al je gedoe maar een prutsmensch bij deze gaafheid!

En dan nog, al weten wij, dat deze gezinnen uitzonderingen zijn, dat het juist is door de breuk in de gezinsgeslotenheid, dat ontwikkelingswerk z'n rechtvaardiging krijgt, dan nog zijn er vragen, die ons doen wankelen. Waarom deze opzettelijkheid, waarom hiervan een beroep gemaakt? Licht niet het wezenlijke in het onopzettelijke, in de niet gewilde invloed van den een op den ander?

Waar de behoefte van den leerling samenvalt met de begaafdheid van den leeraar of meester, daar is de volkshoogeschool, zegt Ludwig Schröder, de Deen.

Zijn er, als dit waar is, gebouwen en vereenigingen en daarin zich voortjagende menschen noodig voor ontwikkelingswerk? Is de volkshoogeschool dan niet overal mogelijk, op 't land, in de fabriek, in ateliers, in verhouding van ouders, kinderen, arbeidgeefster en dienstmeisje? Ongetwijfeld, maar daarnaast is er toch ook behoefte aan iets anders.

De honger is groot, en er zijn menschen, die een *te veel* in zich voelen, die weten dat zij spreekbuizen zijn van grooter dingen dan zijzelf, dat in hen het begrip leeft, sterk genoeg, om ook anderen meer te doen begrijpen. Hun woord is niet opzettelijk, ook niet al is het ingeschakeld in een georganiseerd verband. Hun bemoeiingen komen voort uit een innerlijk moeten en zijn daarom vanzelfsprekend. En hun werking kan zijn als die van een regenbui op te droge aarde. Innerlijke groeikracht kan er door worden gewekt.

Niet de organisaties van ontwikkelingswerk doen het, maar de werkers in die verbanden. Evenwel: buiten al dat min of meer officieele, geschiedt zoo oneindig veel ontwikkelingswerk, waarvan nooit gesproken of geschreven wordt en dat van overgrootte waarde is. Op dat gebied van het ontwikkelingswerk in het klein, ligt er voor elk een taak.

Hierover schrijft Dr. Wartenweiler:

„Kunt u niet in een afgelegen dorp twee of drie menschen bij u verzamelen en eenvoudig met hen zingen, zonder bijgedachten *aan*

concours, uitvoering of lauwerkans? Durft u aan anderen iets vertellen, wat u in 't bijzonder aandoet, iets, wat u buiten uw dal gezien heeft, wat u in een boek hebt gelezen, of van 'n belangrijk mensch hoorde? Speelt u gitaar of luit? Geloof u niet, dat eenige van uw dorpsgenooten liever een muziekavond van *hun* schoolmeester hebben dan een concert, waar zij toch niets van begrijpen? Heeft u geen lust met 'n paar bekenden een collega te bezoeken, die zoo merkwaardig veel van vogellevens weet, die van elken steen z'n geschiedenis kent? Of die zonderling op de afgelegen boerderij, die astronoom had willen zijn? Of die daglooner en kluizenaar, die geestiger kan vertellen dan de oude Uilenspiegel?

Naast al dit werk, dat na de dagtaak volbracht kan worden, zal echter, denk ik, ook werk gedaan moeten worden van menschen, die van 's morgens tot 's avonds hun kracht tot oplossing van deze dringende opgave willen of moeten geven.

„Tot die menschen behoor ik,” zegt Dr. Wartenweiler.

En die hem, zooals mij te beurt viel, mee heeft kunnen maken op zijn zwervende praattochten, ervaart de waarheid daarvan. Want hier is een rijkdom aan innerlijke ervaring, gepaard aan een vermogen om uit te geven zoo sterk aanwezig, dat men begrijpt, hier te doen te hebben, niet met een „wollen”, maar met een „mussen”.

Dr. Wartenweiler komt! In elk dorpje, waarin ik kwam, in 't Engadin, December 1928, stond het als een blijde mare aangeschreven.

Want Dr. Wartenweiler brengt allerlei mee, dat de eentonigheid van den langen winter kan verbreken. Het sterkst ervoer ik dat wel in 't Münsterdal, dat afgelegen oord dicht bij de Italiaansche grens, dat vooral 's winters eenzaam is, omdat er dan geen auto's mogen rijden. Van het verkeer is men buitengesloten en daardoor zitten de menschen in grooten materielen nood. De meisjes vinden 's winters en ook vaak 's zomers, hun weg over de Ofenpas naar St. Moritz, of Davos of Arosa en gaan in betrekking in hotels. Een kleine materiele verbetering, maar een nieuwe geestelijke misère. Want hoe komen zij terug, als zij maandenlang met geld hebben zien smijten, als zij hebben zien verteren, waarvoor niet met ernst gewerkt is, als zij in een omgeving geleefd hebben, waarin menschen beoordeeld worden naar de hoeveelheid geld, die zij uit kunnen geven? Wie de achterzij van het Zwitsersche leven wil leeren kennen, moet „Die neue Schweiz” van L. Ragaz lezen, en hij voelt het geestelijk nadeel, dat Zwitserland lijdt bij het materiele voordeel, dat de beroemdheid in het buitenland meebrengt. Vooral sinds den oorlog groeide het nadeel, nu het tot mode werd ook 's winters naar Zwitserland te komen, nu men niet meer komt uit louter belangstelling voor de wondermooie natuurschatten.

„Ja, als de vreemdelingen maar gasten waren,” zegt Prof. Ragaz, „maar ze zijn voor 't grootste deel heeren geworden.” En de vrije Zwitser de knecht! We hebben ons ook gewend de vraag: „Wat trekt de vreemdelingen?” tot uitgangspunt van onze handelingen te maken. Wij stellen ons ten toon, onze bergen, onze meren, onze zeden. Zwitserland is er niet voor ons, maar voor de vreemdelingen. Waar een verheven bergtop is, daar bestaat zij, opdat met een bergbaan de make-laar gemakkelijk naar boven komt; waar de hand van den Schepper een buitengewoon mooi plekje aarde gevormd heeft, daar is dit geschiedt, opdat een hotel kan worden gebouwd.”

Deze vreemdelingen-industrie is ook daarom een nationaal gevaar voor het karakter van het Zwitsersche volk, omdat zij op zoo'n gemakkelijke manier inkomsten geeft. De Zwitsers worden „lässig” van 't hotelbedrijf, vertelde een dominee me. Vroeger, toen zij aangewezen waren op landbouw en vee-teelt, paktten zij flink aan. Nu leeren zij lanterfantien.

Het Münsterdal ligt 's winters afgelegen. Vertelt men aan de gene zijde van de Ofenpas, dat men naar 't dal wil, dan ontstaat er belangstelling, alsof men 'n miniatuur Noordpoolreisje wenscht te maken. Het lijkt er dan ook wel op, 'n uur of 8 in de open postleden. 'n Vijf- of zestal sleden achter elkaar, de voorste en achterste worden gemend, tusschenin loopen de paarden vrij, krijgen alleen 'n „hiest” of „hoi”, als zij lui of moe worden. En dan maar voort, urenlang door de puurste sneeuwlandschappen. 'n Bad van zuiverheid.

De koetsier. Zou 't een typische Zwitser zijn? Hij is in het Nationaalpark opzichter geweest. 'n Mooie instelling, dat Nationaalpark, waar plant en dier ongestoord in den natuurlijken staat mogen leven of sterven. Hij vertelt aardig van zijn vorig werk, ook over zijn belangstelling in plant en dier. Graag zou hij meer over willen lezen, maar geld om boeken te koop heeft hij niet en uit de bibliotheek uit Schuls laten komen, kost ook te veel — „leider, leider,” besluit hij mompelend. Onderweg in elke herberg, ik meen viermaal, drinkt hij telkens ettelijke glaasjes, om de warmte te bewaren. „Leider, leider,” denk ik. Na de derde aanlegplaats, als we van paarden wisselen, begint hij aan z'n levensbeschouwing.

„Leben und leben lassen”. 'n Dominee in 't Münsterdal zegt, dat dit kenmerkend is voor 'n type, dat er hier veelvuldig ontstaat, 't slappe, gemakkelijke, met alleen een negatieve levensbeschouwing.

Er zijn enkelen, die diep gegrepen zijn door de misère van 't Münsterdal. Nu nog, nadat hij al jaren dood is, leven in alle dorpjes van 't Münsterdal de verhalen na over die jonge, begnaafde dominee Wol-

fensberger, die een tweede Gottfried Keller had kunnen zijn, die begon, zooals vele jonge idealistische predikanten beginnen, met 't gevoel zijn leven te willen offeren om alle nijpende nood te lenigen. Zijn traktement gaf hij aan alle arme gemeentelieden. Toen hij 't dal verliet, had hij nog „drei Rappen“. Hij voelde dat zijn woorden niet konden doordringen, waar de bestaansstrijd zoo hevig was. Hij begon voor materiele verbeteringen te werken, maar men begreep niet, waar hij zich mee bemoeide. Miskend werd hij en zijn teleurgesteld idealisme uitte hij in proza „Köpfe und Herzen“, „Narren der Liebe“ e.a., waarin de Münsterdalbewoners zichzelf en hun buurman terugvonden en ook de eigen levensgeheimen, die zij hun dominee toevertrouwd hadden. Onmogelijk was nu een verder samengaan. Weg moest Wolfensberger — maar zijn geest leeft nog in 't Münsterdal, „al hebben wij hem nooit begrepen,“ volgens een oude boer.

Wat in Wolfenbergers verhalen benauwt, is het beklemmende gemis aan stroom. Alles blijft in 't dal hangen. Kleine wolkjes benevelen al dadelijk het uitzicht, kleine gebeurtenissen worden angstwekkend groot van proportie. En daarom kan een heel kleine onnoozele aanleiding tusschen bureu groeien tot een gevoel van ondragelijke spanning, huiveringwekkend en beklemmend.

Het dal ligt diep, 's winters komt er weinig zon: Lang blijft de sneeuw de landen dekken onder 't ijsig wit. Zoo ligt dan 't Münsterdal, verlaten, benepen. Ook nu trachten ijverige werkers de menschen uit de kleine persoonlijke nesterijen te halen en hun grootere belangen te doen voelen. Hun taak is zwaar, maar er zijn er, die volhouden. Ik denk aan den dominee, die daar al twintig jaar lang zijn werk doet en die nog zoo frisch en levend en vol initiatief is gebleven. En ik denk aan 't voor mij zoo merkwaardige werk van Frl. Lory, die in St. Maria een huishoudschool stichtte, om de meisjes uit de arme streek wat te leeren. De meisjes zijn intern. Met de financiën staat 't slecht, zoodat 't leven van een uiterste soberheid is. 's Morgens voor 't ontbijt geen brood of koffie, maar een bord ongekokte gewelde havermost met een gesnipperde appel er doorheen. En voor die meisjes den geheelen dag één leidster, die alles moet organiseren en alle lessen moet geven, die daarenboven nog een weefschool heeft opgericht, leidt en bestuurt. Die weefkamer is bedoeld, om de meisjes ter plaats te een broodwinning te geven.

En 't gelukt. Ondanks het gebrek aan medewerking van de dorpelingen, zijn er nu toch een vijftal meisjes, die een heel behoorlijk en heel prettig bestaan vinden in 't maken van kledjes, handdoeken en japonstof. Maar de heele verantwoording en leiding is in dezelfde handen als die der huishoudschool. Dit is straf pionierswerk, dat ook alleen uit een „müssen“ geboren kan worden.

Nu komt Dr. Wartenweiler in het Münsterdal. Hij zal er vijf dagen blijven.

Er komt stroom.

„Al is het maar, dat zij nu een tijdlang over mij kunnen kletsen inplaats van over elkaar, dan is 't daarom al goed dat ik er heenga,” zei Dr. W. eens. Ik geloof het, al zijn er ook andere motieven, die zijn komst tot 'n goede maken. Op sommige dorpen komt Dr. Wartenweiler 's middags en 's avonds, op sommige vaker. Enkele moeten met één beurt volstaan.

Een middaglezing in Fuldera. Daar komen de vrouwen, de mooie donkere Romaansche vrouwen met hun zonnige groet „allégra” (weest vroolijk) en met haar breïkous, want onder 't gemocdelyk gepraat van Fritz Wartenweiler kun je wel breien. Daar komen de mannen, donker, klein van stuk, breed van schouder, of ze wat ingedrukt zijn door de bergmassa's. 't Werk staat overal zooveel mogelijk stop. De onderwijzers geven vrijaf. Is 't iets, waar de schoolkinderen ook wat aan hebben, b.v. een lezing over Nansen, dan komen zij mee. Anders moeten zij maar gaan skilooopen, maar in elk geval moeten de onderwijzers luisteren.

De spreker? Hij zit op 'n boekje van de tafel, kijkt glunder zijn menschen aan, groet ook „allégra”. Er is iets vertrouwds in zijn optreden. De vrouwen gaan er voor zitten en kijken elkaar eens aan. Nu begint hij. Geen rede, geen voordracht met 'n mooie indeeling van over verleden en heden naar de toekomst. Geen slottirade. Is het eigenlijk uit? vraag je, als je tijd en plaats vergetend plotseling ziet, dat de spreker van de tafel af is en op de stoelenrij vooraan zit met de rug naar het publiek. Ja, 't was weer uit. Maar er laait weer wat op. En daar zit hij weer, als hij 't te warm krijgt, gaat zijn jas er voor uit en, als 't nog warmer is, worden de mouwen van het overhemd opgerold. Dit draagt zeer bij tot de goede verstandhouding tusschen spreker en publiek.

Een lezing is dit niet te noemen. Er wordt getuigd naar aanleiding van allerlei onderwerpen, die vaak door de menschen zelf gekozen worden uit de heele lange lijst van mogelijkheden, die Dr. Wartenweiler liet drukken. Ik hoorde in 't Münsterdal o. a. spreken over la Nicca, de bergingenieur, over „Zijn de Zwitsersche boeren conservatief?”, over „Wanneer was de goeie oude Tijd?”, over „Waarom gehoorzamen onze kinderen niet meer?”, over Nansen, over Albert Schweitzer. Maar 't onderwerp deed er niets toe. Er was voor elk onderwerp belangstelling, omdat van uit 't eigen gevoelsleven over menschelijke ervaringen gesproken werd, gezien in het licht van tijdelijkheid en eeuwigheid, van mogelijkheid en wenschelijkheid. Vol leven

en geest, soms misschien wat eenzijdig en te paradoxaal, maar altijd boeiend en belangwekkend. 'n Vrouw, waar ik toevallig eenige malen naast zat, zei: „Ik zou het er wel uit willen drinken." 't Was niet een middag van zitten en aanhooren, maar van samen zijn. De bezoekers zongen, soms hadden zij van te voren ingestudeerd, onder leiding van een onderwijzer of een muzikale boer — soms waren het kinderen, die schoolliedjes zongen. 't Meest trof mij de gezamenlijke, niet ingestudeerde zang, die zoo welluidend was. Niet alleen, omdat de Romaansche taal ons zoo zangerig in de ooren klinkt, maar omdat met een natuurlijke gratie gezongen werd, waarvan vooral de ingetogenheid de Hollander treft. Soms ook deelde Dr. Wartenweiler papiertjes uit en zong voor. En dan moesten wij leeren. Zoo'n nieuw goed blij liedje heeft zeker evenveel waarde als een lezing.

Het praatuurtje is voorbij. Er wordt nog een beetje nagevraagd en daarna komt een nieuw gebeuren.

Want behalve praten doet Dr. Wartenweiler op zijn rondreis nog wat anders, n.l. in boeken handelen. In zijn rugzak draagt hij, zelfs op de verste tochten in den winter, die hij bijna altijd te voet doet, zelfs over de Ofenpas, een boekenwinkeltje. Na zijn voordrachten gaat hij verkoopen met een drieledig doel. Allereerst is het goed, om in afgelegen streken menschen goede boeken te laten zien. De lust er zich in te verdiepen wordt dan grooter. Dus dan 't ijzer smeden, als het heet is.

Daar probeert hij op deze manier geld bijeen te krijgen voor twee doeleinden. Het eene is het stichten van een fonds voor onvermogen leering van de „Nuszbaum", als die weer open gaat. Het andere is om het werk van Albert Schweitzer te steunen. Want Dr. Wartenweiler is diep gegrepen door het werk van deze groote en hij probeert zooveel hij kan, dit werk te steunen. Dit doet hij en door bezielde voordrachten over Schweitzer, dien hij persoonlijk kent, en door verkoop van zijn boeken.

'n Handelaar in den gewonen zin van het woord is Dr. Wartenweiler niet. Soms moet een ander hem er op attent maken, dat hij vergeet geld te innen. En, als hij in een plaatsje komt, dat bekend staat om z'n armoede, dan geeft hij meer, dan dat hij vraagt. Toch gaat zijn handelje goed, door de levendige, boeiende manier, waarop hij zijn waar weet aan te prijzen.

Kleinere geschriftjes, o.a. propagandageschriftjes over zijn werk, geeft hij cadeau. Die werpt hij zoo de zaal in naar de opgestoken handen. „Wat zeggen jullie, als je een geschenk krijgt?" „Grazie", zeggen de menschen vriendelijk. „Ja, dankje zeggen is vrij gemakkelijk, maar 't is mij te gemakkelijk. Ik ben er niet mee tevreden, als jullie

van mij 'n geschenk krijgt, moet je ook weer een geschenk geven. Niet aan mij, maar aan iemand, van wie je weet, dat hij het heel hard noodig heeft. En, als je hem dan wat geeft, dan mag hij zich er ook niet met grazie afmaken, maar dan moet hij weer bedenken aan wie hij . . . , enz."

Dat raakt het gemoedsleven van ieder door de eenvoudige aanschouwelijkheid.

Merkwaardig goed weet Dr. Wartenweiler van uit de volksziel te spreken. Het is al weer geen opzettelijkheid. „Door de pupillen van de menschen weet ik m'n woorden te vinden," zegt hij. Hij is zelf een boer in zijn hart. Merkw aardig, hoe weinig de universitair geschoolde uit dit mensch spreekt. Hij is gebonden aan de aarde. Als type deed hij me sterk denken aan Hùjskoledirecteuren in Denemarken, die ook met de aarde vergroeid leken en toch hun geesten hadden bevreugd. Zijn er in Holland dergelijke menschen?

Spartaansch in eigen leefwijze, zonder hoofddeksel met 't boekenwinkeltje op der rug, uren in de sneeuw loopen en waden en onderweg nooit de verkwikking nemen van een warm bord soep, maar in een verlaten houthakkershut een uur op een bank liggen en een appel fletcheren. Uiterst afkeerig van alle aesthetiek en vormen en uiterlijkheid. Hij doet wat hij wil, en, als hij genoodigd wordt ergens avondeten te gebruiken en er is netjes in een kamer voor hem gedekt, wil hij er niet in, omdat 't in de keuken gezelliger is, waar de knechts en de meiden „polenta" eten.

Zoo trekt hij 't Münsterdal door, overal iets brengend, de rijkdom van zijn gemoeds- en gedachtenleven, verbazing over zijn persoonlijke eigenaardigheden. Hij spreekt tot de menschen, zingt met de menschen. Het kan zijn, dat 's avonds na de voordracht de avond pas begint, dat al de kleine tafeltjes tegen elkaar worden geschoven, dat er allerlei dranken en wijntjes besteld worden en dat te midden van dit ruige volksleven Dr. Wartenweiler zit als een hoog opgeschoten boom in 't bosch, wortelend in dezelfde bodem en toch de kruin er boven uit.

Soms komt hij overdag een school binnen, haalt de kinderen uit de banken en danst met hen een lustig reidansje. En waar hij komt, daar laat hij de menschen even uit hun sleur breken, even leven in een rijk, vol heden, dat eeuwigheidsschatten verbergt. Daar spreekt hij met de eenzame leiders, die door hem weer nieuwe stuwkracht ontvangen voor hun moeilijke taak.

Waar de behoefte van den leerling samenvalt met de begaafdheid van den leeraar of meester, daar is de volkshoogeschool.

Er was een volkshoogeschool in 't Münsterdal.

De zedelijke en economische beteekenis van de opvoeding der lichamelijk gebrekkige jeugd,

door J. E. VAN BEIJNUM.

Wanneer men een groot deel van zijn leven aan een werk gewijd heeft, dat men als levensroeping heeft leeren beschouwen, dan dringt het hart tot spreken. Dit is hier te meer het geval, omdat de beteekenis van de opvoeding der lichamelijk gebrekkigen in ons vaderland nog veel te flauw beseft wordt. Op het gebied van deze opvoeding bestaat in ons land een beschamende achterstand. Dit is voor velen duidelijk geworden op het in October j.l. gehouden Congres met tentoonstelling te Amsterdam, voor Arbeid en Arbeidsmethoden voor onvolwaardige arbeidskrachten.

Terwijl ik een middag daar aanwezig was om tevens het tentoongestelde te verklaren, zei een der bezoekers, dat deze tentoonstelling van de afdeeling lichamelijk gebrekkigen, een openbaring voor hem geweest was. Hij was verbaasd over wat zelfs zeer gebrekkigen konden bereiken, maar tevens over onzen achterstand op dit gebied.

Is het ook niet verbazingwekkend, dat men zonder armen even goed, ja beter kan schrijven dan de meesten met armen? Dat iemand met den mond schildert, omdat beide armen verstijfd zijn, en wel zoo, dat het waard is, gezien te worden?

Maar is het ook niet beschamend als men daarnaast een grafische voorstelling ziet, die het volgende feit aanschouwelijk maakt.

Het aantal bedden in inrichtingen voor lichamelijk gebrekkige kinderen, bedraagt per één millioen inwoners in Duitschland 180. In Noorwegen 130, in Nederland 12, zegge twaalf.

Nu zei mij een dokter, en terecht, dat dit cijfer niet geheel aan de werkelijkheid beantwoordde, omdat in de algemeene ziekenhuizen meestal eenige bedden bezet waren door lichamelijk gebrekkigen, die chirurgisch behandeld werden. Ook dit feit wijst er op, dat de orthopaedische behandeling in ons land, nog niet op het peil staat, waarop ze behoorde te staan.

Want een orthopaedische behandeling eischt een orthopaed, dat is een chirurg, die zich gespecialiseerd heeft op dit terrein. Omtrent het wezen der orthopaedie bestaat nog wel eens misverstand. Het woord beteekent letterlijk „rechtknappigheid” en heeft niets te maken met „pes” voet, zoodat men vaak meent, misleid door de uitdrukking „orthopaedisch schoeisel.” De Amerikanen spreken daarom wat duidelijker van been- en gewrichtschirurgie” of „reconstructieve” chirurgie.

De orthopaedische chirurg houdt zich uitsluitend bezig met de aandoeningen van beenderen, gewrichten of periphere zenuwen. Hij onthoudt zich daarom van operaties de lichaamsholten betreffende. Tijdens den wereldoorlog heeft de orthopaedie belangrijke vorderingen gemaakt. Het is duidelijk, dat een orthopaedische opleiding voor officieren van gezondheid, en van doctoren verbonden aan de Rijkssverzekeringsbank, van het allergrootste belang is. Waar in ons land nog geen leerstoel voor orthopaedie bestaat, is het niet te verwonderen, dat het aantal orthopaeden dun gezaaid is, en de chirurg nog vaak de orthopaedie als onderdeel behandelt. Waar juist onlangs uit de medische wereld een verzoek gedaan is aan de Regeering om een leerstoel in dit vak aan een of meer hoogeschole te verbinden, hoop ik zeer, dat de Regeering spoedig zal medewerken om op medisch gebied de lichamelijke gebrekkige jeugd en ook de volwassenen de behandeling te laten geven, waarop zij recht hebben. Hiermede stap ik af van het medische deel der kwestie, van hoe groote waarde deze ook is. Alleen wil ik nog wijzen op de groote noodzakelijkheid om preventief in te grijpen, en zich ontwikkelende gebrekkigheid zoo spoedig mogelijk te doen constateeren en behandelen, waardoor in vele gevallen het kind voor blijvende gebrekkigheid wordt bewaard. Ook hier heeft de Staat zeker een roeping, die ze tot heden zeer gebrekkig of niet vervulde.

Zoolang de gedachte algemeen was dat een gebrekkige altijd gebrekkig bleef, en een zeer gebrekkige zijn geheele leven afhankelijk moest zijn van de steun, ook geldelijk, van anderen, bestond er geen opvoedkundig probleem. Men schikte zich in het onvermijdelijke en de gebrekkige bedelaar was het overal bekende type.

Nu echter staat het vraagstuk anders. Waar en de ervaringen in het buitenland en een 25-jarige ervaring in het binnenland de overtuiging gebracht hebben dat:

Ten 1e. menig lichamelijke gebrek door een goede orthopaedische behandeling geheel te genezen is, zoodat het kind weer geheel volwaardig wordt;

Ten 2e. de meeste lichamelijke gebreken, door een goede orthopaedische behandeling zoodanig te verbeteren zijn, dat het gebrek grootendeels verholpen wordt;

Ten 3e. ontbrekende ledematen door kunstledematen of werkapparaten vervangen kunnen worden, waardoor uitoefening van een beroep weer mogelijk wordt na een geschikte opleiding.

Wij stelt zich de vraag voor ons: zijn wij, lichamelijke normalen, zedelijk verantwoord, wanneer wij onze lichamelijke gebrekkige jeugd nog langer laten opgroeien tot onnutte leden der maatschappij?

De vraag te stellen is tevens ze te beantwoorden. De wereld staat niet stil en we kunnen de klok van den tijd niet terug zetten. Niemand wenscht meer terug te keeren tot de barbaarsche tijden, waarin men de mismaakte kinderen doodde. En Nietzsche zou in zijn strijd tegen de zwakken, tegenwoordig geen steun meer vinden bij de wetenschap. Wij kunnen de gebrekkigen niet meer als de arme Lazarus aan onze poort laten liggen. De nood is ons opgelegd, we moeten hem helpen, ook al moet het ons offers kosten.

Ook *dit* besef zal tot de Regeering doordringen, dat *niets doen* in dit geval *onrecht* doen is.

Voor de gemeenschap zoowel als voor het individu geldt het woord: Wie weet goed te doen, en het niet doet, dien is het zonde.

Dit besef te helpen bijbrengen, doen allen, die medewerken ten bate van het lichamelijk misdeelde kind, zoowel besturen, doctoren, onderwijzers aan inrichtingen voor lichamelijk gebrekkigen, als mede de gebrekkigen, oud-leerlingen dezer inrichtingen, zelf, die als een levend voorbeeld strekken van de mogelijkheid om hen een nuttige plaats in de maatschappij te doen innemen.

Jammer, dat deze stem nog is, als de stem des roependen in de woestijn.

Zooals uit het voorgaande reeds eenigszins volgt, bestaat de opvoeding van de lichamelijk gebrekkigen tot nuttige leden der maatschappij uit 3 deelen:

- a. Een orthopaedische behandeling.
- b. Een gepast schoolonderwijs.
- c. Een gepaste vakopleiding.

Deze drie grijpen in elkaar. De geneesheer moet niet alleen gekend worden in de beroepsopleiding, maar moet vaak beslissen. De schoolopleiding moet meer dan bij het normale kind rekening houden met de latere beroepsopleiding.

Dit heeft zelfs aan mijn school eens tot een conflict geleid met het schooltoezicht, waaruit blijkt de noodzakelijkheid om dit onderwijs onder Buitengewoon onderwijs te brengen.

In de wet op het L. O. van 1920 is één der mooie en nieuwe dingen, waarvoor wij Minister de Visser dankbaar moeten zijn, de erkenning van het B. O. (buitengewoon onderwijs) als afzonderlijken tak van staatszorg. De overtuiging spreekt hieruit, dat de duizenden kinderen, die door ziels- of lichaamsgebreken, of uit maatschappelijke oorzaak niet in staat zijn het gewoon lager onderwijs te volgen, recht hebben op een onderwijs zich richtend naar hun aard.

Door de financiële moeilijkheden en de ingrijpende bezuiniging,

vooral bij den tak Onderwijs, is het met dit B. O. heel anders geloopt, dan Minister de Visser zich had voorgesteld. Bij art. 4 was bepaald, dat bij algemeenen maatregel van bestuur, de soorten van scholen voor buitengewoon lager onderwijs moeten worden aangegeven, waarop de wet van toepassing is.

De bepaling was gemaakt om aan de wet de noodige soepelheid te geven, waardoor categorieën, waarbij men bij het maken der wet nog niet gedacht had, of had kunnen denken, er ondergebracht konden worden.

Deze soepelheid is echter voor het B. O. noodlottig geworden.

Wegens bezuiniging werden de algemeene maatregelen niet gemaakt, of lang uitgesteld. De voor verschillende groepen gemaakte bepalingen zijn nog zeer onbevredigend, terwijl voor de gebrekkige en mismaakte kinderen elke maatregel nog achterwege bleef, heitgeen ik als een onrecht beschouw.

Teneinde misverstand hieromtrent weg te nemen, wil ik even mededeelen, dat het ontwerp voor dezen algemeenen maatregel van bestuur reeds in 1923 in overleg met den heer Inspecteur van het Buitengewoon Onderwijs was ontworpen, maar door de bezuiniging ter zijde gesteld is.

Dat de financiële bezwaren door regeeringslichamen steeds op den voorgrond geplaatst worden, behoeft ons niet af te schrikken. De bekende orthopaedische geneesheer Dr. Murk Jansen, te Leiden, schreef verleden jaar in het „Zeitschrift für Krüppelfürsorge“ een artikel, getiteld: „Zur Krüppelfrage in Holland,“ waarin hij in 't kort beschreef, wat in ons land — sinds het jaar 1899, toen Dr. W. Renssen Sr. te Arnhem en de Besturende Zuster van het Arnhemse Diaconessenhuis, Johanna van Ness, het initiatief namen om de verzorging en opvoeding der gebrekkigen en mismaakten ter hand te nemen — op dit gebied gebeurd is.

Een paar feiten hieruit met een kleine aanvulling wil ik vermelden. In 1899 werd de Vereeniging tot verzorging van gebrekkige en mismaakte kinderen in Nederland opgericht en in 1900 werd het eerste tehuis geopend in een der gebouwen behorende tot het Diaconessenhuis te Arnhem. In 1903 werd een perceel aangekocht en verbouwd en kreeg het tehuis den naam van Johanna-Stichting, als dankbare herinnering aan Zuster van Ness. Reeds van het begin af was de bedoeling, dat de stichting zou bevatten gelegenheid voor geneeskundige behandeling, school- en vakopleiding. De keuze van handwerkvakken, geschikt voor gebrekkigen, was niet groot, en viel ten slotte op het vak rietvlechten, dat zoowel grof- als fijn werk omvat en geschikt is voor jongens met meer of minder intellect en met sterke en zwakke handen en armen.

In 1910 onderging de stichting een flinke uitbreiding, waardoor het aantal bedden steeg tot 37.

In 1912 werd door de milddadigheid van Mejonkvr. M. J. de Monchy te Hillegersberg bij Rotterdam het tweede tehuis geopend onder leiding van Dr. J. v. Assen, dat plaats biedt voor 40 kinderen.

De derde en laatste inrichting is de Cornelia-Stichting, een inrichting voor ziekelijke en gebrekkige kinderen te Beesterzwaag. Ook is een sanatorium voor gewrichtstuberculose te Blaricum in wording. Verder bestaan er orthopaedische klinieken te Amsterdam, Den Haag, Leiden en Arnhem.

Volgens Dr. Murk Jansen hebben wij ruim 700 bedden noodig willen wij gelijk staan met Duitschland. Hij eindigt zijn artikel aldus:

„Met passende waardeering voor den philanthropischen arbeid, die een aantal personen in Nederland verricht hebben in de verzorging der lichamelijk gebrekkigen, is het zeker, dat 10 tot 25 maal meer gedaan moet worden, voordat de lichamelijk gebrekkigen in Nederland de voorrechten van de moderne behandeling in dezelfde mate deelachtig worden als die in de omliggende landen. Wie zou kunnen becijferen, wat dit tekort beteekent voor het geluk en de welvaart van duizenden gebrekkigen, die onbekend voortleven tot de dood hen verlost? Wie berekent het verlies voor de gemeenschap van zoo velen; die op haar kosten leven en die tot nuttige en zich zelf onderhoudende werkers zouden kunnen opgeleid worden? Daarom moet er in Nederland een groot en verheven werk gedaan worden. Het geld daartoe *ontbreekt niet*, want jaarlijks worden voor tabak 150 millioen gulden, voor alcoholische dranken 350 millioen gulden uitgegeven. Als nu elk tabakverbruiker ertoe gebracht kon worden om $\frac{1}{10}$ deel minder voor tabak uit te geven, dan zou jaarlijks 15 millioen gulden beschikbaar zijn om het vraagstuk der lichamelijk gebrekkigen op te lossen. Een bemoedigende gedachte is, dat de Nederlander in het algemeen op het gebied van weldadigheid niet terugblijft: Hij laat nooit na deel te nemen aan hulp bij wereldrampen. Groote sommen zijn besteed zoowel voor Duitsche, Oostenrijksche, Hongaarsche en Russische kinderen, als voor Japansche aardbevingen.

In ons eigen land wordt gezorgd voor doofstommen, blinden, idioten, lijdens aan vallende ziekten en krankzinnigen. Het zal dus onze taak zijn de oogen en beurzen van het Nederlandsche publiek te openen voor de nooden van het lichamelijk gebrekkige kind. De zedelijke winst zal dan nog grooter zijn voor hen, die helpen, als voor hen, die geholpen worden.” Tot zoover Dr. Murk Jansen.

Juist op de zedelijke winst en wel van hen, die geholpen worden, willen we wat nader ingaan.

In zeer vele gevallen is de orthopaedische hulp op zichzelf onvol-

doende om het lichamenlijk gebrekkige kind tot een volwaardige arbeidskracht te maken; deze moet worden aangevuld door school- en vakonderricht, dat zich aanpast aan hun gebrek.

Het lichamenlijk gebrek zet steeds een stempel op den geest. Door lichamenlijke onvolwaardigheid voelt de geest zich gedrukt en veelal in zulk een mate, dat de opvoeding te midden van normale kinderen niet tot een goed resultaat voert.

Het minderwaardigheidsgevoel wordt meestal nog vergroot door de behandeling, die het kind van zijn schoolmakkers ondervindt. Niet ten onrechte zegt men, dat de jeugd vreed is.

Zooals Bergson in zijn „Le Rire” zoo duidelijk heeft uiteengezet, is alle afwijking van het gewone in gedaante, gebaren en woorden aanstootgevend voor de omgeving en wordt als het ware corrigeerend beantwoord met lach en spot.

Nu wijkt de lichamenlijk gebrekkige niet alleen af door lichaamsvorm, maar veelal ook door stijfheid in zijn bewegingen.

Deze laatste hebben iets automatisch en werken daardoor als vanzelf op de lachspieren, wanneer n.l. bij den beschouwer het medegevoel uitgeschakeld is. En dit laatste is maar al te vaak het geval bij de jeugd.

Hoe dit terug werkt op het slachtoffer laat zich indenken. Ieder heeft wel eens vrees gevoeld, dat zijn uiterlijk lachwekkend was, al was het maar door een puistje op het gelaat, of een pijnlijke voet; en hoe bang is men vaak niet dat een kleedingstuk gek staat.

Hieraan kunnen wij eenigszins afmeten hoe remmend dit vreesgevoel werkt op den mismaakte. Hij wil zijn gebrek verbergen, soms met geraffineerde slimheid. Waar dit niet gelukt, trekt hij zich terug, wordt daardoor eenzelvig, bitter en afgunstig gestemd ten opzichte van de normale makkers. Dit woord makkers is zelfs niet op zijn plaats, want met het gemeenschappelijk spel kan hij meestal niet mede doen, bij schoolwandelingen en uitstapjes is hij vaak een lastpost, als hij nog mede mag gaan.

Daarom behoort zulk een kind niet thuis in een school voor normalen. Dit bleek mij nog onlangs. Een meisje van 13 jaar werd in de Johanna Stichting opgenomen. Ze had, hoewel haar verstandelijke vermogens normaal waren, de schoolontwikkeling van een leerlinge der 4e klasse, door haar ongeregeld schoolbezoek. Behalve andere gebreken heeft ze ook iets iets in haar gelaat, dat vreemd aandoet en voor vreemden afstootend werkt. Dit meisje kreeg nu eenige maanden bezoek van een klasse harer oude school. Verschillende kinderen hadden kleine geschenken voor haar meegebracht en waren heel aardig voor haar. Bij het weggaan vroeg haar oud-hoofdonderwijzer, of ze niet met de kinderen mee wilde gaan naar haar dorp.

Tot ons beider verbazing, zeide ze, dat ze liever in de Johanna Stichting bleef. Later vroeg ik haar, waarom ze niet liever mee naar huis wilde gaan, en toen kwam het hooge woord er uit: ze was altijd bang in haar dorp naar school te gaan, omdat ze zoo geplaagd werd. Welk een verborgen leed dit haar veroorzaakt heeft, spreekt hieruit duidelijk.

In onze inrichting leven zulk kinderen dan ook echt op. Ze worden vroolijk als de anderen, probeeren allerlei spelen mede te doen

en hun luidruchtige vroolijkheid verbaast telkens de bezoekers der inrichting.

Er zijn ook gevallen, waarin gebrekkigen op scholen voor normalen goed slagen.

Eén voorbeeld wil ik noemen. Voor ongeveer 20 jaar bracht een vader een klein jongetje in de Johanna-Stichting met zeer misvormde armpjes en handjes. De vader vond het verschrikkelijk zijn kind aan een inrichting te moeten afstaan. Het jongetje leerde binnen eenige maanden wat lezen, en ook heel aardig schrijven met een bijzonder soort penhouder en toen dacht de vader, nu zullen ze hem in de plaats mijner inwoning wel op school willen nemen. Hij nam zijn kind dus naar huis en wat wij niet hadden durven hopen, het gelukte. De jongen doorliep de lagere school, later de H.B.S. en deed zijn examen voor candidaat-notaris, en kan nu goed in eigen onderhoud voorzien. Hij blijft echter nog steeds de Johanna-Stichting dankbaar, want hij begrijpt heel goed, dat zonder de bijzondere behandeling bij het schrijven leeren, er nooit iets van schoolonderricht zou terecht gekomen zijn.

Hiertegenover staan ook heel andere gevallen van kinderen, die na een ernstig ongeval b.v. armen of handen verliezen en daarmee tegelijk hun geestelijke energie. Ze voelen zich diep ongelukkig en de wijze waarop ze door hun omgeving beklaagd worden, hoe goed ook bedoeld, versterkt hun minderwaardigheidsgevoel.

Medelijden doet vaak de energie verslappen. Wat de gebrekkige in de eerste plaats noodig heeft, is niet een medelijden, dat verslapt, maar een opvoeding, die sterkt en daardoor het gebrek leert overwinnen, vooral geestelijk.

De gebrekkige heeft in de eerste plaats noodig gelegenheid om zijn lichamelijke en geestelijke krachten te oefenen. Daarvoor is noodig een voortdurende oefening van de spieren, die gebruikt worden bij de dagelijks voorkomende handelingen zooals aankleeden, wasschen, eten, gebruik van eenvoudige werktuigen.

Het gebrekkige kind wordt in huis door de familie vaak al het werk uit de hand genomen, omdat men van het stakkertje niets durft te vergen. Zoo kwam b.v. een jongen van 13 jaar met zeer zwakke handen in de Johanna-Stichting, die zich niet kon aankleeden. Hij had nooit geleerd een knoopje of bandje vast te maken of een kous aan te trekken. Een der eerste zorgen in de inrichting was, hem in dit opzicht tenminste onafhankelijk te maken van anderen.

Door stage oefening, die heel wat inspanning en ook wel eens tranen kostte, was hij na eenige maanden zoo ver, dat hij dit alles zelf kon.

Toen hij met de eerste vacantie thuis kwam, stonden ze thuis verasteld, dat hij in de Johanna-Stichting in een half jaar meer geleerd had in dit opzicht, dan thuis in 13 jaar.

Met het gevoel iets te kunnen, neemt ook de wilskracht toe zich verder te ontwikkelen. Ook het voorbeeld van andere gebrekkigen werkt sterkend.

Dat armloozen, wanneer de armstompjes niet al te klein of te zwak zijn, even goed kunnen schrijven als normalen, is ook bij ons bewezen. Dit is zeker een belangrijke prestatie.

Wanneer een auteur van een schrijfmethode voor normalen de losse polsbeweging voorschrijft, is dit meestal theorie. In de praktijk blijft

deze eisch voor de groote meerderheid te zwaar. En toch is het schrijven van den armlooze, waarbij niets dan de punt van de pen de eenige steun vormt, nog oncindig moeilijker, dan schrijven met losse pols, waarbij toch nog de vingers over het papier glijden.

Maar waartoe oefening in staat is, blijkt b.v. uit de ongeloofelijke toer, die een meisje uit de Johanna-Stichting verrichtte, om met de tong een draad door een naald te vademen in haar mond.

Wie dit gezien heeft, wanhoopt niet meer, dat de gebrekkige zijn leven onnut moet doorbrengen en zal erkennen, dat we hier kunnen spreken van onbegrensde mogelijkheden.

Dit meisje heeft zich later geoeftend in schilderen met den mond, en hiermede een resultaat bereikt, dat zeker bewonderenswaardig is, en wel te meer, als men weet, dat ze zittend of half liggend in haar bed, dit werk vervaardigt. Door lezing van de voornaamste binnen- en buitenlandsche tijdschriften over kunst, houdt ze haar geest wakker en is een beschamend voorbeeld voor de duizenden vrouwen, die ondanks een gezond lichaam, hun leven doorbrengen in ledigheid.

Foerster klaagt in zijn „Lebensführung“ over den achteruitgang van de opvoeding van den wil, zich openbarend in het bij velen op den voorgrond treden van het pathologische in den mensch.

„Daarom“, zegt hij, „is het geen wonder, dat de zenuwstelsels het eerst weer ontdekken, hoeveel de disciplineering van den wil voor de gezondheid en voor het herstel van het zenuwstelsel beteekent, en hoe noodig het vooral voor in gevaar gebrachte zenuwstelsels is, dat men leert willen en zich oefent ziekelijke afwijkingen met kracht te weerstaan.“

Wat waar is voor de normale jeugd, is dubbel waar voor de lichamelijk gebrekkigen. De opvoeding moet er bovenal op gericht zijn, den wil te sterken. Daarom moet naast het kennen, het kunnen op den voorgrond gesteld worden. Teekenen en handenarbeid en ook zingen dienen bijzonder verzorgd te worden. Dat het schoolonderwijs niet in groote klassen gegeven kan worden, omdat het min of meer individueel is, spreekt vanzelf.

Prof. Biesalski, directeur-orthopaedist van de groote inrichting van lich. gebrekkigen in Berlijn-Dahlem, zegt in zijn „Schets van de verpleging en de opvoeding der lichamelijk gebrekkigen“, dat zulk een klasse niet groter moet zijn dan 15. Ook dit wijst op de noodzakelijkheid van het brengen van dit onderwijs onder B. O. Hij wijst ook op het groote aanpassingsvermogen, dat de onderwijzer moet bezittten. Zoo ergens dan is hier het schabloneachtige uit den booze. Daarom is het Daltonplan zoo geschikt voor deze scholen. De heer Boom, hoofd van de school van lich. gebrekkigen van de Adriaan-Stichting te Hillegersberg, heeft dan ook een uitgewerkt leerplan volgens het Daltonstelsel ontworpen, en vóór er in ons land nog scholen waren, die het toepasten, zeide reeds een Inspecteur bij een bezoek aan de Johanna-Stichting: „U bent aan 't Daltoniseeren“, iets, wat bij een onderwijs dat ten deele hoofdelijk was, voor de hand lag.

Door dit speciaal voor hen geschikt onderwijs, kan een gebrekkig kind met normale verstandelijke vermogens, hetzelfde resultaat bereiken als leerlingen eener gewone school. Hiervan zou ik verschillende voorbeelden kunnen opnoemen.

De Jaatste jaren heb ik herhaaldelijk kinderen van 15 jaar ingeschreven als externe leerlingen, die nog geen 6 leerjaren doorloopen hadden, maar nu volgens de bepalingen der L.O.wet, van andere scholen verwijderd werden. Wanneer deze kinderen op hun zesde jaar gekomen waren, dan zouden ze op normalen leeftijd de lagere school afgeleopen hebben. Nu zijn ze voor hun vakopleiding eenige jaren ten achter.

Een andere jongen kwam als zeer gebrekkige op zesjarigen leeftijd in de inrichting. Onze school was toen nog een oude U.l.o. school, viel dus geheel onder L.O. en moest voldoen aan alle bepalingen, ook dat van het aantal leerlingen. Daarom had ik eenige externe normale leerlingen uit de buurt op de school toegelaten. Genoemde jongen zat toevallig in een klas waarin 3 normale jongens zaten, die na het verlaten van de school op normalen tijd naar het Lyceum zijn gegaan. Ze gingen daar regelmatig over en zitten nu in de 4e klas, terwijl de gebrekkige nu voor de tweede maal de 9e klas doorloopt. Vergelijk ik de vorderingen in de moderne talen, dan behoeft de gebrekkige zeker niet onder te doen voor zijn vroegere klasgenooten, daarnaast is hij in boekhouden en handelsrekenen zoo ver, dat hij waarschijnlijk het volgend jaar, dat is op 17-jarigen leeftijd, examenen kan doen voor een praktijk-examen boekhouden.

De behandeling en opleiding, die nu nog enkele tientallen der honderden gebrekkige kinderen ten deel valt, toont de mogelijkheden, die voor allen bestaan, indien de bestaande inrichtingen, misschien met één of twee vermeerderd, door een behoorlijke uitbreiding en een wettelijke regeling van de verpleeggelden hun poorten wijder kunnen open zetten.

Wat den omvang van de gebrekkigheid betreft, wil ik nog de resultaten vermelden van de volkstelling in Dec. 1920 gehouden: Totaal 44822 gebrekkigen, waarbij 6358 kinderen beneden de 15 jaar. Deze cijfers zijn schijnbaar veel gunstiger dan in Duitschland. Een controle-onderzoek heeft echter aangetoond, dat deze getallen ver achterblijven bij de werkelijkheid. In R'dam b.v. stonden volgens opgaven der kliniek voor lichamelijk gebrekkigen, 656 personen als gebrekkig te boek. Hiervan hadden zich slechts 93, dat is nog geen zevende deel, als gebrekkig opgegeven. Al nemen we nu voor geheel Nederland maar aan, dat zich een zesde deel heeft opgegeven, dan komen we reeds tot een kwart miljoen, waarvan ruim 30.000 misvormde kinderen beneden 15 jaar.

Hiervan komen slechts een klein deel voor gestichtsverpleging in aanmerking, maar volgens deze getallen zal het aantal vereichte bedden toch wel de 1000 naderen.

De zorg voor de lich. gebrekkigen in het buitenland heeft aange-toond, dat eenige groote goed geoutilleerde inrichtingen beter zijn dan tal van kleine inrichtingen.

Zoowel voor de school- als voor de vakopleiding is het noodig, dat het aantal leerlingen niet te klein is. Niet alleen is de exploitatie van kleine inrichtingen uit den aard der zaak kostbaarder, maar om differentieering van vak opleiding mogelijk te maken, is een grooter aantal leerlingen noodzakelijk.

In de groote Deutsche Krüppelheimen met 200 en meer verpleeg-

den worden tal van vakken onderwezen, welk gefal zich nog, immer uitbreidt, door de ondervinding met de oorlogsinvaliden opgedaan.

De groote Fordfabrieken in Amerika hebben aangetoond, dat in de moderne groot-industrie plaats is voor tal van misdeelden. Ford zegt o.a. dat in zijn fabrieken meer plaatsen zijn voor blinde werkliefden, dan zich aanbieden. En wat het mooie is, deze zoogenaamd onvolwaardige arbeidskrachten, worden door vakkundige opleiding en plaatsing in voor hen geschikte afdelingen opgeleid tot volwaardige arbeidskrachten, die ook volwaardig loon ontvangen. Welke economische voordeelen aan een goed ingerichte opleiding der lichamelijke gebrekkigen verbonden zijn, laat zich moeilijk becijferen, maar zeker zullen deze opwegen tegen de financieele lasten die deze opleiding oplegt aan de gemeenschap. En zet men nog daarnaast de levensvreugde, die men brengt in het leven dezer vreugdeloozen, dan kan men niet aarzelen in de keuze tusschen deze twee dingen:

De lichamelijke gebrekkigen te ignoreeren en den wissel betalen, die door zulke kortzichtigheid wordt aangeboden in den vorm van ondersteuning der gebrekkigen.

Of het vraagstuk ter hand nemen en alle krachten: medische, sanitaire, en opvoedkundige recruteeren om de gebreken te genezen of ten deele te herstellen en door goede vakopleiding hen tot productieve werkers op te leiden.

Er is geen mooier ding in onze moderne beschaving, dan de bestrijding der lichamelijke gebrekkigheid.

Het is mooi, omdat het geground is op de schoonste menschelijke eigenschap, die ons aandrijft hen te helpen, die zich zelf niet kunnen helpen. Het is mooi, omdat het overeenkomt met het beste van onze Christelijke leer, en het is mooi, omdat het een wondervol en nuttig werk is.

Over de wijze hoe alles moet geregeld worden, ook wettelijk, wil ik niet spreken. Evenmin over de vraag, of leerplicht voor de lichamelijke gebrekkigen wenschelijk en mogelijk is. Alleen heb ik U willen doordringen van de noodzakelijkheid, dat de opleiding van de lichamelijke gebrekkigen veel krachtiger moet ter hand genomen worden, en daarom op veel meer belangstelling en financieelen steun aanspraak heeft, dan ze tot op heden in ons land geniet, niet alleen van particulieren, maar ook van de regeeringslichamen.

Bij de discussie kwam nog nader ter sprake de kwestie van de nazorg, en de vakken, waartoe de leerlingen opgeleid worden.

Bij het verlaten der inrichting tracht het bestuur der inrichting de oud-leerlingen te helpen aan een betrekking. In den regel slaagt het bestuur hierin wel. Komen echter oud-leerlingen door malaise of andere oorzaken buiten betrekking, dan is het bestuur, door het ontbreken van een goed ingerichte nazorg, niet in staat hen te helpen, al wendt het soms nog pogingen hier toe aan. De heer inspecteur van het Buitengewoon Onderwijs Dr. A. van Voorthuysen wees hierbij op een geval van een bekwaam boekhouder zonder armen, die reeds 4 jaar buiten betrekking is.

Wat de vakken van opleiding betrefte, deze zijn voor meisjes: dienstbode, naaister, en boekhoudster; voor jongens: mattenmaker en rietvechter en knoortbediende en boekhouder. Bij een grooter aantal leerlingen, zal het aantal vakken zich zeker uitbreiden, daar er nog tal van mogelijkheden zijn. Voor één, of twee leerlingen kan geen vakleeraar aangesteld worden, terwijl plaatsing op ambachtscholen, óf niet mogelijk is, óf tot mislukking gedoemd zou zijn.

De meeste oud-leerlingen kunnen behoorlijk in hun onderhoud voorzien, maar bij een goede nazorg zou het resultaat zeker nog heel wat gunstiger zijn.

INHOUD VAN AFLEVERING 4.

	Bladz.
Iets over het (middelbaar) onderwijs in de Vereenigde Staten van Noord-Amerika, door Z. Stokvis	97
Pogingen in Bergland, door Hermien van der Heide	109
De zedelijke en economische beteekenis van de opvoeding der lichamelijk gebrekkige jeugd, door J. E. van Beijnum . . .	119



ouders!

Kent gij **SCHOOL EN HUIS**,
het Orgaan van den „Bond van Nederlandsche
Onderwijzers”, onder Redactie van Th. J. Thijssen?

Prijs f 0.90 per kwartaal.

Abonneert U Heerengracht 56, Amsterdam
of vraagt proefnummer.



Zoo juist
verschenen :

Mededeelingen van het Nuts-
Seminarium voor Paedagogiek
aan de Universiteit van
Amsterdam
No. 3

De Aaneensluiting tusschen
Lager en Middelbaar
(Gymnasiaal) Onderwijs
(Rapport uitgebracht aan den
Heer Wethouder voor het Onder-
wijs te Amsterdam
door

**G. VAN VEEN en
Ph. KOHNSTAMM**

Prijs f 1.90

Uitgave van J. B. Wolters Groningen
Den Haag

Vacant.

Vacant.

VOLKS ONTWIKKELING

TB 3869

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

ONDER REDACTIE VAN :

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM, L. C. T. BIGOT, Prof. R. CASIMIR-
W. EMMENS, A. H. GERHARD, Prof. Dr. J. H. GUNNING Wz.,
IDA HEYERMANS J. HOVENS GREVE Secr.^h



Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8.75

MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
CENTRAAL STATION, AMSTERDAM

PER
NUMMER
F 0.75



Het verband van de musea met opvoeding en onderwijs in Engeland,

door Mr. BAILEY, President v. d. Britsche Museum Association.

Het vraagstuk, welk verband er is tusschen de musea en opvoeding, treedt op het oogenblik in Engeland sterk naar voren. In ruimeren kring is er belangstelling voor gewekt door het publiceeren van een rapport, dat door Sir Henry Miers op aandrang van het „Carnegie United Kingdom Trust“, is uitgebracht.

In de eerste plaats dient hier opgemerkt, dat aangaande dit onderwerp de Engelsche regeering geen leidend beginsel heeft, en de maatregelen, diè de Board of Education heeft genomen, zijn niet van bindenden aard.

Bijvoorbeeld: De onderwijswet van 1918 geeft aan plaatselijke autoriteiten de macht, onderwijzers en studenten te helpen, wanneer zij een onderzoek instellen in of in verband met een instelling van onderwijs; tot dit doel kan de plaatselijke regeering instellingen van onderwijs helpen, terwijl musea geacht worden hieronder te vallen, wat de uitvoering van deze wet betreft. Toch heeft dit niet tot bevredigende resultaten geleid, van de musea uit gerekend: Slechts 3 van de 530 musea in de provincie hebben van de betrokken overheid subsidie gekregen voor dit doel.

Wanneer schoolkinderen een bezoek brengen aan een museum, kan die tijd als lesuren worden meegeteld.

In het leerplan, dat moet worden goedgekeurd door de Board of Education, kan museumbezoek worden opgenomen.

Maar afgezien van de vrijheid, die hierdoor op dit gebied is ontstaan, neemt de regeering geen initiatief, door het stellen van bindende regels, die de musea in het belang van opvoeding en onderwijs moeten volgen.

Elk museum doet zijn werk op eigen wijze, maar in dit verband

dient wel gezegd dat toen de oudere musea werden opgericht, het onderwijs in z'n ruimere beteekenis, niet het voornaamste doel ervan was.

Zij werden in het leven geroepen, los van elkaar, gewoonlijk als resultaat van particuliere vrijgevigheid. Zelfs het Britsch Museum is zoo ontstaan, en op dergelijke wijze schonken hier en daar over het geheele land verschillende menschen een verzameling aan hun omgeving, soms met een gebouw erbij, om die te huisvesten. Dit geschiedde echter louter met de bedoeling belangrijke blijvende tentoonstellingen te organiseeren.

De literaire, klassieke en historische genootschappen van de 18e en de 19e eeuw stichtten musea om de onderscheiden takken van wetenschap, waarop zij zich in het bijzonder toeleggen, meer levend te doen zijn, en het bezoeken ervan was gewoonlijk aan de leden voorbehouden.

Geen enkele van deze oudere instellingen geeft ook maar een enkele aanwijzing opvoeding als zoodanig voor oogen te hebben gehad. Dit zelfde kan gezegd worden van de groote nationale musea in het algemeen en van het Britsch museum in het bijzonder.

Voor zoover zij iets deden voor opvoeding en onderwijs, is geen enkel leidend beginsel gevolgd en nu de aandacht erop gevallen is, hoe de musea in de ontwikkeling van het geheele volk een rol zouden kunnen spelen, vinden wij onder een algemeenen titel de meest gemengde verzameling van instellingen, die bij elkaar zouden kunnen worden gebracht, vereenigd, en het is niet gemakkelijk een voor al deze musea geschikte, uniforme wijze van werken in te voeren.

Het is het Victoria en Albert-museum, dat er aanspraak op mag maken het eerste museum te zijn, dat met speciaal opvoedkundige doelingen werd opgericht. Enkele jaren na de oprichting stichtte het een „Reizende Afdeling“, die zich ten doel stelde: „De beginselen van de kunstnijverheid te doen doorwerken bij de verbetering van het fabrieksproduct“. Ook werd erop aangedrongen, dat door het geheele land verspreide musea zouden worden in orde gebracht, zoodat „Alle klassen van de bevolking in de gelgenheid zouden worden gesteld die algemeene beginselen, die in de kunstwerken van alle eeuwen gespeurd kunnen worden, te ontdekken“. Dat wil zeggen: Zij zouden in dienst worden gesteld van de opvoeding van het geheele volk.

Deze reizende afdeling leent verzamelingen uit, van voorwerpen van kunstnijverheid, schilderijen, etsen, aanplakbiljetten, enz. enz. aan musea in de provincie. Bovendien wordt aan meer dan 500 Kunstscholen werk uitgezonden. Jaarlijks worden deze collecties geruild

voor nieuwe, die gewoonlijk door het Hoofd der school worden uitgezocht. Dergelijke verzamelingen worden ook gezonden aan Kweek-scholen voor Onderwijzers en aan Middelbare scholen.

Wijlen Lord Sudeley heeft met aandrang de aanstelling van gidsen in het belang van het groote publiek bepleit. Enkele jaren geleden is het Britsch Museum ermee begonnen, speciaal met de bedoeling de doorsnee-bezoekers te helpen de verschillende verzamelingen van het museum te begrijpen en te waardeeren.

Vroeger leverde het museum stof aan studenten, die met belangrijke onderzoekingen bezig waren; de gewone bezoeker moest zich tevreden stellen met te lezen, wat er op de kaartjes stond.

Maar nu zijn er in dit en in het Victoria en Albert-Museum gidsen, die een syllabus bij zich hebben van den weg dien zij willen volgen, zoodat bezoekers van te voren kunnen zien, wat hun het meest aantrekt.

Deze wijze van voorlichting is door het publiek zeer gewaardeerd, en in de meeste nationale musea in Engeland en in sommige in de provincie overgenomen. In het Britsch museum worden bovendien in aansluiting op den uitleg van de gidsen series lezingen gehouden.

In het Victoria en Albert-Museum houden de medewerkers lezingen over hun eigen onderwerp, die het publiek kosteloos kan bijwonen. Gedurende de wintermaanden worden in de lezingzaal des Zaterdagsmiddags concerten gegeven, om te trachten de muzikale smaak van het publiek te verbeteren. Hierbij wordt alleen voor het programma betaald.

Een andere wijze van voorlichting van het publiek is: het verspreiden van uitgaven en prentbriefkaarten in verband met het tentoongestelde.

In de opleiding van studenten spelen de Universiteitsmusea een belangrijke rol, maar in de meeste gevallen zijn deze voor het publiek niet toegankelijk. Wel maken omgekeerd veel studenten gebruik van de nationale musea. Gevorderde studenten van de Londensche Universiteit en het Oudheidkundig Genootschap vinden in het Britsch Museum een werkgebied en de Directeur van dat Museum heeft onlangs aan de Kon. Commissie v. d. Nationale Musea verklaard, dat hij het aantal lezingen zeker zou willen uitbreiden en dat hij voor kinderen een bezoek aan een schilderijmuseum met een uitleg erbij zeer wenschelijk vond. Het Kon. Schotsch Museum wordt veel bezocht door Studenten en de Nat. Hist. Faculteit van de Universiteit leent vaak voorwerpen van dat Museum.

Wanneer we ons nu wenden tot de Musea in de provincie, zien we dat in Hull dagelijks lezingen voor de schoolkinderen worden gehouden, in het museum. De onderwijzers ontvangen er gedrukte aankondigingen van, zoodat zij de klassen, die zij meenemen naar het museum, kunnen voorbereiden. Ook worden pogingen gedaan om te komen tot Radiolezingen. In het Britsch Museum en in „Art Gallery” houden alle medewerkers lezingen, terwijl men te Manchester een ernstige poging heeft gedaan, om de musea in dienst van het schoolonderwijs te stellen. Aparte onderwijzers zijn aangesteld voor de verschillende onderwerpen en zij wijden er al hun tijd aan klassen van 20 à 25 kinderen, die een uur in de week komen, les te geven. Op deze wijze worden 2500 kinderen per week bereikt door deze speciale wijze van onderwijs geven.

Te Salford geeft men een eenigszins afwijkende methode, waarbij volgens een „Rooster van Dienst” verzamelingen van voorwerpen in gemakkelijk vervoerbare dozen circuleeren. Jaarlijks wordt dan een samenkomst georganiseerd van den inspecteur van onderwijs, de onderwijzers, de Director of Education en den curator van het museum, die twee onderwerpen uitkiezen. Zij die op dit gebied goed thuis zijn, maken er lantaarnplaatjes voor en houden lezingen voor de andere onderwijzers, die er een uittreksel van krijgen.

De curator van het museum te Reading geeft zelf onderricht aan onderwijzers, die met hun klassen naar het museum willen komen en geeft uitleg van verzamelingen, die speciaal voor dit doel zijn bij elkaar gebracht.

Vanuit dit museum wordt uitgezonden een getrouwe copy in Naaldwerk, van het Wandtapijt v. Bayeux, dat zoo prachtig de inval van de Noormannen in Engeland illustreert.

In sommige steden circuleeren op de scholen vanwege het museum verzamelingen die de kinderen in handen mogen nemen, en de Directeur van het museum te Sunderland heeft een aparte verzameling gemaakt, die speciaal voor blinden geschikt is en die verzameling licht hij afzonderlijk toe. In andere gevallen bezoekt soms de curator van het museum de scholen, en wat hij vertelt over zijn museum, verduidelijkt hij door lichtbeelden.

Te Haslemere is het museum dadelijk gesticht met de vooropgezette bedoeling: het onderwijs te dienen. Hier heeft de directeur niet alleen een rooster van schoolbezoek volgens een vast systeem in elkaar gezet, maar ook geeft hij schriftelijk werk op, over onderwerpen in verband met het in het museum tentoongestelde, en het blijkt, dat dit voor de kinderen zeer prikkelend is.

Dikwijls worden kinderen en ook ouderen aangemoedigd de verzameling wilde bloemen uit den omtrek te vergrooten en op die wijze wordt belangstelling in het museum gewekt. Ook zijn in verschillende plaatsen verzamelingen of musea door kinderen bijeengebracht, gevestigd.

Wat betreft de gezaghebbenden op onderwijsgebied in de provincie, zegt Sir Henry Miers in zijn verslag: In den graafschapsraad (een regeeringslichaam, dat ongeveer gelijk staat met onze Provinciale Staten,) toont men noch kennis van, noch belangstelling in het schoolbezoek aan musea te bezitten.

Dit zelfde kan gelden voor de kleinere steden in de provincie, ofschoon de musea, die men er heeft, worden gebruikt in dienst van het onderwijs.

Dit is de zwakke plek in het museumwerk voor de jongeren, en het moet voornamelijk worden toegeschreven aan het feit, dat in een stad het schoolwezen onder de eene commissie valt en de musea onder een andere. Deze moeilijkheid bestaat niet voor de musea, die nog opgericht moeten worden, omdat de wet op de Openbare Bibliotheken van 1919 bepaalt, dat dergelijke musea moeten worden bestuurd door de plaatselijke overheid op onderwijsgebied. In diezelfde wet is de mogelijkheid geopend bestaande musea ook onder die overheid te brengen, maar het schijnt, dat men geen gebruik maakt van dit gedeelte van die wet.

Bovenstaande opmerkingen betreffen de lagere scholen. In de meeste middelbare scholen en inrichtingen voor voorbereidend hooger onderwijs bestaan er verzamelingen, opklimmend van een klein aantal voorwerpen tot een goed gedocumenteerd museum.

Wat betreft de opvoeding van volwassenen, meldt Sir Henry Miers, „dat er voor de volwassenen, die niet zijn aangesloten bij een of andere vereeniging of instelling, geen enkel hulpmiddel voor hun ontwikkeling bestaat. Met andere woorden: dat wat men gewoonlijk verstaat onder „de ontwikkeling van volwassenen”, ligt in werkelijkheid braak, en dat is misschien vooral hierin te zoeken, dat weinig of geen verzoeken op dit gebied in concreten vorm naar voren zijn gekomen.

Hoewel er wel clubs voor „buiten-zijn” en andere vereenigingen zijn, die musea bezoeken, zijn deze niet talrijk en niet zoo actief als zij behoorden te zijn. Intusschen zijn de „Workers Educational Association” en haar studiekringen er niet in geslaagd, om op te wekken tot meerdere vraag naar wetenschappelijke onderwerpen, behalve in heel enkele plaatsen. En zij hebben geen systematisch gebruik gemaakt

van de musea. De eenige vraag die tot uiting gekomen is, is geweest, om de musea des avonds en des Zondags open te doen zijn, zoodat zij ten goede zouden kunnen komen aan de studie van hen, die overdag hun werk hebben."

Met de opmerking, dat „Op dit gebied nog heel wat noodig is," besluit hij. In verband hiermee zij opgemerkt, dat de commissie v. Opvoeding v. d. Rijpere Jeugd, die een verslag uitbracht aan het Ministry of Reconstruction, in 1918 verklaarde, dat meer musea gesticht zouden moeten worden en dat zij zouden moeten worden beheerd door de landelijke overheid. Maar tot een uitgewerkt plan, hoe nu de musea te betrekken bij de ontwikkeling van volwassenen, is het niet gekomen. Toch zijn er enkele uitzonderingen.

Bijv. in het pottenbakkersdistrict (gelegen in het Noordw. van Staffordshire) worden de musea veel bezocht door hen, die zich voor de industrie bekwamen. Hetzelfde kan gezegd worden van Sheffield; leerlingen van de Londensche school voor Houtsnijwerk en teekenaars van verschillende vakken van Kunstnijverheid, bezoeken het Victoria en Albert-museum.

Twee op den voorgrond tredende moeilijkheden zijn het, die een algemeene opzet van de ontwikkeling van volwassenen in verband met musea tegenhouden:

1. De ongelijkheid, waarmee deze instellingen over het land zijn verdeeld. In sommige steden zijn er 5 of 6, en in andere met een vrij talrijke bevolking is er niet een, dat dien naam waard is.
2. Sommige musea zijn van een zoo gemengde samenstelling en laten zoo onvoldaan, dat zij voor onderwijsdoeleinden niet geschikt zijn.

Ik ben zeer stellig van meening, dat de eenige manier om te komen tot een doeltreffend plan voor de ontwikkeling van volwassenen, door middel van het museum is: Er hen reeds in den schoolleeftijd aan te wennen.

Wanneer een beperkt aantal museumbezoeken voor alle leerlingen van de lagere school, waar een museum in het district bereikbaar is, verplicht was, en wanneer voor alle leerlingen van middelbare scholen, die in dezelfde omstandigheden verkeerden, cursussen gegeven werden in de musea, zou een blijvende belangstelling in ten minste enkele van de vele onderwerpen die door de musea geïllustreerd worden, opgewekt kunnen worden.

De voordeelen van een dergelijke werkwijze zijn duidelijk. Men noemt het museum wel: De universiteit van den gemeenen man. Het spreekt meer tot het oog dan tot het oor en brengt menigeen, die op

andere wijze moeilijk zijn kennis zou vermeederen, die ongemerkt maar zeker bij.

Maar voor wij in deze richting op vele dingen mogen hopen, moeten de autoriteiten op onderwijsgebied en zij die belang hebben bij de ontwikkeling van volwassenen op het platteland, gaan inzien, welke mogelijkheden het museum biedt als middel tot opvoeding en moeten zij aan deze zaak den eersten stoot geven.

Naar aanleiding van een bezoek aan de Koloniale School voor Meisjes en Vrouwen

door IDA HEIJERMANS.

Eigenlijk had het bezoek aan bovengenoemde school, die reeds zeven jaar bestaat, al vroeger gebracht moeten worden, want alles wat betrekking heeft op de verhouding tusschen Nederland en Indië is van het allergrootste belang voor ons land in het algemeen en ons tijdschrift in het bijzonder.

Het bezoek is echter nu gebracht. Mevrouw W. A. L. Ros-Vrijman, de presidente van het Bestuur en Mejuffrouw M. Heijning, de directrice, hebben mij alle mogelijke inlichtingen gegeven, de geschiedenis der school verteld, het heele gebouw laten zien en me verslagen en andere geschriftjes meegegeven.

Het doel der school is, zooals het in het prospectus staat, om meisjes en vrouwen, die zich in Nederlandsch Oost- en West-Indië metterwoon gaan vestigen, te bekwaamen voor de taak die haar aldaar wacht, hetzij als zelfstandig, ongehuwde vrouw, hetzij als gehuwde vrouw en moeder.

Voor dat doel zijn natuurlijk school en cursussen ingericht. De eerste zou nog ruimer kunnen zijn, al is er na de laatste verbouwing reeds veel verbeterd. Men moet echter roeien met de beschikbare geldelijke riemen en de subsidies van rijk en gemeente zijn niet bijster hoog. Binnen de grenzen van het mogelijke is echter alles gedaan wat kon. De lokalen zijn ruim. Er is een leeskamer met veel lectuur, op Indië betrekking hebbend. Er zijn allerlei leermiddelen en de keuken, naar het zoogenaamde Deensche systeem ingericht, is zeer goed geoutilleerd.

De lessen willen in zop kort mogelijken tijd, — elke cursus duurt drie maanden, — zooveel mogelijk theoretische en practische kennis aanbrengen. Zij beginnen 's morgens om 9 uur en duren de vijf eerste dagen der week tot 5 uur. De toekomst, die in Indië wacht, beheerscht

natuurlijk de heele leerstof. Ik woonde een les bij, waar een leerares, die jaren in Indië gewoond heeft, uitlegde en het aanschouwelijk demonstreerde hoe, als men zich in Indië soms door den nood gedwongen, korteren of langeren tijd behelpen moet, een bed met een klamboe tegen de muskieten te improviseeren is.

Ingespannen luisterde de groote groep toehoorders, die binnen enkele weken als getrouwde vrouwtjes of verloofden zich zouden verschepen naar het verre Oosten en wier aandacht sterk geconcentreerd was, omdat er verband was tusschen het gedoeerde en het eigen verlangen om er wegwijis in te worden.

De leergangen omvatten besprekingen over de levenstaak der vrouw in de tropen, geven moedercursussen, lessen in huishoudelijke ziekenverpleging en ziekenvoeding, vaardigheid in het bereiden van eenvoudige en dagelijks voorkomende gerechten uit de Hollandsche en Indische keuken, de beginselen der huishoudkunde, het knippen en vervaardigen van onderkleeding en zeer eenvoudige bovenkleeding voor zuigelingen, kinderen en volwassenen; lessen in de Maleische taal en Indische land- en volkenkunde worden ook gegeven, evenals die in tropische hygiëne, in verbandleer en eerste hulp bij ongelukken.

Voorts worden door de leerlingen, onder geleide van leeraren en bestuursleden, bezoeken gebracht aan Boeatan, de Toevlucht voor onverzorgde zuigelingen, de modelboerderij Berkendael te Loosduinen, het Koloniaal Instituut te Amsterdam. Ook werd een boot bezichtigd van de Rotterdamsche Lloyd, het museum voor Land- en Volkenkunde te Rotterdam. Verschillende voordrachten werden in de school gehouden, waaronder een van den heer Bloemberger over de beweging der Indonesiërs, terwijl op den sluitingsavond eenige Indische verzen werden voorgedragen.

Men ziet dus dat er gewoekerd wordt met den beschikbaren tijd.

Het is niet de schuld der school, dat de vraag gesteld kan worden of er niet te veel in te korten termijn moet geleerd worden door al die jonge meisjes en vrouwen, welke het haar gedoeerde moeten verwerken in drie maanden, welke vooraf gaan aan het huwelijk, het aanstaande vertrek. Er kunnen onmogelijk eischen van toelating tot den cursus gesteld worden, die aan eenige voorbereiding beantwoorden. Als de man of verloofde plotseling het werk in Indië moet opnemen, wat zoo dikwijls gebeurt, moet er nog haastig voor het vertrek wat kennis opgestoken worden.

De opvoeding, die den meesten onzer jonge meisjes nog steeds krijgen, wreekt zich in het overladen programma. Bijna allen moeten nog wegwijis worden gemaakt op gebieden van vaardigheid, waar zij geen gidsen meer noodig zouden hebben, indien niet nog steeds op

onze Hollandsche scholen de groote jonge meisjes van alles leerden behalve datgeen, wat haar „redzaam” maakt.

Het is dus niet de schuld der school, dat zij in die drie maanden nog van allerlei haast-je-rep-je moet onderwijzen, wat de naar-Indië-vertrekken al onder de knie moesten hebben en die toch waarlijk al genoeg hoofd en handen noodig hebben voor al het nieuwe, dat wacht: het typisch-Indische.

Indien de school in dat laatste alleen les kan geven, zou zij nog een groot arbeidsveld voor zich hebben. Zij doet nu op het laatste oogenblik, wat nog gedaan kan worden op het gebied van bijspijkeren, het aanvullen van opvoedingsleemten bij onze jonge meisjes in het algemeen, leemten, welke angstig groot zijn voor de nieuwe omgeving in Indië.

Hoe noodig de cursussen der school zijn, het blijkt uit hun toeloop. Zij begonnen in 1921 met 14 leerlingen per cursus. In 1927 waren er reeds 95.

De oud-cursisten vertellen in talrijke brieven wat zij aan de lessen te danken hebben. Bestuur en directrice blijven zooveel mogelijk in correspondentie met haar, die in Indië reeds gevestigd zijn. Die briefwisseling vertelt of er wel of niet goed werk door de Koloniale School is verricht voor het leven in de tropen.

Naast mij ligt het Vierde Propagandaboekje der inrichting. Het geeft extracten uit brieven van oud-leerlingen. Zij zijn vol lof over de hulp, haar door het geleerde verstrekt: voor het huishouden, de kinderen, de kennis van het Maleisch.

Een paar uitlatingen streepte ik in het bijzonder aan.

De eene luidt: „Heel dikwijls sturen ze uit de fabriek den een of anderen *koelie* of *toekang* naar mij toe om verbonden te worden, als zij zich verwond hebben. Prettig dat ze zoo'n vertrouwen in me stellen. Als men de Inlanders helpt, zijn ze erg dankbaar.”

Het andere zegt: „Het Indische leven bevalt mij goed, maar dat komt misschien wel, omdat ik heel goed met de bedienden op kan schieten (of misschien heb ik aldaar juist heel goede getroffen). Doch dat ik gauw wist, hoe met hen om te gaan, komt zeer zeker voor groot gedeelte door de voorlichting op de Koloniale School. Je weet dan hun zwakheden en weet ze daar precies in te fasten. Het zijn op die manier geen absoluut vreemden voor je.”

Het komt mij voor, dat met de twee briefschrijfsters, aan wier correspondentie de twee citaten ontleend zijn, het doel vooral bereikt is waarnaar elke opleidingsschool voor Indië in het bijzonder en ons onderwijs in het algemeen moeten streven.

Het is toch van secundair belang, hoe voornaam ook voor het

individu, of de blanke er een huishouden heeft dat op rolletjes loopt, of de vrouw van den „blanda“ voor zichzelf koken en naaien kan, maar van hooger beteekenis is het antwoord op de vraag wat de houding is van den blanke tegenover het andere ras.

De Koloniale School begrijpt dit. Het blijkt uit de sfeer, die zij tracht te scheppen in cursussen en voordrachten, uit de twee door mij gegeven citaten.

Maar wordt ons gansche volk in die sfeer opgevoed?

Het antwoord op die vraag kan onmogelijk bevestigend luiden.

Ten slotte werden er maar een paar honderd jonge vrouwen in den cursus van drie maanden wat opgeleid voor haar taak in Indië!

Maar hoe vertrekken al de honderden en honderden andere meisjes en vrouwen naar Indië? Wat werd haar meegegeven aan kennis voor de nieuwe omgeving, aan inzicht in de psyche en gewoonten van het andere ras, in welks midden zij zullen wonen?

Wat gebeurt er om de duizenden mannen op te voeden tot het werk, dat zij in Indië gaan op zich nemen, al die duizenden, die niet als koloniaal, of zendeling, of ambtenaar weggaan?

Hoeveel individueel leed en hoeveel botsingen tusschen blanken en andere rassen in Indië zijn het gevolg van het God-zegen-den-greep voor de toekomst in het verre land met de gansch andere omgeving, de gansch andere rassen?

Op het oogenblik, dat het vertrek naar die andere streken voor de duizenden mannen en vrouwen werkelijkheid wordt, welke niet in jaren van voorbereiding opgeleid werden voor hun arbeid in Indië, kunnen inrichtingen als de Koloniale School, hoe goed, nuttig en noodzakelijk ook, niets dan de finishing touch geven. Het is zonderling, dat slechts enkele meisjes en vrouwen dien touch krijgen, en de massa der jongens en mannen niet.

De voorbereidingsarbeid voor allen kunnen slechts opvoeding en onderwijs geven, en wat ontwikkelende redzaamheid betreft, en in de verhouding tot het andere ras van millioenen daar ver weg bij den evenaar.

Barmhartige rechtvaardigheid is door Multatuli gepredikt, maar de romantiek van zijn Saïdjah's en Adinda's ligt achter ons. Ouderen en jongeren hebben nu noodig te begrijpen, dat er in de beide Indië's andere menschen wonen met andere opvattingen, andere cultuur, waartegenover geringschatting slechts den afstand kan verbreeden tusschen het blanke en het gekleurde ras. Het eerste kan nu juist niet trotsch zijn op het verleden, dat van zooveel wreedheid en verdrukking tegenover de kleurlingen vertelt.

Het is hier niet de plaats om na te gaan of en wanneer de Hol-

landsche koloniën aan zelfbestuur toe zijn. Niets gaat met sprongen in de ontwikkeling. Nog heeft Nederland in West- en Oost-Indië bezittingen van bijzondere beteekenis met een millioenenbevolking, welke ver uitgaat in getal boven ons volk.

In opvoeding en onderwijs kan niet meer het zwaartepunt gelegd worden op de geografische gesteldheid van de bezittingen, hun flora en fauna. De mensch daar moet voor onze jongeren in het centrum van den aandacht staan. De geschiedenis kan de verhalen, die met Coen en wie met hem genoemd kunnen worden, niet weglaten. Al die veroveraars en strijders zijn een stuk historie, dat in hun tijd volkomen past. Doch wij leven in een anderen, die ook langzamerhand geworden is. Voor dien nieuwen tijd kunnen onze Hollandsche jongeren niet met genoeg inzicht opgevoed worden. Zij zullen als volwassenen komen te staan voor de oplossing van moeilijke Indische problemen. Dat kan door hen slechts geschieden, wanneer zij begrijpen, dat het in Indië om menschen gaat, die veel geleden hebben en tegenover wie in de verstandhouding tusschen blank en bruin slechts eerbied voor den andere de brug over de kloof kan slaan, door geweld en minachting al te breed geworden.

Allen, die Hollander zijn en voor hun toekomst naar Indië gaan, kunnen dan alleen voorposten van algeheele toenadering zijn, wanneer zij voor het Indische leven klaar zijn en den Indischen mensch, den Javaan, al de andere kleurlingen hebben leeren beschouwen niet als den mindere maar als den andere, met een eigen cultuur en wien alleen de helpende hand moet geboden worden, waar dat in sommige gevallen noodzakelijk is.

Hoe groot nog de opvoedingstaak is, die met al onze kinderen en al onze jongeren te verrichten is tegenover de landen, die Holland zijn koloniën noemt, het werd mij nooit duidelijker dan in de Koloniale School, die op haar gebied iets bijzonders is, toch slechts enkelen bereiken kan, alleen enkele uittrekkende meisjes en jonge vrouwen en bovendien, omdat het nog niet anders kan, in een paar maanden een overladen programma moet volgen.

De opvoeding en het parate voor Indië, het kan niet genoeg herhaald worden, zijn iets van zoo groote beteekenis, dat zij een werk zijn voor het heele Nederlandsche volk, voor al zijn scholen, wil het bezit der Koloniën niet een erfenis worden van haat en ellende.

De taak der Overheid ten opzichte der vorming van volwassenen.¹⁾

door A. H. GERHARD.

Als een illustratie, hoe deze taak in de praktijk kan opgevat worden, wil ik beginnen met een overzicht te geven van het verslag van het onderwijs voor volwassenen te Utrecht over 1924. Voor mijn doel doet het er niet toe of er nog latere verslagen zijn en hoe die er dan uitzien.

Dit verslag is uitgebracht krachtens de „Verordening tot regeling van het onderwijs voor volwassenen” en ik wil nu slechts aangeven, welke inzichten daarbij aan den dag treden. Deze verordening stelt de subsidieering van verschillende inrichtingen in uitzicht en draagt de regeling daarvan op aan een Commissie, welker kosten, inbegrepen die van het Secretariaat, ten laste der gemeente komen.

Er waren in 1924 zes gesubsidieerde instellingen, bureaux genoemd, n.l. Utrechtsche Volksuniversiteit, Modern Bureau, R. K. Bureau, Toynbee-vereeniging „Jong leven”, Neutrale Vereeniging en Prot. Christelijk bureau, die dus vrijwel alle richtingen vertegenwoordigden.

Jaarlijks zonden deze instellingen uitvoerige verslagen in, terwijl de Commissie met alle nauw contact hield door vrij nauwgezette contrôle op de wijze van werken en op de verkregen resultaten.

Eenige trekken willen wij nu wat meer in het licht stellen.

Het geheel geeft het beeld van een stevige organisatie. Als deelnemers werden alleen toegelaten personen van 18 jaar en ouder, die trouw de cursussen moesten bijwonen met dien verstande, dat niemand later dan twee maanden na het begin van den cursus mocht toegelaten worden en wie 4 maal achtereen verzuimde moest worden afgeschreven.

De deelnemers behoorden zich te voelen en te gedragen als leerlingen. Men hoopte de organisatie ook naar buiten uit te breiden. Op bl. 2 lezen wij:

„Wel was het der Commissie nog steeds niet mogelijk gebruik te maken van de voordeelen, welke een nader contact met instellingen van denzelfden aard in andere gemeenten noodzakelijk moet verschaffen, maar zij vertrouwt, dat ook reeds dank zij de goede samenwerking bovengenoemd, welke over 't geheel niet te wenschen overliet, het

¹⁾ Rede uitgesproken op een bijeenkomst, bijeengeroepen door de afdeling Holland van den Wereldbond voor de vorming van volwassenen, en gehouden 15 December 1928 te Utrecht.

volgend jaar ons weer een stap nader tot het gestelde doel, een stevig gegroundvest „Instituut onderwijs voor volwassenen” zal brengen.”

Over den aard van het te verstrekken onderwijs had de Commissie ook een scherp belijnde opinie. Zoo was zij van oordeel en B. en W. gingen in beginsel daarmede accoord, dat er een gemeentelijke cursus voor analfabeten moest ingesteld worden, een gelegenheid dus om lezen en schrijven te leeren, ongetwijfeld bedoeld als een voorbereiding om later de cursussen te kunnen volgen der gesubsidieerde vereenigingen.

Toen B. en W. echter vroegen of een cursus voor opleiding van burgers tot politie-agent kon beschouwd worden te behooren tot het „onderwijs voor volwassenen”, gaf zij als haar meening te kennen:

„dat een zoodanige cursus niet daartoe behoorde, o.a. op dezen grond, dat het onderwijs voor volwassenen het kenmerk van algemeene ontwikkeling moet dragen, zoodat de cursussen moeten open staan voor allen, die een bepaalde daarvoor vereischten graad van ontwikkeling bezitten. Dit is niet het geval met cursussen, welke voor een bepaald doel opleiden”.

Het karakter van algemeene ontwikkeling stond zoozeer als vereischte op den voorgrond, dat een der vereenigingsbesturen het uitreiken van diploma's bedenkelijk vond, omdat daardoor wel eens schade kon gedaan worden aan dat karakter.

Daarentegen betreurde de commissie het sterk, dat een cursus voor fröbelwerk maar niet kon slagen, niettegenstaande „naar hun meening aan dit onderwijs veel meer behoefte moest bestaan voor de vrij groote groep van vrouwen, welke zich aan de zorg van het jonge kind wijden.”

Deze uitweiding heb ik mij veroorloofd, omdat er duidelijk uit blijkt het standpunt, dat te Utrecht blijkbaar algemeen werd ingenomen en dat, naar 't mij voorkomt, ook door zeer velen in den lande wordt gedeeld, wat ik nu als volgt meen te mogen omschrijven.

De overheid heeft op dit punt een steunende en regelende taak te vervullen, die in bepaalde gevallen tot rechtstreeksche bemoeiing kan uitgroeien. Wat geboden wordt moet onderwijs zijn, dus schoolsch in den goeden zin van 't woord, de onderwerpen der cursussen moeten door de leiding worden vastgesteld in verband met wat voor de leerlingen noodig en nuttig wordt geacht en in elk geval van algemeen vormende strekking. In geen opzicht mag er sprake zijn van beroepsopleiding of specialistisch onderwijs.

Gaat men nu de verslagen der diverse vereenigingen na, dan ontmoet men wel een eenigszins vreemde toepassing van het begrip „algemeen vormend”, want het leeuwendeel der cursussen was gewijd aan

de gewone schoolvakken, hoofdzakelijk de vreemde talen, aan eenige speciale vrouwelijke handwerken, terwijl aan de Volksuniversiteit onderwerpen van geweldig hoogvliegende „algemeene vorming” werden gegeven.

Hiermede is echter tevens de karakteristiek gegeven van zoo goed als alle onderwijs, op bijna alle soortgelijke instellingen in Nederland verstrekt met niet al te bevredigend effect.

De bemoeienis der overheid met dit werk is nog zeer gering en is ook nog van zeer jongen datum. De rijkszorg is zelfs als Vondels cherubijntje nauw verschenen, weer verdwenen, terwijl een enkele provincie en een luttel aantal gemeenten er zich mede inlaten door subsidieering van particuliere instellingen. Hier en daar zijn er scholen voor analfabeten, terwijl men met wat goeden wil de zorg en den steun voor openbare leeszaal ook onder deze rubriek van overheidsbemoeiing mag brengen.

Ik dien er nu evenwel de aandacht op te vestigen, dat in deze beschouwing het begrip „volwassenen” zeer nauw begreemd is. In de fysiologische beteekenis van het woord kunnen we alle universiteiten en hoogeschoolen, benevens alle mögelijke gelegenheden, waar oudere personen zich in eenigerlei bepaalde beroepsrichting kunnen bekwaamen, als instellingen voor de „vorming van volwassenen” beschouwen. Te dien aanzien mag men niet zeggen, dat de overheid nalatig is, hoogstens dat ze er zich nog wat naarstiger mee moet bezig houden.

Trouwens deze bijeenkomst heeft die overheidstaak blijkbaar niet tot doel van hare besprekingen gesteld.

Wie bedoelen we dan in dit verband met „volwassenen”?

Ik zou het als volgt willen definieeren.

Allen, die slechts gewoon lager onderwijs, in lang niet altijd geheel doorloopen schooltijd, met misschien nog eenig bloedarm vervolgonderwijs hebben genoten en daarna in 't geheel geen of onvoldoende beroepsopleiding hebben gehad, kortom reeds vrij jong in het beroepsleven verkeerden zonder behoorlijke voorbereiding en die nu behoefte hebben om nog wat schoolkennis op te doen, die zij in de jeugd gemist hebben; terwijl de groote meerderheid die behoefte zelfs nog niet voelt.

De vraag, die nu naar mijn inzien beantwoording vordert, is vooreerst hoe die behoefte aan verdere ontwikkeling is ontstaan, waarop ze gericht behoort of blijkt te zijn, van wie het daarvoor noodige onderwijs moet uitgaan en eindelijk of en zoo ja welke rol de overheid daarbij te vervullen heeft.

Bij een oppervlakkige beoordeeling komt men, dunkt mij, tot ongeveer de volgende conclusies:

1e. In alle beschaafde landen waren ontzettende aantallen analfabeten. Men bekommerde er zich bitter weinig om. In sommige landen deed men geruimen tijd er niets voor, in andere had men armzalig ingerichte schooltjes. Gaandeweg werd overal de gelegenheid geopend, waar een minimum van onderwijs verkrijgbaar was, ter beschikking van die ouders, welke het voor hun kinderen verlangden. Nog een stap verder werd gezet, toen de leerplicht werd ingevoerd, doch voor niet langer dan onvermijdelijk mocht heeten.

2e. Voortgezet, middelbaar en hoger onderwijs werd beschikbaar gesteld voor wie het verlangde en betalen kon. Dat rekende de overheid zich tot taak, plus dan het minimum onder 1e bedoeld.

3e. Langzamerhand breidt zich het begrip „voortgezet” zoowel in omvang als in verscheidenheid uit. In veel geringer mate geldt dit ook voor het volksonderwijs.

4e. In de groote massa ontloken, reeds in den tijd van toen zij nog geheel verstoken was van schoolontwikkeling, sluimerende kiemen van behoefte aan kennis en inzicht, deze komen tot groei en doen eindelijk duidelijke begeerten naar mogelijkheden van ontwikkeling ontstaan.

5e. Sedert het midden der vorige eeuw komt de idee der volkshoogeschool op en verbreidt zich ter tegemoetkoming aan die begeerten. De intellectuele klasse voelt n.l. de intellectuele leegte der groote massa en als een onrecht tegenover deze en tevens als een maatschappelijk gevaar.

Zij biedt de lagere klassen leering op allerlei gebied aan en dezen aanvaarden die, doch niet in het gevoel van volle bevrediging, daar zij instinctief de ontwikkeling op andere wijze en langs andere wegen verlangen dan hun geboden wordt.

Dit laatste is een gevolg van de ingrijpende veranderingen op politiek-staatskundig terrein, die mede een symptoom zijn van de geweldige evolutie in het groote productie-proces sedert anderhalve eeuw.

Met deze oppervlakkige beschouwing blijft het een open vraag, waardoor deze behoefte aan algemeene ontwikkeling eigenlijk ontstond.

Immers eeuwen achtereen was slechts een zeer klein deel der bevolking de kunst van lezen en schrijven machtig, stond de groote massa op een tamelijk laag peil van wat wij in modernen zin ontwikkeling noemen, wat herhaalde malen een maatschappelijk gevaar opleverde en toch heeft de overheid buiten eenige bemoeienis met het allereenvoudigste schoolonderwijs in al die eeuwen nooit de geringste poging in 't werk gesteld om dat peil te verhoogen, noch bleek in die

massa zelf van eenige begeerte daartoe. Trouwens het godsdienstig en het kerkelijk leven voldeed volkomen elke behoefte naar wat boven het dagelijksch gezwoeg uitging.

Na enkele voorgangers traden op het einde der 18e eeuw mannen op, die de ontwikkeling van het heele volk zagen als een probleem, onder wie ik met groote ingenomenheid op Pestalozzi wil wijzen, die duidelijker en beter dan wie ook het als een sociaal probleem van den eersten rang heeft gezien. Ik wil ook Condorcet noemen, die de groote beteekenis er van heeft begrepen als een gevolg der Fransche revolutie, die tot nog toe onbekende maatschappelijke krachten mobiel heeft doen worden. Trouwens de helderste koppen van den geëmancipeerden derden stand, feitelijk de nieuwe liberale bourgeoisie, hebben goed begrepen, dat de nieuwe maatschappelijke ordening behoefte had aan een eenigermate ontwikkeld volk.

Eenerzijds was de beperking noodig, opdat de nakomelingen en erfgenamen der Fransche revolutie behoed zouden blijven voor de lasten van nieuwe revolutie-droomen, doch nu onder den vierden stand, en anderzijds was eenige algemeene ontwikkeling onmisbaar, waardoor de groote massa beter geschikt werd voor de nieuwe eischen door de veranderde productie-vormen gesteld. Uit dien tijd dagteekenen overal de overheidsmaatregelen betreffende het gewone school-onderwijs, dat in feite er op gericht was de jeugd zoodanig voor te bereiden, dat ze zoo spoedig mogelijk aan het productieproces kon deelnemen.

In dien tendenz past het geheel, dat alle officieele pogingen ophielden met den na-schoolschen leeftijd. Het was precies alsof men dacht, dat wanneer de zeer jeugdige mensch zoo goed en zoo kwaad als 't ging wat schoolkennis had opgedaan, dat hij dan klaar was voor het *arbeidsleven*; „klaar voor het leven” was een vraag, die slechts onpractische idealisten zich stelden.

Wel had de maatschappij nog vele menschen noodig van meer kennis, waarvoor de noodige instellingen werden beschikbaar gesteld, gelijk reeds eerder is opgemerkt, doch de overgroote massa moest zich vergenoegen met de gewone, soms ook gebrekkige lagere school, wijl de lagere loonarbeid haar uitsluitend voorland was.

Die tijd der „Aufklärung”, die zoo bitter weinig verheldering des geestes gaf aan de overgroote meerderheid, was de tijd, waarin de aristocratie van het intellect heette te regeeren.

't Waren maar weinigen, die zoo'n goede honderd jaar geleden en nog lang daarna iets begrepen van den werkelijken geestelijken nood en gemoedseilende, die in het maatschappelijk leven voortkanterde. Graag maak ik alweer een uitzondering voor Pestalozzi, al

zijn er gelukkig nog wel velen, die ik evenmin zou willen vergeten. Maar zijn schrijnende vergelijking van het volk met een huis met drie verdiepingen ¹⁾ doet duidelijk zien hoe voor hem die geestelijke nood een probleem was van meer dan intellectuele leegte, een probleem van de sociale en morele verheffing van alle lagen des volks, tot welks oplossing echter de sterke drang uit die dervende lagen zelve moet komen.

In bijzondere mate leerzaam is in dit opzicht de geschiedenis van Engeland, waarvoor Karl Küssner een voortreffelijk boek heeft geschreven en waarvan ik het inleidende hoofdstuk hier inlasch:

Het Regeeringsverslag van 1919 constateert, dat in zekeren zin de toename in ontwikkeling meer te danken is aan den stoot door bedrijfsveranderingen en sociale verbeteringen gegeven, dan door de weloverdachte pogingen van paedagogen om die ontwikkeling te bevorderen.

Met dezen zin is tot uitdrukking gebracht, hoe nauw de maatschappelijk sociale toestanden en de ontwikkelingsarbeid van een land met elkaar in verband staan. Ja, men kan zeggen, dat het bij de problemen van de volwassenen-ontwikkeling om een deel van de sociale kwestie gaat. Niet, omdat ontwikkeling aan volwassenen slechts iets voor de onderste lagen des volks zou zijn, een soort van geestelijke nazorg. Veeleer staat het zoo: Terwijl den hooger en hooger standen middelen en wegen ter beschikking staan den dorst naar weten, den rijperen leeftijd eigen, te bevredigen, zijn de arbeidende klassen van een industrievolk van al die middelen verstoken. Zij voelen daarom sterk de behoefte aan bepaalde onderwijs-inrichtingen voor volwassenen, waardoor het ook hun mogelijk wordt de vragen, die hen bezig houden, onder de coogen te zien.

2. Dat deze behoefte zich allereerst juist op Engelschen bodem heeft doen gelden, behoeft geen bevreemding te wekken, want slechts in Engeland werden de voorwaarden daartoe door de industriële ontwikkeling geleverd.

Toen Arkwright in 1768 onder invoering van de spinmachine de eerste fabriek in Nottingham opende en omstreeks denzelfden tijd James Watt de stoommachine in dienst van den arbeid stelde, nam het tijdperk van de machine een aanvang, dat Engeland tot wereld-werkplaats maakte, tegelijkertijd echter ook onoverzienbare menschenmassa's in de groote steden opeenhoopte en tot loonarbeiders, tot, zooals men in Engeland zegt, enkel „hands" stempelde.

Die menschen, over wie zulke diepgaande veranderingen heengingen, stonden niet slechts tegenover de nieuwe machines met stomheid geslagen, doch alles was voor die, uit geboorteplaats en traditie losgerukten, een onbegrepen zaak geworden: het gebeuren in natuur, bedrijf en maatschappij, in de geschiedenis en niet in de laatste plaats eigen levenslot en iedere zijde van de persoonlijke levenshouding.

Waar de arbeiders dergelijke vragen hadden, welke antwoord vorderden, volgden op de gewichtige data uit de Engelsche Bedrijfs-geschiedenis, spoedig de eerste ontwikkelingspogingen onder den arbeidersstand.

In 1789 werd de Birmingham Sunday Society gesticht, die vooral ten doel had om jonge lieden na het verlaten van de Zondagschool, lezen, schrijven

¹⁾ Uit 4en brief aan H. Geszner. Deel IX, uitgave Seyffardt bl. 65.

en rekenen te leeren. Daarnaast deed men aan natuurkunde, aardrijkskunde, geschiedenis en ethica. Men discussieerde over alle denkbare vragen, waardoor een kleine groep uit deze beweging den bijnaam kon krijgen van „philosophische tinnegieters“. Het is niet duidelijk hoe nauw die eerste poging van Birmingham met den arbeid van de „Vereeniging tot verbreiding van de Christelijke Wetenschap“ samenhangt, die vooral in Wales sinds 1711 niet slechts kinderen, maar ook volwassenen in Bijbellessen en in de Christelijke leer onderwees en die omstreeks het midden van de 18e eeuw tot 'n uitgebreide Zondagschoolbeweging uitgroeide. In het jaar 1798 richtten de Methodist Singleton en de Kwaker Samuel Fox in Nottingham een school voor volwassenen op, in Bijbellessen, schrijven en rekenen. Ook hier hield men zich klaarblijkelijk nog met vele andere dingen bezig.

In Glasgow begon Dr. Birkbeck in navolging van Dr. Anderson populaire voordrachten te houden over natuurwetenschappelijke onderwerpen, welke voordrachten zich spoedig uitbreidden tot de Instituten voor Handarbeiders.

Die groepen, die toen den grootsten stoot gaven aan de beweging tot oprichting van scholen voor volwassenen, werden in 1812 in Bristol door William Smith, een methodistisch kerkdeurwachter, opgericht toen hij bad waargenomen, dat vele arbeiders, de Bijbels, die men hun gaf, niet lezen konden.

Tegelijkertijd ontstond een ontwikkelingsbeweging onder de arbeiders, die politieke en maatschappelijke vraagstukken in het middelpunt plaatsten. De waterscheidingen, waaraan deze ontwikkelingspogingen ontvloeden, waren tweërlei: de Fransche Revolutie en de volkomen verandering in alle bestaande sociale verhoudingen door den groei van het nieuwe industriële systeem. De vestiging van de „London Corresponding Society“ in het jaar 1792, op den grondslag van een sluiers-inschrijving door den Schotschen schoenmaker Hordy, was het bewijs, dat klassen, die tot nu toe de Politiek aan de huogere standen hadden overgelaten, begonnen na te denken, kritiek te oefenen en te debatteeren. De vereeniging stelde voor, zooals Max Beer zich uitdrukt, een soort van democratisch en sociaal-reformistisch Seminarium voor arbeidersleiders.

De meeste Ideeën en Mannen kwamen daaruit voort, die in de volksbewegingen, — die tot 1820 bergopwaarts gingen — beroemd geworden zijn.

Dat het bij die ontwikkelingspogingen om belangrijke, sociale hervormingen ging, waren ook de tijdgenooten zich bewust. Dit is buitengewoon duidelijk aan de motieven te zien, waardoor men zich leiden liet voor dien ontwikkelingsarbeid op te komen of zich er tegen te verzetten.

Zooals de eerste pogingen in Birmingham, Nottingham en Bristol aantoonen, was een hoofdbeveegreden, die tot beschavingsarbeid voerde, de bedoeling den arbeiders den weg te banen tot verdieping van hun godsdienstig leven. Daar godsdienst en moraal naar hun wezen nauw met elkaar samenhangen en door den Engelschen godsdienst bijna gelijkgesteld werden, beteekenden die bemoeiingen tot bevordering der religie van den aanvang af ook de poging, de onderste lagen des volks moreel op te heffen: vlijt, matigheid en spaarzaamheid moest hun bijgebracht worden.

De overheid en de personen uit het openbare leven stelden bij de ondersteuning der zaak, sociaal-politieke — en dat beteekent voor velen financieel-politieke — motieven op den voorgrond. Bij de stichting van een Vereen. tot Onderw. aan Volwassenen in Cheapside bij Londen (1815), met den burgemeester als voorzitter, heet het: „De morele en politieke beteekenis van zulk een vereeniging op groote schaal voor de stad Londen, zal ieder die nadenkt,

duidelijk zijn, als men bedenkt, dat de tallooze misdaden, waardoor onze kerkers overvuld zijn, volgens mededeelingen van bevoegde zijde, in hooge mate aan onwetendheid toe te schrijven zijn."

Als Pole bij zijn oproep om medewerking aan de school voor volwassenen in uitzicht stelt, dat „onze armenbelasting“ dan lichtier, onze ziekenhuizen, armenhuizen, hospitalen en andere weldadigheidsinrichtingen minder belast zullen worden, als hij met anderen hoopt dat de, in de scholen voor volwassenen onderrichte, ouders, hun kinderen zelf lezen kunnen leeren en vele scholen kunnen uitsparen, dan is het niet te verwonderen, dat vele gegoede en invloedrijke personen die onderneming beschermden en de Hertog van York van die scholen als van een zaak van nationaal belang spreekt.

Al die motieven, waardoor men zich bij het bevorderen van die ontwikkelingspogingen leiden liet, kwamen voort uit 't standpunt van philanthropie tegenover de sociale problemen, zonder dat de nooden van de gansche arbeidersklasse als zoodanig erkend werden en dus evenmin de ontwikkeling als één der wegen tot redding voor die klasse gezien werd. Wat meer vermoeden van de verstrekkende mogelijkheden dier ontwikkeling in sociaal opzicht, blijkt hier en daar uit de vrees, geuit bij het bespreken van die zaak. We willen afzien van de religieuze bezwaren tegenover de „wereldlijke kunsten“ van rekenen en schrijven, omdat die door de arbeiders slechts des Zondags beoefend konden worden; ook van het bezwaar van menigen patroon, dat de lieden het zetten van valsche handteekeningen tot een beroep konden maken.

Van meer belang is, dat de dames van gezelschap het gevaarlijk en onaangenaam vonden, ontwikkelde dienstboden naast zich te hebben. Typisch voor het standpunt van de heerschende klassen, is een parlamentsrede van 1807: „Hoexeer het voornemen de arme arbeidersklasse tot ontwikkeling te brengen, in theorie verblinden mag, als eindresultaat zal het voor haar moraal en tevredenheid nadeelig zijn; het zal de arbeiders er toe brengen hun lot te verachten, in plaats van ze te maken tot goede dienstknachten voor veldarbeid en andere werkzaamheden, waartoe hun rang in de maatschappij hen bestemd heeft. In plaats van hun onderdanigheid te leeren, zal het hun oproerig en weerspannig maken, zooals het in de industrie-gewesten reeds gebleken is. Zij zullen in staat gesteld worden oproerige vlugschriften, lasterlijke boeken en anti-christelijke publicaties te lezen; ze worden aanmatigend tegenover hun superieuren en na weinige jaren zal het resultaat zijn, dat zich de wetgeving genoodzaakt ziet, den sterken arm van de Macht tegen hen te keeren en de met de uitoefening belaste overheidspersonen met veel strenger voorschriften, dan tot nu gegolden hebben, uit te rusten."

Dat de ontwikkelingsbeweging, die uitging van de London Corresponding Society en in hoofdzaak slechts economische en politieke onderwerpen behandelde, met den scherpsten tegenstand van de zijde der werkgevers en der regeering te kampen had, spreekt vanzelf. De regeering sprak van de kunstmatige uitzaaiing van oproerige publicaties.

5. In dezen strijd voor de ontwikkeling der arbeidende klasse, ziet men duidelijk dat de geestelijke behoeften, die naar bevrediging zochten, het resultaat waren van de bedrijfs-sociale omwenteling uit dit tijdperk.

De meer philanthropisch aangelegde volksopvoeders wilden voor alles de elementaire kennis van lezen, schrijven en rekenen bijbrengen, aan de religieuze en morele verwildering der massa's paal en perk stellen en alle in het brein dier lieden opkomende vragen onder de oogen zien.

Die nooden waren echter evenzeer het resultaat van het aangebroken machietijdperk als de bedrijfs- en politieke problemen, waarmee in de London Corresponding Society en de daarmee verbonden groepen in alle groote steden van Engeland geworsteld werd. In deze ontwikkelingsbeweging stonden de menschen uit de arbeidersklasse, die over de bestaande nooden wilden nadenken en de wegen tot hun opheffing wilden zoeken. „De industriële revolutie” verplichtte ieder, die onder haar invloed kwam, over de door haar opgeworpen problemen na te denken en als men zijn aandacht op die dingen vestigde, dan stonden arm en rijk op een verschillenden bodem. De verklaringen van de heerschende klassen konden mannen en vrouwen niet langer bevredigen, die weten wilden, waardoor ze te midden van grooten rijkdom — verhongerden. Aan het eind dezer periode bestond er ternauwernood één zijde van het leven, van de maatschappij, van de politiek of van het bedrijf, die voor de beide werelden eenzelfde aspect had.

Hier is de diepe grond dezer moderne volksbeweging inderdaad goed getroffen. Onder de erbarmingslooze werking van het quasi-filosofisch stelsel van het vrije spel van krachten in het groeiend nieuw-kapitalisme, dat het leven schonk aan het eigenlijke loonproletariaat, voor wie het leven op aarde slechts was als de hel op aarde en wien elke sprank eener hoogere levenscultuur was ontzegd, groeide óf de vertwijfeling, die tot wanhoopsdaden voerde óf de ontwakende innerlijke begeerte om de ellende dezer wereld te begrijpen, die in zoo’n ontzettende tegenstelling stond met wat hem toescheen de christelijke leer te zijn.

Het is niet in alle landen langs denzelfden weg gegaan. Duitschland en ons land bijv. hadden reeds vrij vroeg de volksschool onder overheidszorg gebracht, omdat men haar reeds vroeg begreep als een Staatsbelang. Toch is men ook in Engeland sedert ± 1830 daartoe overgegaan, na den buitengewoon verdienstelijken arbeid van Bell en Lancaster.

Doch één trek hadden en hebben alle landen gemeen, dat de overheid er wel voor waakte dat zooveel mogelijk ieder een minimum van schoolkennis verwierf, doch voor de jeugd na 10 en 12 jaar liet men letterlijk Gods water over Gods alker loopen.

Inmiddels steeg tot vrij ver over het midden der vorige eeuw de sociale nood der lagere klassen, onder de zweep van een meedoogenloos, door niets geremd kapitalisme.

In zeer ruwe lijnen geschetst stonden dus twee polen-klassen in de maatschappij tegenover elkaar, het sociaal dieper zinkende proletariaat en de burgerlijke intellectueele klassen. De overgrootte massa van het eerste leefde in dofsheid en stompe berusting of in opstandige maar machteloze verbittering voort, van de andere klasse in volkomen onverschilligheid of eenig gevoel van meewarigheid voor het

leed der minderen, doch zonder eenigen kijk op de beteekenis van dit alles als een vraagstuk van het hoogste sociale belang.

Intusschen, zóó simplistisch is de zaak niet te stellen.

Immers, in spijt van de neerdrukkende invloeden, telde het proletariaat gelukkig steeds scherpzinnige en begaafde figuren, die de onbegrepen nooden en behoeften hunner ontelbare lotgenooten diep voelden en daarom zochten naar het waarom der dingen zoowel als naar de wegen voor de massa, om aan de ellende te ontkomen en daarom vóór alles hun klasseggenooten tot besef dier nooden, tot begeerte naar verbetering, tot durf voor actie trachten te brengen.

Evenzoo zijn er onder de maatschappelijk bevoorrechten altijd ethisch aangelegde naturen geweest, die niet alleen poogden de materiele ellenden te lenigen, doch die ook die anderen, de misdeelden, in de vreugde van kennis en ontwikkeling wilden doen deelen, in de stille verwachting dat dan ook de maatschappelijke positie zou verbeteren.

De stelling is daarom volkomen juist, dat de onderliggende en langzaam opkomende arbeidende klasse en de heerschende burgerlijke klassen het vraagstuk der ontwikkeling van volwassenen uit geheel verschillende gezichtshoek bezien.

Daarbij is een nieuwe belangrijke factor gekomen, de geweldige vlucht der democratische idee namelijk, die de ontwikkeling van *allen* tot een eisch van dwingende praktijk heeft gemaakt.

De beteekenis hiervan zien we in de ijverige pogingen der groote staatkundige partijen, om aan hun arbeiders-partijgenooten de noodig geachte ontwikkeling te brengen, die uiteraard georiënteerd is in de richting van partijinzicht en partijbelang. Met koortsachtig lijkende haast wordt aan de ontwikkeling gewerkt, wijl men zich bewust is in veel te kort te schieten, doordat de politieke invloed veel sneller gestegen is dan de intellectuele aanpassing zou gedooft hebben.

Deze vóórgeschiedenis verklaart voldoende het diepgaande verschil tusschen de vooruitstrevende arbeidende klassen en de goedwillende bovenklassen, zoowel ten aanzien der organisatie als van den inhoud van het ontwikkelingswerk.

Bij de laatste treedt op den voorgrond het aan te vullen tekort aan school-weten in den zin van het algemeen vormend, wat oogen-schijnlijk parallel gaat met wat men vaak van arbeiders hooren kan, die ook graag bepaalde kundigheden leeren, doch omdat die in het leven te pas komen, wijl ze economische waarde hebben.

Maar de diepe begeerte bij de zich bewust wordende arbeidende klasse is naar wijsgeerige verdieping, naar de ethische of religieuze verklaring van het wereldgebeuren en van het leven, naar wat tezamen de hoogere kultuur kan genoemd worden van het gemeenschapsleven.

Zeer summier uitgedrukt, zou ik willen zeggen, dat er veel meer behoefte is aan de ontwikkeling van het gemoedsleven zooals dit tot bloei komt in den waren gemeenschapszin, in mijn stijl het socialisme dus, terwijl de versterking en verrijking van het intellect noodig is, als diens onmisbare dienaar.

Terloops voeg ik er aan toe, dat 't dan wel eens blijken kon, dat die zoogenaamde algemeene vorming voor de grootst mogelijke meerderheid een leeg begrip is, dat slechts oppervlakkige veelweterij in de hand werkt in stede van werkelijke kennis.

Wat de mensch nader brengt tot kunst, tot de schoonheid in de natuur, tot, zoo ge wilt, religieus besef van de geweldige beteekenis van het leven, van de onbegrensde mede-verantwoordelijkheid voor het lot en het leed onzer tijdgenooten en van wie na ons komen, is in de allermeeeste gevallen de vrucht van een met liefde zich inwerken in de beteekenis en de waarde van enkele dingen.

Bij een onderzoek dat Küssner instelde bij verschillende Engelsche arbeiders-vereenigingen omtrent de opvattingen betreffende den ontwikkelingsarbeid, kwam hij tot de volgende samenvatting.

a. Het meest wezenlijke doel is de persoonlijkheid van het individu tot ontplooiing te brengen.

b. Daar de waarachtige ontplooiing van de geheele persoonlijkheid en van haar grondkenmerken ten opzichte van het denk-, gevoels- en wilsleven alleen mogelijk is binnen de werkelijkheid, waarin wij verkeerden, zoo is de naastliggende taak van dien arbeid die werkelijkheid te leeren kennen in overeenstemming met den bijzonderen aanleg der persoonlijkheid.

c. Wyl ieder mensch in de gemeenschap met anderen leeft en daarin plichten te vervullen heeft, moet er de ontplooiing der persoonlijkheid en het leeren kennen der werkelijkheid dienstig zijn om hem den rechten weg te toonen tot den dienst der gemeenschap. De verandering in de inzichten springt wel duidelijk in 't oog als men den grondslag leest van den Duitschen Bond der Volksuniversiteiten, toen hij rechtspersoon werd in 1876.

Het doel is, „de bevolking, voor wie op de volksschool in de kindertjaren slechts de grondslag van algemeene beschaving en ontwikkeling toegankelijk is gemaakt, voortdurend ontwikkelingsstof en middelen ter beschikking te stellen, om haar op hooger plan geschikt te maken, haar taak in den Staat, in de gemeente en in de maatschappij te verstaan en te vervullen.”

De twijfel kan geopperd worden, of 't niet haast tijd wordt aandacht te wijden aan het gestelde vraagpunt betreffende de Overheid.

Het is evenwel uit alles duidelijk geworden, dat de overheid zich overal en steeds buiten spel hield.

't Is trouwens een teekenend verschijnsel der negentiende eeuw, dat de overheid zich consequent afzijdig heeft gehouden van alle sociale pedagogiek, behoudens dan de matige zorg voor de gewone lagere school en het verder onderwijs voor wie er om vroeg.

't Is nog overal zoo: het vraagstuk der verwaarloosde rijpere jeugd en de behoeften der volwassenen op het gebied van kennis en kunst beteekent overal nog een woestliggend terrein, dat op het begin van ontginning wacht. Het particulier initiatief heeft een feitelijk schuchter begin gemaakt en de overheid schenkt het zijn obole.

Toch is er reeds één punt zeer duidelijk naar voren gekomen.

Bij elke poging om in cursussen, lezingen, voordrachten enz. aan volwassenen ontwikkeling te brengen, door wie ook beproefd, met welk doel ook beoogd, het groote struikelblok voor eenig gunstig gevolg bleek de absoluut onvoldoende vóórscholing der hoorders.

De vorming van volwassenen mist haar betekenis, als zij eigenlijk zou moeten bestaan in de aanvulling van hetgeen men in de jeugd heeft gemist. Ze moet kunnen voortbouwen op den grondslag van goed genoten lager onderwijs en van daarop gevolgd voortgezet onderwijs. Bovendien moet dat grondleggende onderwijs rusten op het beginsel van den arbeid.

Het begrip „voorschooling” is in dit verband ook niet bedoeld als een zekere hoeveelheid parate kennis uit verschillende schoolvakken. Doch meer in dezen zin, dat men geleerd heeft goed te lezen, dus den zin van het geschreven woord te verstaan, zijn gedachten goed geordend te uiten en zich rekenschap te geven van ervaringen en waarnemingen.

Den eisch van een deugdelijken grondslag, door goed onderwijs te verkrijgen, vindt ge terug in alle beschouwingen over volksuiversiteiten e.d. Het is te begrijpen, want de jeugd tot 16 à 18 jaar is de tijd van voorbereiding en opneming. Het is ook de tijd, waarin de plicht tot het volgen van zulk onderwijs kan opgelegd worden.

Gelukkig komt men ook steeds meer van de waan-idee af, dat de school, hoe ook ingericht en hoe ver ook doorgevoerd, den mensch moet klaar maken voor het leven. Integendeel ziet men steeds duidelijker in, dat na de school de eigenlijke vorming voor het leven begint, doch die kan noch in eenigerlei vorm worden verplicht, noch op eenigerlei wijs worden voorgeschreven.

De volwassene moet daartoe zelf den weg vinden; slechts moet hem de mogelijkheid open staan, daartoe naar eigen keus gebruik te maken van de aangeboden instellingen en inrichtingen.

Practisch beteekent dit dus, dat de taak der overheid, als gevraagd, ligt in het ruimst mogelijke en verplichte onderwijs vóór den volwassen leeftijd. Daarna kan haar taak slechts zijn die van te steunen, van het werk der vorming geldelijk mogelijk te maken en van het ter beschikking stellen van lokalen, leeszalen, hulpmiddelen en voorlichting.

Natuurlijk is het onderwerp hiermede nog niet afgehandeld, want de geschetste verhouding is een ideale toestand, die in geen deele reeds is bereikt. Doch in één opzicht blijft de conclusie gelijk, namelijk deze, dat de Overheid in alle opzichten steunen moet. De vraag hoe de vorming zelve moet zijn is een bij uitstek praktische vraag, die buiten het bestek van dit opstel valt.

De Kinderexamens in 1928

door IDA HEIJERMANS.

Den titel voor hetgeen volgt en de gegevens ontleen ik aan een serie artikelen, door Th. J. Thijssen, in *De Bode*, het orgaan van den Bond van Nederlandsche Onderwijzers, aan de examens gewijd, welke in 1928 weer afgelegd moesten worden, opdat twaalfjarigen toegelaten konden worden tot de middelbare scholen.

In een tijdschrift als *Volksontwikkeling*, dat opvoeding, onderwijs en vorming van den volwassene als één geheel beschouwt, mag en moet de aandacht gevestigd worden op het examenmateriaal, door den heer Thijssen in zijn scherp gestelde en geestige artikelen verzameld. Door zijn positie in de onderwijswereld kon hij van alle kanten inlichtingen krijgen. Allen in het algemeen en den kring van *Volksontwikkeling* in het bijzonder, kan het niet onverschillig laten, wat er op de toelatingsexamens gevraagd en geëischt wordt. Het bepaalt toch de richting, door een groot aantal lagere scholen in te slaan. Een stuk kinderleven is er mee gemoeid.

Het is natuurlijk niet doenlijk hier veel van de gegevens uit de artikelen over te nemen. Er kan slechts iets algemeen geformuleerd worden en een paar staaltjes van het examenwerk overgeschreven, opdat de lezer, die de artikelen van den heer Thijssen niet las, zich eenigermate een oordeel vormen kan.

In de eerste plaats valt het op, dat er groote verschillen zijn waar te nemen in de eischen, gesteld door de scholen. Het is soms óf te moeilijk, óf te eenvoudig.

Het lijkt wat onnoozel, wanneer er bijv. gevraagd wordt aan de kinderen, die toch zes schooljaren achter den rug hebben, wie de

beroemdste schilder en de grootste dichter uit de 17e eeuw waren. Een dergelijke examenopgaaft lijkt een heel zonderlinge controle op den arbeid, in de lagere school met de leerlingen verricht.

Het is echter even dwaas, wanneer de examinerer verlangt, dat de kinderen zullen weten wie Robert Fruin is, omdat zijn figuur wel wat heel ver van de twaalfjarigen staat.

Veel van dergelijke of te makkelijke of te moeilijke vragen zijn gedaan, wat tot niet anders leiden kan dat wat oppervlakkig geheugenwerk, zooals dit ook door deze examens in de hand gewerkt wordt door de aardrijkskundeopgaven, welke geen enkel onderzoek er naar instelden, of de kinderen zich oriënteren konden op kaarten en in atlanten.

Nog werden er dwaze sommen opgegeven. Een paar mogen medegedeeld worden. Opzettelijk worden door mij overal de namen der plaatsen, waar het werk werd opgegeven, weggelaten. Het gaat er toch niet om één enkele school te signaleren in deze korte beschouwing, maar om een stelsel als zoodanig.

Ziehier een paar opgaven.

Kraan A. kan een vat in 30 minuten en kraan B. kan dit vat in 40 minuten vullen, terwijl kraan C. het volle vat in 15 minuten kan ledigen. Wanneer het vat leeg is, zet men eerst kraan B. gedurende 10 minuten open, wanneer men kraan A. en C. ook opent. Na hoeveel minuten zal het vat ledig zijn?

Ook deze som werd opgegeven:

Een hond achtervolgt een kat, die 51.74 M. van een boom en 225 c.M. van den hond verwijderd is. De kat maakt per seconde 3 sprongen, elk van 69 c.M.; de hond 2 sprongen, elk van 11 d.M.. Zal de kat den boom nog vóór den hond bereiken?

Zoo ja, hoever is dan de hond nog van den boom verwijderd? Na hoeveel seconden zou de kat ingehaald zijn, als er geen boom had gestaan?

Vormen als de volgende werden ter uitrekening in elkaar geknutseld:

$$\frac{15375 \text{ c.G.}}{0.3 \text{ H.G.}} + \frac{1029000 \text{ c.M.}^3}{2.1 \text{ M.}^3} = \frac{52950 \text{ m.M.}^3}{21.18 \text{ M.}^3}$$

Er worden door mij, gelijk gezegd, slechts grepen gedaan, zooals ik het ook doe voor het taalwerk, ofschoon hier het bijzonder moeilijke is om aan de verzoeking weerstand te bieden, die er toe verleidt om veel over te nemen. Want juist in dezen tijd wordt er geklaagd over de resultaten van het taalonderwijs. Hoe kan dit goed zijn, als men de kinderen dwingt een richting in te slaan, die leidt naar het doel van de eischen der toelatingsexamens van 1928 en volgende jaren!

Er werd b.v. van allerlei gevraagd naar aanleiding van gedichtjes van Jan Prins en Hélène Swarth, die een begripen eischen, hetwelk onmogelijk van een normalen twaalfjarige gevraagd mag worden.

Dictees werden opgegeven met zinnen als:

De wouw is een inbeensche roofvogel, voor wiens scherpe klauwen de kleine vogels doodsbenuwd zijn.

Wij zullen deze ivooren doozen vertolten, maar je moet mij beloven, ze eerst aan den commissaris van politie te vertoonen.

In een onzer grootste steden werd dit gedictreed:

De zon naderde den horizon en baadde paarse beide in weidsche pracht. Wat evenaart een dergelijken aanblik? Rustig neergevlijd onder een eenzaam eikenboompje, genoten we met volle teugen. Storende geluiden vernamen wij niet, alleen het eenigszins eentonige gonzen van tallooze insecten, die speeldeiden in de lucht. 't Was een uur, dat tot rusten en peinzen noodde. Hier althans ademt alles vrede. Als een grimmige tiran zwaaide de onoverbidelijke wintervorst zijn scepter. Met ijzeren vuist sloot hij de 's zomers zoo vroolijk bruisende stroomen in boeien. In allerijl werden schaatzen opgezocht en sleetsjes van den zolder gebaald. De meesten onzer spoedden zich met rasse schreden daar heen, waar wedstrijden werden gehouden om medailles, die de beste onzer ridders met afwisselend succes de vreemde concurrenten betwistten.

Men wrijft zich de oogen uit! Zoo, zóó iets te dicteeren aan twaalf-jarigen in een groote stad, in onzen tijd!

Ook oefeningen waren er, die de kinderen dwongen te kiezen uit verschillende letters met moeilijkheden, aldus in vorm gebracht:

Noor(d)^s_{sch}, krijgs^s_{sch}gevangene, verstom(p) (d) (t).

Ik doe slechts een greep uit de kolommenlange dwaasheden.

Moet het nog langer voortduren, dat de lagere scholen beheerscht worden door dit soort examens?

Moeten nog langer onderwijs en opvoeding verknood worden door een dergelijk onderzoek?

Moeten we het ons zelven blijven wijs maken, dat de examinatoren met al deze schingeleerdheid, al dit geheugengedril, al deze raadseltjes, al dit malle taalgedoe, in een ommezientje moeten uitmaken wie wel en wie niet door de poorten der middelbare scholen mogen gaan?

Welke wetenschap kan er later gediend worden door twaalfjarigen, jongens en meisjes, die op den weg van deze dwaze opgaven moeten opgaan naar, datgeen, wat de Middelbare school zegt te willen dienen!

Een verplicht zevende leerjaar voor alle H.B.S.-candidaten?

door G. v. VEEN.

In Mededeeling No. 3 van ons Nutsseminarium betreffende „De Aansluiting tusschen Lager en Middelbaar (Gymnasiaal) Onderwijs” komt als Bijlage II voor een statistische bewerking van het resultaat, door de bekende auteurs van de rekenmethode Bouman- en van Zelm, verkregen met een door hen vervaardigde rekentest. Van deze test werden 7 à 8000 exemplaren naar alle windstreken gratis verspreid met de bedoeling, dat de aanvragers ze zouden laten maken in zesde en zevende leerjaren der lagere school, waarbij verzocht werd de resultaten bij de samenstellers in te zenden. Aan dit verzoek is in ruime mate gevolg gegeven; omtrent 5384 l.l. kwamen de gegevens binnen, welke na conscientieuze bewerking ter beschikking van ons Seminarium werden gesteld, dat van meet af aan van den proef op de hoogte was en zich uiteraard levendig daarvoor interesseerde.

Ofschoon daartoe door ons aangezocht, voelden de onderzoekers er niet voor een bespreking van het verkregen materiaal aan hun statistieken toe te voegen en, waar het hier geen eigen arbeid gold, hebben ook wij gemeend in ons rapport daaruit geen conclusies te moeten trekken.

Waar nu evenwel 't gevaar dreigt — in geen enkele bespreking van ons rapport vonden wij aan dit testmateriaal aandacht geschonken — dat deze belangrijke arbeid aan de publieke aandacht ontsnapt, meenen wij dien nog even in 't licht te moeten halen.

Het onderzoek van de heeren B. en v. Z. geeft n.l. eenige zeer gewichtige aanduidingen inzake een probleem, dat nog steeds vele monden en penningen in beweging brengt, de vraag n.l. of de moeilijkheden, welke de abiturienten van de L. S. aan het voortgezet onderwijs bezorgen niet zouden verdwijnen, wanneer slechts alle leerlingen verplicht waren een zevende leerjaar te volgen.

In ons rapport konden we reeds aantoonen, dat de kinderen uit eenvoudig milieu een ontwikkelingsachterstand hebben bij die uit de kringen van beter gesitueerden. Wie 't goed met 't begaafde kind uit proletarisch milieu meent, doet verstandig, zoo zeiden we, de begaafde kinderen, welke een ontwikkelingsvoorsprong hebben, doordat zij cultureel bevoorrecht zijn, op 't einde van de zesde klasse naar H.B.S. en Gymnasium te laten gaan. Immers worden deze laatste nog in een zevende klasse vastgehouden, dan wordt de toelatings-

norm voor 't voortgezet Onderwijs hooger en zal 't goed aangelegde kind uit eenvoudigen kring in een zevende klasse nog de achterstand niet kunnen inhalen. Het starre systeem, dat voor alle kinderen een zevende leerjaar eischt, zal voor het proletarische kind hoogst nadeelig werken. En natuurlijk is 't uitgesloten, dat de ouders bij wijze van compensatie eerst nog deze leerlingen een achtste leerjaar kunnen laten volgen ter voorbereiding van een verdere opleiding.

Het testonderzoek nu van de heeren Bouman en van Zelm heeft merkwaardige dingen aan 't licht gebracht. De leerlingen, wien dit onderzoek gold, werden gesplitst in drie groepen en wel in kandidaten voor de H.B.S., die voor Mulo-scholen en in „gewone leerlingen”, voor wie wel in hoofdzaak het lager onderwijs eind-onderwijs is.

Voorts werden de leerlingen van stads- en plattelandsscholen afzonderlijk bekeken en voor elk van deze schoolgroepen zesde en zevende leerjaren gescheiden gehouden.

De kandidaten voor de H.B.S. boeken natuurlijk het beste resultaat. Merkwaardig is, dat die van de stadsscholen een beter figuur maken dan die van de plattelandsscholen:

Stad:	zesde klasse	86,15%	goede opl.,	zevende klasse	87,44%
Platteland:	„	80,25%	„	„	82,52%

Deze cijfers bewijzen tevens, dat de l.l., welke uit de zevende klasse worden afgeleverd, wat hun rekenprestaties betreft niet noemenswaard beter zijn dan die uit de zesde klasse. Trouwens de percentages goede antwoorden der zesde klassers (in totaal meer dan 700 l.l. omvattende) zijn zoo hoog, dat herhaling gedurende een jaar het resultaat niet belangrijk zou kunnen opvoeren.

Wel blijken de „gewone” leerlingen in een zevende leerjaar sterk te profiteren.

Stad:	zesde klasse	65,48%	goede opl.,	zevende klasse	75,54%
Platteland:	„	63,26%	„	„	73,75%

Met deze ongetwijfeld sterke stijging (10%) blijven de resultaten der gewone l.l. op 't eind van de zevende klasse voor de stad nog ruim 10% beneden die van de H.B.S.-kandidaten in de zesde klasse en voor 't dorp 6,5%.

Deze cijfers bewijzen ongetwijfeld, hoe onredelijk 't zou zijn de geschikte H.B.S.-kandidaten te verplichten nog een jaar hun lot te verbinden met leerlingen, die een gansch andere bestemming hebben.

Mededeelingen van den Bond van Nederlandsche Volksuniversiteiten

Secretaresse Mej. I. M. VAN DUGTEREN, Leuvehaven 74, Rotterdam.

De Bond van Nederlandsche Volksuniversiteiten heeft aan onze redactie verzocht om een rubriek te openen, waarin geregelde mededeelingen van dien Bond over het werk van de Volksuniversiteiten in Nederland en eventueel ook uit het buitenland kunnen worden opgenomen. Wij voldoen gaarne aan dit verzoek, overtuigd als wij zijn, dat het vraagstuk van de ontwikkeling van volwassenen, dat ook in ons tijdschrift herhaaldelijk aan de orde is gesteld, in ons land nog niet voldoende wordt bestudeerd. Wij verwachten dat de berichten van den Bond krachtig zullen medewerken om de belangstelling voor deze vragen te verlevendigen en zijn overtuigd, dat onze lezerskring deze rubriek met vreugde zal begroeten.

DE REDACTIE VAN VOLKSONTWIKKELING.

Met groote dankbaarheid heeft het Bondsbestuur de gelegenheid aanvaard, om op geregelde tijden de aandacht te vestigen op dat wat in de jonge Volks-Universiteitenbeweging van belang is. Het Bondsbestuur hoopt, dat het openen van deze rubriek aanleiding zal worden tot een meer stelselmatige bestudeering hier te lande van het zoo belangrijke vraagstuk der buitenschoolsche volksontwikkeling. Want opvallend gering in getal zijn tot dusverre de publicaties op dit gebied geweest.

Terwijl in Engeland, Duitschland, Oostenrijk, de Skandinavische landen en Amerika belangrijke geschriften over het doel en de methoden voor de vorming van volwassenen verschenen, congressen de nationale belangstelling trokken, van overheidswege door geldelijken steun en vaak grootsche ontvangsten, de mogelijkheid tot contact van belangstellenden geschapen werd, bleef in Nederland het gansche werk gewijd aan de vorming — de ontwikkeling en ontspanning — van volwassenen in stilte voortgaan, bleek er weinig naar buiten in den vorm van congressen, werd er weinig gepubliceerd. En toch mag de Hollandsche beweging er zijn! Een kennisneming met de beweging in het buitenland leidt tot de conclusie, dat het werk in Nederland in omvang en ook in veelzijdigheid van gevolgde methoden, niet achterstaat bij andere landen. Alleen dat ééne, reeds genoemde bezwaar: Er is in Nederland te weinig onderling contact, te weinig gedachten-

wisseling, er gebeuren hier en daar belangrijke proefnemingen, waarvan belangstellenden en belanghebbenden geen kennis kunnen nemen. In dit tekort nu hoopt het bestuur van den Bond van Nederl. Volksuniversiteiten eenigszins te kunnen voorzien, door het publiceren van wat in de beweging de bijzonderere aandacht verdient.

Ter algemeene oriëntering geven wij hier enkele statistische gegevens over de 21 Volksuniversiteiten, die bij den Bond aangesloten zijn, volgens de gegevens van de laatst verschenen jaarverslagen. (Opgemerkt moge hier worden, dat sinds 1923, het jaar waarin het Rijkssubsidie werd ingetrokken, slechts enkele nieuwe V. U.'en zijn gesticht, terwijl voor dien tijd van een geregelde en krachtige ontwikkeling der beweging sprake was).

V. U.'en aangesloten bij den Bond	Jaar van stichting	Aantal luister- cursus- sen	Aantal werk- cursus- sen	Aantal voor- drach- ten	Aantal kaarten	Gem. aantal voordr. p. curs.	Gem. aantal deeln. p. curs.
Alkmaar	1924	12	4	104	535	6.5	33.5
Almelo	1926	8	—	37	733	4.6	91.5
Amersfoort	1920	11	—	53	553	5	50.3
Amsterdam	1913	66	5	654	4322	9.2	60.8
Apeldoorn	1919	6	6	88	305	7.3	25.4
Arnhem	1918	11	1	59	1801	5.4	150
Assen	1918	6	—	24	148	4	24.6
Dordrecht	1919	5	—	32	340	5.3	68
Drachten	1920	4	—	29	110	7.2	27.5
Eindhoven	1926	10	2	43	365	3.6	30.4
Enschede	1920	17	5	235	1345	10.7	61.1
Den Haag	1916	100	4	671	10652	6.5	102.3
Groningen	1914	17	—	117	990	6.9	58.2
Haarlem	1919	10	5	114	767	7.6	51.1
Hengelo	1921	9	—	38	366	4.2	40.7
Hilversum	1919	10	—	66	607	6.6	60.7
Naarden/Bussum	1920	11	3	106	893	7.6	63.8
Rotterdam	1917	64	60	1093	9617	8.9	79.1
Utrecht	1917	25	2	206	1404	7.6	52
Nijmegen	1921	4	5	127	612	14.1	69
Zwolle	1917	9	1	32	608	3.2	60.8

4328 voordrachten gevolgd door 37083 deelnemers, geeft aan een belangrijke prestatie der V. U.'en en een zeer verheugende belangstelling der bevolking. Dat het aantal werk cursussen nog zoo gering is, valt zeker te betreuren. Heel veel verbetering in deze is echter niet te verwachten, voor het onderwijs aan volwassenen een voldoende overheidssysteem verkregen heeft. Tot zoolang moet men roeien met de

riemen die men heeft en trachten door het ontwerpen van belangwekkende programma's en zoeken van de voor dit werk meest geschikte leiders, ook grootere groepen cursisten intensief te doen medewerken. Er zijn docenten, die de kunst verstaan een groote zaal vol menschen in een onderwerp te laten inleven, ze aan het werk te zetten en een levendige gedachtenwisseling op te roepen. Met gretigheid plegen de afgevaardigden ter Algemeene Bondsvergadering de onderwerpen te noteeren van cursisten, die de bijzondere aandacht trokken of van docenten, die die eigenaardige kwaliteiten ontwikkelen, die voor dit speciale onderwijs noodig zijn. Ook buiten den Bond om bereiken het Secretariaat telkens vragen van vereenigingen, die adviezen over sprekers inwinnen. Teneinde zoo goed mogelijk georiënteerd te zijn, is daarom op de laatste Bondsvergadering besloten tot het instellen van een Raad van Adviseurs. Het in verband met dit besluit genoemde overleg had tot gevolg, dat als adviseurs van den Bond toetraden de heeren:

Prof. Dr. J. Boeke (Utrecht), Prof. Dr. G. Brom (Nijmegen), Dr. E. H. Büchner (Amsterdam), Prof. Mr. I. B. Cohen (Groningen), S. Dresden (Amsterdam), Prof. Dr. J. C. van Eerde (Amsterdam), Prof. Dr. M. de Haas (Delft), Prof. Dr. G. A. F. Molengraaff (Delft), Prof. Dr. H. Th. Obbink (Utrecht), Prof. Mr. N. W. Posthumus (Amsterdam), Prof. Dr. L. Polak (Groningen), Prof. Dr. A. H. M. J. van Rooy (Amsterdam), Prof. R. N. Roland Holst (Amsterdam), Prof. Jhr. Mr. B. C. de Savornin Lohman (Utrecht), Prof. Mr. S. R. Steinmetz (Amsterdam), Prof. Dr. T. J. Stomps (Amsterdam), Prof. Dr. A. J. de Sopper (Leiden), Balth. Verhagen (Amsterdam), Prof. Mr. Dr. G. M. Verryn Stuart (Rotterdam), Prof. Mr. F. de Vries (Rotterdam).

Alle bij het Bondssecretariaat, Leувhaven 74, Rotterdam, inkomende verzoeken om inlichting en advies worden, voor zoover zij van verdere strekking zijn, doorgezonden aan den adviseur, die in het bijzonder competent is de vraag te behandelen.

Het Bondsbestuur hoopt, met de hulp van den Raad van Adviseurs, voor het nieuwe werkseizoen menige nuttige wenk te kunnen geven.

INHOUD VAN AFLEVERING 5.

	Blads.
Het verband van de musea met opvoeding en onderwijs in Engeland, door Mr. Bailey	129
Naar aanleiding van een bezoek aan de Koloniale School voor Meisjes en Vrouwen, door Ida Heijermans	135
De taak der Overheid ten opzichte der vorming van volwassenen, door A. H. Gerhard	140
De Kinderexamens in 1928, door Ida Heijermans	152
Een verplicht zevende leerjaar voor alle H. B. S.-candidaten door G. v. Veen	155
Mededeelingen van den Bond van Nederl. Volksuniversiteiten	157



OUDERS!

Kent gij SCHOOL EN HUIS,
het Orgaan van den „Bond van Nederlandsche
Onderwijzers”, onder Redactie van Th. J. Thijssen?

Prijs f 0.90 per kwartaal.

Abonneert U Heerengracht 56, Amsterdam
of vraagt proefnummer.

Vacant.

Vacant.

Vacant.

VOLKS ONTWIKKELING

7133869

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

ONDER REDACTIE VAN :

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM, L. C. T. BIGOT, Prof. R. CASIMIR-
W. EMMENS, A. H. GERHARD, Prof. Dr. J. H. GUNNING Wz.,
IDA HEYERMANS J. HOVENS GREVE Secr.



Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8.75

MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
CENTRAAL STATION, AMSTERDAM

PER
NUMMER
F 0.75



De Organisatie van het Vervolgonderwijs.

(Rapport uitgebracht aan het Hoofdbestuur der Maatschappij tot nut van 't algemeen).

I.

Allerwege gevoelt men den drang zich bezig te houden met de vraagstukken der opvoeding van de rijpere jeugd. Overal streeft men er naar, de plaats te bepalen, die de gemeenschap daarbij moet innemen, de taak van het gezin te omschrijven en het aandeel vast te stellen, dat de zoogenaamde vrije jeugdvorming hierbij moet worden toegeewezen.

Uit geheel ons maatschappelijk leven komt allerwege de behoefte op, zich met de belangen der jeugd van 14 tot 18 jaar bezig te houden en maatregelen tot haar vorming te nemen. Deze behoefte ontstaat uit velerlei oorzaken.

De eischen van het productieleven, de vraag naar goede geschoolde arbeidskrachten en niet het minst de eischen van psychologischen en intellectueelen aard aan, wat men noemt, ongeschoolde arbeiders te stellen, mogen wellicht in de eerste plaats genoemd worden.

Niet minder krachtig echter werken de eischen van het politieke en staatsburgerlijke leven, waarin alle leden der gemeenschap hun aandeel zijn komen opvragen.

Als derde oorzaak mogen wij hierbij noemen de diepere overtuiging, dat de algemeene rechten van den mensch in elk jeugdig lid der gemeenschap tot volkomen verwezenlijking gevoerd moeten worden. In paedagogischen vorm gegoten, noemt men dit opvoeding tot algemeen menschzijn, tot eigen karakter, tot een eigen persoonlijkheid, in staat zich een eigen levensbeschouwing te vormen, in staat natuur en omgeving te begrijpen. Ook de eischen, die op lichamelijk gebied hieruit voortvloeien, of hieraan zijn vast te knoopen, moeten hierbij vermeld worden.

Wij willen hier niet trachten aan te geven, welke van deze oorzak-groepen de belangrijkste is, noch de vraag bespreken of de laatst-

genoemde groep niet het paedagogisch aspect vormt van de twee te voren aangewezenen. Ook zullen wij de onderlinge verhouding, waarin staat, gezin, productiewezen en vrije jeugdvorming daarbij moeten optreden, niet frachten af te bakenen.

In de meeste aangelegenheden zal samenwerking zooveel mogelijk gewenscht zijn.

Dit rapport behandelt slechts een klein gedeelte der vraagstukken, die bij de opvoeding der rijpere jeugd betrokken zijn. Het beperkt zich tot het *vervolgonderwijs*. Het zal goed zijn eerst vast te stellen, wat wij verstaan onder den term *vervolgonderwijs*.

Men bedoelt hiermede onderwijs aansluitende aan de lagere school, voorzoover dit niet volledig dagschoolonderwijs is. Het is bestemd voor jongelieden, die na het verlaten der gewone lagere school noch middelbaar, noch voortgezet lager, noch nijverheidsonderwijs zullen genieten en die dadelijk in een beroep gaan of in het huisgezin blijven voor huiselijken arbeid. Het kan in de avonduren of in de dagen gegeven worden. In sommige landen bedoelt men er uitsluitend dagonderwijs mede, dat gedurende enkele uren per week wordt gegeven. De grens naar boven wordt gewoonlijk gesteld op den 18-jarigen leeftijd. De vele vormen van onderwijs aan ouderen dan 18 jaar en geheel volwassenen, worden niet tot het *vervolgonderwijs* gerekend.

Hoevel de term *vervolgonderwijs* dus een beperkte beteekenis heeft en alle volledig schoolonderwijs, hetwelk als vervolg op de lagere school genoten wordt, er buiten valt, is het niettemin een vraagstuk van grooten omvang. Het betreft hier niet alleen de vraag hoe aan jongelieden, die de lagere school hebben verlaten, eenige verdere ontwikkeling te verschaffen, maar de veel belangrijkere, welke maatregelen van algemeene opvoeding en van beroepsvorming tevens dienen genomen te worden ten behoeve van de arbeidende jeugd. Het is een der belangrijkste deelen van het vraagstuk der opvoeding van de rijpere jeugd, dat men als een der grootste opvoedkundige problemen van onzen tijd heeft leeren erkennen.

Dit inzicht bestaat nog niet lang en is ook nog niet algemeen verbreid. Wel heeft men reeds gedurende meer dan een eeuw de behoefte gevoeld aan eenig „aanvullend onderwijs“. Zij kwam voort uit de onvoldoendheid der lagere school, die in het begin der 19e eeuw in vele landen nauwelijks tot het 10e levensjaar duurde. Teneinde het volstrekt onvoldoende van het onderwijs in de allereerste beginselen wat te verhelpen, kwam men tot de instelling der „herhalingscholen“, die onderwijs gaven op den Zondagmorgen of door de week in de avonduren.

Men beperkte zich, zooals toen vanzelf sprak, tot een *herhaling*

der vakken van de lagere school: lezen, schrijven, rekenen en taal. Dat de jongelingsleeftijd zelf geen herhaling van den kinderleeftijd is, werd niet ingezien of ten minste bij het onderwijs niet in acht genomen.

Hoewel wij in bovenstaande voortdurend spreken alsof al het daar genoemde tot het verleden behoort, zijn wij ons zeer wel bewust, dat dit nog lang niet het geval is. Integendeel, de gedachte, dat wat men op rijperen leeftijd noodig heeft, een herhaling is van wat men op de lagere school heeft genoten, leeft bij velen nog voort, waarschijnlijk vooral hierdoor, dat de duur der lagere school te kort en haar onderwijs daardoor te onvolledig is, zoodat de kennis en het inzicht daar opgedaan, niet het eigendom van den leerling is geworden. Het moet reeds als een groote stap vooruit beschouwd worden, dat men voor dit verdere onderwijs den naam „vervolg“-onderwijs aan die van herhalingschool in de plaats heeft gesteld.

In andere landen is men gaan spreken van Fortbildungsschule, Cours complémentaires of Continuation schools.

Toch maken ook deze namen de zaak niet los genoeg van het lager onderwijs. In Duitschland is men dan ook nog een stap verder gegaan en spreekt van „Berufsschule“. Geheel voldoen kan ook deze naam niet. In de drie te voren genoemde en ook in het woord vervolgschool ligt iets opgesloten, wat men in „Berufsschule“ — tenminste in den naam — weder heeft prijs gegeven, namelijk de erkenning van het verband, dat het vervolgonderwijs steeds met de lagere school moet houden.

Inderdaad schijnt ons deze erkenning een verovering van onzen tijd. Voorheen brak men eenvoudig de maatschappelijke opvoeding op zeker tijdstip af en liet de jeugd verder aan haar lot over, terwijl de gemeenschap zich tevreden stelde met maatregelen, die slechts voor enkelen werkten, zooals bijv. de leerlingopleiding voor de weinige gelukkigen, die in een geschoold ambacht een plaatsje als leerling konden vinden.

In de latere jaren ontstond voor hen, wier ouders het zich konden veroorloven, een aaneengesloten opvoeding, doordat middelbaar- en vakonderwijs werden geschapen, die het werk der lagere school overnamen en voortzetten.

De maatschappelijke opvoeding van alle jeugdige personen echter behoort een aaneengesloten geheel te zijn.

Bij erkenning van dit principe wordt de vervolgschool het zelfstandige opvoedings-instituut voor de rijpere jeugd, het algemeene opvoedings-instituut, dat zich alleen terughoudt in de uitzonderingsgevallen, waarin de dagschool haar vervangt. Dit stadium is pas in enkele landen, met name in Pruissen, volledig bereikt.

De geschiedenis van ons eigen land bevestigt heel sterk de hierboven geschetste ervaring dat het inzicht, dat het niet slechts in het belang is van het individu, doch ook van de gemeenschap, dat alle leden dier gemeenschap een behoorlijke ontwikkeling verkrijgen, slechts langzaam rijpte. Nog langzamer rijpt het inzicht wat onder *voldoende* ontwikkeling moet worden verstaan.

Sedert de staatsregeling van 1798 wordt wel wettelijk erkend, dat alle ingezetenen algemeen ontwikkeld behooren te zijn en dat daarom op den Staat de plicht rust, voor alle kinderen des lands de gelegenheid open te stellen zoodanige ontwikkeling te verwerven, uitgaande van de veronderstelling, dat de kinderleeftijd daarvoor de meest geschikte is, doch heel ver is men op dit punt nog niet gekomen.

Maatregelen om de algemeenheid dier ontwikkeling te verzekeren, heeft men echter een eeuwlang niet aangedurfd, deels doordat men in 't algemeen meende niemand te mogen dwingen onderwijs te krijgen, alleen de gelegenheid daartoe moest bieden, deels doordat ze uitgelopen zouden zijn in *dwang* naar de *openbare* school, wat zich niet wel verdroeg met het beginsel der vrijheid van onderwijs, zoolang slechts het openbaar onderwijs uit de overheidskas werd bekostigd.

Toch gingen er wel telkens stemmen in die richting op. Zoo vindt men in de Mem. van Toelichting op het wetsontwerp van 1857 op blz. 4 de opvatting der regeering in verband met de opsomming der verplichte vakken van onderwijs: „Zoo het lager onderwijs moet strekken tot het mededeelen van die kundigheden, welke voor ieder burger eener beschaafde maatschappij onmisbaar zijn . . .”

In het Voorl. Verslag op dit ontwerp merken verschillende leden op bij artikel 33 (schoolgeldregeling): „Het toekomstig lot der natie is vooral ook van de algemeene verspreiding van een goed lager onderwijs afhankelijk . . .”

Bij de behandeling der wet van 1857 werd dan ook van verschillende zijden op schoolplicht aangedrongen of — als surrogaat — op schoolgeldplichtigheid, zoodat ieder een soort schoolbelasting moest betalen, ook al stuurde hij zijn kinderen niet ter school.

Het door alle wetten heen gehandhaafde voorschrift, dat de gemeentebesturen zooveel mogelijk het schoolbezoek der kinderen van bedeelden en onvermogenen moesten bevorderen, achtte men onvoldoende, wat door de latere ervaringen voldingend bewezen is.

Ten aanzien der vraag, wanneer het verstrekte onderwijs voldoende is te achten, geldt in de allereerste plaats de opmerking, dat de onderwijsorganisatie in ons land langer dan vijf kwart eeuw feitelijk gebaseerd was hierop, dat de overgroote massa der Nederlandsche

jeugd schoolonderwijs genoot in den leeftijd van 6—12 jaar en daarna deel nam aan het arbeidsproces. Dit scheen zoo van zelf sprekend, dat 't eigenlijk nooit uitdrukkelijk aldus was voorgeschreven, doch alleen indirect uit de wetgeving was af te leiden.

Zoo bevatte het ontwerp-wet '57 in artikel 46c een bepaling, dat hulponderwijzeressen aan het hoofd eener bewaarschool konden gesteld worden, dat zijn scholen uitsluitend bestemd voor kinderen beneden 6 jaar. De bepaling is ingetrokken, omdat de wetgever van 1857 erkende, dat ze beter op haar plaats ware in een afzonderlijke wettelijke regeling van 't bewaarschoolonderwijs, *waaraan dringende behoefte was en die ook ten spoedigste ter hand behoorde genomen*¹⁾ (cursiveering van ons en niet zonder pikanterie, nu meer dan *zeventig* jaar na dato).

Ook de wetgever van 1878 had in zijn ontwerp een artikel 15 lid c, waarbij de wet niet van toepassing werd verklaard op scholen, uitsluitend bezocht door kinderen beneden 6 jaar. Ook toen werd zoo'n bepaling ingetrokken, doch de bedoeling bleef duidelijk, dat normaal het schoolonderwijs begon op 6 jaar, in geen geval vroeger.

Wat betreft de boven-leeftijdsgrens voor lager onderwijs, zijn de aanwijzingen nog talrijker.

De hierboven medegedeelde herinnering aan het denkbeeld van schoolgeldplichtigheid, was belichaamd in een amendement op art. 32 (later 33). Het artikel luidde, zooals het ook is aangenomen: „Ter tegemoetkoming in deze kosten kan een bijdrage voor ieder schoolgaand kind worden geheven.”

De Heer Blaupot ten Cate wilde nu gelezen hebben voor het woord „schoolgaand” „ieder kind van 6—12 jaar”. Waarom het juist 12 jaar moest zijn werd zelfs niet toegelicht; blijkbaar stond de meening vast, dat tot dien leeftijd het onderwijs algemeen noodig was.

Bij de behandeling der wet van '78 kwam deze meening nog duidelijker uit. In het Voorl. Verslag wordt op blz. 36 een betoog geleverd, dat 't beter is de lagere school met 7 jaar te beginnen, mits een paar jaar voorbereidend onderwijs is vooraf gegaan, doch zonder eenige nadere toelichting wordt de 12-jarige leeftijd als het eind van lager onderwijs aangezien.

Bij de bespreking van 't herhalingsonderwijs wordt in hetzelfde Voorl. Verslag dit onderwijs bepleit, juist op grond der overweging, dat op z'n 12e jaar de leerling de gewone school verlaat.

Het duidelijkst was de wet zelf in het artikel 81, dat voorschreef listjen te doen aanleggen van 6-jarige tot en met 11-jarige kinderen, teneinde de noodige middelen te doen overwegen om het schoolbezoek van zulke kinderen te bevorderen.

¹⁾ Zie Mem. v. Antw. 1857 blz. 52.

Eveneens bleek uit de omschrijving van artikel 48 betreffende de m.u.l.o.-scholen, dat in de oogen van den wetgever de gewone lagere school geacht werd zes jaarklassen te tellen. Eindelijk werd het ook met woorden in de leerplichtwet bepaald, toen met den zes-jarigen leerplicht ook kwam vast te staan, dat zes jaar onderwijs als voldoende werd beschouwd.

Gelijk bekend is, wordt sinds 1 Januari 1929, zeven jaar onderwijs als minimum gevorderd.

Intusschen geldt deze geheele geschiedenis voor een relatief zeer klein gedeelte der jeugd niet. De kinderen der aanzienlijken en volgestelden hadden een andere bestemming. Voor hen waren de hogere burgerscholen en de gymnasia en dus ook alle beroepen, betrekkingen en ambten, waarvoor een wat hogere ontwikkeling een vereischte was.

't Is waar, gaandeweg werd dat kleine deel wat grooter, doordien men door de stichting van burger dag- en avondscholen naast de hogere burgerscholen, van ambachtscholen, landbouw- en zeevaartscholen, van huishoud- en industriescholen ook aan de kinderen der gezeten arbeidersklasse de gelegenheid bood zich verder te ontwikkelen, inzonderheid in eenige beroepsrichting en dus grootere kans schonk op een redelijk levensbestaan.

Toch bleef dat deel naar verhouding zeer klein; erger was nog, dat de rest nog allerminst de voordeelen van zes jaar onderwijs genoot: stellig meer dan de helft genoot slechts eenige jaren onderwijs of in 't geheel niets. Voorts moesten de onderwijzers „het aanleeren van de gepaste en nuttige kundigheden" bewerkstelligen in overvolle klassen, zoodat een trouw zesjarig schoolbezoek voor weinigen het volle effect opleverde.

Het was derhalve niet denkbaar, dat men niet zou inzien, dat het geheele lager onderwijs, zelfs in de gunstigste verhouding, toch nog maar een poover minimum van schoolkennis waarborgde. Noch de wet van 1806, noch die van 1857 bevatte ook maar één woord, dat heenwees naar wat méér onderwijs na de traditioneele zes jaar. De schoolmannen zelf bleven er evenwel niet geheel blind voor en wisten zelfs den Minister van Binnenlandsche Zaken te bewegen tot het uitvaardigen van een missive, die we gaarne in haar geheel opnemen.

„27 Aug. 1866. Missive houdende inlichting nopens het oprichten van avondscholen en het aanleggen van schoolbibliotheken voor hen, die de dagscholen hebben moeten verlaten.

In den regel worden de lagere scholen, wanneer de leerlingen den leeftijd van 12 of 14 jaar hebben bereikt, niet meer door hen bezocht.

Sommige gemeentebesturen, de bepaling van dien leeftijd in de schoolverordening opnemende, gaven daardoor dikwerf aanleiding tot de opvatting.

alsof dan de gelegenheid voor het ontvangen van lager onderwijs moet beschouwd worden als te zijn verstreken.

Een gevolg daarvan is, dat vele jongelieden met beperkte kennis en ontwikkeling, na een dikwijls verzuimd en zeer ongeregeld genoten onderwijs, de school verlaten, terwijl sommigen zelfs zelden ter school hebben gegaan.

Bijzondere instellingen of vereenigingen, zooals o.a. de Maatschappij tot nut van 't algemeen, hebben wel hier en daar getracht daarin tegemoet te komen, door het oprichten van Zondag- en herhalingscholen, maar het aantal van deze is te gering gebleven. Bovendien kan een Zondagschool doorgaans slechts één of anderhalf uur 's weeks gehouden worden, en een herhalingschool laat zich niet gemakkelijk vóór of na of tusschen de gewone schooluren opnemen en inschuiven; ook is het van vele onderwijzers kwalijk te vergen, dat zij dagelijks meer tijd aan het onderwijs zullen wijden, dan zij nu reeds doen.

En toch is herhaling en aanvulling van het lager onderwijs, voor vele jongelieden van 12 of 14 jaren en daarboven, een wezenlijke behoefte. De provinciale inspecteurs van het lager onderwijs hebben in hun jongste jaarlijksche bijeenkomst mijn aandacht op dit onderwerp gevestigd.

Naar aanleiding van de daaromtrent gedane mededeelingen, komt het mij voor, dat overal, waar de omstandigheden het toelaten, de vaststelling van een derden schooltijd, hoofdzakelijk ten behoeve van leerlingen, die vroeger onderwijs hebben genoten, aanbeveling verdient, waarbij het aanleggen van schoolbibliotheken een krachtig middel wezen kan om het doel der avondscholen in de hand te werken.

Ik heb mitsdien de eer U, mijne Heeren, uit te noodigen om de aandacht der gemeentebesturen in Uwe Provincie op deze belangrijke zaak te vestigen, en hun daarbij in overweging te geven het oprichten van avondscholen en het aanleggen van schoolbibliotheken, voor zoover een en ander in hun gemeente nog niet is geschied, zoodat de wetgeaven van bepalingen omtrent het maximum van leeftijd der leerlingen, zoowel bij de dag- als bij de avondscholen.

De Min. v. Binnenl. Zaken,
HEEMSKERK."

Veel heeft 't nooit om 't lijf gehad. Die „derde schooltijd“ was een tamelijk hybridisch ding; hij was zoowel bestemd voor de leerlingen der dagschool, als voor anderen. Van eenige betekenis is hij ook nooit en nergens geworden en de wetgever van 1878 begreep indelijk, dat hij er zich mee bemoeien moest.

Waar hij echter van geen leerplicht nog wilde weten voor de gewone school, ligt het voor de hand, dat hij voor 't herhalingsonderwijs er heelemaal niet van weten wilde. Ook hierbij bleef 't bij de gelegenheid openen, en dan nog heel schuchter.

Het betreffende artikel luidde: „Voor zooveel doenlijk wordt aan hen, die het gewoon schoolonderwijs genoten hebben, gelegenheid gegeven tot het genieten van herhalingsonderwijs.“

In de Mem. v. Tuelichting wordt verklaard, dat er middelen noodig zijn om het onderwijs vruchten te doen dragen en daarvoor dient

dit onderwijs, dat dus strekt tot *herhaling* en dus *bevestiging* van het reeds geleerde. Ook kon men er tot aanvulling nog iets anders en verder leeren, dan de gewone school gaf.

Hoezeer men zich voorts geen andere kinderen dacht dan die reeds aan den arbeid deelnamen, blijkt uit de verdere toelichting, dat 't grootendeels kinderen betreft, die reeds aan 't verdienen zijn en dus slechts den avond voor die herhaling vrij hadden.

In het Voorl. Verslag vond dit nieuwe punt weinig tegenkanting. Tegen den aandrang om er nog veel meer bij overhoop te halen, waarschuwde de regeering in haar Mem. v. Antwoord blz. 69 met nog eens te wijzen op het karakter in deze woorden: „Men herhaalt 't vroeger geleerde om het te onderhouden” en „Herhalingsonderwijs sluit zich rechtstreeks aan bij het onderwijs, dat de gewone school geeft.”

Toch waren er wel leden, die het geheel onvoldoende van deze voorschriften duidelijk inzagen. Ten eerste kwamen ze op tegen de woorden „voor zooveel doenlijk”. Wilde men al de jeugd niet dwingen om naar de herhalingschool te gaan, dan moesten de gemeentebesturen toch verplicht worden om de gelegenheid er toe te geven. Dat was der regeering en de Kamer nog te kras, dus een poging daartoe stemden zij af.

Ook oordeelden zij, dat de duidelijke bedoeling der regeering (zie de desbetreffende bovenstaande citaten) om het herhalingsonderwijs te doen aansluiten aan de gewone school, niet goed in de wet was neergelegd. Zij wilden daarom inplaats van de woorden „die het gewoon schoolonderwijs genoten hebben” lezen: „die de school geheel hebben afgeloopen”, anders wordt het, gelijk zij in het Verslag zeiden: „een verzameling van goed en slecht onderwezenen”. Ook dit amendement werd verworpen.

De uitkomst heeft bewezen, hoe goed zij 't voorzien hadden. Eén bepaling in die wet was goed.

Artikel 44 bepaalde, dat de gemeente de kosten van het herhalingsonderwijs moest dragen, terwijl art. 45 aangaf, dat het Rijk ook van deze kosten 30 pCt. vergoedde.

Met de wet van 8 Dec. 1889 (de eerste subsidiewet voor het Bijzonder Onderwijs) werd art. 17 niet veranderd, doch het systeem der rijksbijdrage geheel veranderd en gaf het rijk geen bijdrage meer in de kosten van het herhalingsonderwijs, dat van toen af zoo goed als niets meer beteekende. Het had eigenlijk nooit bevrediging opgeleverd, omdat het feitelijk werd „inhalingsonderwijs”, aangezien het goddeels nog wat redden moest van een volkomen onvoldoend gebleven dagschoolonderwijs, tengevolge van veel schoolverzuim, te laat

op de school komen of haar te vroeg verlaten en dergelijke oorzaken.

Uit „Het herhalingsonderwijs in Nederland en het Buitenland”, Rapport aan het Congres voor Kinderbescherming van 1913, halen wij aan, dat op 15 Jan. 1902 totaal in Nederland 19689 kinderen herhalingsonderwijs genoten, terwijl nog 2143 leerlingen uitsluitend de avondschool (3e schooltijd, zie boven) bezochten of te zamen 21852 kinderen *na* de school nog eenig onderwijs kregen.

Met de leerplichtwet (7 Juli 1900, Stb. no. 111) kwam daarin verandering; om te beginnen verviel uit art. 17 der onderwijswet het „voor zooveel doenlijk” en werd het herhalingsonderwijs voor de gemeentebesturen verplicht en bij de wet van 24 Juni 1901 (Stb. 187) werd den onderwijzer een belooning toegekend van tenminste 60 cents per uur voor dit onderwijs en werd aan de gemeente daarvan vergoed dertig cents.

Van heeler harte is 't ook toen nog niet gegaan. De regeering, die den leerplicht voor zes jaar voorstelde, wilde het herhalingsonderwijs verplichten tot het vijf tiende leefjaar; voorts achtte zij eigenlijk 10 uur per week en 5 maanden per jaar (dus ongeveer 200 uur) noodig, doch vreezende van overdrijving beschuldigd te worden, bepaalde zij zich tot 8 uur en 4 maanden (ongeveer 128 uur). De Kamer vond dit alles veel te radicaal; ze had de regeering al gedwongen tot 96 uur per jaar in te binden en verwierp met 49 tegen 48 stemmen den leerplicht.¹⁾

Eindelijk kregen we de generale herziening der onderwijswet in 1920. In het eerste ontwerp van 26 April 1919 was art. 17 der wet van '78 behouden met nog deze verzwakking, dat het herhalingsonderwijs niet meer bestemd was voor wie het gewoon schoolonderwijs genoten hebben, doch „die de lagere school hebben verlaten”. met de bedoeling, dat het nu ook wettelijk worden kon, wat 't feitelijk reeds lang was, in-halingsonderwijs.

In het Voorl. Verslag ging men sterk daartegen in. Vrij algemeen wilde men feitelijk de 8-jarige lagere school, al erkende menigeen, dat men daartoe slechts geleidelijk komen kon. Velen klaagden over de tot nog toe volkomen mislukte herhalingsschool en zij drongen op grondige herziening aan. Zij wilden daarom niet alleen de 7-jarige school, doch ook den 7-jarigen leerplicht daarvoor en daarna tenminste nog 2 verplichte jaren voortzetting en wat ook heeten moest: *vervolg-onderwijs*.

Opmerking verdient het, dat in de Mem. v. Antw. de Minister tamelijk duidelijk er voor uitkomt, dat een 8-jarige school er zeker eenmaal komen moet en dat dan daarna naast andere vormen van

¹⁾ Uitvoeriger mededeelingen te vinden in bovengenoemd rapport.

onderwijs, ook het eigenlijke vakonderwijs een aanvang zou nemen. Even duidelijk bleek ook zijn overtuiging, dat tenminste de laatste twee jaar der lagere school op verschillende wijze moesten besteed kunnen worden en dat het onderwijs alsdan met behoud van zijn algemeen-vormend karakter, in verschillende richting meer practisch kon worden ingericht.

Voor den tijd, dat dit alles nog niet bereikt kon worden, beschouwde hij het herhalingsonderwijs als een „overgangsvorm“, dat hij nu, niettemin in overeenstemming met uitgesproken wenschen, geheel anders omschreef. De kernbepaling luidt nu aldus in art. 21 lid 1: „Aan hen, die het gewoon of buitengewoon lager onderwijs hebben genoten en niet meer onder de verplichting vallen dit onderwijs te volgen, kan gelegenheid gegeven worden tot het genieten van vervolgonderwijs.“

Dat „kan“ werd gemotiveerd hiermede, dat de mogelijkheid om voortgezet onderwijs te krijgen in andere inrichtingen zou kunnen bestaan, zoodat er geen reden zou zijn om vervolgonderwijs te verlangen.

In art. 61 werd tevens de bijdrage van het Rijk en de belooningen der onderwijzers geregeld, zooals trouwens reeds een jaar te voren bij wijziging der wet van '78 is geschied.

De laatste phase is nu, dat bij de wet van 16 Febr. '23 dit artikel 61 is vervallen onder andere noodlottige bezuinigingsmaatregelen. De motivering daarvan was, dat er vele „kunstmatig“ opgerichte cursussen waren. Hoe betrekkelijk gering de belangstelling moge geweest zijn, de noodlottige uitwerking van den maatregel van 1923 blijkt wel het best uit de cijfers, waarvoor we eenige opgaven laten volgen over de laatst bekende jaren in deze vier rubrieken:

	Aantal 11-jarigen van het vervolgonderwijs.	Aantal 12-jarigen op de lagere school.	Aantal ouden op de lagere school.	Totalen der drie rubrieken.
15 Januari 1918 . . .	44689	111456	74485	230630
id. 1919 . . .	47252	112351	77663	237266
id. 1920 . . .	78537	114639	79866	273042
1 Januari 1921 . . .	80135	114771	79836	274742
id. 1922 . . .	64887	115733	86440	267060
id. 1923 . . .	54508	117475	101055	273038
id. 1924 . . .	12437	121823	114087	248347
id. 1925 . . .	11803	126279	100447	238529

Aangezien de bevolking der middelbare-, handels- en nijverheidsscholen, hoewel er geen nauwkeurige cijfers van bekend zijn, in geen

geval in die jaren belangrijk is toegenomen, blijkt uit bovenstaande cijfers wel heel klaar, dat de algemeene onderwijs-verhoudingen nog bedroevend zijn, terwijl het vervolgonderwijs daarin een volkomen mislukking te zien geeft¹⁾.

Maar ook staat dit vast, dat het geen twijfel meer lijdt of een voldoende ontwikkeling van ons volk vordert een volledig onderwijs tot ten minste het 14e levensjaar met daarna nog eenige jaren verder onderwijs, voor het overgrootste deel beroepsopleiding, en er is wel niemand meer, die niet erkent dat dit slechts bereikt kan worden met volledige leerplicht tot 14 jaar en gedeeltelijken leerplicht nog eenige jaren daarna.

Toch verklaart het gemis van den leerplicht niet voldoende de bovengeschetste absolute mislukking. De velerlei sociale oorzaken in deze beschouwing ter zijde latend, valt niet te ontkennen, dat we er nog niet in geslaagd zijn het onderwijs zóó in te richten, dat het uit zich zelf belangstelling trok. Zielkundig gesproken zou het een gevaarlijke dwaasheid zijn een verplichting te willen opleggen ten bate van een onderwijs, dat zoo goed als niemand bevredegt, omdat blijkbaar er niemand behoefte aan heeft.

Evenmin kan men een onderwijs met behulp van dwang invoeren, dat uit een paedagogisch en didactisch oogpunt misschien heel mooi is, maar geen voldoende rekening houdt met sociale factoren, wyl per slot van rekening ieder individu *dat* onderwijs begeert, dat hem de mogelijkheid opent op een levensbestaan. Nu is ongetwijfeld de inrichting van onderwijs een zaak, waarin deskundigheid een hoofdrol heeft te spelen en waarin de onderwijzer, de leeraar, dus een woord van gewicht heeft mee te spreken. Maar, hij niet alleen. Het doel van het onderwijs is toch stellig, geschikt maken voor het leven, de voorbereiding geven voor de toekomstige, zelfstandige plaats in de maatschappij. In dien zin heeft derhalve de gemeenschap, bij monde

¹⁾ Het voorlooping rapport van de Staatscommissie Wijnbergen begroot op grond van de volkstelling van 1920 het aantal personen van 13—18 jaar op 1 Januari 1925 op 900.000.

Op 1 Januari 1925 gingen op lagere scholen	100447 leerlingen.
Op Gymnasia	8450 "
Hoogere Burgerscholen	32527 "
Nijverheidsscholen en cursussen	103052 "
Land- en tuinbouwscholen en cursussen	13704 "
Handelscholen	17417 "
Kweek- en Normaalscholen	13870 "
Cursussen voor Vervolgonderwijs	11803 "
	298270 leerlingen.

Hierbij voegt de Staatscommissie nog uit anderen hoofde 25000 en komt zoo tot rond 325000, welke wel en 575000, welke geenerlei onderwijs ontvangen.

van hare verschillende organen en niet te vergeten van de ouders, het onbetwistbaar recht haar invloed te laten gelden op de algemeene inrichting van het onderwijs.

Dit is een punt, dat een groote rol speelt bij de kwestie van den leerplicht en in verband daarmede deze andere vraag, in hoeverre de gebruikelijke opvatting van het algemeen-vormend karakter der lagere school op voldoende wijze beantwoordt aan wat de gemeenschap voelt als het belang der jeugd met het oog op wat het leven later van haar vordert.

Het is goed dan niet over het hoofd te zien, dat een meer of min starre, dogmatische inrichting der school, als het instituut tot verwerving van kennis benevens ter oefening in algemeene vaardigheden als lezen, schrijven en rekenen niet meer bevredigt. Wil men komen tot een algemeen begeeren naar de 8-jarige school en opvolgend vervolgonderwijs, dan moet het onderwijs belangrijke interne hervormingen ondergaan.

III.

Toen de Maatschappij tot nut van 't algemeen door vele harer departementen te hulp werd geroepen, wyl de abrupte intrekking van allen rijksteun het vervolgonderwijs met geheelen ondergang bedreigde en men dus nu uitzag naar particulieren steun, voelde zij zich geroepen vooraf na te gaan, hoe dit onderwijs behoorde ingericht te worden, om eenerzijds werkelijke behoeften te bevredigen en anderzijds aan de hoogste eischen van doeltreffendheid te voldoen.

De commissie, tot dit doel door haar ingesteld, kwam tot de volgende conclusies, waarin de eerste zes enkele hoofdpunten van een wettelijk geregeld vervolgonderwijs aangeven en de volgende karakter en doel van het vervolgonderwijs omschrijven.

A. Hoofdpunten voor een wettelijk geregeld vervolgonderwijs.

I. Onder leerverplichting wordt verstaan de verplichting tot het bezoek van eenige inrichting van wettelijk geregeld onderwijs.

II. In hoeverre deze leerverplichting dag- of avondonderwijs omvat en over welk aantal uren het zich moet uitstrekken, moet worden bepaald naar de leeftijdsgroep, waarvoor de verplichting geldt.

III. Voor de eerste groep, welke zich uitstrekt tot den 14-jarigen leeftijd, of zooveel verder als de leeftijdsgrens der arbeidswet zal aangeven, zal de leerverplichting omvatten volledig dagonderwijs, op eenige bij de wet erkende school, met dien verstande, dat daarbij in elk geval een behoorlijke plaats wordt ingeruimd aan het zoogenaamd algemeen vormend onderwijs.

IV. De wet moet op voldoende wijze de mogelijkheid openen, dat het onderwijs, in stelling III bedoeld, zoodanig worde georganiseerd, dat het arbeidsbeginsel nog op andere wijze dan door invoering van den „handenarbeid“ als leervak daarin tot zijn recht kan komen, waarbij o.a. toelating van leerlingen der school in werkplaatsen voor het verrichten van arbeid, mits overleg met en paedagogisch toezicht van de school, niet bij voorbaat is uitgesloten.

V. Jongelieden van 14 tot 16 jaar zijn verplicht tot het volgen van onderwijs in de daguren gedurende ten minste 150 uren per jaar. Aan deze verplichting wordt voldaan door hen, die een school voor volledig dagonderwijs volgen. Voor jongelieden van 16 tot 18 jaar geldt dezelfde verplichting met dien verstande, dat het onderwijs in de avonduren kan worden gevolgd.

Bij algemeenen maatregel van bestuur zal moeten worden geregeld welke groepen in verband met het onderwijs, dat zij volgen of gevolgd hebben, zijn vrijgesteld.

B. Doel en karakter van het verplicht vervolgonderwijs.

I. Bij de bepaling van het doel van het vervolgonderwijs dienen wij als eisch te stellen:

1e. dat het, in tegenstelling met alle andere vormen van voortgezet onderwijs, de *geheele* jeugdbevolking na de lagere school moet kunnen bereiken, wat niet denkbaar is zonder inachtneming der zeer uiteenlopende graden van begaafdheid, der onderscheiden sociaal-economische verhoudingen en der zeer verschillende gevoelde behoeften;

2e. dat wij, ook al zullen de omstandigheden vaak en naar te vreezen is ook langen tijd zóó zijn, dat men zich voor groote groepen der bevolking tevreden moet stellen met een nog nader te bepalen minimum van leertijd, toch een minimum van onmisbaar te achten vorming moeten verlangen.

II. Uit de omschrijving onder I, 1e is reeds dadelijk af te leiden, dat bij dit onderwijs in het bijzonder als doel op den voorgrond moet worden gesteld, wat wel is waar in het wezenlijke het algemeene doel van alle onderwijsvormen uitmaakt, doch dan meer of minder secundair, de ontwikkeling der integrale persoonlijkheid.

Deze ontwikkeling staat voor ieder mensch in betrekking tot vijf wel te onderscheiden, al zijn ze onderling niet scherp te belijnen, levenssferen. Eén er van, de religieuze, moet uiteraard hier buiten beschouwing blijven. Het werk in de vervolgschool moet dus dienstbaar zijn, aan de opvoeding tot elk der vier overige sferen, die we als volgt willen aanduiden:

A. 1. de beroepstaak, of anders gezegd 's menschen plicht als

arbeider, wel te onderscheiden nog als eigenlijk vakarbeider dan wel ongeschoold of getraind arbeider;

A. 2. de taak tegenover de gemeenschap in wijderen zin of 's menschen plicht als gemeenschapsmensch;

A. 3. de gezinstaat of zijn plicht als hoofd of lid van een gezin;
B. 's menschen plichten tegenover zich zelven.

Goed beschouwd is die laatste sfeer de meest belangrijke, ook al is zij helaas tevens in den regel de meest verwaarloosde. Ze omvat 't geheel van zijn algemeene cultureele en moreele ontwikkeling, van zijn bijzondere neigingen en liefhebberijen, bepaalt zijn geheele levenshouding en in het bijzonder het gebruik, dat hij van zijn „vrijen tijd“ maakt.

III. Uit de groote verscheidenheid, welke in punt I is geconstateerd, vloeit voort, dat de vier hoofdpunten, in II genoemd, noch in dezelfde mate noch in gelijk onderling verband voor alle kinderen van belang zijn, noch zelfs gelet op I, 2e tot hun recht kunnen komen.

Dientengevolge zullen, zoowel ten aanzien van den omvang als van den inhoud van het vervolgonderwijs, groote verschillen onvermijdelijk blijken, waarom gezocht moet worden naar een goeden grondslag voor differentieering.

Van bijzondere beteekenis voor ons vraagstuk zijn de tallozen, die vermoedelijk terecht zullen komen in het groote leger der ongeschoolde of slecht getrainde arbeiders, voor wie de taak onder B. van veel meer beteekenis zal zijn, dan die onder A. I. voor zoover daarbij in de eerste plaats gedacht wordt aan vakbekwaamheid. Natuurlijk zal ook voor dezen het feit, dat men met een of anderen arbeid zijn brood moet verdienen, noodzaken tot het rekening houden met A. I.

Er zijn echter nog meer groepen van kinderen, wier schoolverzorgering aan speciale eischen moet beantwoorden en die evenmin door een algemeene doelstelling als in II, voldoende aangegeven is. Er blijken dus noodig meer concrete doelomschrijvingen in verband met de zeer verschillende behoeften en mogelijkheden.

IV. Alvorens tot eenige nadere uitwerking van punt III te komen, moet de aandacht gevestigd worden op het belangrijke verschijnsel van het vrije jeugdwerk, dat bestemd is, als de teekenen niet bedriegen, in de toekomst een zeer groote rol te spelen. Het is zonder meer duidelijk, dat zijn arbeidsterrein voor een goed deel samenvalt met dat van punt II B., zelfs in die mate, dat het jeugdwerk, dat in het vervolgonderwijs wordt beoefend, steeds rekening zal moeten houden met wat ter plaatse in de jeugdbeweging geschiedt.

Va. Een algemeene doelstelling als de ontwikkeling der integrale persoonlijkheid, de vorming van den gemeenschapsmens, biedt geen voldoende leidraad voor de samenstelling van een onderwijsprogram. Ze is eigenlijk slechts de karakterisatie van den geest, die het geheele onderwijs doortrekken moet en heeft derhalve een overwegend ethische beteekenis.

De meer concrete doelomschrijvingen, bedoeld in punt III, zijn onmisbaar voor de afbakening der te behandelen leerstof en de inrichting der leerplannen, zoowel ten aanzien der coördinatie als der subordination der verschillende deelen van de leerstof.

Als tweeden algemeenen regel stellen wij dus, dat alle vervolgonderwijs van een bepaalde kern van onderricht moet uitgaan, dat den inhoud der te behandelen leerstof in hoofdzaak bepaalt en waarmede al wat onderwezen moet worden zooveel mogelijk in verband wordt gebracht.

Aan twee eischen zal daarbij voldaan moeten worden:

1e. dat de kern van onderwijs en de daaromheen gegroepeerde leerstof volop de belangstelling moeten kunnen trekken van de leerlingen, voor wie ze bestemd zijn en

2e. dat in 't belang eener goede organisatie van de bovenmate groote hoeveelheid scholen, die er noodig zullen blijken, toch een groepeerings van gelijksoortige scholen mogelijk moet zijn naar vastgestelde regelen in overeenkomst van leerplan en leerstof.

De eerste eisch gaat in de richting van groote vrijheid voor de leiding eener school, om het onderwijs in te richten naar de speciale behoeften zijner leerlingen.

De andere wil die vrijheid beperken binnen de grenzen eener gereglementeerde organisatie.

Den klemtoon leggen we evenwel op den eersten eisch.

Vb. De onmisbare belangstelling gaat zeer verschillende richting uit en wordt op zeer verschillende wijze gewekt.

a. Zonder twijfel zullen zeer vele jongens en ook wel meisjes, die neiging hebben tot of reeds begrepen zijn in een bepaald vakkenis eischend beroep, zich bijzonder voelen aangetrokken voor alles wat daarop betrekking heeft.

Voor hen zal al wat het beroep betreft de onderwijskern kunnen zijn, waarbij een nuanceering noodig zal zijn naarmate alle leerlingen tot een zelfde beroep behooren, of tot een groep van onderling aanverwante beroepen.

b. Er zijn er ook die in hun beroep reeds zooveel opleiding ontvangen, dat zij zich veel meer aangetrokken gevoelen tot geheel andere dingen.

c. Stellig zijn er vele meisjes voor wie het huishoudwerk in ruimen omvang het aangewezen middelpunt is.

d. Er zijn jongens zoowel als meisjes, die noch neiging hebben tot noch in de mogelijkheid zijn voor een speciale geschooldheid vereischend beroep en voor wie tuin- of handenarbeid groote aantrekkelijkheid hebben.

e. Het is ook denkbaar, dat, wat de Duitschers Heimatkunde noemen, wat men kan omschrijven als kennis van het organisch beeld der geheele omgeving en van zijn wording uit het verleden, een voortreffelijk uitgangspunt zal blijken voor algemeene vorming.

f. Het is ook mogelijk, dat een plaats, een streek, een gewest op economisch gebied een bijzonderen trek vertoont, die dan het uitgangspunt wordt, bijv. een tuinbouwstreek, bij een visschersbevolking, de mijnstreek, in een overwegend havenbedrijf e.d.

g. Naast een opleiding voor gedifferentieerde beroepen zal voor de meisjes in het bijzonder gelegenheid moeten zijn voor een opleiding, welke rekening houdt met hare bijzondere algemeene bestemming, die maakt dat in vele gevallen, ook voor meisjes, die een bepaald beroep volgen, de wensch naar huismoederlijke bekwaamheden gekoesterd blijft.

Er zijn nog wel meer combinaties denkbaar, doch de gegevens zijn reeds voldoende om te betoogen, dat er verschillende typen van vervolgscholen behooren te komen, hoofdzakelijk te onderscheiden naar de onderwijs-kern en tot op zekere hoogte ook naar de vermoedelijke bevolking.

Voorbeelden daarvan zijn o.a.:

Scholen voor huishoudonderwijs in den ruimsten zin des woords.
Scholen voor a.s. naaisters en winkelmeisjes.

- " " hen, die werkzaam zijn of willen zijn bij de bouwvakken, bij metaalbewerking, kleedingbedrijf, enz.
- " " algemeene beroepsvaardigheid (handenarbeid).
- " " planten- en (of) dierenverzorging.
- " " visscherij, voor mijnstreek, voor tuinbouwstreek, enz.

Ook hierbij bepaalt gebreken behoefte de vereischte school.

In zeer veel gevallen zal de verscheidenheid der belangstelling het best worden bevredigd door scholen, waarin naast een gemeenschappelijke behandeling van zekere kernvakken, gelegenheid zal worden geboden, verschillende vakken naar keuze te volgen. De gang van zaken kan nu zóó zijn, dat iedere leerling of zijn ouders voor hem, de gewenschte school uitzoekt, terwijl de gemeentebesturen en de schoolbesturen groote vrijheid behooren te hebben binnen vastgestelde

algemeene voorwaarden het onderwijs in te richten naar hun inzicht omtrent de behoefte.

Uiteraard zal men dan in groote lijnen toch een rangschikking zien naar jongens en meisjes, naar aanstaande geschoolden en ongeschoolden.

VI. Als proeve van inrichting worde nu de volgende nadere uitwerking van sommige scholen gegeven.

Aan de scholen voor huishoudonderwijs zal de algemeene kern moeten zijn praktische arbeid op het gebied van: koken, huishouding (-inrichting), naaldwerk, kinderverzorging (voor zoover mogelijk). In aansluiting daaraan zal moeten worden gegeven:

a. Theoretisch onderwijs op het gebied van physiologie en hygiëne en hun hulpvakken, in verband met en ten dienste van het beter begripen van den praktischen arbeid.

b. Eenvoudige maatschappijleer bijv. aanknoopende aan een arbeidersbudget. Behandeling van aardrijkskundige en historische vragen kan hierbij aansluiten voor zoover de stof dat wenschelijk maakt.

De lager onderwijsvakken (rekenen, schrijven, stellen, lezen) moeten niet afzonderlijk worden beoefend, maar als bestanddeelen van het bovenstaande, bijv. het houden van een huishoudboek, het schrijven van brieven of opstellen, het raadplegen van boeken.

De omstandigheden kunnen zoo zijn, dat het wenschelijk moet worden geacht om de meisjes keus te laten uit bijv. de volgende facultatieve vakken:

a. als bedoeld onder Vb. d.

b. Nederlandsche taal en (of) vreemde taal.

VII. Voor jongens of meisjes van groep Vb. a. zal de kern moeten zijn het beroep dat zij uitoefenen, resp. bezig zijn te leeren. *Dit onderwijs zal dus naar beroepen moeten worden gegroepeerd. En alleen voor een concreet beroep zal een programma kunnen worden opgemaakt.* Voor velen zal teekenen, voor anderen verschillende vormen van handenarbeid van beteekenis zijn, voor weer anderen (kantoorbedienden bijv.) zal men alleen zogenaamde theoretische vakken (talen, boekhouden, economie) aan het beroep kunnen aansluiten. Voor sommigen zullen natuurwetenschappelijke vakken van zelf in de sfeer der belangstelling liggen (landbouw) en dus behandeld moeten worden, voor anderen ware dit een gedwongen fraaiïghed.

Vervolgens zal hier de „maatschappijleer“ (wie helpt ons aan een beter woord) een rol moeten spelen, en uitvoeriger moeten worden behandeld dan onder VI. Het aanknooppingspunt zal hier minder bij het gezin, meer bij bedrijf en vakvereenigïng moeten worden gezocht dan onder VI.

Ook hier zullen de lager-onderwijs-vakken niet afzonderlijk, maar alleen als onderdeel van het voorgaande moeten worden beoefend. Voor hen, die het wenschen, zal er — als de beschikbare uren het toelaten — gelegenheid moeten zijn voor een vreemde taal (en eventueel voor wat meer literaire behandeling van Nederlandsch).

VIII. De groote moeilijkheid levert de groep van jongens, die in een beroep staan, dat geen vakopleiding eischt. Voor hen moet een centrum voor het vervolgonderwijs kunstmatig worden geschapen, met al de nadeelen aan die kunstmatigheid verbonden. In „theoretische” richting zal het juist bij deze jongens niet moeten worden gezocht.

Voor een aantal der ongeschoolden zal het beroep eenige aanwijzing geven. Klinkerjongens zullen in 't algemeen toch wel belangstelling hebben voor metaalbewerking, loopjongens voor boekhouden en andere kennis, die met den kleinhandel in betrekking staat.

Ook waar het beroep geen aanwijzing geeft, kan een bepaalde aanleg, geschiktheid of neiging aanwezig zijn. Dit zal dan nagegaan moeten worden. Want het algemeene richtsnoer moet zijn: Uitgaan van dat wat de belangstelling trekt, anders is het onderwijs van meet af mislukt op dezen leeftijd.

IX. Over 't karakter van het vervolgonderwijs is eigenlijk implicite in het voorgaande al het belangrijkste gezegd. Het onderwijs zal overal moeten *uitgaan van* de praktijk van het leven. Ten deele zal het ook weer *gericht* moeten zijn op die praktijk, maar slechts ten deele, althans wat *directe* toepasselijkheid aangaat.

Geheel gebroken zal moeten worden met het schoolsch karakter van het oude vervolgonderwijs; het *doen*, niet het *kennen* moet op den voorgrond staan.

X. Wat de leerkrachten betreft, zal men voor dit onderwijs noodig hebben de bevoegde leerkrachten uit het L. O., die zich in het bijzonder op het vervolgonderwijs toeleggen, maar tevens menschen, vakarbeiders, grondig met hun vak bekend en die voldoende paedagogisch zijn georiënteerd.

IV.

Het behoeft geen betoog, dat de commissie, gelet ook vooral op het vooruitgangstempo, waarin men in Holland pleegt te loopen op onderwijsgebied, zich geen oogenblik heeft voorgesteld, dat binnen korten tijd aan haar wenschen gevolg gegeven zou worden. Zelfs zou men op groote moeilijkheden stuiten, als men daartoe over wilde gaan, omdat daardoor een verbazend groot aantal meer leerlingen onderwijs zou vorderen (zie de cijfers in de noot op blz. 171), waarvoor leer-

krachten en schoolruimte in verscheidene jaren nog niet beschikbaar zijn. Bij een maximum van overheidsijver zou men toch moeten rekenen op vrij langdurige overgangsmaatregelen.

Evenmin staat het vast, dat men een radicale doorvoering der conclusies overal op gelijke wijze zou kunnen verkrijgen. Het laat zich bijvoorbeeld denken, dat de leerplichtwet voor verschillende vormen van dit onderwijs op de eene plaats (in de steden bijv.) spoediger is op te leggen dan op de andere en dat men dus aan de gemeenten de bevoegdheid zou kunnen geven hem spoediger in te voeren dan de wet hem voor 't geheele land kan voorschrijven.

Deze overwegingen hadden er toe kunnen leiden een regeling te bedenken, waarvan redelijkerwijs spoedige verwezenlijking te verwachten ware. Na rijp beraad heeft de commissie daarvan afgezien. Immers de wetgeving ligt niet op haar weg. Die zal trouwens steeds het resultaat zijn van reeksen compromissen, die grootendeels hun grond zullen vinden in andere roerselen, dan die het zuiver onderwijsbelang raken. Het kwam haar dus juister, zelfs veiliger voor, om alleen de vraag te beantwoorden hoe het vervolgonderwijs er uit zou moeten zien, als het ten volle dienstbaar zou willen zijn aan het erkende algemeene doel, dat *alle* kinderen van ons volk zoodanige ontwikkeling verkregen, dat zij in alle opzichten op behoorlijke wijze hun plaats in de maatschappij kunnen innemen.

Nu is bezwaarlijk aan te nemen, dat er reeds volmaakte overeenstemming bestaat in de opvattingen omtrent het begrip „voldoende”. De opvattingen der commissie blijken duidelijk uit stelling A III, waarin gesproken wordt van volledig dagonderwijs en zal de eisch in vervulling kunnen gaan, dan is leerplicht tot dien leeftijd onmisbaar, omdat helaas en de sociale verhoudingen en gebrek aan juist pædagogisch inzicht nog vele ouders er toe zouden brengen de belangen van hun kinderen te verwaarloosen, als de wet geen verplichting oplegt. Het spreekt vanzelf, dat de arbeidswet dan ook zóó moest luiden, dat een ontduiking van den leerplicht in geen enkel opzicht voordeel kon opleveren, wat nu nog allerm minst het geval is.

Intusschen kan de ontwikkeling van geen veertienjarige geacht worden reeds zoover te zijn voortschreden, dat hij nu geheel aan zichzelf kan worden overgelaten. Onderricht en leiding blijven daarna nog geboden, doch het kan dan gepaard gaan met reeds een aandeel in het groote arbeidsproces. Zal er van deze opzettelijke leiding iets duurzaam terecht komen zonder gevaar voor lichamelijke schade, dan moet dit onderwijs overdag worden verstrekt. Het moet m.a.w. met de uren aan den arbeid besteed tezamen een normale dagtaak niet overschrijden.

Dit wordt in stelling A VI te kennen gegeven en de grenzen daarvoor op den veertienjarigen en den zestienjarigen leeftijd gesteld.

Zelfs dan is nog niemand te beschouwen als voldoende voor de levens-
taak voorbereid en nog twee jaar voortzetting van onderricht is onmis-
baar, zij 't dan echter boven en behalve de ongewone dagtaak, desnoods
in de avonduren.

Duidelijkheidshalve wijzen we nog op de volgende punten. De naar
verhouding geringe aantallen kinderen, die het middelbaar en hooger
onderwijs volgen, voldoen uiteraard daarmede aan de eischen van onder-
wijsplicht. Het zeer belangrijke vraagpunt van de toetreding tot dit
onderwijs, of die n.l. na een zes- of meerjarige grondschool moet ge-
schiedien, blijft er volkomen mede onbeslist. Evenmin wordt er iets door
uitgemaakt ten aanzien van hen, die ook op zuiver technisch gebied
een school willen bezoeken, die volledig dagonderwijs bevordert. Kort-
om, onze stellingen betreffen alleen die talrijke schare van kinderen,
die zoo spoedig mogelijk wat moeten gaan „verdieneu" of de ouders
moeten bijstaan in hun dagtaak en voor wie dus het minimum van
noodig geacht onderricht moet gewaarborgd zijn. Daarbij komt dan deze
andere overweging, dat het in 't belang van 't kind is, wanneer zoo
laat mogelijk de beroepskeuze, of wat er voor aangezien kan worden,
plaats vindt. Daarom dan ook beteekent de algemeene verplichting voor
volledig dagonderwijs 14 jaar practisch tevens de achtjarige lagere
school voor de groote massa des volks. Terloops merken we nu hierbij
op, dat dit geenszins zeggen wil acht jaren lang voor alle kinderen precies
hetzelfde onderwijs en wel van overwegend intellectueele strekking.
Integendeel zal naast het onbetwistbare doel van kennis aanbrengen,
verstandsvorming en oefening in algemeene vaardigheden, vooral in de
latere jaren der lagere school aan den arbeid als grondslag van onder-
wijs een ruime plaats moeten worden toegekend; niet alleen om zijn
beteekenis als basis van ons geheele bestaan, doch ook zijn vormende
waarde op moreel en verstandelijk gebied ¹⁾). Bovendien teekenen zich
in die latere jaren neigingen en geschiktheid bij vele kinderen al wel
zoodanig af, dat differentiatie in schoolarbeid zich heel goed laat denken.

Het is natuurlijk niet de bedoeling te beweren, dat deze beschou-
wing omtrent het eerste onderwijs alleen betreft de scharen der
vroeg loontrekkende; integendeel er is geen levensberoep, waarvoor
een dergelijke lagere schoolopleiding niet heilzaam zou zijn.

We bepalen ons nu echter tot hen, die noch naar een voorberei-
ding voor hooger onderwijs noch naar een technische school gaan.
Voor dezen nu is het onderwijs bestemd, in de stellingen B. VII
enz. omschreven en wat we speciaal aanduiden, als vervolgonderwijs,

¹⁾ Stellingen A IV en V hebben hierop betrekking, die in dit rapport, als
liggende niet binnen het eigenlijke onderwerp er van, niet nader worden besproken.

welk woord dan niettemin een geheel anderen inhoud vertegenwoordigt als in de wet op het lager onderwijs.

* * *

Hoewel in het voorafgaande al vrij wat voorkomt, dat ter toelichting kan dienen van de eerste stellingen der afdeling B.: Doel en karakter van het verplicht vervolgonderwijs, willen we in 't bijzonder nog wijzen op eenige hoofdlijnen daarin.

Ten eerste de eisch, dat ook het vervolgonderwijs gericht moet zijn op de moreele, zoowel als op de intellectuele vorming van den mensch, op gelijk het in B. II al. 1 is uitgedrukt, op „de integrale persoonlijkheid”.

We leggen hier den nadruk op, omdat het niet genoeg herhaald kan worden, dat de school, in al haar vormen en geledingen, opvoedingsinstituut moet zijn, niet in de plaats van, noch met terzijdestelling van, doch naast en met de opvoeding in het gezin.

We ontveinzen ons geen oogenblik, dat zij er nog verre van afstaat, doch we moeten, naar onze vaste overtuiging, bij alles, wat we in de school tot stand willen brengen, die ideale taak der school steeds voor oogen houden. Dat we dus met het momenteel bereikbare tevreden moeten zijn, blijkt uit den slotzin van stelling B. 1.

Een tweede hoofdlijn is de eisch, dat het onderwijs zooveel mogelijk zich aansluit aan den dagelijkschen arbeid. De jongelieden, die volledige ambachts-, huishoud-, industrie- of soortgelijke scholen bezoeken, vallen in dit opstel buiten beschouwing, omdat het geheele leerplan dier scholen eveneens naar deze hoofdeischen moet zijn ingericht, doch toch anders *kan* zijn, omdat deze leerlingen nog den geheelen dag onderwijs kunnen ontvangen. Hier is echter sprake van andere kinderen, die reeds in een of anderen vorm loonarbeid verrichten, zij 't ook voor een deel van hen op leerlingovereenkomst.

De groote meerderheid der kinderen voelt eerst belangstelling voor zulk onderricht, waarvan het nut voor hun overig leven duidelijk spreekt en dat gebaseerd is grootendeels op wat zij daarin ontdekken en opdoen. De toepassing in volstrekten zin van deze omstandigheid zou echter tot een eenzijdigheid leiden, die geen rekening hield met het feit, dat het leven nog andere eischen stelt dan die gelden voor eigenlijke beroepsgeschiktheid. Toch zal in den regel dit ruimere onderwijs ook opgebouwd kunnen worden op bedoelde dagelijksche ervaringen. Hierin ligt de reden der wenschelijkheid van samenvoeging van leerlingen, wier geestelijk leven in ongeveer gelijke richting gaat door overeenkomst in beroepsarbeid, dikwijls gebonden aan een plaats of streek. Deze gedachte is belichaamd in het tweede gedeelte van B. Vd.

Een derde hoofdeisch vloeit voort uit het feit, dat 't grootste deel onzer aanstaande arbeidersklasse geen eigenlijk beroep heeft, dat bijzonderen aanleg of opzettelijke voorbereidende scholing vordert. We herhalen, dat allen, die gymnasiaal, middelbaar of een der talrijke vormen van volledig nijverheidsonderwijs volgen, hier dadelijk buiten vallen. Er zijn er ook nog wel, die rechtstreeks in de werkplaats tot bepaalde vakarbeiders opgroeien en voor wie bovenbedoeld vervolgonderwijs eveneens bestemd is. Maar talloos zijn zij, die hun leven lang in ongeschoolden arbeid een bestaan moeten zoeken of die in fabrieken, op het land, in groote ondernemingen, aan de havens, in de dokken enz. als eenvoudig getraind arbeider, voor wie fysieke geoefendheid of simpele herhalingsoefening de eenige voorwaarden zijn voor beroepsgeschiktheid, hun levensonderhoud moeten vinden. Voor hen inzonderheid is de inrichting van het vervolgonderwijs een groot en moeilijk probleem.

Geenszins bedoelen we te zeggen, dat al deze menschen in en door hun arbeid geen voldoening zouden kunnen gevoelen, doch wel staat voor hen vast, dat hun dagelijksche loonarbeid geen levensinhoud kan verschaffen. Zij vooral hebben behoefte daaraan, dat het onderwijs, dat zij ontvangen, hun geest toegankelijk maakt voor alles wat aan het leven waarde schenkt, voor hun plichten jegens hun gezinsgenooten en medemenschen, hun plichten als burgers, voor kunstgenot, voor het leven der natuur enz. enz.

Men behoeft nog allerminst te streven naar, zelfs niet te gelooven aan een domme egalisatie en nivelleering van alle individuen in geestelijk opzicht om toch te erkennen, dat de idee der democratie, zooals die is gaan heerschen, ons de taak oplegt zorg te dragen, dat alle lagen der bevolking de gelegenheden tot ontwikkeling krijgen, welke in onze stellingen zijn verondersteld. Het vervolgonderwijs is *het* groote opvoedingsprobleem dezer dagen. De eigenlijke lagere school tot veertien jaar toe, alle verdere volledig onderwijs met duidelijk beroepsdoel is reeds moeilijk op deugdelijk paedagogischen en didactischen grondslag te vestigen, maar de honderdduizenden, die reeds vroeg in de werfeling van het arbeidsleven vallen, te bereiken en te binden aan eenige jaren goed opvoedend werk, is *het* moeilijkst op te lossen vraagstuk.

Als dus van iets geldt, dat het slechts geleidelijk te verwezenlijken is, dan ongetwijfeld van dit punt. En moeten wij voorop stellen, dat zonder leerverplichting men er niet komen kan, als het vervolgonderwijs niet in zich zelf de belangstelling vermag te verwekken, dan ware dwang slechts een bron van zeer veel leed en van veel kwaad ten aanzien der publieke moraal.

Alzoo het moet aantrekkelijk zijn door zijn aansluiting aan dagelijksche praktijk, die echter van tallooze verscheidenheid is, het moet belangstelling kunnen wekken, voor allerlei dat aan het leven inhoud en kleur geeft buiten de dorre eentonigheid van dagelijksche training en het moet tevens den jeugdigen mensch geschikt maken voor zijn lidmaatschap der gemeenschap.

Een vierde eisch ten slotte ligt in het voorgaande wel opgesloten, geldt per slot van rekening voor alle onderwijs, doch voor dit wel zeer bijzonder. De groote grief tegen alle huidige onderwijs is, dat het te intellectualistisch zou zijn. Daar is overdrijving in, in zoverre men daarbij dreigt zich te buiten te gaan aan onderschatting der eigenlijke kennis, van het parate weten, en van de hoeksteen voor alle ontwikkeling n.l. goed lezen, goed rekenen, goed schrijven en deugelijke hanteering der moedertaal. Doch dat oefening van oog en hand, het zelf scheppen van vormen en beelden uit grondstof met behulp van gereedschap, het leeren kennen en begrijpen der dingen en gebeurtenissen niet slechts uit het geschreven of gesproken woord, doch ook door te pogen ze zelf te doen ontstaan, daarbij niet mag ontbreken, vindt gaandeweg algemeene erkenning en onbetwistbaar is het, dat de toepassing van dit „arbeidsbeginsel“ aan de populariteit van het vervolgonderwijs in groote mate ten goede zal komen.

Wij vleien ons, dat onze stellingenreeks onder B, met de uiteenzetting dezer vier eischen geen nadere toelichting behoeft, dat zij feitelijk slechts de geordende uitwerking er van is. Alleen de X stelling vereischt nog een korte opmerking.

Dat in 't algemeen genomen de onderwijzer der gewone lagere school met het vervolgonderwijs kan worden belast, mits hij zich er op heeft toegelegd en bijzondere studie van de daaraan te stellen eischen heeft gemaakt, zal wel geen bestrijding ontmoeten, doch dat men ook gebruik moet kunnen maken van de diensten van bekwame vakarbeiders, die paedagogisch georiënteerd zijn, vindt misschien geen algemeene instemming.

Let men evenwel op de buitengewoon groote verscheidenheid van scholen en cursussen, die naar onze meening onmisbaar zal zijn en waarbij in vele gevallen speciale beroepsbekwaamheid in het onderrecht niet ontbreken mag, dan lijkt het ons, ook op practische organisatie-overwegingen, noodzakelijk de mogelijkheid te scheppen, dat naast den onderwijzer voor de algemeene vorming, de speciale vakarbeider zijn aandeel in dit onderricht krijgt.

A. H. GERHARD.
L. C. T. BIGOT.
E. BONEBAKKER.
R. CASIMIR.
E. G. VAN DET.

J. HOVENS GREVE.
PH. KOHNSTAMM.
M. E. LELIMAN—ROSCH.
P. VOOGD.

Amsterdam, Februari 1929.

Paedagogische Zwerftochten

door IDA HEIJERMANS.

V.

Het zij mij nu vergund in hetgeen wat volgt slechts in mijn herinneringen te zwerven, ter wille van de openbare school, waaraan ik mijn hart verpand heb. Hoe zou het anders kunnen! Ik ben er zelf oud-leerlinge van, heb er als onderwijzeres en leerares drie en veertig jaar werken achter den rug. Van theoretische beschouwingen gaat dus mijn herinneringszwerftocht niet uit, maar van de practijk, opgedaan in het openbare onderwijs en van opvattingen, omschreven in hetgeen volgt.

Op slechts twee openbare scholen ben ik gegaan tot het twaalfde jaar. Door allerlei omstandigheden bewaar ik aan de laatste, door mij bezocht, minder prettige herinneringen. Ik verlangde naar de Hoogere Burgerschool, omdat ik hoopte, dat de meisjes daar naar een anderen maatstaf zouden gemeten worden, dan die welke van waarde was en bij de leerlingen, en soms bij haar, die les gaven.

Mijn verwachtingen werden in geen enkel opzicht teleurgesteld. Een allerprettigsten tijd heb ik doorgebracht op de middelbare meisjes-school. Wanneer ik er nu op terugzie, begrijp ik waarom dit het geval moest zijn. Het leerplan kwam in hoofdzaak overeen met mijn aanleg, wat natuurlijk met de opvoedende kracht, die er van de openbare school kan uitgaan, slechts in verwijderd verband staat! De Hoogere Burgerschool van dien tijd kwam echter het goede type van de openbare school nabij. Er werd natuurlijk nog geen evenredig schoolgeld geheven. Toch gingen er meisjes uit verschillende kringen, omdat veel ouders de school zoo noodzakelijk achtten voor de vorming hunner meisjes, dat zij zich soms veel opofferingen getroostten om haar dit onderwijs te kunnen laten genieten. Als ik mijn schoolherinneringen raadpleeg, weet ik, dat er leerlingen waren uit families, die in den allerbesten oeconomischen toestand verkeerden, maar ook meisjes uit gezinnen, waar met het geld zeer zuinig moest omgesprongen worden, of uit die, waar met het winkelbedrijf of iets, daarmee gelijk staand, door de ouders de kost moest verdiend.

In dat opzicht was dus de middelbare school, die ik bezocht, openbaar. We gingen echter allen vertrouwelijk met elkander om, ook, omdat er werkelijk aan de leerlingen een andere maatstaf van beoordeeling werd aangelegd. We werden beschouwd naar het soort werk, door ons verricht en beoordeelden ook elkander er naar, al woedde ook soms onder ons de ziekte der „nesterigheid”.

Nog waren er de denkbeelden der „aufklärung“ algemeen verspreid. De meesten, die les gaven, waren vrijdenksters. Wanneer ik mijn herinneringen nauwgezet naga, weet ik, dat niemand van haar of hen ooit eenige godsdienstige overtuiging kwetste en in de groep meisjes, met wie ik school ging, waren er toch óók uit zéér orthodoxen kring. Dat het onderwijs niemand kwetste, geen asch wierp op teere groeïsels, het blijkt voor mij ook daaruit, dat ik o.a. dwcepte met Da Costa, ofschoon ik én door het geschiedenisonderwijs, én door de overtuiging van mijn vader het jaar 1848 als een noodzakelijke bevrijding voelde. Met bewondering leerde ik het vers van den dichter, dien ik vereerde, waarin hij op „antirevolutionaire“ wijze een vergelijking trok tusschen 1648 en 1848, van buiten en droeg het voor in een van de lessen.

Met groote dankbaarheid zie ik dus terug op de vijf jaren, doorgebracht op de openbare middelbare school. Haar onderwijs, gelijk gezegd, was in de richting van mijn aanleg, voor talen, literatuur, geschiedenis en wat dies meer zij. Er gingen meisjes op uit zéér verschillende kringen en uit gezinnen van verschillende godsdienstige en politieke overtuiging. We gingen verdraagzaam en kameraadschappelijk met elkander om. Wanneer toeval of opzet ons, leerlingen van dezelfde groep samenbrengt, is er nog altijd de band van prettige, gemeenschappelijke herinneringen.

Toen ging ik zelf lesgeven. Enkele jaren deed ik het aan een openbare meisjesschool, langen tijd aan het vakonderwijs.

Het is vooral het vakonderwijs, hetwelk mijn overtuiging versterkt heeft, dat het openbaar onderwijs een groote factor kan zijn in de opvoeding van individu en volk. In de meisjesschool had ik hoofdzakelijk te werken met kleintjes uit zeer gegoede kringen. Op de school werd natuurlijk noch gebeden, noch godsdienstonderwijs gegeven en het onderwijs aan die heel kleine meisjes kon uit den aard der zaak geen oorzaak wezen tot eenig conflict tusschen de overtuiging van ouders en die van wie les gaf.

Of de school en de onderwijzeres, welke aan die kinderen les gaf, haar allen iets onthielden? Mijn diepste overtuiging beantwoordt die vraag ontkennend. Het is, meen ik, in de sfeer van het huisgezin, dat bij het jonge kind het teere groeisel van het geloof ontkiemt en wortel schiet. Het zijn de ouders, welke er leiding aan moeten geven.

Inmenging van den vreemde kan zoo heel dikwijls meer kwaad dan goed doen.

Op de vakschool gingen en gaan, — reeds is er ook hier kentering gekomen, omdat er b.v. al verschillende Katholieke vakscholen zijn en er nu ook „Christelijke vakscholen“, opgericht worden of werden — groote meisjes, naar oeconomische omstandigheden en godsdienstige

opvattingen vogels van zéér verschillende pluimage. De leerlingen kwamen in de scholen, waar ik werkte, voort uit kringen, waar men zich in geen enkel opzicht heeft te bedruipen, maar ook uit gezinnen waar elke cent moet omgekeerd, voor hij uitgegeven kan worden. Er waren katholieke meisjes, protestante leerlingen van alle schakeeringen, Joodsche en andere, welke tot geen enkel kerkgenootschap behoorden. Naar politieke richting vertegenwoordigden zij soms alle kleuren en alle richtingen. Tot nu toe is er alleen bij het vakonderwijs nog maar het eerste begin der splitsing merkbaar, die voor kinderen en jongeren scholen heeft gewild van alle mogelijke richting en kleur. Door de bezuiniging is bovendien de uitbreiding van dat vakonderwijs stopgezet. Heel veel vakscholen zijn daardoor openbare scholen geworden en gebleven, in de meest uitgebreide beteekenis van het woord. De leerlingenbevolking bestaat er uit onvermogenen, minvermogenen en gegoeden, — haar richting en omstandigheden vertegenwoordigen een stalenkaart van de meest uiteenlopende kleuren.

Met al die verschillende meisjes heb ik lange jaren van ervaring achter me op gebied, waar „angels en voetklemmen” liggen, want ik moest met al die verschillende kleineren en groteren de moeilijke onderwerpen behandelen, als: boekbesprekingen, geschiedenis, opvoedkunde. Ik behoor dus tot de categorie van hen, uit den aard der zaak niet héél talrijk, die kunnen spreken op grond van allerlei ondervinding. Het vakonderwijs is tot nu toe voor het aller-allergrootste deel openbaar geweest, is het nog. Het was en is goed leven onder en met de dochters van ons volk in al zijn schakeeringen. De opvoedende kracht van dit soort onderwijs hebben wij allen, leerlingen als leerares, aan den lijve ervaren. Het heeft aan wie les gaf in de door mij genoemde vakken bijzondere moeilijkheden ter oplossing gegeven, bijzondere problemen onder de oogen doen zien. De arbeid was en is er moeilijk door geworden. En toch, indien ik op mijn schreden terug kon keeren, — zou ik weer verlangen te werken onder meisjes van verschillende godsdienstige richting en kleur der ouders, voortkomend uit verschillende oeconomische kringen, omdat ik dan weer zou meehelpen aan de opvoeding tot volkseenheid, dus volkskracht.

II.

Laat mij nu mijn ervaring nagaan ten opzichte der opvoeding tot maatschappelijke en godsdienstige verdraagzaamheid.

Ik denk aan den tijd, toen het tot een van mijn plichten behoorde om soms „de wacht te betrekken” bij haar, die te ver van huis woonde om er het twaalf uurtje te gebruiken. Een groot gezelschap van jongere en oudere meisjes zat dan bij elkander, maar niemand

mocht aan de boterham beginnen, voor er eerst gehoorzaamd was aan het gebod, dat er een volkomen stilte in acht genomen moest worden.

Dan bad de eene volgens protestante opvattingen; de ander sloeg een kruis, omdat zij Katholiek was, en ook waren er, die tot geen godsdienstige gemeente behoorden en met open oogen zaten, doch zwijgend en rustig.

„Nu kunnen jullie gaan eten,” werd er door de „wachthebbende” gezegd; de mondjes gingen aan het eten en babbelen; er was het geroes, aan allen bekend, die door de ervaring weten, dat school-meisjes, wanneer zij bij elkander zijn, nooit uitgepraat raken.

Als allen het meegebrachte opgepeuzeld hadden, klonk het weer: „nu allen stil” en weer werd de stilte geërbiedigd, geëischt voor hen, die danken wilden in het gebed voor het genotene en daarna was er weer het geroes en vriendschappelijk en vertrouwelijk zaten weer bijeen al die kinderen uit verschillende gezinnen met verschillende levensopvattingen. Zij schikten zich niet naar groepen van zelfde overtuiging of maatschappelijke omstandigheden; het waren nu slechts meisjes, door één band bijeen gebonden: dien der school.

Hetzelfde ervoer en nam ik waar in de jaren, dat er door mij dikwijls met mijn leerlingen uitstapjes en reisjes werden gemaakt. Geen gemeenschappelijke maaltijd werd gebruikt, of eerst werd de stilte voor het gebed strikt in acht genomen. Maar op andere wijze dan door het wel of niet danken, wel of niet het kruis slaan, kwamen allen dan soms tot de ervaring, dat zij niet tot hetzelfde soort gezinnen behoorden. Het gebeurde bijv., dat wij uitgingen op dagen, dat de Katholieke meisjes noch vleesch of vet gebruiken mochten. Van te voren werd er dan door de leidster gevraagd voor wie, als de maaltijd besteld moest, andere gerechten klaar gemaakt dienden te worden en nauwlettend werd er op toegezien, dat die er waren.

Ook is het meer dan eens gebeurd, dat er Joodsche leerlingen meegingen, die niets anders hebben mochten dan eten, bereid volgens ritueele voorschriften en indien het niet voor haar mogelijk was om eenigen warmen maaltijd met de anderen te gebruiken, dan aten zij slechts aan de gemeenschappelijke tafel van het door haar zelven meegebrachte.

Er kan door mij getuigd worden, dat dit alles nooit tot eenige schampere aanmerking of spot heeft aanleiding gegeven. Natuurlijk werden er wel eens gesprekken gehouden, waarbij de leidster scherp luisterde, om als het moest, gederailleurde gedachtenwisselingen weer in het rechte spoor te leiden, maar het moest nooit en de meest overtuigende andersdenkende leerling loste kwesties voor kameraden op met een: „als het nu niet anders mag, dan moet het toch!”

En gemeenschappelijk werd er genoten van het schoone en merkwaardige; gemeenschappelijk werd er gedold en gejubeld; gemeenschappelijk werd er gezongen, waarbij wie leidde alleen voorkwam, dat er liederen werden gezongen, voor anderen kwetsend, of te propagandistisch, dan dat zij aangeheven konden worden door een troep leerlingen uit zoo verschillende kringen.

Schoone herinneringen bewaar ik aan zulke uitgangen, doordat we dan allen menschen met elkander waren, die één aarde bewonen, één lucht inademen, aan zelfde natuurwetten gebonden zijn.

En natuurlijk was er het verschil van maatschappelijken kring. Alle leerlingen vonden het echter heel gewoon, dat voor reises en uitstapjes ieder naar krachten bijdroeg en alléén de leidster het noteerde hoeveel ieder gaf om bij eventuele teruggave der bijdragen elkeen te kunnen restitueeren, wat door haar werkelijk gespaard werd. Het spreekt vanzelf, dat er soms verkeerde invloed merkbaar is, wanneer voortdurend kinderen met elkander in contact komen, wier ouders verschillende financieele draagkracht bezitten. Het kan aanleiding geven tot hebzuchtige jaloerschheid en ook tot dwazen hoogmoed, deed het ook soms, maar er ontluiken eveneens aan de zaden van maatschappelijke verdraagzaamheid op de school uitgestrooid, schoone gewassen van nader tot elkander komen. Zooals ik meer dan eens trouwe vriendschap zag ontstaan tusschen meisjes van verschillende godsdienstige opvatting, heb ik ook waargenomen, dat er een nauwe band gelegd werd tusschen een „arme“ en een „rijke“. De slordigen begonnen meer op uiterlijke verzorging te letten en allen gingen de waarheid begrijpen, dat de werkelijke beschaving niet afhankelijk is van gekochte of zelfgemaakte kleeding, maar van de verzorgde persoonlijkheid, welke de kleeding draagt.

In de gemeenschap der klasse of groep meisjes wordt diegene waarlijk er niet voor minder op aangezien, die het heel gewoon zegt: „dat kunnen mijn vader of moeder niet betalen“. Integendeel. Als allen met elkander omgaan en daardoor elkander leeren kennen, richt als vanzelf de beoordeeling zich naar anderen waarden dan die welke gelden in een groepeerings, waar nauwlettend wordt toegezien op de overtuiging of omstandigheden van hen, die alleen in den groepskring worden binnengelaten.

III.

Werd in het voorgaande uiteengezet, dat van de openbare school, zooals ik die heb leeren kennen door jarenlange ervaring, opvoedende kracht uitgaat alleen reeds door het feit, dat er kinderen en jongeren van gansch verschillende kringen waren en nog steeds zijn, welke met

elkander in contact komen, — er zij nu dadelijk aan toegevoegd, dat er allerlei moeilijkheden zijn voor hen, die zulk onderwijs leiden. Er zijn klippen te omzeilen, welke zich niet bevinden in de zee, derzelfde overtuiging bevaren door hen, die les krijgen en les geven.

Weer echter mag ik verklaren, dat er groote moeilijkheden waren, maar te overwinnen, indien de wil en het inzicht om het te doen aanwezig zijn. Het besef, dat men te werken heeft met verschillende leerlingen, roept wat wakker in de ziel van wie leidt, als het soms sluimeren mocht. De lesgevende komt door de persoonlijkheden van de collega's in aanraking met allerlei overtuiging, ziet en hoort al dat verschillende om zich voortdurend in de leerlingen, met wie er dagelijks gewerkt wordt.

Het doet voorzichtig voorwaarts gaan en steeds meer de ervaring opdoen, dat het menschenleven „interessant“, is, waar er ook een greep gedaan wordt. Het voedt op tot geloovigen deemoed. Het brengt tot het besef, dat we allen slechts stoffes zijn in het groote menschengemeen en nog minder dan dat in heelal, grootsch in het groote als in het kleine; het doet de waarheid tot vleesch en bloed worden, dat er vele wegen zijn, die leiden tot het huis des Vaders; het voedt den opvoeder op tot waarheidzoekende, die ook niet zichzelf het recht geeft om van eigen overtuiging een wapen te maken om anderen geestelijke wonden te slaan.

Er zaten leerlingen tegenover mij van verschillende overtuiging.

Met haar had ik boeken te behandelen, uit de geschiedenis van allerlei mee te deelen, mee te helpen haar geschikt te maken voor de taak, die later op haar zal komen te rusten, als zij zelf aan de opvoeding van anderen meewerken.

Hier moest er dus bewust worden voortgegaan; weer kan ik bij hetgeen er nu behandeld wordt, de eigen persoonlijkheid niet op den achtergrond schuiven. Hoe zou dit kunnen, waar deze beschouwing het heeft over de opvoedende kracht der openbare school, gegrond op de eigen ervaring en over moeilijkheden, opgelost in eigen arbeid!

Reeds werd er vroeger door mij uiteengezet, dat bij boekbesprekingen er door mij uitgegaan werd van datgene, wat door de meisjes zelf in vrije uren gelezen werd. Er werd nooit gezegd: dat *moet* je lezen, maar er werden rubrieken aangelegd, waarin alle boeken, door de leerlingen genoemd, naar hun inhoud werden gerangschikt.

Ieder was geheel vrij in de lectuur, doch slechts die namen van boeken werden genoteerd, waarvan wij allen zeker waren, dat ze andersdenkenden niet kwetsen.

„Dat boek vind ik heel mooi“, zegt er een.

„Ik ook“, licht ik toe, „maar wij schrijven het toch niet in op onze boekenlijst, want daar komen alleen boeken, waarvan we weten,

dat ze in alle gezinnen kunnen gelezen worden en je weet heel goed, dat het boek door je genoemd, niet goedgekeurd zou worden door ouders van geheel andere richting".

De lezers werd het met mij eens. We gaan door met de samenstelling van onze lijst en zoo zorgvuldig mogelijk, — al waren natuurlijk vergissingen niet altijd te voorkomen, — en zoo eerlijk als het maar kon, werd er naar gestreefd om van al het door de leerlingen en mij zelve gelezene slechts dat voor allen te noteren, wat aan allen wat geeft, wie ook de schrijver moge zijn.

Nog moeilijker werd het bij het overzicht van de geschiedenis, omdat daar het verleden maar al te dikwijls beoordeeld wordt naar den maatstaf der verschillende opvattingen en bekeken met de lamp van godsdienstige opvatting en politieke kleur. Nu bepaalt de geschiedenis, die de leerlingen der meisjesvakscholen noodig hebben, zich natuurlijk tot de hoofdzaken, omdat haar slechts datgene heeft onderwezen te worden wat iedereen moet weten of de steun dient te zijn voor andere vakken.

Naast de figuur van bijv. Luther wordt onmiddellijk gezet die van Ignatius de Loyola, beiden zonen van denzelfden tijd, beiden van bijzondere, heroïsche beteekenis, en onverdraagzaamheid en vervolgingen worden niet op rekening van één partij gezet, maar we zagen dat machtsmisbruik door de gansche geschiedenis is aan te wijzen, óók in ons land, waar b.v. eerst de protestanten in de verdrukking waren en later de katholieken. Met elkander in de klassen, waar meisjes van allerlei richting zijn, hopen en wenschen we, dat we eindelijk zullen leeren verdraagzaam te zijn en elkanders overtuiging te eerbiedigen. We begrijpen, dat in den omwentelingstijd óók Bilderdijk een figuur van beteekenis is en in 1848 Da Costa, leeren op andere wijze de waarheid van het gezegde, dat het goede veel is. We zien in, dat over sommige personen niet gezwezen kan worden, al zullen niet allen hun overtuiging deelen en we dus in de nieuwste geschiedenis bijv. den naam van Karl Marx moeten noemen, niet omdat we aan zijn zijde hoeven te staan, maar omdat er door hem geschiedenis „gemaakt" is.

Zoo zouden er tallooze voorbeelden te noemen zijn, die aantoonen, dat het mogelijk is voor leerlingen van verschillende richting de geschiedenis te vertellen, eerlijk en naar menselijke krachten, zonder dat iemand zich gekwetst kan voelen en zonder eigen overtuiging eenig geweld aan te doen. Dit alles is moeilijk en het eischt een voortdurend klimmen ter wille van het wijdere uitzicht, een staag zich inwerken en begrijpen, een eerlijke erkenning bij het maken van fouten . . . maar het resultaat is den arbeid waard, want het is iets

goeds met elkander samen te zijn en bij onderlinge besprekingen een mondje-gauw toe te voegen: „laat haar uitspreken. Zij heeft even goed het recht op een eigen meening als jij; zij heeft haar overtuiging die niet die van jou is, maar het is moedig en flink van haar ervoor op te komen; wij hebben er allen eerbiedig naar te luisteren.”

In de lessen waar de theorie der opvoedkunde werd behandeld met haar, die later zelf leeraren wilden worden bij het nijverheidsonderwijs, moesten er ook voortdurend moeilijkheden van zelfden aard opgelost worden.

Er diende in de eerste plaats naar een formuleering van „opvoedkunde” gezocht, die allen bevredigen kon en we hebben ze meenen te vinden in deze doelstelling, dat met de opvoedkunde iedereen wil trachten kinderen en jongeren te leiden in de richting van het eigen ideaal. We begrijpen, dat elke overtuiging in deze omschrijving het eigen doel kan terugvinden en we daarmee ons op een hoogte bevinden, waar ieder naar den eigen weg kan uitzien.

De opvoedkunde-lessen werden uit den aard der zaak slechts aan de oudste leerlingen gegeven, welke soms reeds geheel volwassen waren. Het werd ons allen duidelijk, dat geen enkele echte overtuiging aan het wankelen wordt gebracht door het hier en daar opgevangene. Integendeel. Wie in zich draagt datgene wat hij als waarheid ervaart, wordt door het aanhooren van wat anderen zeggen, nog dieper soms van de eigen beginselen doordrongen, gaat nog meer graven, vindt nog andere schatten, toe te voegen aan degene, reeds in het bezit der ziel.

We begrepen bijv. de opvoedkundige beteekenis van de richting Luther-Comenius, naast die van de Loyola-Jesuiten, ervaren, dat allen ons wat te vertellen hebben.

We weten, dat Rousseau door velen niet als gezaghebbende aauvaard wordt; maar allen moeten ook weten, dat hij predikte en sommige van zijn uitspraken voor allen van beteekenis zijn; we begrijpen, dat Fröbel iets universeels heeft, al was hij niet Katholiek en Maria Montessori tot iedereen predikt, al is zij overtuigd Katholiek.

Bij de behandeling van den overgangsleeftijd hadden wij het bijv. niet alleen over Rousseau, Stanley Hall, Foerster, de professoren Gunning, Kohnstamm, Casimir, maar ook over Bavinck, Oosterlee, Aengenent, en als er uit een hunner boeken verteld moest worden, werd ieder vrij gelaten in haar keuze, zoodat het meer dan eens is voorgekomen, dat een Katholiek meisje iets meedeelde uit een bepaald Katholiek boek en een protestant meisje van orthodoxen huize uit een opvoedkundig werk van haar eigen richting.

En wij allen luisterden, vroegen, bespraken en de leidster zorgde er nauwlettend voor, dat geen woord gezegd werd, kwetsend voor eenige overtuiging. We bespraken het toch ook reeds met elkander, dat de openbare school voor geen enkele richting propaganda mag maken en zij, die er les geven, nauwlettend er op hebben toe te zien, dat niemands overtuiging gekrenkt wordt. We hebben het toch eveneens met elkander besproken, dat verschillende gedachtenwisselingen tusschen de meisjes op de school plaats mogen vinden, mits zoo, dat ook de leerlingen weten hoe zij tegenover elkander zich hebben te gedragen en gehoorzamen aan de wacht voor den mond plicht is, welke elk woord binnen houdt van kleineerende beteekenis voor andersdenkenden.

Er is dus, — het werd hierboven zoo duidelijk mogelijk uiteenzet — in de sfeer der openbare school, welke weet dat zij een roeping te vervullen heeft, niet iets van het bepaald Protestante, of het Katholieke, of het Joodsche, of de Socialistische, het Communistische, het Vrijzinnig-democratische, het Christelijk-historische, het Anti-revolutionaire, dit of in nog talrijke nuanceering voort te zetten, maar er is of hoort te zijn die andere sfeer van het algemeene, datgeen, waar we in het wereldgebeuren toch ook langzamerhand naar toe groeien, dat wat het typeerende niet aantast, maar het in het geheel zijn plaats aanwijst.

„Zie meisjes“, heb ik meer dan eens gezegd, „ik ben grijs geworden als leerares bij het openbaar onderwijs. Het is mijn heilige overtuiging, dat dit alleen de verdraagzaamheid in toepassing kan brengen, omdat het kinderen en jongeren van verschillende richting samen brengt. Ik vind het heerlijk zooveel meisjes tegenover me te hebben, van wie ik weet, dat zij uit verschillende gezinnen voortkomen.“

Van dit getuigenis is het bovenstaande een omschrijving.

Het was een moeilijke taak om te werken met de vakken, waar ik in les gaf, met al de meisjes uit zoo verschillende kringen, van zoo verschillende richting.

Maar het was mogelijk.

En met groote dankbaarheid zie ik terug op dat deel van mijn leven, waar we met elkander zochten naar wat verenigde en niet naar wat scheidde.

INHOUD VAN AFLEVERING 6.

	Bladz.
De Organisatie van het Vervolgonderwijs	161
Paedagogische Zwerftochten, door Ida Heijermans	184



ouders!

Kent gij **SCHOOL EN HUIS**,
het Orgaan van den „Bond van Nederlandsche
Onderwijzers”, onder Redactie van Th. J. Thijssen?

Prijs f 0.90 per kwartaal.

Abonneert U Heerengracht 56, Amsterdam
of vraagt proefnummer.

	Zoo juist verschenen:	
DE STAAT EN HET VOLKSONDERWIJS IN ENGELAND		
door		
Dr. PHILIP J. IDENBURG		
Prijs, gebonden . . . f 5.90		
Uitgave van J. B. Wolters		Groningen Den Haag

Vacant.

Vacant.

VOLKS ONTWIKKELING

17133862

**MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING**

ONDER REDACTIE VAN :

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM, L. C. T. BIGOT, Prof. R. CASIMIR-
W. EMMENS, A. H. GERHARD, Prof. Dr. J. H. GUNNING Wz.,
IDA HEYERMANS J. HOVENS GREVE Secr.~



Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8.75

**MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
CENTRAAL STATION, AMSTERDAM**

PER
NUMMER
F 0.75



Verzuimde Ouderplicht

door E. KRUISINGA.

Het is een algemeen verschijnsel in de moderne maatschappij, dat telkens weer een vroegere gezinsplicht overgedragen wordt aan krachten buiten het gezin. De taak ten opzichte van de intellektuele ontwikkeling, om niet te spreken van de zedelijke ontwikkeling, is bijna geheel aan het gezin onttrokken. Het is nutteloos, over de wenselijkheid van die verschuivingen te spreken: het zou niet baten. Maar wél kan het nut hebben er aan te herinneren, dat met de verplaatsing van de werkzaamheden buiten het gezin, de verantwoordelijkheid van de ouders niet vervalt. De ouders blijven verantwoordelijk, en in het bewustzijn van die verantwoordelijkheid zie ik een van de oorzaken van de groei van het bijzonder onderwijs: waren al de bronnen daarvan maar even zuiver! Natuurlijk is er aan die belangstelling van de ouders in het onderwijs van hun kinderen voor de vakmannen ook een onaangename zijde: de ouders zijn meest niet deskundig, en het spreekt vanzelf dat degenen die er het minste begrip van hebben, er het vrijmoedigst over oordelen. Maar de oprichters van bijzondere scholen, ik denk nu vooral aan middelbare scholen, ondervinden niet zelden teleurstelling, zoals het bestuur van een bijzondere middelbare school dat enige tijd geleden zijn ongeschiktheid, zachter, en misschien juister: zijn onervarenheid, toonde door het publiceren van een verslag, waarin medegedeeld werd dat de directeur goed was, de leraren voor een deel goed, voor een deel middelmatig, voor een ander deel minder dan middelmatig. Alsof het niet vanzelf sprak, dat ook een bijzondere school moet roeien met de riemen die men krijgen kan! Alsof niet menig, ja elk bestuur van een hospitaal hetzelfde zou kunnen (maar niet zál) zeggen van zijn doktoren; een hoofd van een onderneming van zijn ondergeschikten, hetzij hoofdarbeiders of handarbeiders!

Zijn de klachten over het onderwijs evenzeer inherent aan de beperktheid van menselijk kunnen als de klachten over doktoren, enz.? Moeten we dus berusten, omdat er voor het onderwijs gedaan is

wat in redelijkheid gedaan kan worden? Neen, er is een werkelijk onderscheid tussen de onderwijsklachten en de andere. Om dit duidelijk te maken, wil ik eerst de vraag bespreken hoe het komt dat de klachten vooral het *middelbaar* onderwijs betreffen; dat feit zelf schijnt mij zo duidelijk, dat ik de juistheid ervan niet hoef aan te tonen. Ten opzichte van het lager onderwijs is er, dunkt me, van een algemene ontevredenheid geen sprake. Over het onderwijs aan de universiteiten en hogescholen hoort men eveneens weinig klachten, behalve dan in de beide fakulteiten (letteren en wis- en natuurkunde) die verondersteld worden leraren op te leiden, en die klachten komen niet van de ouders, maar van de leraren zelf. Hoe komt dat? De verklaring schijnt me niet moeilijk. Wat het lager onderwijs aangaat, de taak van een onderwijzer is ongetwijfeld niet gemakkelijk: er wordt geduld, belangstelling en kennis vereist. Maar de onderwijzer is voor zijn taak systematies opgeleid; dat moge met de nieuwe kweekscholen niet zo goed zijn als vroeger, toen de kweekscholen konden beschikken over een keurbende van leerlingen (20 leerlingen, later 24, uit 100, ja 200 kandidaten), ze zijn licht evengoed als menige normaalschool of eenmansopleider vroeger was. En de kennis die van de onderwijzer geëist wordt, hoe veelomvattend ook in menig opzicht (wie er minachtend over durft spreken, moest het zelf maar eens proberen), is toch niet diepgaand, zodat intellectueel matig aangelegde geesten aan de exameneisen kunnen voldoen, en vaak uitnemende onderwijzers zijn. Want hoezeer intellect ook gewenst is voor de onderwijzer, boven alles staat de pedagogische geschiktheid: bij het *lager onderwijs* kan ongeschiktheid in dat opzicht door niets goedge maakt worden. En bij het hoger onderwijs aan de universiteit? Ik denk daarbij aan een hoogleraar die mij verklaarde, dat hij zijn ontslag had ingediend omdat hij wist dat hij geen goed docent was; „was ik een docent als X (een hoogleraar aan een andere universiteit), dan zou ik het nog wel een poos kunnen proberen, in weerwil van mijn slechte gezondheid.“ Was hij een slecht docent? Ja. Was hij een slecht hoogleraar? Ik heb het voorrecht gehad zijn lessen korte tijd bij te wonen, en durf zonder voorbehoud verklaren, dat hij een van de twee beste hoogleraren is die bij mijn weten en ervaren in de laatste halve eeuw aan een Nederlandse universiteit in de betrokken fakulteit hebben gedoceerd. Kan iemand een uitstekend hoogleraar en tegelijk een ongelofelijk slecht docent zijn? Ongetwijfeld. Van de genoemde „slechte docent“ leerde een goed student in vijf maanden meer dan van de meesten van zijn kollegas in vijf jaar. En de middelmatige studenten? Ze leerden niet veel, waarschijnlijk; maar dat was misschien het beste voor hun: het onderwijs was niet in een vak

dat de studenten in de praktijk van hun beroep onherroepelijk nodig hadden. En de minder dan middelmatigen? Die werden afgeschrikt, lieten de studie varen (vooral meisjes), en de hoogleraar vervulde dus, zonder er zich van bewust te zijn, en met de allervriendelijkste manieren, een deel van de taak die Professor Kohlbrugge onlangs een desideratum noemde voor de universiteit: de ongeschikte 50 pCt. van de kollegebanken te verwijderen.

En nu het middelbaar onderwijs. Te groot voor servet, te klein voor tafellaken: dat is de bevolking van de middelbare school, en het materiaal dat de leraar te behandelen of te leiden heeft. Men zou denken dat voor deze taak, de leiding van de jeugd gedurende de allermoeilijkste jaren, wel een heel zorgvuldige opleiding was georganiseerd. Niet ieder weet dat het in abstracto ongelofelijke waarheid is: de staat trekt zich van de zorg voor de opleiding van deze leerkrachten niets aan. Het enige wat de staat in dit verband doet is: 1. verklaren dat iemand met een wetenschappelijk diploma van een letterkundige of natuurwetenschappelijke fakulteit, of met een prakties diploma als ingenieur, ipso facto geschikt (bevoegd) is om middelbaar onderwijs te geven; 2. examenkommissies benoemen die aan kandidaten, die verkiezen zich aan te melden, na een examen in een vak van studie een verklaring afgeven dat ze geschikt (bevoegd) zijn om middelbaar onderwijs te geven. Wie zich vrij maakt van de gewoonte, en deze dingen onafhankelijk daarvan beziet, zal wanen zich te bevinden in een Rijk der Verbeelding, waarin alles op de absurdeste manier is geregeld die men zich denken kan. Er is wel eens getwist over de vraag welke van de twee wegen, die het Rijk voor de middelbare leraren heeft aangewezen, het dichtst tot het doel leiden. Het is waar dat in de zogenaamde middelbare commissies vaak enige actief dienende leraren zitting hebben, zodat de kans dat van de a.s. leraren altans behoorlijke kennis van de „leerstof“ (b.v. het korrekst spreken van een vreemde taal, of kennis van de lagere wiskunde, of de schoolaardrijkskunde) getuist wordt, groter is dan bij de universitaire examens, die immers, in theorie altans, een zuiver wetenschappelijk karakter dragen. Maar aan de éne kant zijn er toch ook middelbare commissies waar het bovenstaande niet van geldt, en aan de andere kant is het gelukkig geen zuiver theoretiese mogelijkheid, dat er onder de professoren mannen zijn die oog hebben voor de maatschappelijke werkelijkheid. Het lijkt me echter overbodig een vergelijking tusschen de twee wegen tot het leraarsambt in te stellen: ieder deskundige moet toegeven dat geen van beiden als systeem voldoet aan wat redelijkerwijs gevraagd mag worden.

¹ De meeste ouders weten wel dat het zo is gesteld met de leraars-

opleiding, maar *beseffen* ze wel het onhoudbare ervan? Ik ben overtuigd van niet; hoe zou een ouder zich anders nog durven beklagen over onvoldoende bekwaamheid van leraren? Dat er bekwame leraren zijn, en niet weinige, is iets waarover hij zich behoort te verwonderen, en waarvoor hij dankbaar behoort te zijn. Dat er een vrij groot aantal redelijk goede leraren zijn, behoort hem evenzeer met dankbaarheid te vervullen. Maar klagen over slechte leraren, tenzij dan opzettelijk slechte, dat mag hij niet. Dat zou hij misschien mogen, als hij en zijn medebelanghebbenden hadden gezorgd dat de leraar aan de middelbare school meer was dan een „ongeschoolde arbeider”, zoals leraren zichzelf herhaaldelijk gekarakteriseerd hebben, ook zonder te bedoelen dat hun maatschappelijke positie onder gestudeerden daarmee zeer juist is aangeduid. Willen de ouders dus goed middelbaar onderwijs, dan moeten ze niet hun kracht zoeken in negatieve middelen, zoals in dit tijdschrift (Des. nr. van de vorige jaargang: *Een vergeten Onderwijsprobleem*) is geopperd. Met gedwongen overplaatsing van „ongeschikte” leraren en dergelijke repressieve middelen bereikt men hoogstens verplaatsing van ongewenste toestanden, maar tevens bevordert men ambtelijke willekeur, ogendienarij, en rechtmatige ontevredenheid. Verbetering is langs die weg volstrekt onmogelijk; neen, men moet positieve arbeid verrichten, en zorgen dat de opvoeder van de middelbare jeugd voor zijn zware taak ernstig wordt voorbereid. Moet de staat voor die opleiding zorgen? Het lijkt allerm minst gewenst die taak met uitsluiting van zelfstandige maatschappelijke krachten te reserveren voor een staat die geen eigenlijk Ministerie van Onderwijs heeft. De meeste lezers zullen dit paradoxaal vinden, en ik bedoel ook niet te ontkennen dat er in een gebouw aan het Bezuidenhout een aantal lokalen bezet worden, waarin het administratieve gedeelte van ons onderwijsbeheer, en de organisatie ervan, wordt verzorgd; maar dat is niet wat een onderwijsman in de eerste plaats van een Ministerie van Onderwijs verlangt. Wat wij aan Ministerie van Onderwijs hebben, had evengoed een afdeling van Binnenlandse Zaken kunnen blijven: met het eigenlijke onderwijs bemoeit dat lichaam zich niet, en volkomen terecht: er is geen afdeling die daarmee belast is, en er zijn op het Ministerie van Onderwijs geen onderwijs-deskundigen, zoals het Ministerie van Waterstaat deskundigen heeft met begrip van ingenieurszaken, Oorlog deskundigen met begrip van militaire zaken. Maar als de ouders de eis stellen dat voortaan hun kinderen door leraren zullen worden onderwezen die voor hun vak zijn opgeleid, zullen de mannen van het onderwijs (natuurlijk niet alleen de leraren, maar ook autoriteiten als de inspecteurs) wel een plan ontwerpen en uitvoeren: de Staat mag steunen,

en kontroleren, niet dekreteren. Want de taak kan alleen door proefnemingen tot een goed eind worden gebracht.

Staan de ouders hier tegenover de leraren? Het tegendeel is waar. Sedert enige tijd hebben de Wiskunde-leraren een organisatie, en een commissie heeft reeds een onderzoek ingesteld naar de vraagstukken die met de opleiding verband houden (Nieuw Tijdschrift voor Wiskunde, deel II, Bijvoegsel bl. 81 vv. en Euclides, 4e jaargang bl. 41 vv.). En de Vereniging van Leraren in Levende Talen heeft in Junie 1928 een vrij uitvoerig adres aan de Tweede Kamer gericht, met verzoek om in elk geval de opleiding van de leraren bij het aanhangige wetsontwerp op het middelbaar onderwijs niet nogmaals te verwaarlozen.

Ouders, meer dan administratieve geesten, zullen geneigd zijn in te stemmen als ik die opleiding het centrale van alle middelbaar-onderwijs-vraagstukken noem. Daarmee vergeleken is alle administratie en organisatie van ondergeschikt belang. Wat voor de kinderen het belangrijkst is, is een geschikte leraar vóór de klas, en nu en dan buiten de klas! Al het andere is bijzaak. De taak door afzonderlijke groepen van leraren eerst aan de orde gesteld, is nu door de algemene leraarsverenigingen overgenomen. Onder leiding van de Groningse oud-hoogleraar Sijmons is een commissie, meest van leraren, bezig een plan van opleiding te ontwerpen. De samenstelling van die commissie geeft hoop, dat de poging een bruikbaar resultaat zal hebben.

Intussen zou het onverantwoordelijk zijn zich bij de bestaande toestand neer te leggen, en kalmpjes af te wachten tot een plan kant en klaar wordt aangeboden, en door een Minister van Onderwijs eenmaal tot wet wordt gesteld. Dat kan men niet verwachten, ook niet van de juist genoemde commissie. Wat gedaan kan worden, is een schema te formuleren, dat aangeeft op welke wijze proefnemingen kunnen worden geregeld, welke vakken moeten worden onderwezen, op welke wijze het onderwijs van het speciale vak van onderwijs een organies geheel kan vormen met de opleiding tot leraar. Want men moet goed begrijpen, dat het er niet om gaat aan de nu bestaande gelegenheden tot leraarsopleiding in de wetenschappelijke studie van zijn vak een afdelinkje toe te voegen: daarmee zou een schijn van opleiding worden bereikt. Zo wordt ook de ingenieur niet opgeleid in de wetenschappelijke studie van wiskunde, natuurkunde, scheikunde, om aan het slot met een vernisje praktijk te worden overdekt: van het begin van de opleiding af aan moet men zich bewust het doel van de opleiding voor ogen houden, zonder aan de andere kant zich te laten misleiden door de overveging of een of ander vak van direkt nut is voor het onderwijs vóór de klas; dat laatste mag niet verwaarloosd worden, maar als men het tot enige

maatstaf maakte, zou geen opleiding beter zijn. De bekrompen opvatting, dat de leraar zijn leerlingen klaar moet maken voor de maatschappij (alsof hij dat kan), en alleen moet onderwijzen wat van direkt nut is, moet bestreden worden. Men doet de leerlingen alleen dan recht wedervaren, als men hun leraren beschouwt als kultuurdragers. Het klinkt gewichtig, maar de taak van de leraar is gewichtig.

Wat is er door leraren gedaan, of door anderen dan leraren? Om met de laatsten te beginnen, zou ik kunnen vermelden de oprichting van het Amsterdamsche seminarie door het Nut. Ik vrees echter, dat het niet meer dan een beleefdheid zou zijn tegenover de gastheer, en weinig oprecht. Wat het seminarie op den duur kan worden, zal de tijd leren; ik hoop niet onbillik te zijn, als ik het uitschakel waar de vraag is naar wat bereikt of voorbereid is op het gebied van de leraarsopleiding.¹⁾

Iets is gedaan door leraren zelf. In de eerste plaats moet ik noemen de benoeming van Dr. Alma, tot lektor voor het onderwijs van

¹⁾ Ter nadere inlichting van den schrijver en onze lezers deelen wij hier nog eens iets mee van de pogingen van het Nutsseminarium, om belangstelling te wekken onder Amsterdamsche studenten voor de paedagogische opleiding van leeraren. Gedurende een aantal jaren heeft de leider van het Nutsseminarium getracht, in samenwerking met een aantal Amsterdamsche docenten van verschillende vakken, cursussen te organiseeren, waarbij aanstaande leeraren practisch en theoretisch-didaktisch werden voorbereid voor hun taak. Dit eischte natuurlijk van de bedoelde docenten veel tijd en arbeidskracht, die weinig vruchtbaar besteed werd, gegeven de zeer geringe belangstelling van de zijde der studenten. Daar bovendien van ingeschrevenen aan de Amsterdamsche Universiteit door het Nutsseminarium als universitair orgaan geenerlei vergoeding kon worden gevraagd, ging ook in financieel opzicht het bestendigen dezer cursussen boven de toenmalige draagkracht van het Seminarium. Gezien de genoemde geringe belangstelling acht de leiding van het Seminarium ook thans de aanwending van financiën en arbeidskracht in andere richting meer vruchtbaar.

In de tweede plaats heeft gedurende een aantal jaren het Nutsseminarium bijeenkomsten georganiseerd over de didaktiek der verschillende vakken, waar vertegenwoordigers der vakken hun ervaringen uit de practijk mededeelden voor leeraren en aanstaande leeraren. Zoo bijvoorbeeld voor Fransch, Wiskunde, Natuurkunde, Plant- en Dierkunde. Na een paar jaren bleek echter het aantal der belangstellenden „afgeroomd“. Zoo kon bijvoorbeeld verleden jaar een cursus voor didaktiek van het Fransch, georganiseerd in samenwerking met den Heer K. R. Gallas, waar een aantal vooraanstaande mannen uit de practijk hun ervaringen ten beste zouden geven, wegens gebrek aan belangstelling niet doorgaan. Een cursus voor didaktiek van wiskunde, gegeven door Drs. D. van Dantzig, heeft daarentegen in dezen winter weer een zeer bevredigend aantal hoorders getrokken.

De leiding van het Nutsseminarium staat mitsdien op het standpunt, dat een bevredigende opleiding der a.s. leeraren zonder wettelijke regeling niet mogelijk is.

REDACTIE.

de filologie op de gymnasia. De rede die de lector bij de opening van zijn colleges heeft uitgesproken, heeft algemeen het vertrouwen gewekt dat hier een man aan het woord was die, afkerig van grote woorden en schijnresultaten, zich zal beijveren om werkelijke en daardoor duurzame resultaten te bereiken. Vooral hoopgevend acht ik de verklaring van deze echte man van de praktijk: *dat de leraar zijn leerstof moet kennen*. Dat is een antwoord op de kathederwijsheid die verklaart dat de leraar „zich wel in zijn vak zal inwerken”, als hij maar „wetenschappelijk gevormd is.” Ik denk er niet aan iets kwaads te zeggen van wetenschappelijke vorming, wens die integendeel nog heel wat beter dan die nu maar al te vaak is, maar een wetenschappelijke vorming *in plaats van* kennis van de leerstof, daarvan moge de middelbare school zo spoedig mogelijk bevrijd worden. Voor mij staat vast, dat de Amsterdamse proef zal slagen, niet door de organisatie ervan, maar wegens de man die de taak aanvaard heeft. Het zal voor anderen leerzaam zijn de resultaten, en de wijze waarop ze bereikt zijn, te bestuderen en . . . na te volgen.

Ten slotte wil ik voldoen aan de uitnodiging van de redaktie, om iets te zeggen van hetgeen nagestreefd wordt aan de School voor Taalen letterkunde van de Haagse vereniging Moderne Talen. Deze school heeft één groot voorrecht: de school geeft geen diploma's met wettelijke bevoegdheid. De leerlingen zijn daardoor vrij in het volgen van het onderwijs: hun docenten zijn ipso facto uitgesloten van een beoordeling van hun kennis bij de verlening van het wettelijke diploma. Het volgen van colleges om de docent niet te ontstemmen, al is het overigens puur tijdverlies, aan studenten welbekend, wordt daardoor vrijwel geheel vermeden. En de docent is ook vrij; vrij van het verlenen van diploma's aan leerlingen die wel ijverig en langdurig gestudeerd hebben, maar een vak hebben gekozen waarvoor ze niet geschikt zijn. Ja, de docent kan, met meer effect dan aan andere scholen, waarschuwen om niet voort te gaan met een ten onrechte aangevangen studie. Elk jaar wordt er aan onze School dan ook aan enige leerlingen na één, hoogstens twee jaar studie, een consilium abeundi gegeven. Het streven van de School is verder om het onderwijs op te dragen aan wetenschappelijk bekwame docenten, die de praktijk van de middelbare school en de behoeften van die school kennen, evenals de opleiding van artsen of ingenieurs of predikanten voor het overgrote gedeelte is opgedragen aan docenten die het vak, waarvoor ze opleiden, uit ervaring kennen. Wij achten het zelfs zeer gewenst dat de docent nog leraar is, niet alleen leraar geweest is; dezelfde regeling dus, als bij de artsen, waar de hoogleraren wel geen huispraktijk, maar dan toch de konsultatieve en operatieve blijven uitoefenen.

Hoewel de wetenschappelijke opleiding de hoofdschotel van de opleiding uitmaakt, niet alleen ter wille van de examens waaraan de leerlingen moeten voldoen, wordt er toch ook een poging gedaan om de leerling voor te bereiden voor zijn aanstaande taak. Terwijl het eigenlijke vakonderwijs dus rekening houdt met de leerstof die „de docent moet kennen,” hebben de leerlingen gelegenheid tegen het eind van hun studietijd de lessen bij te wonen die door hun eigen docenten, soms ook anderen, aan Haagse middelbare scholen (middelbaar sluit natuurlijk gymnasium en lyceum in) gegeven worden. Daarnaast zal de School in de volgende cursus ook een begin maken met het onderwijs in de didaktiek en methodiek van het onderwijs in de moderne talen.

Sommige lezers zullen vragen: En de pedagogiek? Dat hebben we, *nu alles nog vrijwillig is*, aan onze School niet aangedurfd (zie de noot op bl. 198). Het is bekend dat er bij de leraren van het middelbaar onderwijs een afkeer bestaat van alles wat pedagogiek heet. Die afkeer komt voor bij tal van leraren die toch tot de goeden gerekend moeten worden, ja de besten. Over de oorzaken zou veel te zeggen zijn; ik zal slechts één zeer belangrijke noemen: er is, en wordt, in ons land veel te veel georeerd over pedagogiek door mensen die zelf er heilig voor passen vóór de klas te gaan staan; dat laten ze liever aan anderen over. Die houding moge vergefelik zijn, ja soms onvermijdelik, voor de bloei van de studie der pedagogiek is het zeer schadelik. De pedagogiek kan, als zoveel mensen, zeggen: „God beware me voor m'n vrienden, tegen m'n vijanden kan ik me zelf wel verdedigen.” Het lijkt me in elk geval zeker dat de pedagogiek in belang achterstaat bij methodiek en didaktiek. En de geschiedenis van de pedagogiek zou zeker voorlopig niet verplicht moeten zijn. Op den duur zal de studie van de psychologie een plaats vragen in de leraarsopleiding, al geloof ik dat het voor menig leraar de dagtaak nog eerder zou kunnen verzwaren dan vergemakkeliken. Voorlopig zou het wel de veiligste weg kunnen zijn als men pedagogiek en psychologie niet tot afzonderlike vakken maakte. Wat er met die vakken vóór de klas te bereiken is, direkt of indirekt, is misschien het beste verzekerd door het onderwijs vooreerst niet aan theoretici pur sang op te dragen, maar meer als inbegrepen in de didaktiek. Het spreekt ten slotte van zelf dat de examens voor het leraarsdiploma moeten worden afgenomen door mensen die zelf wetenschappelijke mannen zijn en tegelijk doordrongen van de noodzakelijkheid van een wetenschappelijke opleiding van de middelbare leraar, maar die tevens de eisen kennen die de school stelt, móét stellen. Enkele examinatoren die in één van beide vereisten te kort schieten, kunnen geen kwaad doen, vooral indien ze door weten-

schappelijk of pedagogies overwicht een waarborg zijn tegen vervlakking, maar de meerderheid behoort hier, zo goed als bij de arts- en ingenieursexamens, aan de mannen die een open oog hebben voor de maatschappelijke behoeften.

Zal in de toekomst de klacht van onbekwame leraren niet meer gehoord worden, wanneer eenmaal alles gedaan is om een opleiding van leraren te organiseren? De volmaaktheid zal ook dan niet bereikt zijn in deze onvolmaakte wereld. Ja, men kan wel voorspellen dat de klacht zal worden gehoord dat „de nieuwe opleiding van de leraren toch geen waarborg blijkt voor een algemeen bekwaam lerarenkorps.” Want die waarborg kan de best georganiseerde opleiding niet geven, zomin als dat nu bij artsen, ingenieurs, of predikanten het geval is. En het is lang niet ieder duidelijk dat de taak van de middelbare leraar buitengewoon zwaar is. Hij moet een goed onderwijzer zijn, zoals de onderwijzer bij het lager onderwijs, ja beter, want zijn leerlingen zijn tot een leeftijd gekomen die juist aan de onderwijzer hogere eisen stelt; en daarenboven moet hij een man zijn geheel op de hoogte van zijn vak, liefst iemand die niet alleen kennis neemt van wat er door wetenschappelijke beoefenaren van zijn vak wordt gedaan, maar die ook zelf actief aan die arbeid deelneemt. Zulke leraren zijn er nu, tot geluk van de middelbare school, maar wie ziet niet hoe onmogelijk het is te verwachten dat ooit een *groot aantal* leraren zoveel zal presteren? Gelukkig daarom de school waar de leraren elkander op deze twee gebieden aanvullen. Dan wordt het beste bereikt voor de pedagogiese en intellektuele opleiding van de jonge mensen, en wordt tevens een overmatige belasting van de leerlingen voorkomen. En wanneer de ouders meer en meer gaan begrijpen hoe moeilijk de taak van de middelbare leraar is, moeilijker in het essentiële dan de taak van onderwijzer of hoogleraar, dan zal hun oordeel milder zijn, en zal hun ijver groter worden om de krachten te verenigen tot het verkrijgen van een behoorlijke opleiding voor die leraren. Wat de leraren zelf betreft: als dat verkregen is, zal een waardige regeling van hun maatschappelijke positie, in plaats van de schandelijke achteruitzetting van tans, geen strijd meer kosten: die zal door de ouders zelf voor hun getist worden.

Het Rapport van het Nutsseminarium over de aansluiting tusschen Lager- en Middelbaar (Gymnasiaal) Onderwijs

door C. P. GUNNING.

Het Nutsseminarium voor Paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam legt sinds de korte spanne tijds van zijn bestaan als semi-officieel bureau een verblijdende activiteit aan den dag, een activiteit waarmede het in tal van kringen (laat ons hopen ook in ambtelijke) zijn bestaansrecht dubbel en dwars heeft bewezen. Zijn publicaties verdienen ongetwijfeld de volle aandacht, ook van hen die niet direct tot de „deskundigen” op dit gebied behooren.

Dat geldt zeer zeker van Mededeeling No. 5, handelende over de Aaneensluiting tusschen Lager- en Middelbaar (Gymnasiaal) Onderwijs¹⁾, dus over, laat ons maar rustig zeggen, „de bekende” kwestie.

Daarover zijn in den laatsten tijd al heel wat rapporten en verslagen en mededeelingen verschenen. Men vraagt zich haast af, of hierover nu nog wel veel nieuws te zeggen valt. Op zichzelf is het dan reeds een verdienste wanneer, zooals hier, het geheele vraagstuk nog eens zóó wordt aangepakt, dat de behandeling van meet af aan onze volle belangstelling heeft, ook al door de vlotte stijl, die het stuk kenmerkt. In meer dan één opzicht wordt een nieuw licht op de zaak geworpen. Zoo is het waarlijk heel wat meer dan een „rapport”, dat ons hier wordt aangeboden, al vindt deze studie dan ook zijn oorsprong in een vraag van den Wethouder van Onderwijs, om hem nader te willen voorlichten op welke wijze de toelating tot de scholen van middelbaar en voorbereidend-hooger onderwijs het best ware te regelen.

In hun antwoord noemen de rapporteurs zelf het resultaat van hun onderzoek „een ernstig bedoelde poging om licht te ontfenken ten opzichte van tal van knooppunten in dit zeer gecompliceerde vraagstuk, waarbij kan worden voortgewerkt.”

Na lezing van de omvangrijke studie zal men het woordje „kan” in deze laatste zinsnede gaarne willen vervangen door „moet”. Hier is inderdaad in menig opzicht een uitgangspunt geboden, is een weg gewezen dien men verder zal moeten inslaan, wil men ernst maken met het onderhavige vraagstuk.

Ik aarzel dan ook niet deze „mededeeling” een model van paedago-

¹⁾ In den boekhandel verkrijgbaar, als uitgave van J. R. Wolters à f 1.90.

gisch studie-materiaal te noemen. Immers, de paedagogiek, zij zal ons nimmer vaste regels en voorschriften kunnen bieden. Zij is geen normatieve wetenschap, wier beoefenaars een soort vademecum zullen kunnen samenstellen. Haar kracht ligt in het opscherpen van ons verantwoordelijkheidsgevoel, in het analyseeren en diagnosticeeren van de talrijke problemen waar opvoeding en onderwijs ons steeds weer voor plaatsen, in het verhelderen van onzen kijk hierop, waardoor ons denken, onze bezinning op de juiste wijze wordt beïnvloed. Dit alles doet deze publicatie, meer dan eenige andere studie die we hierover lezen. Hiervoor mag een woord van hulde en dank aan de samenstellers, de heeren van Veen en Kohnstamm, niet achterwege blijven, waarbij het feit, dat deze niet-alfabetische volgorde op het titelblad staat, ons zeker wel het recht geeft den eerstgenoemde hier in het bijzonder te noemen.

Daarbij zij ook nog dit opgemerkt. Welk een beschamend voorbeeld wordt hier gegeven aan ons departement van Onderwijs! Hoeveel zou daarvan uit kunnen gaan, hoeveel opbouwend werk zou ook in den Haag kunnen worden geleverd, wanneer men de betekenis van zoo'n studie-centrum juist op dit gebied wilde inzien. Hoeveel ervaring, hoeveel waardevolle adviezen, hoeveel arbeid vervluchtigt en vervaagt nu, omdat een dergelijk bureau ontbreekt. De Onderwijs-raad zou ongetwijfeld, mits geheel anders geoutilleerd en van andere bevoegdheden voorzien, deze lacune kunnen aanvullen. Wanneer wij zien wat in dit opzicht de Onderwijs-raad in Indië tot stand heeft weten te brengen, dan neemt ons gevoel van teleurstelling — en erger — uog toe over de steriliteit waartoe dit lichaam hier in Nederland gedoemd schijnt, terwijl er zooveel werk ligt te wachten.

Maar bepalen wij ons tot het rapport van het Nuts-seminarium. Het materiaal is zoo veelomvattend (op bld. 138 en vlgg. worden de beschouwingen samengevat in niet minder dan 88 punten) dat het weinig zin heeft, vooral in dit blad, er een soort overzicht van te geven. Het vraagstuk wordt als algemeen maatschappelijk probleem onder de loupe genomen, de oorzaken der kennelijk mislukte aaneensluiting worden uitvoerig nagegaan, waarna verschillende middelen ter verbetering der revue passeeren. Maar tusschen dat alles door komen telkens secundaire kwesties ter sprake; en de wijze waarop deze worden behandeld en toegelicht, maakt het rapport in niet mindere mate belangwekkend, juist ook voor „outsiders“.

Menigmaal is het juist het uitzicht dat ons op zoo'n „zijweg" wordt getoond, dat ons bijzonder boeit. Niet zoozeer als „recensie“, dan wel om den lezer te prikkelen het rapport zelf ter hand te nemen, wil ik dan ook thans volstaan met drie punten, die mij persoonlijk troffen, ietwat nader te belichten, om dan met een opmerking van meer alge-

meenen aard te besluiten. De bedoelde drie punten betreffen achter-eenvolgens meer in het bijzonder den docent, de ouders en de leerling. In de reeds genoemde samenvatting staan zij nader aangegeven, sub 11, 16, 19, 22 en 23, terwijl mijn algemeene opmerking eenige critiek op het sub 12 vermeldt in zich zal sluiten.

* *

a. Het rapport doet ons aan de hand van talrijke gegevens weer zonneklaar zien, hoe ontzettend moeilijk een objectieve beoordeeling van een leerling is, vooral van zijn schoolprestaties. Conclusie 11 geeft aan, dat dit voor den onderwijzer vrijwel onmogelijk is. Maar wat wij op bld. 53 en vlgg. lezen over het taxeeren van opstellen, sommen en andere prestaties van leerlingen, doet ons beseffen dat ook de leeraar op de middelbare school er veelal wanhopig naast is. Op bld. 61 wordt — terecht — gesproken van een „hopeloos gebroddel”. Daarmede wordt in het rapport zelve dan allereerst afgerekend met het oude (toelatings-) examen. Maar wij vragen ons dan toch af of daarmede ten slotte niet een fel oordeel wordt uitgesproken over een geheel systeem, dat toch nog altijd de „backbone” van ons huidige schoolstelsel vormt, het systeem van rapporten en cijfers. Deze vraag kan een onbevooroordeeld lezer niet omzeilen. Wanneer de dingen, die hier te dezer zake worden opgemerkt, juist zijn — en wie zou het durven ontkennen — dan raakt deze aangelegenheid niet alleen de kwestie van de toelating tot de M.S., maar dan raakt zij het geheele middelbaar onderwijs.

Wij zitten daar muurvast aan de gestage beoordeeling door middel van cijfers en rapporten. Dat vragen de ouders, dat vragen de kinderen. Wij, docenten, moeten daartoe steeds „taxeeren”, om een behoorlijk aantal „gegevens” tot onze beschikking te hebben. Wij moeten dus staag controleerbare, examineerbare, leerstof bieden, parate kennis vragen. En is onze taxatie dan juist? Het rapport zal ons onze laatste illusie in deze ten eenen male ontnemen. Maar zijn wij hier dan niet geheel en al op een verkeerd spoor gekomen? Dit is ongetwijfeld een „knooppunt van het zeer gecompliceerde vraagstuk!” Wij hopen van harte, dat het Nuts-seminarium zelf gelegenheid zal vinden „bij het hier ontsloten licht voort te werken”. Wanneer dit rapport niet anders zou hebben gedaan dan dit vraagstuk weer aan de orde stellen, dan zou dat reeds een belangrijke winst kunnen worden genoemd.

Dr. de Vletter heeft onlangs in het blad „Gezin en School” hetzelfde probleem besproken. Er blijkt in onderwijskringen dus wel belangstelling voor te bestaan. Gelukkig. Want ook voor ons gevoel zullen wij uit den vicieusen cirkel, waarin ons M. O. in meer dan

een opzicht verkeert, nimmer uitraken, wanneer wij niet allereerst deze zaak aanpakken en ons afvragen of inderdaad het middelbaar onderwijs onverbreekbaar vastgeklonken moet zitten aan een systeem van rapporten en cijfers, zooals wij dat thans kennen.

Het is hier niet de plaats, dit vraagstuk zelf nader onder de oogen te zien. Slechts zij er — in verband met ons rapport — op gewezen, dat ook de groote maatschappij steeds meer dringt naar het taxieren van eigenschappen, ook geestelijke, van den mensch. Dat is een kwestie van efficiency. Men kan zich de luxe niet meer permitteeren langs proefondervindelijken weg geleidelijk uit te maken wie hiervoor geschikt is, wie dáárvoor. Trouwens, daarmede ware de persoon in kwestie zelf allerminst gebaat. Er moet zoo snel, en tevens zoo zuiver mogelijk, „geschift” worden. Maar nu zien wij ook hoe men daar (b.v. op kantoren en fabrieken; ik denk aan de onderzoekingen van Prak, zie blad 4, vlgg.) reeds geheel heeft afgedaan met de „ouderwetsche” methoden, die de school nog steeds meent te moeten volgen, en op verschillende wijze een minimum-verloop heeft weten te bereiken, waarop een paedagoog jaloersch kan zijn (blad 5). Inderdaad, hier heeft de school, als gemeenschaps-instituut, van het moderne grootbedrijf heel wat te leeren. Zij leidt hier niet, maar heeft slechts te volgen. Moge de bereidheid daartoe aanwezig zijn.

Maar dan zal zij het probleem van de aaneensluiting (en wat daarmede samenhangt), zooals conclusie 7 ook aangeeft, niet alleen moeten zien als een vraagstuk van sociale paedagogiek, maar niet minder als een van individueele paedagogiek. Vele leerlingen worden al te licht slachtoffer van een „minderwaardigheids-complex”, waardoor ze vaak in hun zelfvertrouwen duurzaam worden geschokt en zoodoende in hun prestaties geremd. Na de „Auslese” zal de school (zooals ook de moderne fabriek) de volle verantwoordelijkheid voor de eenmaal aangenomen leerlingen op zich moeten nemen, en zal zij niets ongedaan mogen laten om deze de gelegenheid te bieden geheel tot hun recht te komen en te toonen wat zij presteeren kunnen. Zal dat ooit met een systeem van rapporten en cijfers het geval kunnen zijn? Zal de M. S. doorgaan met (zooals zeer scherp wordt opgemerkt) zich de knollen der dressuur voor de citroenen der geschiktheid in handen laten stoppen? Blijft ons einddoel ten slotte alleen het diploma — of wel het kweken van arbeidsvreugde, het wekken van het bewustzijn iets te kunnen, iets goed te kunnen, om dan den wil te sterken, zich onvermoeid te wijden aan deze taak, de volle 100 % te presteeren, ter wille van zichzelf, ter wille van de maatschappij?

δ. Maar wij dwalen af. Het wordt tijd over te gaan tot ons tweede punt. Het rapport wijst ons met nadruk — al weer, aan de hand van tal van gegevens — op den geweldigen invloed van het milieu. De wijze waarop deze opmerking nader wordt geadstrueerd, maakt haar voor alle ouders en opvoeders van het grootste belang. In tweeerlei opzicht. In de eerste plaats wordt er op gewezen dat nu wel „bewezen” is, dat de schoolprestaties van kinderen uit beter gesitueerde kringen een eind uitsteken boven die van kinderen uit de eenvoudigste milieus (conclusie 16). Een verplicht zevende leerjaar, of ook een z.g.n. brugklasse, kan dit verschil nimmer „overbruggen”; integendeel, deze maatregel zal het verschil slechts kunnen accentueren. Immers (bld. 98) de eindnorm van de „betere” leerlingen zou dan automatisch beginnorm voor de M.S. worden, deze zou dus weer hooger komen te liggen en voor kinderen van scholen uit de volksbuurt nog minder bereikbaar zijn, (zie ook conclusie 61). In tegenstelling met alle geroep om een „eenheidsschool” mag dus als „democratisch” beginsel voorop worden gesteld, dat de kinderen uit eenvoudiger milieus *er recht* op hebben, dat zij 1, eventueel 2 jaar later om toegang mogen aankloppen bij de M.S. dan zij die uit beter gesitueerde kringen komen. Men moet hen minstens een jaar gunnen om zich aan te passen. Hoe zij dat jaar dan het beste kunnen besteden, ziedaar wederom een moeilijke vraag, die nog op beantwoording wacht.

Wij kunnen deze belangrijke kwestie, in het rapport zoo scherp en duidelijk gesteld, hier slechts terloops aanstippen. De tweede wijze waarop het milieu zijn invloed doet gelden, vraagt nog onze aandacht.

Conclusie 19 drukt het puntig aldus uit: „het kind weerspiegelt in sterke mate den cultureelen habitus van 't gezin. Huiselijke omstandigheden spelen bij de mislukking der leerlingen een groote rol.” Wij kunnen er aan toevoegen: „ook bij het slagen der leerlingen spelen deze een groote rol”. Daar kan iedere school voorbeelden te over van aanhalen. Of de ouders zich dit wel genoeg realiseeren? Ik geloof wel dat men vroeger thuis veel meer met het schoolkind meeleefde. Er heerschte in dit opzicht een min of meer patriarchale toestand, vooral wat het M.O. betreft. Zoonlief volgde hetzelfde Gymnasium als Vader had dezelfde leeraren, dezelfde boeken. Het was een stil genot voor Vader, met zijn zoon dat alles nog eens op te halen, nog weer eens door te werken. Dat gaf een band, werkte animeerend. En thans? Ach, de geweldige uitbreiding van het M.O., van de vakken, het soort scholen, van de leerstof, de nieuwe methoden enz. enz., zij maken dat de ouders hier grootendeels vreemd

tegenover staan. Een belooning bij een goed, een standje bij een slecht rapport, ziedaar veelal het eenige bewijs van meeleven.

En dan spreken wij nog niet eens van de gelegenheid die thuis moet worden geboden om rustig en geregeld te kunnen werken. Wie daarnaar eens informeert doet droeve ervaringen op. En dan verbazen de ouders zich nog over de slechte resultaten! Hoeveel hebben zij hier in hun hand, hoeveel verzuimen zij. En er kan erger gebeuren. Soms zeggen de docenten op een school wel eens tegen elkaar, wanneer het met een overigens behoorlijke leerling opeens minder gaat: „zouden Vader en Moeder misschien op scheiden staan?" Welk een tragick ligt er in zulk een, helaas op ervaring gebaseerd, oordeel niet opgesloten. Wie het wel meent met zijn kind, schuive niet zonder meer de schuld voor mislukking op de school. Hij beginne met thuis de omstandigheden zoo gunstig mogelijk te maken, orde en regelmaat te handhaven, van harte mee te leven, belangstelling te toonen voor al het nieuwe dat op zijn kind aankomt, de gesprekken aan tafel daarop te baseren, en aldus mee op te bouwen. Is dit alles voor een ouder geen dankbaar werk? Dat hij zich door de gegevens, in dit rapport verzameld, dan nog eens late leeren van welk een overwegend belang het kan zijn aldus thuis mee te werken. Het huisgezin staat heusch niet machteloos tegenover de school. In menig opzicht zou evengoed de omgekeerde stelling kunnen worden verdedigd.

Hier sluit vanzelf bij aan de opmerking dat de school, de overheid, goed zal doen voor de meer misdeelde lagen der bevolking in dezen de helpende hand te bieden, door gelegenheden te openen waar kinderen onder toezicht en leiding rustig hun huiswerk kunnen maken. Dit kan ongetwijfeld van algemeen sociaal belang worden geacht. Uit deze kringen komen menigmaal voortreffelijke krachten naar voren. Het mag niet voorkomen dat zij alleen op grond van ongunstige huiselijke omstandigheden toch zouden „mislukken".

* * *

c. Zoo rest ons nog de derde opmerking, die zeker niet van het minste belang is. De rapporteurs hebben de gegevens van een enquête, in 1908 gehouden door de hoogleeraren Heymans en Wiersma (welke enquête destijds alleen ondernomen was om een vergelijking mogelijk te maken tusschen de karakterontwikkeling van jongens en meisjes op denzelfden leeftijd) nader verwerkt voor hun doel. Daarbij bleek dat, op grond van de verkregen gegevens, men een abnormaal groot aantal leerlingen der M.S. zou moeten rangschikken onder de groepen der „amorphen" en „apathen", de twee meest ongunstige groepen bij

de bekende indeeling volgens 8 verschillende karakter-typen. Hierbij worden ingedeeld zij die niet-emotioneel zijn, niet-actief, en al of geen secundaire functie hebben. De enquête plaatst 34,8 % der leerlingen in dezen hoek, terwijl men als „normaal” zou mogen verwachten een percentage van ongeveer 10 %, daarbij dan nog niet eens gerekend met het feit dat men op de M.S. te doen heeft met een sterk geselecteerd materiaal, zoodat men hier op grond daarvan voor bedoelde twee groepen met recht een nog aanmerkelijk lager percentage zou mogen verwachten.

Hier moeten fundamenteele fouten liggen (zie bld. 40) dat voor dit speciale onderwijs uitgezochte kinderen zoo zeer hun temperament verloochenen, den schijn wekken anders te zijn, dan ze van nature moeten zijn. Deze kinderen zijn niet — in die mate — apathisch, noch amorph, de school jaagt hen in dezen meest ongunstigen hoek der menselijke temperamenten. Het kan wel niet anders of er moet in den paedagogischen opzet van dit onderwijs (op de M.S.) iets haperen.

Men kan zich van deze opmerking niet afmaken door te constateeren dat de leeraren, die de gegevens moeten verschaffen, voor deze „psychologische” taak niet berekend waren. Dat zal wel zoo zijn. Ik sprak nog menig leeraar, die zich met schrik herinnert hoe hij destijds met de handen in het haar zat, en niet wist hoe hij al die vragen betreffende zijn leerlingen moest beantwoorden. Maar het gaat hier ten slotte immers juist om zijn subjectieven indruk. Hoe gedragen de leerlingen zich tegenover hem? Toonen zij een reële belangstelling? Zijn zij actief? De leeraar meent in tal van gevallen van niet. Hij kan het niet beoordeelen, zegt men. Neen . . . maar daar gaat het nu juist om. De leeraar heeft dus veelal een kennelijk-verkeerden kijk op zijn leerlingen. Hij voelt ze anders aan dan ze zijn. En wel ziet hij ze „in grossen Ganzen” veel ongunstiger dan ze inderdaad kunnen zijn. Welk een uitgangspunt voor een blijmoedige en vruchtbare samenwerking! Het rapport zoekt hier de fout (wij citeeren van bld. 40) „in een veel te sterke aandachtsverdeling. De kinderlijke belangstelling wordt geforceerd door ze telkens weer zonder pardon op andere onderwerpen te concentreeren. Men vergeet niet, dat als inderdaad de leerlingen tot de hoogste grens van hun geestelijke activiteit zouden gaan, hun taak oneindig veel zwaarder zou zijn dan die van den leeraar, aan wiens concentratie-vermogen op verre na niet zulke hoge eischen worden gesteld, omdat zijn geest zich op één gebied blijft bewegen, en hij als geroutineerd vakman „de stof wel droomen kan”. Juist voor de hooger begaafden, die zich niet enkel receptief op de stof instellen, maar daarmee eigen geestelijke werkzaamheid ontwikkelen door er zich ernstig in te verdiepen, moet deze voortdurende overschakeling van

hun belangstelling ontzettend vermoeiend, en, als ze over-serieus zijn, zelfs een marteling wezen. Maar ook hier doet de natuur haar rechten gelden en wreekt zich door middel van onverschilligheid uit zelfbehoud. Zoo alleen kunnen wij het onstellend aantal apathen en amorphen verklaren."

Conclusie 23 vat het nog eens aldus samen: „als velen een temperament toonen, die niet met hun dieper geaardheid overeen kan komen, moet hun schijnbare onverschilligheid worden gezien als een natuurlijke reactie op geforceerde eischen van aandachtsverdeeling en aanpassing."

Deze opmerking is zeker uiterst belangrijk. Ook hierop zal moeten worden „voortgebouwd". Er zullen hier nog wel andere factoren meespreken. De school moet worden een levende arbeidsgemeenschap, waar de echte arbeidsvreugde tintelt, waar de jongens en meisjes zich geheel kunnen geven. Maar voor wij zóó ver zijn, zal er nog veel moeten worden „omgevormd". O zeker, er zal ook veel behouden moeten blijven, wij pleiten allerminst voor een algehele verandering. Vooral ons Nederlandsch onderwijs biedt veel waar wij trotsch op kunnen zijn, wat andere volkeren ons kunnen benijden, en wat hun tot voorbeeld kan strekken. Maar het gaat er nu in de eerste plaats om, te letten op datgene wat niet goed is, en eerlijk naar verbetering te blijven zoeken. Het rapport geeft ons daartoe ook in het bovenstaande een uiterst belangrijke fingerwijzing. Wil de school zich hiernaar richten, dan zal zij ongetwijfeld ook de huidige crisis met succes doorstaan en met cere haar plaats blijven innemen, als onmisbare cultuurfactor in onze maatschappij.

* *

Een slot-opmerking mag niet achterwege blijven. Ik knoop deze vast aan conclusie 12 luidende: „voordat men de vraag onder oogen ziet, waar de norm voor toelating tot H.B.S. en Gymnasium moet liggen, dient als didactisch axioma voorop te gaan, dat zij er zijn moet en geërbiedigd moet worden." Hiermede kan ik het niet geheel eens zijn. Ik geloof dat op deze wijze het vraagstuk van Scylla in Charybdis vervalt. Misschien zullen de rapporteurs zich hier verschuilen achter het woordje „didactisch". Maar dan dient geantwoord (en daarmee vervalt deze geheele opmerking), dat het hier ten slotte niet gaat om een didactisch probleem, maar om een algemeen pædagogisch probleem.

Zeker, dit vraagstuk vertoont ongetwijfeld ook een didactische zijde. En wanneer men niet meer bedoelt dan te zeggen dat de L. S. moet weten *wat* zij onderwijzen moet, en, tot op zekere hoogte, ook *hoe* zij

dat onderwijzen moet aan degenen die straks naar de M. S. hopen over te gaan, dan kan men rustig zeggen: „*accord*”. Maar is dat niet eigenlijk — met alle eerbied gezegd — een waarheid als een koe? En nog afgezien van het feit, dat ik het persoonlijk nimmer als zoo'n groot bezwaar heb gevoeld, dat bij intrede in de eerste klasse de een meer van dit afwist, de ander weer meer van dat, de een blijkbaar op deze wijze, een ander weer op een andere wijze les had gekregen (deze verschillen slijten zoo spoedig uit), wekt deze opmerking in hooge mate de suggestie dat er ten slotte, hoe dan ook, een algemeene norm moet zijn, waaraan men de leerlingen kan toetsen, al eer zij tot de M. S. toegang verkrijgen. En deze suggestie acht ik uiterst gevaarlijk, want zij veronachtzaamt een punt van veel grooter belang.

Het zijn ten slotte in hooge mate *karakter-eigenschappen* die voor het al of niet slagen op de M. S. — en laten wij er rustig bijvoegen: ook straks op de Universiteit — den doorslag geven. Is dat ook niet heel gelukkig? Zoo gaat het overal in de wereld. En de school kan hierop geen uitzondering vormen, mag het niet eens willen. Deze karakter-eigenschappen nu, zij sluimeren veelal nog op den leeftijd van 12 jaar, in ieder geval zijn zij nog in een stadium van ontwikkeling. Er kan nog zooveel mee en ook tegenvallen. Hoe vaak zien wij niet een „knapen” jongen mislukken, omdat hij „niet wou”. Hoe menigmaal slaagt niet een uiterst-middelmatige leerling, dank zij zijn taai volhouden. Is dat niet toe te juichen? Onze maatschappij heeft ook in de gestudeerde beroepen niet in de eerste plaats menschen noodig met een „*professoraal*” verstand. Zij heeft allicht veel meer aan de trouwe, harde, eerlijke werkers, die weten wat plicht is, ook al behooren zij verder tot de groep „*middelmatigen*”. Zeker, er zijn grenzen, ik pleit er waarlijk niet voor dat iedereen maar gelegenheid moet krijgen verder te studeeren. De school blijve geregeld en met zorg selecteeren, en wijze zooveel mogelijk ieder tijdig aan waar hij met de grootste kans van slagen zijn levensarbeid zal kunnen vinden. Maar de school spreke ook niet al te gauw een negatief oordeel uit over de mogelijkheid van verder studeeren. Ik vrees dat het wel altijd moeilijk, zoo niet onmogelijk zal blijven dat op 12-jarigen leeftijd te *doen*; en dat hier de kern ligt van de moeilijkheid die ons allen zoo bezig houdt!

Aan zoo'n didactischen norm ontzeggen wij dus geenszins alle waarde. Maar deze zal de oplossing niet kunnen brengen. De school zelf zal — wij wezen er hierboven bij herhaling reeds op — moeten zorgen dat zij een sfeer weet te scheppen waar het kind zich thuis voelt, waar het zich geven kan geenszins zooals het is, waar het gelegenheid vindt

tot eigen scheppenden arbeid, tot zelfwerkzaamheid; om zoo door stage training van eigen krachten zich die ontwikkeling eigen te maken die het voor het verdere leven behoeft. Bij dat alles zal er niet in de laatste plaats op moeten worden gelet dat de hier boven bedoelde karakter-eigenschappen worden gewekt en gesterkt. Dat daarvoor o.a. noodig zal zijn dat de lichamelijke opvoeding, dat spel en athletiek, nog op gansch andere wijze in ons schoolprogram wordt geïncorporeerd dan thans als regel het geval is, staat voor ons wel vast.

Zoo blijft er nog veel te wenschen, zoo opent dit rapport weer tal van vergezichten. Moge het in wijden kring stimulerend werken. Dan zal het naast de positieve voorstellen die wij er in aantreffen (o.a. inzake het instellen van proefklassen en het gebruik maken van de z.g. scholastic test(s)) ongetwijfeld ook nog veel andere ideeën van praktische schoolhervorming aan de hand kunnen doen. Dat succes wenschen wij den rapporteurs om hun degelijken arbeid van harte loe.

Mededeelingen van den Bond van Nederlandsche Volksuniversiteiten

Secrëtarisse Mej. I. M. VAN DUGTEREN, Lauvehaven 74, Rotterdam.

De door de machine beheerschte wereld en de volksoontwikkeling, ¹⁾
door Dr. J. C. A. FETTER.

Paulsen constateert in zijn „System der Ethik“, dat reeds door Francis Bacon (1564—1626) het eigenlijke karakter van den nieuwen tijd intuïtief volmaakt wordt aangevoeld. Want deze Engelschman beweert, dat door de drie groote uitvindingen: magneetnaald, buskruit en boekdrukkunst het aspect van de wereld geheel is veranderd. Het motto van de nieuwe phase der menschheid, die thans is aangebroken, luidt: kennis of wetenschap is macht (knowledge is power). Uitvindingen (door Bacon *opera* genoemd) zijn thans de kennisproblemen.

¹⁾ Als lezing gehouden op de Docenten-vergadering der Rotterdamse Volksuniversiteit, 22 Sept. 1928 en daarna, eenigszins gewijzigd, voor den Bond van Volksuniversiteiten op 16 Febr. 1929. De hoofdgedachten dezer lezing zijn ook behandeld in een opstel „De moderne techniek en ons geestelijk leven“, verschenen in het tijdschrift „Leven en Werken“ van Jan. 1929.

Gaf de oude wetenschap haar beoefenaren de geschiktheid, bij het disputeeren tegenstanders te overwinnen, de nieuwe wetenschap geeft de kracht, door de techniek meester van de natuur te worden.

Bacon geeft daarop een schets van een methode voor deze nieuwe wetenschap. En in een klein onvoltooid geschrift, dat zich onder zijn werken bevindt, „Nova Atlantis” genaamd, heeft hij een toekomstbeeld van deze volkomen op de rede gegrondveste cultuur ontworpen.

Het is misschien niet onaardig op deze eerste proeve van hetgeen later zoo vaak herhaald zou worden ¹⁾ even in te gaan.

„Nova Atlantis” is een gephantaseerd eiland in het verre westen, een broertje van Thomas Moore's „Utopia”. Het roemvolle middelpunt van het eiland is: het natuurwetenschappelijk genootschap „Domus Salamonis”, door een ouden, wijzen koning gesticht. Eenig doel is, dat de kennis der oorzaken, bewegingen en innerlijke krachten der natuur en de uitbreiding van de machtssfeer der menschen tot aan de grenzen der mogelijkheid bevorderd zullen worden. Beschreven worden alle instellingen, die dienen, om dit doel te bereiken, o.a. op korten afstand van elkaar geplaatste hooge torens, vooral voor meteorologische berekeningen; zout- en zoetwaterzeëen voor het kweken van visschen en watervogels; bronnen met alle mogelijke mineraalwaters. Het meteorologische gebeuren (sneeuwen, regenen, hagelen, donderen) kan willekeurig worden bewerkt; nieuwe planten en diersoorten kunnen worden voortgebracht (merkwaardig genoeg, ook uit het levenlooze!); er zijn luchtschepen en onderzeeërs. Dit boekje, een typische uiting van den modernen tijd, verkondigt de onvoorwaardelijke liefde voor het aardsche leven en de grootheid van den mensch. Het Middeleeuwsche denken is voorbij; verwacht wordt, dat de wetenschap eenmaal de volkomen cultuur brengen zal, waarvan men hoopt, dat zij het leven gezond, lang en rijk, vol en gelukkig maken zal.

Bacon noemt zich ergens den trompetter van den nieuwen tijd. Na hem verschijnt een groote schare lofredenaars: staatlieden — wijsgeeren als Hobbes, verlichte vorsten als Maria Theresia en Friedrich Wilhelm I, vele mannen nog der Fransche revolutie. Met ongemengde gevoelens van bevrediging en trots zag de Aufklärung tegen het eind van de 18de eeuw op het werk harer handen. Als er één bijbelpericoop was, die de menschheid zich nog herinnerde, was het dat gedeelte van den VIIsten Psalm, waarin God geprezen wordt, omdat Hij den mensch zoo machtig gemaakt heeft:

¹⁾ Men denke aan Bellamy's „Looking backward 2000—1887,” in onze taal onder den titel „In het jaar 2000”.

O Heere, onze Heere, hoe heerlijk is uw naam op de gansche aarde!
Als ik uwen hemel aanzie, het werk uwer vingeren, de maan en de sterren, die Gij bereid hebt,
wat is dan de mensch, dat Gij zijner gedenkt? Maar Ge hebt hem een weinig minder gemaakt dan de engelen, Ge hebt hem met eer en heerlijkheid gekroond! Gij doet hem heerschen over de werken uwer handen, alles hebt gij onder zijne voeten gezet; schapen en ossen, alsmede de dieren des velds, het gevogelte des hemels en de visschen der zee, al hetgeen de paden der zee doorwandelt.
O Heere, onze Heere, hoe heerlijk is uw naam op de gansche aarde!

„Onze dagen“, zoo heet het in een oorkonde, die in het jaar 1784 in de Margaretha-Kerk te Gotha werd neergelegd, „vulden de gelukkige tijdruimte van de achttiende eeuw..... Kunsten en wetenschappen bloeien en diep dringen onze blikken in de werkplaats der natuur. Handwerkers naderen de kunstenaars in bekwaamheid; nuttige kennis ontkiemt in alle standen. Hier hebt gij een schildering van onzen tijd! Ziet niet trotsch op ons neer, wanneer gij hooger staat en verder ziet dan wij; leert uit de gegeven schildering, hoe moedig en sterk wij waren. Doet voor uwe nakomelingschap hetzelfde, wat wij deden, en weest gelukkig!“

Dien trots en dat optimisme hebben wij verloren.

Men kan zich moeilijk voorstellen, dat in het eigen gebouw van een onzer Volksuniversiteiten een oorkonde met een dergelijken inhoud zou worden opgehangen. Het is niet onmogelijk, dat een onzer enthousiaste leden haar zou opstellen; het Bestuur zou haar echter niet accepteren en zorgen, dat zij niet in de couranten werd gepubliceerd.

Want de onafgebroken juichtoon is langzamerhand verstomd, wordt eigenlijk alleen nog door hen aangeheven, die, opgetrokken uit een stadium van onmacht, de „Aufklärung“ tijdelijk als verlossing ondervinden of door hen, die, wat hun gemoedsleven betreft, in de achttiende eeuw thuis hooren, zooals waarschijnlijk vele Amerikanen. In een brief van een Amerikaansch meisje aan Hollandsche familieleden, wordt de heerlijkheid van het leven in de nieuwe wereld bezongen; alle kennissen van het meisje hebben een auto, een photographietoestel en een radio; ik citeer uit dezen brief de volgende woorden, die zeer goed op hun plaats zouden zijn in de Gotha'sche oorkonde: „Such things make life worth living“.

Natuurlijk zijn er in Europa miljoenen, die deze conclusie onderschrijven; er zijn in ons allen sterke tendenzen, die in deze richting gaan. De een denkt met groote vreugde aan zijn radiotoestel en be-

zingt den lof daarvan; de ander doet hetzelfde van haar stofzuiger en overschrijdt in gedachten ook de ijdele grenzen van het eigen huis. Of: wij denken aan de nieuwe methodes en middelen der Geneeskunde, aan alle kwalen, waarvoor zij geneezing weet, aan alle pijnen, die zij verzachten kan, aan Albert Schweitzer, die, ook door zijn Europeesche techniek, in Afrika ten zegen wezen kan — en hier zien wij bijna louter winst. Of: wij denken aan de verre oeconomische mogelijkheid, die toch alleen door de techniek werkelijkheid zou kunnen worden, dat eenmaal voor allen op deze aarde een materieel onbekommerd leven mogelijk zal zijn, waardoor ook het geestelijke leven meer tot zijn recht zal komen.

Het Grieksche werkwoord *teuechein*, waarmee techniek in verband staat, beteekent: gelukken. Denken wij aan techniek, dan denken de meesten van ons vanzelf aan iets, dat gelukt, gelukt, niet alleen ten onzen bate, maar tot heil van alle bewoners der aarde. Wat is, daarbij vergelijken, het nut van filosofieën en redeneeringen? Gelukt het eigenlijk ooit, door redeneeringen menschen bij elkaar te brengen, gelukt het ooit, de groote, eeuwige randsels op te lossen?

Maar daarnaast is in ons, kinderen der twintigste eeuw (zij het in den een meer en in den ander minder!) het besef ontwaakt van de dubbelzijdigheid dezer technisch ontwikkelde wereld, het besef, dat zij, naast een zegen, voor het menschedom een vloek is geworden, dat zij noodlottig is en misschien meer en meer wordt.

Waarom?

1. Ten eerste is tot schrik der optimistisch denkende menschen gebleken, dat er daemonische krachten leven in de zielen der menschen en in de menschenmenigte vooral, die men in den jubel van den beschavingsroes overwonnen waande. De techniek werd ook dienstbaar gemaakt aan de fabrikage van verfijnde genotmiddelen, waardoor der menschheid allerlei „onzinnige“ genietingen als het ware werden opgedrongen — er kwamen kauwgommaniakken en snelheidsmaniakken en onnoodige veel te vroege sexueele prikkelingen en bevreemdingen!; ook werd de techniek dienstbaar gemaakt aan de fabrikage van moordwerktuigen, zoodat menigeen angstig vraagt: „Waar gaan we heen met onze techniek? Zal het niet gaan, zooals Goethe het in zijn „Zauberlehrling“ heeft beschreven? Heeft de menschheid geen krachten opgeroepen, die zij niet meer beheerschen kan, die niet opbouwen zullen, maar alles vernietigen?“ Men vangt daarom overal pessimistische klanken op. Roode herfstbladeren hangen aan de boomen, waarlangs, dikwijls gedrukt, de menschenkinderen gaan.

Een der pakkendste gedeelten van prof. Heering's anti-oorlogs-

boek¹⁾ vind ik dat, waarin hij de ontwikkeling der oorlogstechniek beschrijft en het telkens protesteerende menschelijke geweten, dat dan door daemonische, verwoestende en knechtende techniek tot zwijgen wordt gebracht:

Het Lateraansch concilie van 1139 deed den uitgevonden kruisboog in den ban, maar deze had effect en bleef. Toen voor het eerst kanonnen in gebruik werden genomen, was er verontwaardiging bij de meest ridderlijke strijders en Shakespeare protesteert in zijn „Henry IV” tegen „these vile guns”, doch de kanonnen en geweren hadden effect, grooter dan de oude wapenen en dus bleven zij. De kanonskogels veranderden in brisant-granaten, de geweren in machinegeweren. Onze landgenoot Simon Gorter, hoofdredacteur van het toen toonaangevende blad „Het nieuws van den dag”, sprak zijn afkeuren en afgrijzen uit over de nieuwe gevechtsmethodes in den oorlog van 1870: „Dat slachten is geen vechten”, schreef hij, „Bah!” Doch het technische oorlogsintellect overwon gemakkelijk deze zedelijke protesten en ging verder. Vliegtuigen wierpen bommen. Er werd geprotesteerd. Nu wordt het als geoorloofde gevechtsmethode aanvaard! In den winter van 1914—15 voerde de duikboot U 9 den eersten succesvollen torpedoaanval uit en binnen weinige oogenblikken zonken drie Engelsche kruisers en verdronken 2500 jonge mannen, zonder den vijand te hebben gezien. Aan gif- en stikgassen en andere technische narigheden behoeft slechts even herinnerd te worden. En alle protesten zijn altijd vergeefs en verstommen op den duur in de monden der toonaangevende menschen. Het schijnt wel, dat zedelijke gevoelens moeten zwijgen, zoodra de duivel den stralenkrans der groote intelligentie om de slapen draagt. Want de groote intelligentie is de aanbiddenswaardige macht in den nieuwen tijd, dien Francis Bacon heeft voorspeld. Wie aan een toekomst denkt van volmaakte techniek en een meerderheid van onbeschaafde en ongeestelijke menschen, kan licht tot een stemming van groot pessimisme naderen.

De machine op zich zelf is neutraal. Zij kan dus een verzoeking zijn. Want verzoeking is er alleen van den mensch; zij is daar, waar de twee mogelijkheden zijn, de eene, die naar het leven, de andere, die naar het verderf leidt. Wij, die het werken en streven der Volksuniversiteiten bevorderen, moeten er goed van doordrongen zijn, dat wij door het aanbrengen van technische ontwikkeling ook de mogelijkheden van vernietiging en destructie bevorderen, waarvan de oorlogstechniek slechts een sterk sprekende staal is. Wij mogen ons niet stellen op het standpunt van de achttiende- en negentiende-eeuw-

¹⁾ „De zondeval van het Christendom”, blz. 225.

sche „Aufklärung“, dat van de naieve veronderstelling uitging: behoorlijke verstandelijke ontwikkeling brengt automatisch een betere moraliteit met zich mee.¹⁾

2. Ten tweede brengt de techniek door haar werkelijk grootsche praestaties, door het trachten, dat steeds met gelukken eindigt, op den duur de gedachte, dat alle geestelijk zoeken minderwaardig is. Hoewel de oergeschiedenis der techniek die der groote intuïties is, brengt de technische ontwikkeling een geringerschatting met zich mee van alles, wat niet onmiddellijk op een practisch doel is gericht, wat niet een duidelijke „efficiency“ kan aanwijzen. Volgens de typenindeeling van den beroemden psycholoog Eduard Spranger²⁾ beleven de verschillende menschen op verschillende wijzen den zin des levens. Theoretische en aesthetische menschen, sociale en machtheenschen, oeconomische en religieuze menschen zoeken intuïtief naar datgene, wat aan hun leven de grootste waarde geven zal, maar deze tijd is toch wel vol „oeconomische menschen“, die alleen op dingen gespitst zijn, welke onmiddellijk nut zullen afwerpen.

Technisch handelen is: instelling van middelen op een direct doel. Wij allen handelen technisch, alle dagen, maar onze dagen zijn mischien ook van andere gedachten en gevoelens doortrokken, mocht het zijn, doorglansd. Bij den modernen mensch, die met techniek is opgevoed en die onvoorwaardelijk technisch heeft leeren denken, heeft deze doelstelling van het leven ook onvoorwaardelijke rationaliteit tengevolge. Veel meer dan de theoretische Natuurkunde in een vorige generatie, die toch alleen invloed had op een betrekkelijk gering getal menschen, vormt de toegepaste Natuurkunde, die techniek heet, de millioenen zielen, die in haar ademen, dag en nacht. Het is de vraag, of wij, die dit opstel lezen en die gedeeltelijk niet meer hooren tot de allerjongste generatie (of lichting, want hoe snel leven wij!), ons eigenlijk kunnen indenken in het moderne, door de techniek beheerschte bestaan der millioenen, dat in landen als Amerika en Duitschland, België en Tzecho-Slowakije en het niet agrarische deel van Rusland, de menschen nog veel meer gegrepen heeft dan bij ons.

Er is in het land van Heine en Goethe zeer weinig lyriek meer, doch hoe wordt ~~ze~~ door de machine beheerscht! Men leze slechts de gedichten van W. E. Süskind (geb. 1904), die voorkomen in het

¹⁾ Reeds Rousseau breekt den zoeten waan, dat de wereld het zoo heerlijk ver gebracht heeft. Hij gevoelt diep, dat ieders cultuur doortrokken is van ont-aarding, dat er naast opgang val is. Men leze, wil men deze gedachte in een modern gewaad zien, het fijne boek „Leben als Symbol“ van den romantisch-idealistischen Edgar Dacqué.

²⁾ Lebensformen.

door Klaus Mann uitgegeven bundeltje „Anthologie jüngerer Lyrik“, waarvoor Stefan Zweig een geleidewoord geschreven heeft. Een gedicht heet „Die Lichtreklamen“ en de slotregels luiden:

Die schweratmende Trambahn hat ihr Werk auch nicht vor zwei
Uhr nachts vollbracht,
Und in Café's trinkt man noch länger Kaffee hinter Glas und Rahmen —
Und erst die vielen, hochgestellten Lichtreklamen,
Die tanzen in das Dunkel, in die Nacht!

Een ander gedicht heet: „Die Stad unter dem Turm.“ De jonge dichter bezieet van af den toren de moderne stad. En voor hem is het, alsof de duizenden menschen, die daar krielen, verlengstukken zijn van de machines, die, als de sirenen, de stalen banen kraaien, door de fabrieken worden opgeslorpt en weer uitgebraakt; dan worden ze gedreven naar de theaters, de kroegen en de bioscopen, naar het krakende licht. De machine dreunt in hun hersens en laat hun geen tijd; ontnemt hun de rust tot zelsinkeer; de machine bonst in hun bloed en drijft hen naar de eenige Romantiek, die hun gelaten is, die van bioscoop en danszaal. De ziel is weggeraasd en weggerocze-moesd; er is niets dan het technische, onvoorwaardelijk-verstandelijke denken en omdat de mensch het daarbij alleen niet uithouden kan en het gevoelsleven volkomen onbevredigd blijft, het tegenwicht, dat het gemakkelijkst te verkrijgen is. Zoo wordt door vele bevoegden — en wie zou dit niet verstaan? — het fenomenale succes van de bioscoop verklaard:

„In onzen tijd van massaproductie langs mechanischen weg, een tijd, die zich, zooals vanzelf spreekt, ook kenmerkt door een sterk ontwikkelde genotzucht, moest een machine, die voor massa-productie-aanpret zorgde, bijzonder in den smaak vallen.“

„Voor de sterke ontwikkeling van bioscoop en radio bestaat een economisch-psychologische reden, de monotonie van den arbeid. De arbeid is nooit meer, zooals vroeger, een geheel. Daardoor ontstaat verstomping van het gevoelsleven. In weinige uren moet dan het verzuimde worden ingehaald, een gevolg van de levensmechanisering in de kapitalistische eeuw.“ (Dr. Paul Honigsheim).

Mensch-machine, het is een der groote problemen van dezen tijd. De mensch houdt van zijn machine, anders dan hij vroeger van een koe hield, maar toch, hij kan er echt van houden, hetgeen b.v. uit een enquête, die Hendrik de Man heeft ingesteld, duidelijk blijkt. De machine, waardoor hij de natuur beheerscht, heft hem op, maar hij geraakt ook in haar ban, zooals de oude sprookjes vertellen, dat een

1) Grenzen der Seele, S. 187.

mensch geraakt in den ban der natuurgeesten; hij verliest aan haar zijn waarachtige menschelekheid.

Nu zijn deze beschouwingen te pessimistisch.

Ze hangen in de lucht. De tijd is er rijp voor.

Niet alleen dat men ze op kan vangen bij cultuurphilosophen als Emil Lucka,¹⁾ Graaf Coudenhove-Kalergi,¹⁾ Guilielmo Ferrero, ook degenen, die meer direct met de techniek betrokken zijn, laten zich niet onbetuigd.

Den 1den Juni 1928 werd het eeuwfeest gevierd van de „Institution of Civil Engineers”, onder leiding van den beroemden ingenieur Sir James Alfred Ewing. Op de vraag, of in de volgende eeuw de vooruitgang der techniek even sterk zou zijn als in die, welke afge-loopen is, antwoordde hij: „Ik ben geen profeet, maar ik twijfel of dit het geval zal zijn. Het schijnt mij toe, dat er in den revolutie-storm van het ingenieurswezen een verzwakking te verwachten is. Waarschijnlijk zullen de geesteskrachten der menschheid, die thans zich zoo sterk bewegen in de denkriching van den ingenieur, een andere bemoeiing zoeken en vinden. Als ingenieurs moeten wij dit betreuren, maar wij moeten toegeven, dat het voor het menschelijk geslacht slechts weldadig kan zijn, want wat wij zonder twijfel bitter noodig hebben, is een vooruitgang van anderen aard.”²⁾

Deze beschouwingen zijn te pessimistisch, omdat wij, die niet tot hen behooren, die door de machine beheerscht zijn, hen, aan wie wij denken, niet werkelijk kennen. Wanneer ik denk aan een man die in een Berlijnsche fabriek werkt, beklaag ik hem, maar ik beklaag ook vanuit mijn verwarmde kamer den man, die in een sneeuwstorm loopt. Wie echter in den sneeuwstorm loopt, is een ander geworden dan hij, die in de verwarmde kamer staat; hij voelt anders; er zijn eigenaardige krachten in hem aan het werk, die den storm weerstand bieden; hij leeft, terwijl hij tot het uiterste gespannen is.

Ook is het een feit, dat het leven vanzelf corrigeerend en schepend werkt.

De techniek is een objectivering van de natuurwet en daardoor een los-woorden van de natuur, die niet meer doel is. In de moderne groote steden zijn vele menschen geheel van de natuur vervreemd. Maar dan komt terzelfder tijd een diep verlangen naar de natuur ook weer op, hetgeen zeer gelukkig is, want de mensch kan de betrekking tot de natuur niet missen en dan blijkt het, dat juist de techniek van het snelvervoer weer helpen kan, deze betrekking tot

¹⁾ Held oder Heiliger, S. 145.

²⁾ Economisch-statistische berichten van 16 Jan. 1929.

stand te brengen. Of: daar de tendenz van de techniek is een nuttig-maken van alles, het geven van een dadelijk doel aan alles, streeft zij naar een uitsluiting van al het overvullige, dat schoon kan zijn voor het gezicht. Immers, alle toeval en alle willekeur moeten worden uitgeschakeld. Zoo verliest de wereld noodzakelijk aan „oude schoonheid” (men denke aan een oud rijtuig of aan een arreslee!), maar het menscheijk oog wordt vanzelf anders gevormd en erkent andere aesthetische waarden; het zal in een technisch volmaakte machine (locomotief of auto) schoonheid ontdekken en met welgevallen kijken naar een station in den nacht, waar alle lampen branden en het rechthoekige ijzerwerk zijn schaduwen werpt en de rails hun glimlichtjes afgeven.¹⁾

Wij mogen niet te pessimistisch zijn, daar het leven altijd corrigerend te werk gaat, boven menscheijk bedenken en beramen. Waar een binnenzee in den oceaan stroomt, geschiedt het wel eens, als het zoutgehalte verschillend is, dat aan de oppervlakte water uit de binnenzee wegstroomt, terwijl het in de diepte binnenvloeiť. Vergelijkt men een bepaalde cultuurperiode met een binnenzee, dan zien wij, als wij midden in haar leven, altijd water wegvloeiē, terwijl het uit de ondoorgrondelijke diepte van het leven toch ook binnenstroomt. Wij willen dus rustig afwachten, maar begrijpen toch (daarvoor zijn wij actieve Europeanen en geen Indiērs!), dat wij iets moeten doen.

Wat kunnen wij doen? Hoe moet de Volksuniversiteit, hoe moeten alle instituten, die de volksontwikkeling wenschen te bevorderen, tegenover en midden in die door de techniek beheerschte wereld staan?

Drie hoofdbeginselen zie ik, waarvan alle volksontwikkeling moet uitgaan;

1. De idee der humaniteit moet voorop staan en zij moet een verdieping zijn van de idee der „Aufklärung”. Wij wenschen niet, dat onze cursisten gelijkenis zullen aantoonen met den bediende van Faust, Wagner, en zullen dwepen met diens zelfvoldane woorden:

Est ist ein grosz Ergötzen,
Sich in den Geist der Zeiten zu versetzen,
Zu schauen, wie vor uns ein weiser Mann gedacht,
Und wie wir's dann zu letzt so herzlich weit gebracht.

¹⁾ Ook in dit opzicht zijn wij op de kentering der tijden geboren, gebonden aan het verleden, de lippen geplooid ten nieuwen groet. Een schilder, dien ik ken, heeft vroeger romantisch werk gemaakt, dat „men” nog wel zou willen koopen, maar dat hij onecht vindt en niet meer maken wil en kan. Zijn nieuw en ernstig werk: fabrieken, machines; zijn pogingen, den menschen te leeren, daarin schoonheid te zien, mislukken. Hoeveel moderne arbeiders hinken nog op twee gedachten; ethisch voelen ze misschien twintigste-eeuwach, aesthetisch leven ze nog in het verleden. Ook in deze materie kan de Volksontwikkeling haar taak vinden!

O, natuurlijk, er ligt een bevrijding in, wanneer een wijs man, die gedacht heeft, ons iets duidelijk maakt; er is een bevrijding in, op een berg gebracht te worden, om vandaar een stukje leven te overzien en het is ook wel waarschijnlijk, dat daardoor kleine vooroordelen en bekrompenheden, ja slechtheden van ons zullen wegvallen, maar de groote idee der humaniteit is toch, dat wij alle wetenschap ontvangen uit de diepte van het mysterieuze leven, dat wij het alles *ontvangen* en dat wij daarom onze kennis hebben te gebruiken tot opbouw en niet tot afbraak, tot hulp en niet tot onze eigen eer.

Wie ontvangt, moet geven. Het oude „noblesse oblige” worde vervangen door het nieuwe „éducation oblige” en dan vergeet men niet, wat educatie werkelijk beteekent, daar het woord immers in verband staat met educere, d.i. uitvoeren. Educatie is: uitvoering uit onwetendheid en schemering, uit menschelijke kleinheid en bekrompenheid.

Het oude „knowledge is power” moet worden vervangen door het nieuwe „kennis is macht — tot menschelijkheid.” Bij deze ethische opvattingen kunnen alle godsdiensten, die intusschen nog wel wat meer aan de menschen te bieden hebben, aansluiten: Jodendom en Christendom, Katholicisme en Protestantisme. Maar in het volle bewustzijn, tot welke vreeselijke verzoeking deze technisch ontwikkelde wereld aanleiding geeft, moge bij al ons werk, op al onze cursussen, deze humanitaire gedachte voorop staan, al wordt daarom geenszins beweerd, dat iedere voordracht met het uitspreken van een formulier zou moeten worden geopend, zooals in een bepaald gekleurd dorp of stadje een gemeenteraadszitting moet worden geopend met een formuliergebed. Geen enkele docent make zich ongerust! Maar hij zij ook niet te spoedig gerust, want wanneer op een cursus de deelnemers nooit een seconde beseffen, dat educatie verplicht, is het doel der volksoontwikkeling niet tot zijn recht gekomen.

2. Het probleem van onze door de techniek beheerschte wereld moet ons hiervan doordringen, hoezeer de wereld thans behoefte heeft aan de persoonlijke houding van het „ik” en het „gij”, aan de „ich-du”-verhouding, zooals Martin Buber die noemt, waarbij men bedenke, dat het Duitsche „du” in onze taal niet geheel is weer te geven. De onpersoonlijke, zakelijke verhouding is door de technische ontwikkeling van onze maatschappij overheerschend geworden; de menschen zeggen, dat een andere verhouding onmogelijk is geworden; de ander is een „es” geworden, dat wij bestudeeren, waarvoor wij psychologisch belangstelling hebben, niet een „du”, tot wien wij in een levende betrekking staan. Dat de volksoontwikkeling er toe meehelpt, de du-verhouding tot stand te brengen, is van groot belang. Men versta dit goed! Hier wordt niet bedoeld een uiterlijk „du” zeggen tot elkaar

— dat doen wij in Nederland waarschijnlijk veel te spoedig! —; hier wordt een werkelijk-persoonlijke betrekking bedoeld, waarin de ander een „du”, een mensch voor ons is.

Onze cursussen zijn dikwijls te groot en daardoor kunnen er geen persoonlijke betrekkingen ontstaan. En natuurlijk zijn er vele cursisten, voor wie dit allermint een bezwaar is! Maar voor anderen is de voordracht veel te veel een monoloog, dien de spreker uitspreekt en waarnaar zij, min of meer geboeid, luisteren, terwijl zij verlangen naar een dialoog, een samenspraak tusschen den leider en hen zelf. Dit wordt door velen zoozeer verlangd en dit is zoozeer geboden in onzen monologischen en vermechaniseerden tijd, dat wij zeer beslist moeten heensturen in de richting van kleine cursussen, in bepaalde stadswijken te geven, waar tusschen leider en cursisten een meer persoonlijke band kan bestaan.

Toen ik met een bekend Rotterdammer eens sprak over het werk onzer Volksuniversiteit, zeide deze op een eenigszins hooghartigen toon: „Ik gevoel niet meer voor het bijbrengen van quantitatieve kennis”, en hoewel ik met den hooghartigen toon allermint accoord ging, moest ik antwoorden: „Ik óók niet!”

Tegenover de kennis van meer monologischen aard, die de radio¹⁾ geeft, hebben wij te bieden een kennis, die door den dialoog het best wordt aangebracht en door de ich-du-verhouding het best kan worden bereikt. En dan zou het blijken, dat in iedere groote stad docenten te vinden zijn, knap genoeg, maar geen geroutineerde sprekers in een grooten kring, die op deze wijze juist tot hun recht zouden komen. Wanneer de Volksontwikkeling meer in deze banen kon worden geleid, zouden wij ons aandeel kunnen bijdragen in het groote werk, waarvoor deze eeuw staat: het overwinnen van de daemonie, die de techniek uitoefent.

3. De ware Volksontwikkeling veronderstelt kennis van de menschen, die men ontwikkelen, uitvoeren wil. Aan deze kennis ontbreekt het ons zeer.

Toen Quentin Hogg in Londen schuchtere pogingen waagde, om voor de straatjongens iets te zijn en te doen, kwam van zijn arbeid niets terecht. Hij liet zijn roeping niet varen, verkleedde zich als een straatjongen, deed de manieren dezer lieden na, sliep met hen onder bruggen, won hun vertrouwen en ging hen begrijpen. Daarop kon hij iets voor hen doen en zijn.

¹⁾ Eerst had ik hier bijgevoegd: en de bioscoop. Maar zou het niet zoo zijn, dat een zeer menschelijke film, waarin vertolkt wordt, wat ieder aanspreekt, veel meer dialogisch werkt dan menige voordracht? Als de film maar altijd goed was! Hoe zou hij dan tot de menschen kunnen spreken!

Moge het verschil niet zoo groot zijn als tusschen dezen Engelschman en zijn leerlingen, hoe vaak zijn zij, die op de Volksuniversiteit hun licht komen opsteken, heel andere menschen dan de docenten, b.v. jonge arbeiders, onlosmakelijk verbonden aan deze door de techniek beheerschte wereld! Kent men ze? Weet men, wat zij verlangen? Wat zij noodig hebben?

Het schijnt wel zeker, dat menschen met een langere schoolsche ontwikkeling geleerd hebben, te luisteren, terwijl de arbeider over het algemeen meer ziet. Daarom zal de film wel groote waarde hebben voor de Volksontwikkeling. Telkens stuit men bij moderne psychologen op deze gedachte: Genotzucht drijft de menschen naar de bioscoop, maar ook „Augenhunger“.

Typisch nieuw Duitsch woord! Prof. Dr. Robert Saupp zegt: „Die Auffassung der Ausenwelt mit dem Auge ist mühloser als mit dem Ohre; das sehen fällt uns leichter als das zuhören.... Die Mühe-losigkeit des Genusses verschafft dem Lichtspiel seine Beliebtheit.“

Wellicht is het een parti-pris, die toch het gevolg is van onze burgerlijke schoolopvoeding, wanneer het ons toeschijnt, dat de dingen, waaraan wij geestelijk het meest hechten, langs den weg van het oor tot ons moeten komen: Gods Woord, verantwoordelijkheid, gehoorzamen, terwijl de woorden, die met het oog in verband staan, toch meer het onpersoonlijke betreffen, b.v. theorie, afgeleid van theaan (zien), dat ook in theater voorkomt. Ook werkt in onze landen nog de invloed der Hervormers na, in het bijzonder die van Calvijn. Want wij hechten zoo verschrikkelijk veel aan voordrachten en lezingen en cursussen en de jonge arbeiders hebben „Augenhunger“ en willen zien, zien!

Het is duidelijk, dat de film ongelooflijk trekt en aanspraak maakt op de meest hevige belangstelling van hen, die zich aan volksontwikkeling wijden. Een groot gedeelte van de tegenwoordige stedelingen doet in de bioscoop zijn voornaamste wijsheid op. Deze belangrijke technische vinding, die een zoo grooten invloed uitoefent, mag toch niet worden overgelaten aan de op winst beluste film-exploitanten. In het algemeen is het er hun om te doen, te geven, wat het publiek verlangt, d.i. veel romantiek, veel spannends, met een sausje slappe, vaak zweele ethiek, waardoor de menschen er zoo echt tusschen genomen worden. Zij meenen soms, „gesticht“ te worden en dan is er alleen, zeer diplomatiek, op hun primitieve instincten gewerkt.

De bioscoopvoorstellingen hebben de macht, de menschen geheel gevangen te nemen en alle andere gedachten tijdelijk te verdringen. God behoeft echter een wereld, waarin de bioscoop nog invloedrijker (technisch volmakter) zou worden dan ze thans is en waarin de goede

filmkunst volkomen verslagen zou zijn, omdat wij ons hooghartig hebben afgewend van deze macht in heden en toekomst!

Zelfs al zou het waar zijn, dat voor een fijnere geestesontwikkeling voordrachten en cursussen onmisbaar blijken, dan is nog het woord van Dr. Erwin Ackersknecht van groote waarde: „Auf dem Gebiet der Volksbelehrung kann das Gefühl Vorspanndienste für den Verstand geben.“ Ethisch en religieus behoorlijke films zouden voor dui-zenden de gevoelens in een behoorlijke richting leiden, verarmd ge-voelsleven voedsel bieden, en dan den geest openstellen voor hetgeen de Volksuniversiteit als het belangrijkste beschouwt en steeds be-schouwen zal: de echte educatie, d.i. de uitvoering uit onwetendheid en bekrompenheid, de aanraking met de werkelijke levenswaarden, de wetenschappelijke, ethische en aesthetische normen.¹⁾

¹⁾ De Deutsche citaten, die op den film betrekking hebben, zijn ontleend aan aantekeningen van Moj. L. M. van Dugteren. Over tooneel en muziek en zoo-veel meer werd in deze lezing niet gesproken: dat zij als onmisbaar voor echte volksontwikkeling worden beschouwd, spreekt vanzelf. Maar het nut en de be-teekenis van den film zijn veel meer bestreden en de film met zijn snelle wisse-lingen van tooneelen behoort veel meer bij dezen door de machine beheerschten tijd.

INHOUD VAN AFLEVERING 7.

	Bladz.
Verzuimde Ouderplicht, door E. Kruisinga	193
Het Rapport van het Nutsseminarium over de aansluiting tusschen Lager- en Middelbaar (Gymnasiaal) Onderwijs, door C. P. Gunning	202
Mededeelingen van den Bond van Nederl. Volksuniversiteiten. De door de machine beheerschte wereld en de volksont- wikkeling, door Dr. J. C. A. Fetter	211



OUDERS!

Kent gij **SCHOOL EN HUIS**,
het Orgaan van den „Bond van Nederlandsche
Onderwijzers”, onder Redactie van Th. J. Thijssen?

Prijs f 0.90 per kwartaal.

Abonneert U Heerengracht 56, Amsterdam
of vraagt proefnummer.

	Zoo juist verschenen:	
MEDEDEELINGEN van het Nutsseminarium voor Paedagogiek No. 7, met medewerking van het Gemeentelijk Bureau voor Beroepskeuze te Utrecht.		
De plaats van het test- onderzoek in de aansluiting tussen Lager- en Middel- haar Onderwijs door Dr. T. KUIPER		
Prijs f 1.25		
Uitgave van J. B. Wolters		Groningen Den Haag

Vacant.

Vacant.

VOLKS ONTWIKKELING

178 3862

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

ONDER REDACTIE VAN :

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM, L. C. T. BIGOT, Prof. R. CASIMIR,
W. EMMENS, A. H. GERHARD, Prof. Dr. J. H. GUNNING Wz.,
IDA HEYERMANS J. HOVENS GREVE Secr.



Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8.75

MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
CENTRAAL STATION, AMSTERDAM

PER
NUMMER
F 0.75



Het Museum en zijn bezoekers

door W. STEENHOFF.

Er zijn aanwijzingen, dat in de laatste tijden de moreele verwaarloozing van het Museumwezen wordt ingezien. Het is al eenige jaren geleden, dat de Museumkwestie officieel aan de orde werd gesteld, met de vorming van een veeltallige commissie, bestaande uit Museumdirecteuren en andere „deskundigen”. We zullen ons hierbij tot de opmerking bepalen, dat, waar het publieke belangen betrof, naast die specialisten minstens evenveel leken stem in het geding hadden moeten hebben. De heeren vergaderden talrijke malen; er was ook heel wat te beraadslagen en te zinnen op doeltreffende middelen tot regeneratie — of zooals het heette: „vruchtbaarmaking” — van het Museum. Men zou ook kunnen spreken van de juiste methode tot kunstmatige opwekking der levensgeesten in een verstijfd lichaam!

Een gebeurtenis van historische beteekenis voor het Museumwezen kon 't schijnen — in zooverre dat dan een geschiedenis heeft, want sinds onheugelijke tijden was er niets geschied. Van werkelijker beteekenis is het echter, in cultuur-historischen zin, dat niet zonder drang van buitenaf, de Regeering dit lofwaardige initiatief genomen zal hebben. In onzen rationalistischen tijd moest het toch eindelijk wel tot de burgerij gaan doordringen, dat de aanzienlijke materiele kosten van die instelling met ideëele doeleinden in geen verhouding stonden tot de afgeworpen voordeelen.

Intusschen, er is sinds iets als een keerpunt waar te nemen in het Museum-beheer — als ambtelijke functie.

Blijkens het zeer levig verslag der talrijke vergaderingen, heeft de commissie een lang program van vele en veelsoortige vraagpunten opgemaakt en... tot een theoretische oplossing gebracht. Het zeer belangrijke vraagstuk der tijdelijke uitwisseling van werken met andere Musea — buitenlandsche vooral — werd niet aangeroerd.

Mogelijk dat dit denkbeeld, zoo het al bij een enkel lid opkwam, nog voor te fantastisch en onuitvoerbaar werd gehouden.

't Is verheugend echter, dat sinds in die richting al enkele stappen zijn

gedaan — de laatste met de uitzending van „onze” oude kunst naar Londen. We kunnen daarom deze zijde van het vraagstuk — waarover ik jaren geleden reeds schreef in het Handelsblad — laten rusten, verwachtend dat van uit Londen of Parijs ons ook eens iets van belang wordt toegezonden om hier eveneens daadwerkelijk te ervaren, dat zoo'n uitwisseling in hooge mate kan bijdragen tot bevordering van het Museumbezoek en, diensgevolge, tot aanwakkering van den kunstzin.

We beginnen nu liever bij de behandeling van het onderwerp van honk af, met de vraag: wat is een Museum. Niet zooals de meesten dat begrijpen als een openbaar gebouw, waarin kunstschaten uit het verleden worden bewaard en dat dus voor iedereen toegankelijk is. Die instellingen zijn duur in 't onderhoud, wat ten laste komt van allen. Maar, er is zoo'n vaag begrip van een ideële strekking en een blind geloof in de heilzame werking der kunst voor de ontwikkeling van het volk, al op de schoolbanken ingeprent, dat, zoo een Museum dan al niet een noodzakelijk kwaad, toch wel een problematisch goed is te achten. Een Museum is er altijd geweest — dus zal 't er wel moeten zijn! En de meesten loopen het voorbij met dezelfde onverschilligheid als een onwetende van effecten een bankgebouw langs gaat. Er is in een Museum echter óók kapitaal opgestapeld, waarbij iedereen aanspraak kan maken op zijn aandeel in de renten, die het afwerpt. Kunst is immers „gemeengoed” en, omdat sinds de praehistorische tijden de kunstbeoefening onafgebroken werd voortgezet, hoeft het wel geen nader betoog, dat ze door de menschheid wordt gevoeld als een geestelijke behoefte en een onmisbare bron tot levensvreugde. Van dat standpunt uit genomen is een Museum te beschouwen als een **leerplaats** en een **ontspanningsoord**. Indien de tweede kwalificatie wat ongerijmd mocht lijken, zou ik het nog sterker willen uitdrukken en zeggen: indien het niet als een ontspanningsoord wordt gevoeld, kan het ook geen leerplaats zijn. We hebben het over een kunstmuseum en niet over een technisch- of natuurkundig Museum — al kan ook hierbij betrekkelijkerwijze nog van ontspanning (in den bedoelden zin) te gewagen zijn. Er is alleen het verschil, dat een natuurkundig Museum a priori — hoewel niet uitsluitend — van belang is voor een bepaalde groep van menschen, terwijl een kunstmuseum er voor allen is. Slechts in engeren zin is het een leerplaats, wanneer het beschouwd wordt als het aangewezen studieveld voor kunst-wetenschappelijke snuffelaars, of de specialisten in de kunst-geschiedenis. Maar voor die studiemenschen, meerendeels, is het dan weer *niet* een ontspanningsoord, gelijk ik hier te verstaan wil geven. De zin waarin ik hier zoowel leerplaats als ontspanningsoord wil verstaan, kan misschien ver-

duidelijkt worden door aanhaling van de kinderleus: „mijn spelen is leeren en mijn leeren is spelen”. Ontspanning door Museumbezoek dus, nog wat anders begrepen dan het zich amuseeren met het bekijken van grappige tafereeltjes op de schilderijen van Jan Steen of Troost. Ontspannen is het loskomen uit een verstrakking, die dreigt tot een staat van verstijving over te gaan; hier is het bedoeld als een loskomen uit de knelling van den dagelijkschen sleurgang, een opheffing — of weldadige opleving — zooals plotseling een grauw vlak kan opblinken onder een vleugje licht, dat er over strijkt.

Waarschijnlijk klinkt het minder vreemd als een concertzaal ook een ontspanningsoord wordt genoemd (om hier nu niet te spreken van de bioscoop). Maar nog valt er te onderscheiden tusschen doorleefde oogenblikken van opgewektheid en opgetogenheid. Zooals de gretige kijkers naar de grappigheden op schilderijen van Steen en Troost in een plezierige stemming raken, kunnen concertzaalbezoekers uit pure opgewektheid met de voeten gaan trappelen bij het luisteren naar een marsch van Sousa. Opgetogenheid echter onderstelt het ondervinden van een mildere en diepere aandoening, zooals die veroorzaakt kan worden door een symphonie van Beethoven bijv.

Een ieder kent die oogenblikken, hoe zeldzaam en vluchtig dan ook, waarin men *buiten* zich zelf raakt, maar in werkelijkheid toch *binnen* zich zelf treedt. De meesten geven er zich geen rekenschap van, of zijn er zich nauwelijks van bewust... misschien zijn zij daarmee in het voordeel boven veel intellectueel-ontwikkelden.

In het Rijksmuseum kwam ik eens in aanraking met twee bezoekers, mij onbekend (maar, zij 't onpersoonlijk, mag geen enkele bezoeker door een Museumbeheerder als een vreemde worden aangezien) die nogal met aandacht en plezier naar al die schilderijen aan de wanden keken. Een van dat tweetal bleef langen tijd stilstaan voor een schilderijtje van Cuyp, dat voorstelde een os, staande nabij een stal. (Als ik dien man nu was gaan vertellen, dat dezelfde os, precies zóó, staat op een schilderijtje in het Brusselsche Museum, echter niet *buiten* maar *binnen* de stal, had dit hem, als kunstwetenschappelijke bijzonderheid, al bitter weinig kunnen schelen en, had ik hem zelfs hinderlijk afgeleid). Wat hem dan toch tot dit schilderijtje zoo in 't bijzonder aantrok?

't Werd me duidelijk, toen hij me vertelde veekoopert te zijn!

Hij was vervolgens zoo welwillend me op verschillende eigenschappen van dien os, in zijn hoedanigheid van slachtvee, uitvoerig te wijzen — iets wat *mij*, als niet-vakman, weer minder schelen kon! Hij bleef echter voor zich zelf en zwijgend, op het schilderijtje nog wat doorkijken en bemerkte toen de koe, die wat meer in den achtergrond lag. Die nuch-

tere zakeoman raakte daarbij waartempol in een wat mijnerende stem-
ming, zooals ne bleek uit zijn woorden — en den toon daarvan —
— kijk, precies als zon'n heest buiten in de wei han liggen? Hij was dus in
dat schilderijtje gaan aanvoelen de lyrische stemming, daarin uitge-
drukt; als zakenman was hij buiten zich zelf getreden, buiten zijn huid
als 't ware, maar als mensch 'n oogenblik gekend in zijn binnenste.

Daarmee zijn we er natuurlijk niet! Die veekooper-kunstbeschouwer
stond bij het ervaren van die vluchtige innerlijke verteedering, nog
maar aan 't allereerste begin van zijn . . . esthetische opvoeding en
eigenlijk was dat schilderijtje slechts aanleiding tot het kortstondig
opflikkeren van in het onderbewuste sluimerende emotioneele erva-
ringen. Doch daarmee kan hij als de verpersoonlijking van de massa
der Museumbezoekers gezien worden. En dan is dit het voornaamste:
er was contact gekomen: hij had de ontspanning *genoten* zooals we
hier bedoelen en het komt er nu maar op aan, de lust daartoe levend
te houden of aan te wakkeren, waaruit dan weer vanzelf ontstaat
de begeerte om nader te leeren kennen.

Het is zeer goed mogelijk, dat de man nadien niet meer naar
een Muscum (of kunst) heeft omgekeken, maar zelfs in dat geval
mogen we aannemen, dat er later, wanneer hij buiten weer eens aan
't vee monstereen was, er, hoe vaag dan ook, een reflexwerking was
van wat hij innerlijk ondervonden had bij 't bekijken van dat schil-
derijtje.

Ik heb echter die toevallige ontmoeting hier opgehaald om te be-
toogen, dat ieder mensch ontvankelijk kan zijn voor de openbaring
in het kunstwerk, dat hij er mee in contact kan komen — als die
veekooper — op het gelukkig psychologisch moment. Van die onder-
stelling moet dan ook wel zijn uitgegaan bij de oprichting en in stand-
houding van die instituten voor de geestelijke volksontwikkeling.
Anders zouden de aanzienlijke kosten, daaraan besteed, niet te wet-
tigen zijn! De reorganisatie van de musea moet derhalve in het
grondbeginsel, dat ieder mensch elementair kunstzinnig is aangelegd,
haar richtsnoer vinden. De aangewezen weg is dus om ten eerste
een Museum aantlokkelijk te maken, dan de belangstelling gaande te
houden en het van daaruit, als consequent gevolg, instructief te doen
werken. Het is daartoe een uitvoerig program van werkzaamheden
op te maken, maar hoe tactisch en doeltreffend het in theorie ook
moge schijnen, de concrete resultaten kunnen eerst verwacht wor-
den in de praktijk zelf. Onder de uitvoering en de toepassing van
de voorgescreven maatregelen zal, als op feitel' terrein, de scheppende macht
de voorgescreven maatregelen vinden, en wel, naar de mate van de geest-
heide van zijn representanten, ook bij den beheerder. De eerste ver-

cische is daarbij te trachten in contact te blijven met het publiek — het voortdurend bestudeeren zooals het reengeert op de kunstwerken, uitgaande van de opvatting, dat de massa het Museum bezoekt met de onuitgesproken vraag, of den instinctmatigen wensch, naar voorlichting. Het publiek moet als 't ware in hem een voor-ganger voelen in kunst-genieten.

Om het Museum aantrekkelijk te maken — of er bij de bezoekers den animo tot zien in te brengen — werd allereerst een schifting der collectie's dringend noodig geacht. En met recht, want het pak-huisachtige karakter van de Musea maakte ze zelfs voor de meer ontwikkelden, al sinds lang heel weinig aantrekkelijk. Dit beteekende op zich zelf al een afwijking van de traditioneele opvattingen, volgens welke ook een Museum belangrijk zou zijn om de aanwezigheid van kunst-historische documenten, of de vertegenwoordiging van zeldzame „meesters" (die dikwijls beter aan de vergetelheid konden worden overgelaten!). Die schifting is echter ook weer een probleem en niet zoo eenvoudig in de oplossing als het kan lijken, zelfs al werden daarmee de beste keurmeesters belast! Want het komt er niet alleen op aan om vast te stellen wat meer of minder kunstwaardig is, maar ook om een keus te doen van werken, die dienstbaar kunnen zijn aan de opvoedende strekking. Vooral het denkbeeld van een select Museum, dat alleen te aanschouwen zou geven „de toppen der kunst" (zooals het heette), gaf blijk van weinig paedagogisch inzicht. De „vruchtbaar-making" zou daarmee het doel voorbij streven!

Een Museum is er niet in de eerste plaats voor kunstwetenschappelijke vorschers, maar evenmin uitsluitend voor esthetische sijnproevers!

Bovendien, waar zijn „de toppen der kunst" en wie zal sijn-keurend genoeg zijn, om dat nu eens definitief uit te maken? De massa zou daarmee de persoonlijke meening van menschen „die er verstand van hebben" worden opgedrongen; maar onder taktische leiding moet ze leeren zich zelf te leeren — of wel gelegenheid vinden zelfstandig haar onderscheidingsvermogen van gradueele kunstwaarden te ontwikkelen.

Er kwam eens iemand bij me met een aantal schilderijtjes, hier en daar gekocht, als basis van een collectie, die hij wilde aanleggen. Hij wilde graag weten welke exemplaren daarvoor in aanmerking konden komen en welke niet. In totaal genomen was het echter niet veel zaaks, dat hij liet zien! Ik vroeg hem of hij die schilderijtjes werkelijk mooi vond en op zijn bevestigend antwoord raadde ik hem aan ze alle te houden, ze ergens op te hangen, zoodat ze bij voort-during onder zijn oog waren totdat hij, mogelijk, er op uitgekeken raakte — dat is, tot hij zelf ging inzien het minderwaardige aan kunstgehalte. Want uiteraard (indien werkelijke kunstzin hem dreef

— zooals het me wel (verschiet) van hij begieriger in een Museum (of elders) rondzien en daarmee geleidelijk zijn hijk op kunst ontwikkelen.

Met dit al is geenszins betacht, dat de bezoekers in het Museum maar aan hun lot van hulpelooze ramplijkers moeten worden overgelaten en dat het voldoende is bij de plaatsing der kunstwerken zekere eischen van rangorde — naar tijdperken en „scholen“ — en smaakvolle schikking in acht te nemen. Zij moeten er aanbidding kunnen vinden tot het opmerken der betrekkelijke belangrijkheid van het een ten opzichte van het andere, tot het onderscheiden van het oogenschijnlijk tot het wezenlijk kunstwaardige.

Zoo kan bijv. de productie van de Rembrandt-leerlingen dienen, om te komen tot een diepere kennis van Rembrandt's kunst zelf.

Zoo is, om een afzonderlijk voorbeeld te noemen, het schuttersstuk, gedeeltelijk door Frans Hals en door Godde geschilderd, (in het Rijksmuseum) voor een vergelijkende studieoefening zeer aan te bevelen.

Het heil van museumbezoek onder geleide mag zeker niet ontkend worden — doch slechts in beperkte mate en ook, onder zekere voorwaarden. Want alleen kan de leek door den „deskundige“ voorlichter worden geleerd zich zelf te leeren kunst te zien — zooals ook schilderen tekenonderwijs er op gericht moet zijn den leerling op den weg te leiden tot het zelfstandig ontwikkelen van zijn eigen talenten. Het gebeurt echter dikwijls, dat de aankomeling de wijze van opvatting en doen van den meester tot de zijne maakt — of zich aanwent — zooals de museumbezoeker-ondergeleide meent kunst te zien, waar die hem slechts is aangepreest.

Alweer zal zoo'n voorlichting het meest vrucht dragen, wanneer erbij de drang aanwezig is om anderen deelgenoot te maken van eigen geestdrift voor het besproken werk.

Die voorlichting zal dus eerder opwekkend dan onderrichtend zijn; zelfs de meest welbespraakte voelt wel eens de onmacht zijner woorden — of wel een schuwheid, omdat zijn hoorders allicht op zijn gezag in den waan kunnen gaan verkeereren zelf te zien. Het kan ook hier gelden: „woorden wekken, maar voorbeelden trekken“ en als het dan eenmaal bereikt is, dat die aantrekkingskracht gaande is gemaakt, wordt nadere uitlegging overbodig en soms hinderlijk zelfs. Wat door eigen aanschouwing aan- en doorvoeld wordt, blijft eerst geestelijk eigendom.

Het zijn er echter viterwaard slechts enkelen, die door een deskundig geleide gebaat kunnen zijn. De massa der bezoekers heeft zich zelf terecht te vinden in den doolhof van kunstwerken, die echter in hun verplaatheid veel meer dankbare stof biedt tot leerzame vergelijkende beschouwing. De rangschikking der kunstwerken zal dus zoo-

danig zijn, dat de bezoeker daaruit zelf zijn rondgeleide kan vinden. Een aanschouwelijk onderricht zonder woorden! Een demonstreeren, uitsluitend met de middelen, waarin alle redematig betoogen en uitleggen kracht van bewijs zoekt: de aanschouwelijke voorstelling. Maar de plaatsing moet dan ook daarop berekend zijn, met systeem en opvoedkundig inzicht. Om tot verdiepend aanschouwen te prikkelen, moet de bezoeker de schilderijen niet altijd op dezelfde plaats terug vinden — zoodat hij ze nooit eens anders en vooral, in vergelijking met andere, ziet.

Het is niet voldoende, dat een Museumcollectie kunstwaardig geschilderd en behagelijk gearrangeerd is, ze mag ook niet roerloos zijn.

Het Museum bevat een kostelijke hoeveelheid vergelijkingsmateriaal, *waarmee geverkt moet worden.*

Het meest doeltreffende middel tot vruchtbaarmaking van een Museum (en waarmee tevens zijn gemummificeerde karakter radicaal zou verdwijnen) is dan een permanente her-groepeering der kunstwerken. Het onderhoudt den lust tot kijken — het is tevens en vooral instructief, omdat de Museumbezoeker dan telkens opnieuw aangespoord wordt tot het maken van vergelijkingen. De groepeerings zal gesystematiseerd moeten zijn overeenkomstig de bedoeling om te doen uitkomen de onderlinge verhoudingen der kunstwaarden en der kunstsoorten en ook, om uit de onderscheidenheden het chronologisch overzicht, als een beeld van levend gebeuren, aanschouwelijk te maken. Het zal zijn alsof de Museumbeheerder een doorlopend College geeft, zonder zelf gezien of gehoord te worden. Tot in 't eindeloze is er dan te combineeren, met het naast elkaar plaatsen van tegenstellingen en associatie's — bijv. binnenhuizen uit de 17e eeuw naast die uit onzen tijd — nemen we een schilderij van P. de Hoogh naast een van Neuhuys; landschappen van v. Goyen of Ruisdael, in de omgeving van die der Haagsche School; in den sfeer van het tegenwoordige, maar zoo wijd verschillend van inhoud, ondanks uiterlijk overeenkomst: „Alleen op de wereld" van Israëls, naast het schilderij: „de Aardappeleters" van Van Gogh uit zijn Nederlandschen tijd. Dit zijn maar enkele voorbeelden uit de talloze; maar alweer, wanneer volgens dat systeem, uitgaande van de leer: „door vergelijking leert men de dingen kennen", een plan van werkzaamheden mocht worden opgesteld, zal het uit de praktijk blijken, dat het plan steeds voor uitbreiding vatbaar is.

Allerlei aangelegenheden, ook van technischen aard, zijn er bij de kwestie der Museumreorganisatie nog aan te roeren. Maar, de hier aangeduide methode om het publiek — zoowel het minst ontwikkelde, als het in kunstkennis meer gevorderde deel — bij voortduring te prikkelen tot Museumbezoek, lijkt me wel de meest doeltreffende.

Want niet alleen kan daardoor de kijk op kunstwerken zich verscherpen en bijgevolg het esthetisch genieten verhoogd worden, maar ook de blik verder doen weiden over de kunstontwikkeling, als een onafscheidbaar deel van den algemeenen groei der menschelijke cultuur. Het zal dan ook velen duidelijk worden, dat het ongerijmd is te klagen over zekere — schijnbare — achteruitgang bij het tegenwoordige kunstbedrijf, ten opzichte van dat uit het verleden. Ze zullen leeren inzien, dat alle nieuwe kunstvormen noodwendig moesten ontstaan uit ieder tijdsmilieu, dat ze altijd de manifestatie beteekenen van de zich altijd naar het uiterlijk wisselende, maar in den kern zich zelf gelijk-blijvende levenswil.

Waarom een Vrijzinnig-Christelijk Lyceum?

door F. KLEIJN.

Toen er wat ruchtbaarheid gegeven werd aan het feit, dat men in den Haag plannen had om tot stichting van een Vrijz. Chr. Lyceum over te gaan, is er onder de vrienden van het openbaar-neutraal onderwijs, onder wie men ook *veel* vrijzinnige-protestanten aantreft, een begrijpelijke verwondering of ontsteltenis gewekt. En allicht zal de vraag gerezen zijn: Ligf het nu op den weg van vrijzinnige protestanten om het sectarisme en de verdeeldheid in ons volk, ook op het gebied van het middelbaar- en voorbereidend hooger onderwijs, nog te versterken? Ja zelfs was er een groot dagblad, dat aan de voorbereidende commissie (onder welke een man als wijlen Dr. C. Lely) de kloeke vraag voorlegde, of de heeren ook dachten aan vrijzinnig-christelijke algebra.

Het mag daarom wel een welkome uitnoodiging heeten, die tot mij kwam, om in dit tijdschrift iets weer te geven van de motieven, die tot de oprichting hebben geleid.

Voorop sta dan, dat hetgeen hier volgt wel voor een deel weergave is van wat in een bepaalde groep menschen leeft, maar dat niettemin het geheel als een persoonlijke beschouwing moet worden beschouwd. In den kring der Vrijzinnige Protestanten heerscht ten aanzien van de noodzaak om bovengenoemde school op te richten geen eenstemmigheid.

Wel echter is een verandering in de houding van Vrijzinnig-Protestanten tegenover het neutraal-openbaar onderwijs merkbaar. Zoo is o.m. op het laatst te Utrecht gehouden Vrijzinnig-Hervormd congres gebleken, dat men bezig is zich op deze verhouding op nieuw te bezinnen en een der voormannen uit die beweging schreef, dat deze vraag hen in de komende jaren wel telkens weer zal bezig houden.

Zelfs is er gesproken van een radicale wijziging in de gedragslijn, welke tot nu toe tegenover het openbaar onderwijs is aangenomen, die met de stichting van dat Lyceum aan het licht kwam. Wat ligt hier nu achter?

Het eenvoudige antwoord zou kunnen zijn: In onzen tijd verandert zoo veel in de opvattingen, waardeeringen en beschouwingen der menschen, ook inzake opvoeding en onderwijs, dat het geen verwondering behoeft te wekken, indien er velen zijn, die geen genoegen meer kunnen nemen met onderwijs-instellingen, die nog gebonden zijn aan een wet en een grondslag uit een tijdperk, dat geestelijk nog al afwijkt van het tegenwoordige. Dat nu juist in ondogmatische, vrijzinnig-religieuze kringen deze wijziging zich voltrekt, ligt in de rede — immers daar is de bewuste erkenning en aanvaarding van het dynamische element, ook in de wereldbeschouwing. De vraag, die hier onmiddellijk aan vastgeknoot wordt is deze: In welke richting heeft zich nu die wijziging voltrokken, waardoor als consequentie het verlangen naar een eigen inrichting van middelbaar- en voorbereidend-hooger onderwijs ontstaat? En dan wil ik trachten in het kort eene aanduiding te geven van wat zich gewijzigd heeft 1e in den algemeenen tijdgeest, 2e in de vrijzinnig-protestantsche wereld, 3e in het gezin en de verhouding tot de school.

1. Het dunkt mij onmogelijk om een eenigszins juiste en beknopte aanduiding te geven van wat onder den geest van onzen tijd wordt verstaan. Naast een fel realisme, de nieuwe zakelijkheid, de mechanisatie van het leven, de geldhonger enz., hooren wij ook spreken van een grootere waardeering der religie, van een verzet tegen de verzakelijking en mechanisatie, althans van een worstelen om van deze niet geheel het slachtoffer te worden. Daar is de strijd „om de ziel”. Namen noemen van denkers en schrijvers, die bij dat verzet en in dezen strijd aan de spits staan, mag overbodig genoemd worden. Ik herinner er slechts aan, hoe een man als Walther Rathenau in dat opzicht voor velen representatieve waarde heeft. In den tijd, dat het openbaar-neutraal onderwijs, of beter wellicht het beginsel der negatieve-neutraliteit in onderwijs en opvoeding oppermachtig was, was er een andere waardeering van de (natuur-)wetenschap en van de wijsbegeerte (metaphisica), dan nu. De veronachtzaming of verachting van de metaphisica (gedachtenspinsel!) is aan het afnemen, bij herleving of ontwaking van „das metaphysische Bedürfniss”. De waardeering van het natuurwetenschappelijk denken is niet in geringschatting veranderd, maar is binnen juistere grenzen teruggebracht.

Langs dezen weg verwacht men geen verklaring van alles meer. De herleving der Kant-studie mag hier een bewijs van zijn. Men ver-

wacht van de natuurwetenschap geen antwoord meer op vragen, die zij krachtens haar werkwijze en aard niet vermag te geven. Hiermee gaat ook gepaard het toekennen van een geringer aandeel der „kennis” in de ontwikkeling van den mensch, d.w.z. van de menschelijke persoonlijkheid of het karakter. „Veelheid van kennis is nog wijsheid niet, maar wijsheid is de zuivere structuur der ziel” zeggen velen van Eeden na.

Er is een andere psychologie gekomen, waarvoor de psychologie „ohne Seele” plaats heeft moeten maken. Kortom het positivisme heeft terrein af moeten staan aan het idealisme en de ratio heeft de intuïtie naast zich gekregen. Gevoel en verbeelding zijn als waardevolle elementen van het bewustzijnsleven erkend. Deze dingen hebben natuurlijk ook invloed gehad op het Vrijzinnig Protestantisme.

II. Vóór een halve eeuw deelde dit nog het optimisme inzake de vooruitgang der menschheid, ook in zedelijken zin, langs den weg der haast uitsluitend verstandelijke ontwikkeling, hoewel twijfel dienaangaande ook wel werd uitgesproken. Het geloof in „de vooruitgang” had een religieus karakter. Theologisch ging men te werk volgens de methode der natuurwetenschappen — en deze werd als de enig juiste en wetenschappelijke verdedigd. Nuchter was de sfeer. Weinig of niet mystisch. Bovenal moralistisch. Nog niet zoo ver achter ons ligt de tijd, dat de vraag naar de eenheid onder de vrijzinnig-protestanten en naar den inhoud of het object van hun geloof beantwoord werd met: wij gelooven allen in „het goede.” Wie een bloemlezing uit de heilige-schriften en de wijsheidsliteratuur als Hugenholtz's Levenslicht uit vroeger eeuwen aandachtig beschouwt, heeft niet veel moeite om den maatstaf te ontdekken, naar welken de keuze geschied is en zal het bovenstaande bevestigd zien. Er was een groote verwantschap met de liberale levensbeschouwing dier dagen en men had zijn „contacten” met de cultuur. „Neutraal” beteekende voor onderwys en opvoeding: in aansluiting met de bestaande zede aankweeken van „maatschappelijke deugden” en het buiten beschouwing laten der vragen van wereld- en levensbeschouwing, hetgeen dan meestal neerkwam op de erkenning van de liberale-levensbeschouwing als de enig „wetenschappelijke” en bij den verlichten mensch passende. Ik veronderstel, dat het woord „liberale-levensbeschouwing” door de lezers verstaan wordt.

Voor zoover die levensbeschouwing in de politiek tot uitdrukking kwam, gingen de vrijzinnig-protestanten met deze politieke richting mee. „De modernen behooren van nature tot de liberale partij”, schreef „de Hervorming” in 1877. Het feit, dat vrijzinnige-protestanten nu politiek verspreid zijn over de lijn, die loopt van uiterst linksch tot

christelijk historisch toe, bewijst dat er nog al wat veranderd is.

Nu raak ik aan het heel verwickelde verloop, dat in den boezem van het vrijzinnig-protestantisme de houding tegenover de cultuur en wat met deze samenhangt genomen heeft. En ik stip dan ook slechts enkele punten aan.

1e. De „contacten” met de cultuur zijn geringer. Politiek beteekent het vrijz. protestantisme weinig of niets. Wil het daarom in het geheel onzer geestelijke samenleving iets beteekenen of verwezenlijken kunnen van eigen waarden, dan zal het ook naar veler oordeel eigen organisaties, „kanalen” moeten hebben.

2e. Het vrijz.-protestantisme is ook religieus anders geworden. Dat het woord vrijz.-protestant of vrijz.-christelijk vrijwel geheel het vroegere woord „modern” heeft vervangen, wijst op een sterker besef van historisch verband en een meer omlind karakter. Er is grooter positiviteit. Men spreekt ook wel van de religieuze verdieping, die het heeft ondergaan.

3e. Ook de jongere generatie, wortelend in een anderen tijd, heeft veel bijgedragen tot wijziging der algemeene mentaliteit in dezen kring. Deels nog onbewust van het feit, dat men hiermede inging tegen de tot nu toe gevolgde gedragslijn, begon zij met het stichten van eigen organisatie's als de Vrijz. Chr. Studentenbond en de verdere Vrijz. Chr. Jeugdbeweging. Bewuste wil tot bezinning op eigen bezit, verstaan van het eigen karakter naast behoefte aan gemeenschap en roepingsgevoel waren hier de beweegredenen. Daar was ook het besef, dat de levenshouding en -voering, die uit de eigen religieuze beginselen voortvloeide, wel vaak sterk afweek van hetgeen in breede kringen werd voorgestaan. Er waren eigen idealen, die terwille „der neutraliteit” niet zoo gemakkelijk werden prijsgegeven en men verdroeg niet zoo zonder bezwaar, dat deze als bijkomstig of van geen waarde beschouwd werden.

III. Dit doet zich nu ook gelden in de opvoeding en in het bijzonder in de opvoeding van den jongeren mensch in de puberteitsjaren. In een vrijz.-protestantsch gezin zal men vanzelfsprekend erkennen, dat de religie in de opvoeding een belangrijk opbouwend element is. Daarvoor zal het wenschelijk zijn, dat de jonge mensch, in den bewogen tijd van zijn vording, in eene omgeving leeft, waar de ontwakende religieuze vragen, gevoelens en verlangens niet moeten worden teruggedrongen, of van ziekelijken, achterlijken, of bijkomstigen aard worden beschouwd.

Nu neemt de school in het leven van de thans opgroeiende jongen en meisje een grootere plaats in dan bij de vroegere generatie.

Schoolclubs en vereenigeningen houden hen vast in het school- of

klassenmen. De gewaigade levenszede, het groote verschil in levensbeschouwing der verschillende personen, wiet leiden de scholen bevolken lezingen merke dat er vaak een groot verschil is tusschen de „steer“ van de klasse en die van het gezin.

Percentage-nen vormen in de groote steden de kinderen uit gezinnen „waar men er niet aan doet“, de meerderheid. De meerderheid heeft een geweten milded op de gangbare leechouwingen van den gemiddelden leerling. Sterke persoonlijkheden zijn niet zoo talrijk. Het opvoedingsinstituut sel heeft een wettelijken grondslag, waarbij neutraliteit geboden is. Nu kan men die „neutraliteit“ op verschillende wijze verstaan. Een leerling, die een religieuse persoonlijkheid is, kan soms in religieus opzicht voor een enkele leerling bijzonder groote betekenis hebben. Maar het is geen regel — en blijft binnen vrij enge grenzen. Ik men dan ook te mogen zeggen, dat de wereld, waarin de leerling zijn dagen doorbrengt, er eens is, waarin het religieuse niet meedoet — en waar eerler een negatieve dan een positieve tendentie ten opzichte van het godsdienstige leven is.

Dit zou minder bezwaarlijk zijn, indien een ander milieu en sterker invloeden daar tegenover stonden. Dat zou dan het gezin moeten zijn — en is het ook nog wel. Maar voor het gezin wordt het steeds moeilijker. Ouders, die een bepaalde lijn in de opvoeding hunner kinderen willen, zien zich voor een steeds zwaarder taak gesteld. Het moderne gezin, vooral in de groote stad, mist vaak de rust, de gebondenheid en den tijd die voor het vasthouden van den eigen stijl bij zoo grooten weerstand noodig zijn. De school heeft aan invloed gewonnen — het gezin daarentegen heeft bij velen aan gebondenheid verloren. Vandaar het verlangen, dat de schoolsfeer en de gezinssfeer elkaar wat naderen zullen.

Dat zal nu niet moeten geschieden, doordat het gezin afstand doet van waarden, die het van essentieel belang acht, maar doordat in de school bewust iets wordt ingedragen van wat in het gezin leeft. In een tijd, waarin een vrij algemeen aanvaarde levenszede was en het verschil in levensbeschouwing en levensvoering der verschillende personen en groepen in onze samenleving niet zoo groot was, was deze behoefte niet zoo sterk. Maar nu kwamen de vragen der ouders naar een school, die a.h.w. dichter bij het gezin stond.

Resumerende kom ik dus tot de volgende punten:

1e. Bij groot verschil in levensbeschouwing, die onze gedifferentieerde samenleving laat zien, is er toch een bewuster erkenning van de waarde der religie voor het persoonlijk leven, als gevolg wellicht van een geschokt geloof in de almacht der wetenschap, van een dieper besef van het „mysterie“ en een sterker metaphysische behoefte.

2e. In den kring der Vrijzinnige Protestanten is zoowel het besef een eigen nuance van christelijk leven te vertegenwoordigen als een sterker roepingsgevoel tegenover mensch en samenleving groeiende.

3e. De gecompliceerdheid van het moderne leven en de groote contrasten in de levensopvatting maken de gezinstaaak zwaarder, terwijl het gezin op zichzelf minder gebonden is.

De groeiende macht van de school staat hiertegenover.

4e. Inzake de opvoeding gaat dan ook groote aandacht uit naar de rijpere jeugd, wier leven verrijkt en verzwaard is. Vanuit religieus gezichtspunt kan men het niet langer goed achten het religieus element geheel uit te schakelen, wat gelijk zou staan met een roeping verzaken.

5e. Daarom kan men er niet meer in berusten om ter wille van hen, die het religieuze element niet willen, dat uit te snijden. Immers dan wordt men gedwongen een hoog goed prijs te geven, terwijl van andere zijde daartegenover niets wordt opgeofferd, noch teruggegeven.

Tenslotte moge hier dan nog een enkel woord volgen, dat tevens een antwoord inhoudt op vragen, die bij lezing van het bovenstaande gerezen zijn.

De school zal niet een „kerkelijke” school zijn. Ook is het niet de bedoeling om de leerling in een bepaalde leer op te voeden. Er is alleen het pogen om leerlingen uit bepaalden kring bijeen te brengen onder leiding van leeraren, die de bedoeling der school aanvaarden kunnen, omdat zij in hun persoonlijk leven verwante tendenties en gelijke „idealen” hebben.

De ontwikkeling, die het schoolwezen na de laatste schoolwetten heeft genomen, maakt, dat het oude ideaal van de ééne school voor alle gezindten niet meer voor vervulling vatbaar is. Gesteld, dat het in dezen tijd bij andere wetten mogelijk geweest ware.

Indien men deze school als „secte-school” ziet en ook als een verenging, dan kan men dat doen. Maar misschien is het denkbaar, dat men de mogelijkheid van een andere visie overweegt. Immers hier is het streven de school een bepaald karakter te geven, dat naar ons oordeel geboden is in dezen tijd. Dit karakter wordt mede gevormd door toevoeging van een element en het rekening houden met psychische factoren die in den opbouw der persoonlijkheid een belangrijke, zoo niet centrale, plaats innemen. Daarom is er eerder van verruiming, dan van verenging te spreken. Dat binnen het kader van deze school ook genoeg gelegenheid is tot aanraking met en toetsing van inzichten met anders-geaarden en dat ook hier gelegenheid is kennis te nemen van andere levensbeschouwing, dunkt mij niet te

ontkennen. Bovendien is hier ook de bewuste wil aanwezig niet een „standenschool“ te stichten. De schoolgeldregeling is in aansluiting met de gemeentelijke en aan de ouders worden geen bijzondere verplichtingen opgelegd.

Daar ik geen „schoolautoriteit“ ben, laat ik vragen van het leerprogramma, technisch-praktische opzet, schoolinrichting en -leiding liggen. Dit valt bovendien buiten het bestek van dit artikel. Met nadruk echter voeg ik hieraan toe, dat de geest van het leeraren-corps van bijzondere beteekenis zal zijn voor het al of niet bereiken van het met de school beoogde doel. De overtuiging, dat de religie een hoog goed is voor mensch en cultuur, zal de arbeid aan en met deze school moeten dragen. In hoeverre bij de noodzakelijke eisch van het bijbrengen der door de wet voorgeschreven kennis dit doel verwezenlijkt kan worden, zal de praktijk uitmaken.

En tenslotte wil ik eindigen met een vraag: Zou in deze school niet iets tot vervulling kunnen komen van wat Thorbecke voor oogen stond, toen hij in verband met de school en de religie, sprak van een Christendom boven geloofsverdeeldheid? Dan zou deze school dieper blijken te wortelen in een belangrijk deel van ons volk, dan menig een nu vermoedt. Het antwoord op deze vraag is echter ook aan den tijd, die voor ons ligt.

Een nieuwe taak voor de Ouder-Commissies?

door L. BODAAN.

De instelling der Ouder-commissies.

Doel der Ouder-commissie.

Oudervergaderingen, waarvoor geen belangstelling is.

Vragen de ouders niet wat anders?

Moeten we de bakens niet verzetten?

Er moet zijn: „Persoonlijk“ en „Algemeen“ contact.

„Jeugdwerk buiten het Schoolverband.“

Hoe dat mogelijk is.

Het „Winter- en Zomerwerk“ van de leerlingen eener Rotterdamse School.

De organisatie is eenvoudig.

De Jeugd voelt voor dit werk.

Het woord (de daad) is nu aan de Ouder-commissies — de Ouders — e.a.

De Lager Onderwijswet van 1920 heeft Nederland een geheel nieuw instituut doen kennen, de *Ouder-Commissie* (art. 20 van de Wet op het Lager Onderwijs 1920). De Ouder-Commissie is dus een officieel lichaam, en in boven genoemd artikel is door den Wetgever

aan de Gemeentebesturen dan ook den plicht opgelegd om aan elke Openbare Lagere School een Ouder-Commissie te verbinden.

Wie met dit nieuwe instituut nu nog niet op de hoogte mocht zijn, leze dan maar eens aandachtig het Koninklijk Besluit van 31 December 1920, waarin inrichting — samenstelling — bevoegdheden, en ook de wijze van verkiezing dier Ouder-Commissies uitvoerig is beschreven en geregeld.

Voor ons doel volge hier slechts nog de mededeeling, dat een Ouder-Commissie bestaat uit vijf tot zeven leden, uit en door de gezamenlijke ouders, wier kinderen eenzelfde school bezoeken, gekozen, en dat als Hoofd tevens Voorzitter dezer Commissie fungeert het Hoofd der betrokken school.

* *

Met welk doel zijn deze Ouder-Commissies nu ingesteld?

Het antwoord op deze vraag kan kort zijn, n.l. om contact te brengen tusschen de leerkrachten der school en de Ouders. Met de ambtelijke positie van den Onderwijzer en het technische gedeelte van zijn taak hebben de ouders zich (gelukkig) niet te bemoeien, doch wel mogen zij met dezen in overleg treden over alles, waarin zij belang stellen en wat het kind ten goede kan komen. De Ouder-Commissie vertegenwoordigt als zoodanig dus alle ouders der betrokken school, en roept dezen ook enkele malen 's jaars in eene z.g. *Oudervergadering* bijeen om besprekingen te voeren of inlichtingen te geven, om alzoo het contact tusschen School en Huis wat hechter te maken. Voorwaar, een schitterend streven, maar... of het doel treft? Als ik zie hoe het in de Maasstad gaat, kan mij dat niet heel erg bemoeiden, en of het nu elders zooveel beter zal gaan? Ik durf het haast niet gelooven, en wel om de volgende redenen.

Zelf was ik vele jaren lid eener Ouder-Commissie, en mede door mijn ambtelijke taak leerde ik vele Ouder-Commissies kennen. Vrijwel zonder eenige uitzondering was de ervaring van alle leden, dat op zeer goed voorbereide Oudervergaderingen, zelfs nadat op huisbezoek de ouders op de hoogte waren gebracht van het programma voor den te houden Ouderavond, de opkomst veelal allertreurigst was. En was, wat het programma bood, nu alleen door de leden der Ouder-Commissie uitgedacht, dan zou nog mogen worden aangenomen, dat hun keuze van onderwerp(en) ter inleiding en verdere bespreking absoluut verkeerd geweest was, maar... veelal waren die onderwerpen door de ouders zelf opgegeven. Op dien regel, dat de belangstelling der ouders veelal ver beneden het vriespunt bleef, was echter *één* uitzondering, n.l. deze, dat het anders was wanneer de ouders werden uitgenoodigd voor een feestvergadering, b.v. een Sint Nicolaas-

viering of iets dergelijks. Dan hadden de ouders — volgens eigen verklaring — „een leuke avond”. Zij behoefden niet een half uur of langer stil te zitten en te luisteren, maar zij *zagen* wat. Zij *zagen* hun kinderen in actie in de uitvoering van een tooneelstukje — of gymnastiek — muziek of zang — soms kwam daarbij nog een voordrachtskunstenaar of goochelaar het gezelschap vermaken, enz enz., en... dāt pakte. Maar.... dat andere, die lezingen over.... ja, vul maar in — Prof. Kohlbrugge geeft op blz. 86 van zijn 2e deel „Practische Sociologie” daar een heel lijstje van — dāt pakte niet.

Waarom niet?

Waren die onderwerpen niet goed — of verstonden de inleiders niet de kunst om hun publiek te boeien — of stonden de ouders min of meer onverschillig tegenover die samenbinding, dat contact van School en Huis? Op deze vragen, zóó gesteld, wil ik het antwoord liever schuldig blijven, en houd ik mij aan den veiligen kant door alleen slechts op te merken, dat het nu ten eenenmale onmogelijk is om het ālle menschen naar den zin te maken.

Doch een geheel andere vraag is, of we de mislukking — want dat is het toch veelal — van dat werk der Ouder-Commissies en van die Oudervergaderingen niet aan geheel andere oorzaken moeten toeschrijven.

We komen dan allereerst tot deze practische vraag: „voor welke menschen (ouders) zijn die Ouder-Commissies en die Oudervergaderingen ingesteld?” — En het antwoord is: „voor de ouders der kinderen van onze Openbare Lagere Scholen”. Dat wil dus zeggen voor hen, die — in meerderheid — behooren tot de arbeidersbevolking, m.a.w. Vaders en Moeders, die na een dag van moeizamen arbeid, eerlijk gezegd geen lust en geen moed hebben om 's avonds nog een paar uur in een schoollokaal te gaan zitten om te luisteren naar een lezing. Dat behoeft dan waarlijk nog geen onverschilligheid te zijn voor een leerzame verhandeling welke hun geboden wordt. Neen, men noeme het geen onverschilligheid, doch men bedenke wel, dat velen, ja de meesten van hen, zich geestelijk niet meer zoo in conditie achten om zulk een lezing te kunnen volgen. (Dank zij den arbeid van het Instituut voor Arbeidersontwikkeling en de Volksuniversiteiten, welke die interesse voor geestelijke waarden bij hen willen opwekken of bevorderen, kan dit anders worden, doch op heden is op dit terrein nog een zeer groote achterstand). En het wil mij voorkomen, dat dáár de oorzaak ligt van die minder dan geringe belangstelling voor den arbeid der Ouder-Commissies onzer Openbare (Bijzondere) Lagere Scholen, zooals deze volgens de regelen van het tegenwoordig statuut functioneeren. En ik wijs op hetgeen

hiervoor als dé oorzaak genoemd werd met te méér nadruk, omdat het feit, dat diezelfde ouders voor andersoortige samenkomsten wel lust en wel moed hebben, m.i. een alleszins duidelijke illustratie is en een zeker bewijs levert voor heel mijn voorafgaand betoog.

* * *

Dus zouden de Ouders wat anders vragen?

Misschien dat iemand de opmerking zou willen maken, dat de hier bedoelde Ouders eigenlijk heelemaal niets vragen. Ik zou zulk een opmerking ook absoluut aanvaarden. Daar schuilt veel waars in. Deze ouders vragen op het terrein van geestelijke verheffing maar heel zelden. En dat bewijst al evenzeer hoe deze menschen op dit gebied nog vreemdelingen zijn. Ze zijn er niet op ingesteld. 't Is allemaal nieuw voor hen, en... ze kunnen er niet — of niet meer — bij. Doch waar ze wel „bij“ kunnen — is wat ze kunnen zien — waar ze door applaus of anderszins teekenen van begrijpen en instemming kunnen geven — waar zij in kunnen opgaan, en dat vooral als zij daarbij hun kinderen aan het werk zien — ja, dát heeft hun belangstelling wel. Voor zulke avonden zijn de Ouders altijd te vinden, zelfs al kost het nog eene extra financiële bijdrage.

En zoo komen we dan tot deze vraag, of het niet alleszins wenschelijk moet worden geacht voor dat inderdaad zoo mooie instituut der Ouder-Commissies, dat toch eigenlijk al reeds veel te lang — 8 jaren — een min of meer kwijnend bestaan heeft, de bakens nu eens radikaal te verzetten.

* * *

Wat kan er tegen zijn?

Ik geloof, niets. In den *opzet* der Ouder-Commissies kan alles bij het oude blijven, precies zooals de Wetgever dit nieuwe instituut in de Wet heeft opgenomen. Dus een Commissie, uit en door de Ouders gekozen, en wier Voorzitter het Hoofd der betrokken school is.

En de *doelstelling* behoeft ook geen wijziging. Nauwer contact leggen tusschen School en Huis kan niet anders dan ten eerste geap-precieerd worden.

Doch wat m.i., en dit door de ervaring geleerd, nu toch wel de noodige herziening behoeft, dat zijn de *middelen* om het gestelde doel te verwezenlijken.

En dan wil het mij voorkomen, dat hoe eer hoe beter de Ouder-Commissies maar moeten nalaten te trachten de ouders saam te brengen voor z.g. min of meer „wetenschappelijke“ lezingen, voordrachten, etc. Voor zoover daaraan werkelijk behoefte bestaat, zijn er andere instellingen, waarvan er reeds een tweetal zijn genoemd, die daaraan ongetwijfeld tegemoet kunnen komen.

Waar het toch eigenlijk op aankomt, dat is het *contact van School en Huis*, m.a.w. van de Ouders met het Onderwijzend personeel.

Ik zou dat zoo willen splitsen — en dat is niets nieuws, doch ook na 1920 in de practijk nog altijd zoo geweest — in:

a. een persoonlijk contact.

b. een algemeen contact.

De uitvoering van hetgeen sub a is genoemd, is dit, dat ouders, die eens over hun kind willen praten met het Hoofd van de School — of met den betrokken Klasse-onderwijzer — daartoe ruimschoots gelegenheid kunnen vinden. Het zal ongetwijfeld en overal de ervaring zijn van alle ouders, dat zij altijd voor al hun vragen bij het schoolpersoneel een luisterend oor vinden. Het is niet noodig om in dit bestek hierop verder in te gaan. Alle belangstellende ouders kennen het groote belang van dit persoonlijk contact, zijn het onderwijzend personeel daar zeer erkentelijk voor, en weten dat deze persoonlijke belangen geheel buiten de Ouder-Commissie om behandeld kunnen worden. En... dus zal de Ouder-Commissie allerminst op dit terrein haar taak vinden.

Doch dan volgt het *algemeen contact* — sub b. Goed toegepast dient dit een werkelijk belang voor de geheele school, de kinderen, het onderwijzend personeel en de ouders. Dat dit niet gediend wordt door oudervergaderingen, zooals wij die nu kennen, en hiervoor uitvoerig bespraken, moge nu voor ieder wel duidelijk zijn.

Daarvoor in de plaats te stellen die z.g. uitvoeringen of feestvergaderingen — die overigens door de ouders veelal wel gewild zijn — komt geen oogenblik in mij op. Zoo iets mag een enkele maal ook wel eens plaats vinden, b.v. eenmaal 's jaars, en moet dan voor allen iets heel aparts zijn. Daarmede zijn we dan ook op het terrein van de z.g. *Schoolfeesten*, en daarover zullen we het nu niet hebben.

* *

Doch wat veel verder reikt — en alleszins door de Ouder-Commissies uitvoerbaar is — in de lijn van onzen tijd ligt — en op geheel eenige wijze de kinderen en de ouders pakt — en waar zoowel onderwijzers alsook ouders aan kunnen meewerken — dat is wat ik zou willen noemen:

„Jeugdwerk” buiten het Schoolverband.

Het is natuurlijk niet noodig om voor de lezers van „Volksontwikkeling” nog uiteen te zetten, dat een der belangrijkste factoren voor een gezond geestelijke groei van het kind dèze is, dat het behalve een goede school en een goed tehuis toch ook vooral een *blijde jeugd* heeft. School en Huis zullen daaraan zooveel mogelijk tegemoet wil-

ten komen, doch de School ziet zich gebonden door het Lesrooster — en het Huis(gezin) door veel en velerlei omstandigheden. Een opgave hoe vele kinderen — en dat vooral in de steden — hun vrije tijd na schooltijd doorbrengen, zou ongetwijfeld zeer velen diep teleurstellen. Instellingen als de Nederlandsche Kinderbond met zijn vele afdelingen — de Volkshuizen in de steden — en tal van Jeugdvereenigingen tot zelfs in de dorpen, doen al het mogelijke om de kinderen — 's Winters binnen en 's Zomers buiten — te verzamelen en nuttig en aangenaam bezig te houden. Daar genieten de kinderen. Onder goede leiding zijn ze nuttig bezig en van de straat. De ouders weten daar hun kinderen veilig, en geen wonder dan ook dat hier de volle medewerking van hen verkregen wordt, en al die kinderclubs „vol" zitten.

Maar.... vooral in de groote steden is al dat mooie werk toch nog maar als één druppel in den emmer. Voor duizenden kinderen is.... niets, en.... zij willen zoo graag. Ze hooren zoo graag vertellen — en willen teekenen en kleuren — en figuurzagen, en meisjes willen een handwerkje maken, enz. enz. Ze willen zoo graag eens wat anders dan de school moet geven. Ze willen zoo heel graag zelf eens wat doen, wat maken, en straks thuis laten zien. En.... dat alles maakt hun kinderleven zoo vol en blij.

Als dat nu toch eens kon voor alle kinderen, waarbij we dan voornamelijk denken aan hen, die op de Lagere school de vijfde en zesde klas bevolken. Wat zouden er dan heel wat bereikt worden.

* * *

Hoe dat nu mogelijk te maken.

Daartoe zal men de beschikking moeten hebben over goed verlichte en verwarmde lokalen — welwillende menschen (kindervrienden) — en wat geld. Dat is ongetwijfeld niet weinig, wat voor de uitvoering noodig is, en toch.... het wil mij voorkomen — en ik wil U dat gaarne nader aantonen — dat juist door het bestaan der Ouder-Commissies, en door de ouders zelf, en door anderen, wier hulp gevraagd moet worden, aan hetgeen noodig is zal kunnen worden voldaan. En ik meen dan, dat mijn goed vertrouwen steunen mag, eerstens op de volle sympathie, waarmede toch zeker Ouders en Onderwijzend personeel elke zaak willen dienen, welke beoogt iets goeds te doen voor de kinderen — dan toch zeker ook op het feit, dat de Instelling der Ouder-Commissies van de Overheid is uitgegaan, zoodat deze bereid zal zijn, om waar het particulier initiatief te kort schiet, daadwerkelijk den arbeid dier Ouder-Commissies te steunen.

Laat ik U dan mogen wijzen op hetgeen hier te Rotterdam gedaan

wordt (op grond waarvan ik tot het schrijven van dit artikel gekozen ben) en dat, naar het mij voorkomt, nieuwe perspectieven opent voor den arbeid der Ouder-Commissies.

In het westelijk deel van Rotterdam (Spangen) heeft het Hoofd van een Openbare Lagere School de ouders van de kinderen der vijfde en zesde klasse bijeengeroepen, en hun de vraag voorgelegd, of zij konden instemmen met zijn voornemen om twee avonden per week (van 7—9 uur) den kinderen, die dat wilden, in de school nuttige en leerzame bezigheid te verschaffen. De ouders waren er allen vierkant voor, spraken er met hun kinderen over en vrijwel alle kinderen brachten enkele dagen later een briefje van de ouders mede, waarin de mededeeling aan het Hoofd der school, dat hun jongen (meisje) — naam en adres er bij — mocht ingeschreven worden voor de Jeugdwerk-club.

Toen bekend was, dat er voldoende deelnemers waren, deed het Hoofd der school — in zijn kwaliteit als Voorzitter der Ouder-Commissie — een beroep op de hulpvaardigheid van de leden der Ouder-Commissie en op de gezamenlijke ouders, om eenigen financieelen steun voor eersten aanschaf van een en ander, en vroeg hij medewerking van enkele ouders en enkele heeren (dames) van het personeel zijner school, om zich voor de leiding van het Jeugdwerk één avond per week beschikbaar te willen stellen. Ook dat was spoedig geregeld, en vroeg hij ten slotte het Gemeentebestuur om gratis gebruik van het gymnastieklokaal en eenige schoollokalen. Toen nu ook dit laatste verzoek werd ingewilligd, was voor het „winterwerk” alles klaar.

Er waren 70 deelnemers (30 meisjes en 40 jongens).

Het programma was als volgt:

Maandag 7—9 uur. Meisjes.

Plaats van samenkomst: Schoollokaal.

Arbeid: Handwerken, haken, breien.

Leiding: Twee dames (moeders) leden der Ouder-Commissie of anderen.

(Onder het werken der meisjes werd zoo nu en dan gezongen, of werd door een der Leidsters een verhaal voorgelezen of verteld).

Maandag 7—9 uur. Jongens.

Plaats van samenkomst: Gymnastieklokaal.

Arbeid: Handenarbeid, Hout (figuurzagen) en Cartonage.

Leiding: Vier heeren (vaders) leden der Ouder-Commissie of anderen.

Dinsdag 7—9 uur. Meisjes (als Maandag).

Dinsdag 7—9 uur. Jongens.

Plaats van samenkomst: Schoollokaal.

Arbeid: (Vrije werkzaamheden, naar keuze van de jongens).

Leiding: Twee heeren (als voren).

Toelichting.

a. De *Handwerken* voor meisjes waren eenvoudige werkstukjes, en de benodigdheden brachten zij allemaal zelf mee. Er werd van allerlei gemaakt, ze zagen elkaars werk, en zoo kwam de lust om ook eens een moeilijker werkje te probeeren. Als het winterwerk eindigt, zal een tentoonstelling van de vervaardigde handwerken gehouden worden (in de school) en alle ouders in de gelegenheid zijn het werk van de kinderen te zien. Doch wat zij nog niet allemaal zagen, doch zeker al wel van hun kinderen hoorden, dat is, dat al die meisjes verlangen naar de handwerkuurtjes, er ook maar zelden een mankeert, en zij daar vroolijk en blij en ongedwongen samenzijn.

b. De *Handenarbeid* voor jongens heeft maar een klein beetje geld gekost, doch gezien de buitengewoon gezellige wijze, waarop daar gewerkt wordt, brengt dat beetje geld aan nuttige en leerzame bezigheid nu een zeer hoge rente op. De kosten (eerste aanschaf) waren 4 lange tafels op schragen en 8 banken, wat hout en zaagbogen, carton en papier, en nog wat klein gereedschap (zaag, spijkers, paar hamers, paar nijplangen, een paar messen, gom, etc.

Op de bovengenoemde tentoonstelling zal ook hun werk (waarbij praktische dingen als cadeautjes voor de ouders) bekeken kunnen worden — en wat alles zegt, d.i., dat de animo, waarmede gewerkt wordt, het absoluut bewijs levert, dat, zóó aangepakt — werkelijk voor hen wat gedaan wordt, dat zij bijzonder waardeeren, en... de Ouders ook zeer op prijs stellen.

c. En zoo is het ook met die z.g. *Vrije werkzaamheden* naar keuze. Bij het binnenkomen worden eerst alle jongens verzameld in een lokaal. Op het bord schrijft een van de leiders een lijst van werkzaamheden, b.v.:

voorlezen;
vertellen;
dammen;
lezen (ieder in zijn eigen boek);
teekenen enz.

Ieder mag zeggen wat hij wil doen. De meeste stemmen gelden. Dan worden ze verdeeld over twee lokalen, en het werk begint. Is

een uur om en ze willen wat anders, dan mogen ze dat zeggen en is het tweede uur de regeling weer volgens de laatste keuze.

Ook voor dit werk is de animo groot, en de onderwijzers, die de jongens daar bezig zien, vinden hun jongens 's avonds veel rustiger dan overdag. Het beste bewijs hoe de jongens dat vrije jeugdwerk aanstaat.

En nu men daar al een geheel winter gewerkt heeft, zal men op verzoek van de kinderen misschien nog wel aan uitbreiding moeten denken. Vrije- en ordeoefeningen (voor jongens — ook voor meisjes) staat al op het programma, en een der onderwijzers zal zich daarmee belasten.

En dan het Zomerwerk.

Dat valt voornamelijk in de groote vakantie en ook eenigen tijd daarvoor op Woensdag- en Zaterdagmiddag, soms ook nog op andere dagen, na de schooluren. Dan trekken kinderen en ouders naar een speelveld in de buurt en doen daar vrije of gereglementeerde spelen. Aan het Zomerwerk kan door méér kinderen worden deelgenomen, en in groepen van 25 staan de deelnemers voor vrij spel onder leiding van twee heeren of dames (Ouders); voor de gereglementeerde spelen onder leiding van gediplomeerde Spelleiders van den Rotterdamsche Bond voor Lichamelijke Opvoeding.

Ook de organisatie van dit werk voor de schooljeugd is betrekkelijk eenvoudig. Dit vooral in de steden, voor wat betreft het vinden van deskundige spelleiders; daarentegen vindt men op andere plaatsen weer gemakkelijker speelvelden.

Ook die spelen vallen bijzonder in den smaak. De Ouder-Commissie doet hier weer een beroep op de Ouders, welke zich dan om beurten voor enkele weken een groep toegewezen zien om bij het vrije spel wat toezicht te houden, en voor andere spelen wordt aan de Spelleiders eenige vergoeding gegeven. Het speelterrein moet voor dit doel, evenals de lokalen voor het winterwerk, zoo mogelijk gratis worden afgestaan.

En ten slotte, „voor wat hoort wat” en betalen de kinderen voor het winterwerk een kleine contributie, door de ouders zelf te bepalen, veelal niet meer dan 5—15 cent per week per kind (d.i. dan voor onderhoud en aanschaf van materialen), en voor het zomerwerk (de veldspelen) van 5—10 cent per week per kind.

Zoo ongeveer is de organisatie van dit *Jeugdwerk buiten het schoolverband*. Zou dat nu met wat goeden wil niet overal, in groote en

kleine plaatsen, bij elke school, die een Ouder-Commissie heeft, tot stand te brengen zijn? Hierbij zijn de bezwaren en moeilijkheden nu toch niet zóó, of de gezamenlijke ouders zullen met den Voorzitter der Ouder-Commissie, d.i. het Hoofd der betrokken school, die toch wel kunnen overwinnen.

Dit is nu toch een sociaal werk, dat School en Huis op een geheel eenige wijze de gelegenheid tot samenwerken biedt, en om de kosten niet behoeft gelaten te worden. De kinderen vinden het dol en de ouders weten hun kinderen goed bezorgd. Men behoeft er eerst geen kring belanghebbende menschen voor te gaan zoeken — of op zoek te gaan naar een goed ingericht en plaatselijk goed gelegen lokaal — of een Commissie te benoemen om eerst een Bestuur te kunnen vormen — alles is er. Er is zelfs geen kwestie van of het voor de kinderen niet te ver af is als zij ('s winters)avonds over straat moeten, want de plaatselijke regeling voor wat betreft het schoolgaan is zoo, dat toch veelal ieder kind de school bezoekt, waar de ouders het dichtst bij wonen. Inderdaad, *alles is er*, want ten opzichte van de kinderen, en ten opzichte van de ouders en ten opzichte van het onderwijzend personeel, kan men van elke school zeggen, dat deze drie groepen een geheel eigen gemeenschap vormen.

En nu is dus de bedoeling, dat die (school)gemeenschap zal samenwerken, d.w.z. de ouders en het onderwijzend personeel — onder opperste leiding van het Hoofd der School (in zijn kwaliteit als Voorzitter der Ouder-Commissie) — voor de kinderen. Is dat niet wat we hebben moeten? Denken we ons eens in wat dit zou kunnen beteekenen, en voor de kinderen, en voor de ouders — en dat overal, doch voornamelijk voor de groote steden. B.v. Rotterdam met ± 300 Openbare Lagere Scholen, als daar 2 of 3 avonden van de week (vooral met de lange winteravonden) duizenden kinderen van de straat en dan nuttig en aangenaam bezig waren. Die arbeid — dat *samenwerken* — (en dat is toch nog altijd het beste bindmiddel) zou *het contact* brengen en bewaren. En... daar zijn die Ouder-Commissies toch immers voor in het leven geroepen.

* *

Dus nu of nooit. Maar als dat nu geen heerlijke taak is, en die desnoods in de uitvoering naar plaatselijke omstandigheden eenigszins gewijzigd, toch uitvoerbaar mag worden geacht voor elken kring, voor elke school, waar een Ouder-commissie op doeltreffende wijze werken wil... als dit niet slaagt, dan... Maar we eindigen hier. Het plan is U voorgelegd. Dat we nu maar beginnen. Alles is klaar. De scholen staan nu vieren leeg. Autoriteiten zullen overal met even-

veel sympathie als te Rotterdam goedwillende activiteit van ouders steunen. Moge dus de vraag boven dit artikel gesteld, of hier mogelijk een nieuwe taak ligt voor de Ouder-Commissies, door heel ons land, in steden en dorpen met een volmondig „ja” beantwoord worden.

Dan volge nu de slaad.

Van de Ouders.

Voor het kind.

Rotterdam, Maart 1929.

Twee nieuwe typen van Meisjesvakscholen

door ANNA POLAK.

Neen, zij bestaan ten onzent nog niet: de twee nieuwe typen van Meisjes-Vakscholen, die hier voor uw geestesoog zullen worden ontworpen. Maar wèl hopen wij ze binnen niet te langen tijd in het systeem van ons onderwijs te zien ingelijfd!

Dat één der eerste gebieden, door de na-oorlogsche bezuiniging los te laten, dat van het Vakonderwijs behoort te zijn, slechts weinigen zullen het ontkennen. Immers de duizenden kinderen, die, van de lagere school komend, niet naar een inrichting voor voorbereidend hooger-, middelbaar- of handelsonderwijs, als onderbouw voor een later te beoefenen zuiver intellectueel beroep; evenmin naar een m.u.l.o. of kostschool, ter vermeerdering hunner kennis en ontwikkeling, ter verwijding van hun horizon, kunnen gaan, — die breede scharen mag onze maatschappij niet zonder eenig onderricht laten verder leven. Noch — altruïstisch — ter wille van de betrokkenen; noch — gezond egoïstisch — ter wille van de gemeenschap zelve, waar de hier bedoelde misdeelden zulk een belangrijk percentage van uitmaken.

Aangezien de wet betreding van het arbeidsveld vóór het 14de jaar verbiedt, beteekent het ontbreken van voortgezet onderwijs voor de jongens: 1 à 2 jaar leegloopen, met alle verderfelijke gevolgen van dien; voor de meisjes niet zelden: thuis worden geëxploiteerd. Bovendien voor beide geslachten: een heel wat schameler geestelijke bagage op den levensweg dan wenschelijk is. Ten slotte: totaal gemis aan systematische voorbereiding voor de beroepstaak.

Uitbreiding van het aantal vakscholen; uitbouw van de bestaande inrichtingen, die thans wegens gemis aan plaatsruimte en leerkrachten genoopt zijn, telkenmale reeksen van aspirant-leerlingen af te wijzen, moet dus zoowel voor het geestelijk peil als voor de welvaart van onze bevolking beslist noodzakelijk worden geacht.

Die nieuwe Vakscholen, — hoe zouden ze nu, voor zoover de meisjes betreft, moeten zijn?

Voor de volksklasse hebben wij in onze drie groote steden, ook in enkele kleinere gemeenten, reeds Vrouwenarbeidsscholen, of inrichtingen van anderen naam, waar het arbeiderskind gedurende 2 of 3 jaar (eventueel daarna nog aan aanvullende avondcursussen) eenige algemeene ontwikkeling ontvangt, en op huishoud- en naai-gebied van allerlei leert, dat haar als aankomende dienstbode, beginnende hulp in de huishouding, hulp bij kinderen, aankomende werkkraacht op lingerie- of costuumatelier...; in het algemeen dus voor het vak, dat zij na afloop van den cursus gaat beoefenen, beter geschikt maakt.

Evenwel, hoe goed ook deze inrichtingen voor individu zoowel als gemeenschap voldoen, tóch zouden wij wenschen, dat zij met een ander, aanstonds te schetsen type werden aangevuld.

Noodzakelijker nog achten wij anderssoortige dan de huidige Vakscholen voor de dochters uit den middenstand, te wier behoefte ruim 60 jaar geleden de „Industrie“-school werd geschapen; tegenwoordig veelal in twee afdelingen vervallend, en Huishoud- en Industrie-, Industrie- en Huishoudschool, of Vakschool genoemd.

Het is tegen deze soort onderwijs-instellingen, dat ons Nationaal Bureau voor Vrouwenarbeid sinds jaar en dag bezwaren koestert¹⁾; allerminst als opvoedings-, doch zeer beslist als opleidings-instituut.

Een vakschool toch behoort, behálve *algemeen* vormend onderwijs, dat ten doel heeft: verheldering van het begripsvermogen, vorming van het karakter, benevens het bijbrengen van een zekere dosis kennis, welke voor het veroveren en handhaven van een plaats in de heden-daagsche samenleving onontbeerlijk moet worden geacht, *specifiek* vormend onderwijs te verschaffen: opleidende tot, of voorbereidende voor, een praktischen werkkring.

En dit geschiedt, in tegenstelling met de Vrouwenarbeidsscholen voor de arbeidersklasse en de Huishoudscholen voor de hogere kringen, op de scholen voor den middenstand in den regel niet, althans niet op de juiste wijze.

Een praktische werkkring wordt door vele leerlingen, die deze onderwijsinrichting na den 3-jarigen onderbouw verlaten, wel degelijk gezocht. Naast degenen, die helaas! uit verkeerd opgevat plichtgevoel: om een zwakke of invalide moeder te helpen met het huishouden of de verzorging van jongere broertjes en zusjes, thuisblijven en aldus haar eigen toekomst bederven, zien wij niet alleen meisjes, die

¹⁾ Het uitvoerigst uiteengezet in No. 45 der goedkoope Bureau-uitgaven: „Ons Meisjesvakonderwijs“, overgedrukt uit Vragen des Tijds.

doorleeren voor de eene of andere acte, doch ook die zoeken naar een betrekking van huishoudelijken aard, die kinderjuffrouw worden, naar winkelzaak gaan of kantoor. Máár, in het vak, dat op de scholen in quaestie zulk een overwegende plaats inneemt: het costuumsnaaien, dáárin verdient slechts een uiterst gering gedeelte haar brood.

Er zijn gemeenten in ons land, waar de weinigen, die, van Industrie- of Vakschool komend, zich op een atelier melden, spoedig weder als onbruikbaar worden weggestuurd (zelfs met bezitsters der leerarsacte is dat somtijds het geval); terwijl daarentegen de oud-leerlingen der Vrouwenarbeidschool, die het costuumsnaaien veel elementairder hebben geleerd, zoodat zij niet pretentieus zijn, géén te hooge looneischen stellen, zich als leerlinge en niet als welonderlegde kracht beschouwen, wél als werknemenden plegen te worden gewaardeerd. Maar de overgrootte meerderheid der Industrieschool-bezoeksters *wil* niet eens naar het atelier. Zij trekken voor dat beroep haar neusje op. Het feit doet zich voor, dat niet meer dan 10 à 20 pCt. dezer 15, 16-jarigen zich in de costuumbranche begeven, terwijl bijna de helft der lesuren juist aan dát vak wordt besteed.

Die sterke opvoering van het onderwijs in het costuumsnaaien, zóóvele leerkrachten, ook met middelbare acte vorderend, wie heeft daar profijt van? De kleedingnijverheid allerminst: nagenoeg alle daarin arbeidenden zijn gevormd in de praktijk, niet op een school. Ook de leerlingen zélven niet. Immers, al wie een beroep gaat beoefenen op de gebieden van huishouden, verpleging, verzorging, opvoeding, onderwijs, kantoor . . . kan met een heel wat minder hoog opgevoerde naai-opleiding volstaan.

De betreurenswaardige verhouding tusschen eenzijdigs de massa's tijd- en geld, door de lessen in costuumsnaaien verzwolgen, anderzijds het luttele nut (nadeel zelfs dikwijls in stede van voordeel), hetwelk dit specifiek vormend onderwijs afwerpt, ziedaar ons hoofdbezwaar tegen dit genre van nijverheidsschool.

Hoeveel verstandiger zou het niet zijn, indien de leerstof voor het meisje uit den middenstand geheel anders werd gekozen en verdeeld; en er Meisjes-M.U.L.O.-Vakscholen verzezen; niet ter vervanging van de bestaande bloeiende M.U.L.O. en Vakscholen, doch als combinatie van deze beide soorten van inrichtingen, zoodra er met de zoo dringend noodige uitbreiding van het aantal vakscholen een aanvang wordt gemaakt.

Dit nieuwe schooltype, verwant aan de Vrouwenarbeidschool voor het volkskind, evenwel met sterke verbreding van den onderbouw en met toevoeging van een naar plaatselijke omstandigheden wisselenden bovenbouw, zou in de eerste drie jaren den grond moeten

leggen — niet méér dan den grond — voor alle huishoud- en naaldvakken; bovendien gedurende vele uren, vrijgekomen door besnoeiing van het onderricht in het costumnaaien, algemeen ontwikkelend onderwijs moeten verstrekken, o.a. in de beginselen der drie moderne talen, wat litteratuur, een weinig kunstgeschiedenis, misschien de beginselen van staatsinrichting, en zeker wat de Duitschers noemen „Bürgerkunde”: praktische kennis van hetgeen de zelfstandig in de maatschappij optredende mensch te weten heeft.

De meisjes uit den *kleineren* middenstand, die, dezen onderbouw doorloopen hebbend, het geleerde aanstonds willen of moeten productief maken, zullen haar brood kunnen verdienen als: (beginnende) hulp in de huishouding, eerst in een gezin, ouder wordende wellicht in een inrichting; leerling, weldra aankomende arbeidskracht in de kleedingnijverheid: op het lingerie-, het corsetten-, het bandagiste het costuum-, het borduuratelier, in de bont-, de behangers, de parapluie- en parasol-, de hoedenzaak, in de lampekappen-, de petten-, de overhemden-, de confectiefabriek; ten slotte, leerlinge, weldra aankomende verkoopster in een willekeurige detailzaak.

Wie nog niet op vijftien- of zestienjarigen leeftijd de maatschappij behoeft in te trekken, in ieder geval dus de dochter uit de *hoogere* welstandsklassen, zou in den eenen vleugel van den bovenbouw verder bekwaamd kunnen worden tot huishoudkundige, leerling-vroedvrouw, leerling-verpleegster; in een anderen vleugel voor de „Tesselschade”-diploma's voor „hulp der moeder” en „kinderverzorging en -opvoeding”; in een derden voor alle acten als leerares in de naald-, eventueel in den vierden voor de acten als leerares in de huishoudvakken.

Het spreekt vanzelf, dat in plaatsen, waar vorming voor deze beroepen aan reeds bestaande nijverheidsscholen in voldoende mate verkrijgbaar is, de bovenbouw der nieuwe scholen geheel of gedeeltelijk overbodig zou zijn.

De onderbouw evenwel — wegens de vereeniging van hoofd- met handenarbeid, geen van beide op de spits gedreven, en voor een groot aantal meisjes uit den hooger en zoowel als uit den kleineren middenstand uitermate geschikt — *niet*.

Maar toch zouden wij gaarne voor kinderen met aanleg voor handen-, niet voor hoofdarbeid, die moeite hebben haar beroep te kiezen, naast dit nieuwe schooltype, tevens naast de voortreffelijke Vrouwenarbeidschool, nog een ander nieuw type zien verrijzen, gelijkend op de kortelings in de hoofdstad geopende „Nijverheidsschool A. B. Davids”¹⁾, en op de Fransche „Ecoles-Ateliers”.

¹⁾ In het December-nummer van „Jeugd en Beroep” door den heer E. J. van Det, levendig beschreven.

Die werkplaats-scholen zijn door de Parijsche Kamer van Koophandel opgericht; de eerste (in 1921) voor metaalbewerking en bouwvakken; de latere ook voor het kleedingbedrijf, houtbewerking, cartonnage en leerbewerking; het verkoopers(-sters)-beroep.

De opleiding is bestemd voor jongens en meisjes van 13 tot 16 jaar en duurt van 6 tot ten hoogste 18 maanden. Gedurende het eerste half jaar doorloopen de leerlingen de verschillende werkplaatsen van de school, zoodat zij achtereenvolgens eenige weken lang arbeiden aan ieder onderdeel van het aldaar onderwezen vakken-complex.

Na 6 maanden wordt in overleg met ouders en opvoeders een beroep gekozen, dat dan voor de meesten in overeenstemming met aanleg en neiging kan zijn. Meisjes bijv., die van het geheele kleermakersbedrijf alle onderdelen hebben geprobeerd, weten dan vrij duidelijk, — en ook de deskundigen die haar hebben zien werken weten het —, of zij zullen doorgaan voor één der branches van het costuumvak, voor strijkster of voor bontwerkster....

Gedurende de volgende 6 of 12 maanden wordt een specifieke opleiding genoten voor het gekozen beroep. In hoofdzaak in de werkplaats, waar de leerkracht: altijd iemand uit de praktijk, materialen en gereedschappen uitgeeft, toezicht houdt, de noodige aanwijzingen verstrekt, voortdurend let op goeden stand, juiste handgrepen en vlot aanpakken. Iedere leerling heeft een eigen werkstuk onder handen. Naast dit vak-onderricht wordt ook eenige uren les gegeven in taal, rekenen, technologie, teekenen, terwijl lichamelijke oefening mede op het program staat.

Na 1½ jaar moet de leerling zich een plaats zoeken in het bedrijfsleven, welke dikwijls met behulp van het onderwijzend personeel gevonden wordt. Voor aanvullend vak- en teekenonderwijs blijft evenwel de school voor hen openstaan; gelegenheid, waarvan druk en dankbaar gebruik gemaakt....

De verschillen tusschen deze beide nieuwe schooltypen zijn dus de volgende:

aan de Meisjes-M.U.L.O.Vakschool wordt — afgezien van den bovenbouw, die voortgezette beroepsvorming verschaft — veel meer tijd dan aan de Werkplaats-School besteed aan het algemeen vormend onderwijs; terwijl het specifiek vormend, d.i. het vakonderwijs, zóó is ingericht, dat het voor alle werkkringen op huishoud- en naaldgebied de gewenschte basis legt, voor geen enkel vak ver-doorgevoerde opleiding biedt.

De Ecole-Atelier daarentegen geeft juist, naast minder algemeene ontwikkeling, praktische speciale voorbereiding (uiteraard géén volledige opleiding) voor bepaalde beroepen, nadat door een kort ver-

blijft in alle school-werkplaatsen de beroepskeuze heeft plaats gevonden.

De eerste soort school is derhalve bestemd voor meisjes, die weliswaar meer aanleg voor, of plezier in handen- dan hoofd-arbeid hebben, doch aan wie voortgezet zuiver intellectueel onderricht toch zeer goed besteed is.

De Werkplaats-School is meer bedoeld voor meisjes, die nagenoeg geheel op handenarbeid zijn aangewezen, en die zich alleen door oefening kunnen bewust worden voor welk werk zij de meeste geschiktheid bezitten.

De Meisjes-M.U.L.O.-Vakschool verschaft dus voor een groot, de Werkplaats-School voor een klein deel, theoretische vorming; terwijl de praktische beroepsvoorbereiding aan de eerste soort instelling voor iedere leerlinge over vele vakken, aan de tweede soort school, veel korter durend, slechts over één vak loopt.

De ervaring moet leeren, welke dier twee school-typen het best voor het Nederlandsche meisje past. Wij zouden graag van beide de proef genomen zien!

Jongfrysk Simmerkamp

door J. W. HOEKSTRA.

Vier jaar geleden werd in dit tijdschrift onder den titel „Stemmen uit het Nederlandsche kampleven” een serie beschrijvingen gepubliceerd over doel en werkwijze der Nederlandsche jeugdkampen. Het is wel laat geworden om nog eens op het onderwerp terug te komen, doch terwille van de volledigheid wagen wij het voor het Jongfriesche kamp alsnog de aandacht te vragen.

Sinds 1920 wordt het eens per jaar gedurende een zomerweek op een der Wadden-eilanden gehouden. Aanvankelijk kwamen alleen Ameland, Terschelling en Schiermonnikoog in aanmerking, later is Vlieland er aan toegevoegd, toen de behoefte aan meer afwisseling zich deed gevoelen. De Noordfriesche eilanden bleven voor het doel tot nogtoe een utopisch oord, vanwege de kostbare reis.

Zooals de naam aanduidt, zijn deze kampen nauw verbonden aan de Jongfriesche beweging. In 1915 vereenigden enkele jonge schrijvers zich in de Jongfryske Mienskip, om front te maken tegen de niveleerende Nederlandsche invloeden, waarin zij een ernstige bedreiging zagen van het Friesche volkseigen, met name de taal. De methodes van de bestaande beweging, welke slechts bedacht was op behoud en verlevendiging van tradities, konden zij niet overnemen; hun overtuiging

was dat uit een zuiver en sterk nationaal bewustzijn de krachten zouden ontspringen, die het kultureele leven in Friesland natuurlijker en rijker zouden maken. Inderdaad heeft de literatuur sindsdien vele waaronder bekwame beoefenaars gevonden, de belangstelling voor het onderwijs in de Friesche taal is sterk toegenomen — ook van hoogerhand — en op velerlei ander gebied waren de nieuwe gedachten met vrucht werkzaam. De Jongfryske Mienskip bleef aanvankelijk het middelpunt. Het groote belang van een Friesche volksontwikkeling inziende, schoof het het „Ynstitút for Fryske Folksontjowing” naar voren, tot welks werkzaamheden nu het houden van zomerkampen behoort.

De bedoeling is dus deze kampen dienstbaar te maken aan een gezonde kultuurvorming in Friesland; aangezien daarbij de nadruk kan vallen op het nationaal uitgangspunt en op de problemen van levens- en wereldbeschouwing die in de volksontwikkeling zelf onvermijdelijk zijn, zoo moet ook de inhoud van het kamp ieder jaar opnieuw vastgesteld worden naar gelang van wat op het oogenblik het zwaarst weegt. Opmerkelijk is dat slechts eenmaal de Friesche beweging officieel tot onderwerp der besprekingen is gekozen. Andere jaren achtte men de deelnemers hierover zoo goed ingelicht, dat de behoefte aan algemeene levens-oriëntering hooger werd aangeslagen. Dan werden besprekingen ingeleid over ethische, religieuze en maatschappelijke vragen, waarbij het socialisme veel belangstelling genoot. Ook de wereldliteratuur vroeg in belangrijke mate de aandacht, getuige de behandeling van werken van Dante, Shakespeare, Shaw, H. Roland Holst, Emerson, Galsworthy. Met dit alles leverde de Friesche beweging voldoende stof voor het in kampen zeer geliefde discussiëren.

De dagverdeeling is, met meer wat wenschelijk is voor een goeden gang van zaken, bij kampwet geregeld. Dit neemt niet weg dat het hier even liberaal toegaat als overal elders, hetgeen alweer niet beteekent dat van de toegestane vrijheid een ongepast gebruik zou worden gemaakt, integendeel. De dag wordt begonnen met een korte „moarnslézing” van een oorspronkelijk Friesch of vertaald gedicht of fragment, bedoeld als inwijding. Eén of twee van de drie „skoften” (moarnsskoft, middeisskoft, jounsskoft) worden bestemd voor bijeenkomsten, die men niet verplicht is bij te wonen maar waarvan niemand wegblijft, de rest van den dag is voor ieder vrij om te besteden zooals hij wil. Van den een maakt de vakantie-luiheid zich meester, een ander fraint spieren en longen of scherpt zijn vernuft in een zware boom, in zee komt tenslotte ieder terecht. 's Avonds half elf, dikwijls na een gezamenlijke strandwandeling, behoort men thuis te zijn, en elf uur, leert de kampwet, is alles in rust. Soms wordt een heele

dag genomen voor een langere marsch naar een merkwaardig punt, of om het natuurleven van nabij gade te slaan (vogels op Vlieland, Schiermonnikoog). Een onopzettelijk samenzijn na zulk een dag, met muziek, voordracht en zang, gehouden in de openlucht of in een spaarzaam verlichte boerenschuur, behoort tot de hoogtepunten dezer kampen.

Andere hoogtepunten zijn de tooneeluitvoeringen, waarvan men meermalen heeft kunnen profiteeren, dank zij de gunstige gesteldheid van het terrein en de litteraire begaafdheid van den leider D. Kalma. Van hem werden opgevoerd „Kening Aldgillis” en „De wei fen Dante”, beide werken die kenschetsend zijn voor de ontwikkeling der Friesche letterkunde in de laatste jaren en niet nagelaten hebben indruk te maken. Spelgebreken en primitieve hulpmiddelen konden daaraan geen afbreuk doen, integendeel vormden zij de komische noot bij deze hoogst ernstige experimenten. Het is ook eenmaal voorgekomen dat een hevig onweer spelers en toeschouwers naar alle zijden deed vluchten; zulke herinneringen versterken slechts den aangenamen indruk, dien men aan de onderneming bewaart. Alles werkt er trouwens toe mee om het succes bij voorbaat reeds te verzekeren: de omgeving, de ontvankelijke stemming, het feit vooral dat een niet onbelangrijk werk in de eigen, zoo vaak miskende, taal tot verrassende uitbeelding wordt gebracht.

Voor het in 1926 op Ameland gehouden kamp was de Hamlet ingestudeerd, in de mooie vertaling van T. E. Holtrop. De opvoering had onder zeer ongewone omstandigheden plaats en zal in dit opzicht wel eenig zijn in de geschiedenis der Hamlet-vertooningen. Het regenachtige weer belette namelijk buiten spelen, zoodat op het laatste oogenblik naar andere ruimte moest worden omgezien. Men vond ze in de doorreed van een boerenschuur.

De toeschouwers verdeelden zich amphitheatergewijs over vloer, banken, tafels en een hooiwagen, welke laatste voor de wijd geopende deuren werd gereden, en zij hadden, toen de duisternis viel, zelf de tooneelbelichting ter hand te nemen, waarbij zij zich bedienden van elk denkbaar soort lantaarn. Het tooneel was van achter afgeschoten met paardedekens, waartegen de koningstroon, een op dezelfde wijze bekleede haverkist, decoratief afstak. Het spel, in overeenstemming met de omgeving, stond bij lange na niet op de hoogte om door kenners geapprecieerd te worden, maar hier waren andere factoren aanwezig, welke in de schouwburgzaal slechts zelden aangetroffen worden. Hier was een volstrekte overgave van spelers en publiek beide, om den geest van het grootsche werk te benaderen. Ieder gaf wat hij geven kon en gaf het beste. Zoo schoon was het, dat men zich in stilte afvroeg: wat zou Shakespeare hier van gezegd hebben?

De inrichting der kampen heeft weinig eigenaardigs. De huisves-

ting, wisselend naar gelang van situatie en beschikbare middelen, was over het algemeen zeer voldoende, maar de hoogste eischen worden dan ook niet gesteld. Het spreekt echter vanzelf dat aan een goed geventileerd schoolgebouw met stroommatrassen en zindelijke bediening, zooals wij op Vlieland vonden, de voorkeur gegeven wordt boven duffe zolders met onfrisch hooi en andere kwade zaken. Het kampeeren in tenten wordt hier niet aanbevolen, wegens de eraan verbonden nadeelen bij slechte weergesteldheid, die zich in de kampgemeenschap meer doen gevoelen dan bij den enkeling, vooral wanneer het aantal bijeenkomsten opgevoerd wordt en dus weinig tijd overblijft voor huishoudelijke bezigheden. Deze laatste worden dan ook tot het minimum beperkt. Tweemaal werd door de deelnemers zelf gekookt. De proef viel gunstig uit wat het financieele gedeelte betreft, doch het eigenlijke kampwerk leed tezeer onder de beslommering. De meest wenschelijke opzet is aldus: het kamp wordt verdeeld in twee „kampromten" bestaande uit ruime boerenschuren of onbewoonde huizen, waar men op los hooi of stroo zijn eigen bedje spreidt (matrassen zijn niet noodig), zelf zorgt voor de koude maaltijden en van de directe voordeelen der arbeidsdeeling slechts gebruik maakt door het middagmaal te nuttigen in een eenvoudig pension-restaurant.

De leiding van het kamp wordt aangewezen door en uit de werkende leden van het „Ynstitút for Fryske Folksûntjowing", en bestaat uit een hoofdleider, een administratieve functionaris en enkele foeriers. De laatsten gaan over de kaas en jam en zijn tevens belast met de handhaving van orde en tucht, een taak die hun gemakkelijker afgaat wat het tweede dan wat het eerste gedeelte betreft. In dit verband kan er op gewezen worden, dat het jongfriesche kamp niet tot de eigenlijke jeugdkampen is te rekenen. Aan de deelneming is geen beperking gesteld wat leeftijd of anderszins aangaat. Uit den aard der zaak zijn het wel meest jonge menschen die hier hun vakantie doorbrengen, maar dunbehaarde schedels en rokken van degelijke lengte zijn geen zeldzaamheid. Mits jong van hart, is ieder welkom.

De kosten bedragen f 2.50 per dag; buitenstaanders zijn bovendien een kleine toeslag aan het Ynstitút verschuldigd, dat ook het eventuele overschot behoudt om er zijn nuttig winterwerk ten deele weer mee te bekostigen.

Dit jaar wordt het kamp gehouden in de eerste week van Aug. op Vlieland. De besprekingen zullen in hoofdzak gaan over de vredesbeweging (verleden jaar de Woodbrookiers).

Voor correspondentie is het adres: Mienskipshûs, Huizum bij Leeuwarden.

INHOUD VAN AFLEVERING 8.

	Bladz.
Het Museum en zijn bezoekers, door W. Steenhoff	225
Waarom een Vrijzinnig-Christelijk Lyceum? door F. Kleijn .	232
Een nieuwe taak voor de Onder-Commissies? door L. Bodaan	238
Twée nieuwe typen van Meisjesvakscholen, door Anna Polak	248
Jongfrysk Simmerkamp, door J. W. Hoekstra	253



OULDERS!

Kent gij SCHOOL EN HUIS,
het Orgaan van den „Bond van Nederlandsche
Onderwijzers”, onder Redactie van Th. J. Thijssen?

Prijs f 0.90 per kwartaal.

Abonneert U Heerengracht 56, Amsterdam
of vraagt proefnummer.

Vacant.

Vacant.

Vacant.

VOLKS *7B 3862* **ONTWIKKELING**

**MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING**

ONDER REDACTIE VAN:

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM, L. C. T. BIGOT, Prof. R. CASIMIR
W. EMMENS, A. H. GERHARD, Prof. Dr. J. H. GUNNING Wz.,
IDA HEYERMANS J. HOVENS GREVE Secr.



Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8,75

**MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
CENTRAAL STATION, AMSTERDAM**

PER
NUMMER
F 0,75



Musea en Volksontwikkeling

door Dr. H. E. VAN GELDER, Museumdirecteur te 's-Gravenhage.

Met belangstelling las ik het artikel van Mr. Bailey in het Februari-nummer van dit tijdschrift over „het verband van de Musea met opvoeding en onderwijs in Engeland”, en ik knoop gaarne er aan vast, om mijn meening over dit vraagstuk te berde te brengen.

In de eerste plaats is het daarbij echter noodig om op een bijzonderheid te wijzen, waardoor het genoemde artikel dreigt misverstand te wekken. Dat is de andere beteekenis, welke in de Engelsch-sprekende landen aan het woord Museum gehecht wordt dan in ons spraakgebruik, of liever de andere onderscheiding. Voor ons wil het woord Museum toch in de eerste plaats een kunstverzameling aanduiden, terwijl het in Engeland met evenveel recht voor een wetenschappelijke collectie, (als een museum voor natuurlijke historie), als voor een kunstcollectie gebruikt wordt. Mr. Bailey maakt niet het minste verschil en spreekt evenzeer over de voordrachten in National Gallery en Victoria en Albert Museum als over „de in verschillende plaatsen door kinderen bijeengebrachte verzamelingen of musea”.

Dat „musea voor het onderwijs bijeengebracht” opvoedend werk doen, en dat „Universiteitsmusea” beteekenis hebben voor studenten, lijkt ons nogal duidelijk. Het probleem „Musea voor Volksontwikkeling” ligt dan ook niet daar, maar doet zich eerst recht voor, als wij onder musea kunstverzamelingen verstaan. In welk opzicht kunnen die nut hebben voor de algemeene geestelijke vorming en opvoeding van een volk, dat is de hoofdvraag, welke ons dient bezig te houden.

Er is een tijd geweest, in het algemeen genomen kan men zeggen: in de tweede helft der 19de eeuw, dat men het museum, ook het museum, waar grootendeels kunstwerken werden tentoongesteld, als vormschool en opvoedingsinstituut kenmerkte. Jonge kunstenaars en „ambachtslieden” zouden er de meest gewenschte leerlingen zijn. De voorbeelden van oude kunst, nauwkeurig beschreven en naar wetenschappelijke grondregelen tentoongesteld, zouden hun invloed ten goede vanzelf wel uitoefenen.

Het behoeft thans geen betoog meer, dat deze museumtheorie heeft gefaald. Van deze soort opvoeding is, in het algemeen gesproken, niets terecht gekomen. Natuurlijk hebben enkele begaafde jongeren nu en dan kunnen profiteeren van wat zij in een museum zagen, maar de menigte is er nooit door bereikt, laat staan bewogen. Tegen den intellectualistischen of materialistischen stroom die het geheele maatschappelijk leven beheerschte en waartegen kunst-„begrip” en schoonheidswaardeering door de musea gekweekt, iets zouden kunnen uitrichten, heeft men met die musea geen dam opgeworpen.

Intusschen is dat geen reden om ook aan een taak in de toekomst voor de musea ten opzichte der volksontwikkeling te wanhopen. Het is alleen minder gemakkelijk om ze daarvoor gereed te maken, omdat er nog veel ontbreekt aan het heldere inzicht in de taak zelve en in de middelen.

Er is thans echter één algemeen streven merkbaar — niet alleen ten onzent — dat te duidelijk is om het niet als iets principieels te beschouwen en als zoodanig bruikbaar te achten voor ons doel. Dat is het streven om de kunstverzamelingen zóó te rangschikken, dat haar schoonheidswaarde in de eerste plaats tot haar recht komt; de kunsthistorie zal daarbij wel haar onmisbare diensten te bewijzen hebben, maar niet haar stempel zoo sterk op de expositie drukken, dat deze dus vooral op betoog of leering gericht schijnt.

De schifting der grootere kunstmusea in een overzichtelijke keurcollectie en een kunsthistorische verzameling is een voorbereiding van de nieuwe taak, die de musea dienen te vervullen, willen zij niet buiten de sfeer der volksbelangstelling komen te staan. Zij toch richt de werking op het emotioneele, dat is dus op de edelste macht, die kunstwerken bezitten. Bij het in onzen tijd steeds sterker aan het licht komen van de behoefte aan geestelijken steun, aan het hebben van centra van gemoedskultuur, daar vinden de „kunsttempels”, — onder voorwaarde, dat zij inderdaad „tempels” zijn, — een aangegeven plaats.

De eerste en voornaamste taak is dus om de inrichting der kunstmusea aan die hoge eischen te doen beantwoorden, de tweede en niet minder moeilijke, om het publiek te doordringen van het besef van wat zij van de musea te verwachten en te hopen hebben, om het dus op te voeren tot hun juist gebruik.

Inderdaad, hier moet van „opvoeding” worden gesproken: men kan immers in een zoo eigenaardig complex als een museum niet dadelijk wegwijis zijn; het is bovendien ook niet zoo eenvoudig om de werking van een kunstwerk te ondergaan, het in het diepgaande van zijn strekking te begripen.

Bij die opvoeding moeten wij die van volwassenen en van jongeren onderscheiden. Over de laatste, m.i. de belangrijkste, zoo aanstonds. Voor die der volwassenen kan de museumleiding wel iets doen met de uitgave van een eenvoudig geschreven, ruim geïllustreerd „gids”, ook door het organiseren van rondleidingen, museumlessen over bepaalde onderwerpen, of door inleidende voordrachten.

Het is een feit, dat waar men ten onzent deze middelen heeft aangegrepen, eenig succes niet is uitgebleven. Voor de Haagsche Gemeentemusea althans kan dat gezegd worden. Wij maken daar vooral gebruik van instituten en vereenigingen, die zich met de volksontwikkeling bezig houden, en die nu ook cursussen in de musea organiseren. Herhaaldelijk was het de Volksuniversiteit, maar ook de Ver. die Haghe, Kunst aan Allen, Instituut voor Arbeiders-ontwikkeling en de Ned. Reisvereniging zochten daarvoor contact. De belangstelling tijdens voordrachten of voordrachtskursussen, waarbij meestal onderwerpen van niet te specialen, maar ook niet te algemeenen aard werden gekozen¹⁾, was steeds groot. Maar toch: van een herkenbare kern van belangstellenden, van een groeienden groep van trouwe museumbezoekers valt eigenlijk nog niet te spreken. En voorzover ik de ervaring van anderen ken, komt deze met de mijne in hoofdzaak overeen. Dit is naar mijne meening een gevolg van twee omstandigheden.

Voor eerst van het feit, dat ons volk niet geschoold is tot kunstwaardering en uiterst moeilijk ertoe komt om aan deze de plaats in te ruimen, die zij bij sommige andere volken inneemt. Dat in vele opzichten, vooral daar, waar het op aan komt uitgaven te doen, ook de Overheid bij die van elders nog zéér ver achter blijft, is op een dergelijke houding ongetwijfeld van invloed.

In de tweede plaats zie ik als een oorzaak, de met dit laatste samenhangende omstandigheid, dat onze musea niet over voldoende krachten beschikken om zich geregeld en intensief met het opvoedingswerk bezig te houden.

Bij deze omstandigheid, die mij van groot belang lijkt, — ook omdat haar te doen eindigen eigenlijk slechts een vraag van geld is, — wil ik even stilstaan. Het geval ligt zóó: de werkelijk goede leiding en opvoeding van het publiek in de musea dient te worden toevertrouwd aan daarvoor bepaald opgeleide krachten. Krachten, die volkomen op de hoogte zijn van de dingen, waarover gesproken en waartoe ingeleid moet worden, en die bovendien beschikken over pedagogisch talent en sociaal gevoel. Oppervlakkigheid is in dit opzicht uit den boeze;

¹⁾ Zooals in het Mus. v. Oude Kunst: Het Haagsche stadsgezicht; de ontwikkeling van het Hollandsche portret; Nederlandsche ceramiek; oude Haagsche Kunstnijverheid enz.; in het Mus. v. Moderne Kunst: 19de eeuwse schilderkunst; Israëls, Breitner, Toorop; Moderne Kunstnijverheid, enz.

juist degeen, die populair moet zijn, moet in elk opzicht zijn onderwerp beheerschen.

Dit laatste kan men verwachten van de wetenschappelijke staf aan een museum verbonden. Maar een voortreffelijk man van wetenschap, vraagbaak op het gebied der kunst-historie en uitstekend museumbeheerder, beschikt niet altijd over de gaven van den pedagoog. En dan nog! Er is met het andere museumwerk zooveel te doen, dat, willen de verzamelingen op de hoogte van hun tijd blijven, goed geordend en beschreven zijn, aangevuld worden, met wat in hun kader past, voor het werk van rondleiden, van voordrachten en cursussen, geen tijd overblijft. Naar mijn meening zou er een volledige dagtaak aan een museum van eenige beteekenis en omvang voor een „museum-pedagoog” zijn. Daar het voor zijn frischblijven en om te zorgen, dat hij op de hoogte blijft van de zaken, noodig is hem óók nog in het eigenlijke museum-werk te betrekken, zou men dus, op zijn zuinigst, aan een museum met één zulk een kracht kunnen volstaan, indien er onder de wetenschappelijke staf een of meer krachten zijn, geschikt om eveneens een deel van het pedagogisch werk te verrichten.

Aan een zéér groot museum als de Louvre in Parijs, — waaraan bovendien een inrichting van kunsthistorisch onderwijs, de „Ecole du Louvre” verbonden is, — heeft men de regeling ingevoerd, dat studenten uit de hogere leerjaren dezer school belast zijn met rondleidingen en voordrachten. Daar algemeene rondleidingen daar natuurlijk onmogelijk zijn, kan men met dit systeem van jongere *specialiteiten* een heel eind komen; in kleinere musea, zooals de meeste bij ons te lande, zal echter een meer *algemeene* kunsthistorische scholing wel noodzakelijk zijn, omdat dezelfde kracht heden over Rembrandt en zijn school, morgen over Delftsch aardewerk en overmogen over Vincent van Gogh verstandige dingen, die geen cliché mogen worden, moet kunnen vertellen.

Wil men een denkbeeld krijgen van hetgeen bij een goede organisatie zou kunnen worden bereikt, dan zou men bijvoorbeeld in de leer kunnen gaan bij een betrekkelijk klein museum in het buitenland, ik bedoel de Kunsthalle te Mannheim.

Onder de Duitsche musea neemt dat te Mannheim een bijzondere plaats in en dat wel voornamelijk door de wijze waarop het wordt geleid. Vóór den oorlog had deze leiding in enkele jaren het succes, dat wat er in deze industriestad in verband met het kunstleven gebeurde, als „Mannheimer Bewegung” placht te worden aangeduid.¹⁾

¹⁾ Een interessant boek, dat ook de algemeene problemen behandelt, wijdde Dr. E. Biram eraan: „Die Industriestadt als Boden neuer Kunstentwicklung” (1919) in de onder leiding van A. Weber uitgegeven serie „Schriften zur Soziologie der Kultur”.

In de laatste oorlogsjaren is het geheele museumwerk er stil gezet, maar nauwelijks lieten de omstandigheden het toe, of het werk werd weder aangevat met een kracht, die de moeilijkheden wist te overwinnen, welke de veranderde toestanden natuurlijk wel in groote hoeveelheid moesten opleveren. Enkele cijfers mogen laten zien wat ik bedoel als ik van succes spreek.

De stad Mannheim heeft een bevolking van ongeveer 225,000 zielen, een derde deel der volwassen bevolking zijn arbeiders. In 1909 is het Museum, de Kunsthalle, geopend. In dat jaar waren er 7000 bezoekers, in 1914 was het jaarlijksch bezoekerscijfer tot 61,000 gestegen, tijdens den oorlog was het bezoek sterk gedaald, in 1920 had het weder het cijfer van 70.000 bereikt. Het percentage vreemdelingen is daarbij tamelijk gering: — Mannheim is niet een plaats voor touristen —, en als men dan naast dit cijfer, dat legt van ons wereldberoemde, door vreemdelingen drukbezochte, Mauritshuis in 1920: 58,000 bezoekers) dan beseft men de plaatselijke populariteit der Kunsthalle.

Die populariteit is geen toeval, zij is inderdaad aan het werk-zelf van het Museum te danken. Het is een museum van uitsluitend kunst der 19de en 20ste eeuw, een modern museum dus en nieuw gebouwd, ruim, met een over het algemeen goede verlichting, echter met een niet in alle opzichten geslaagde wijze van aaneenrijng der zalen. Behalve goede stalen van Duitsche kunst, — schilderijen en beeldhouwwerken, onder welke laatste enkele treffende werken van Lehmbruck, — bezit het museum een aantal werken van buitenlanders, in hoofdzaak Franschen, met als middelpunt het groote stuk van Manet: de executie van Keizer Maximiliaan in Mexico. Maar dit alles doet het hem niet; de sympathie is verworven door een intensieven arbeid van de museumleiding, door rondleidingen, voordrachten en tijdelijke tentoonstellingen. Systematisch werden deze jaar in jaar uit gehouden, waardoor liefde en sympathie voor het Museum en zijn inhoud ontstonden.

Zoodra hierdoor een terrein verkregen was, waarop verder kon worden gearbeid, is men, — in April 1911 —, begonnen voor dien verderen arbeid, een hechten grondslag te leggen. De Mannheimer bevolking werd in de grootste zaal der stad genoodigd, om een uiteenzetting te hooren over de toekomst der kunstverzorging in de stad. Een publiek uit alle kringen der samenleving, ruim 3000 personen sterk, kwam op. De voordracht, die het te hooren kreeg, ging uit van deze gedachten: „Nimmer heeft het slechter gestaan met de kunst dan thans; ondanks het vele praten, ondanks het vele schrijven over kunst, leven wij niet mee met haar, draagt zij niet meer bij tot

onze levensverheffing en de vorming van onze persoonlijkheid. De melankolieke dwaler in de musea, de eigenwijze bezoeker van tentoonstellingen, de wansmaak in de meeste woningen, het mishandelde gezicht, dat onze straten bieden, bewijzen het. Nergens eenheid en stijl, in plaats daarvan verdeeldheid, smakeloosheid, gebrek aan beschaving. De oorzaken daarvan zijn menigvuldig en liggen diep. Zij liggen in de ontwikkeling, welke het natuurwetenschappelijke technische intellectualistische tijdperk moest gaan. Deze ontwikkeling heeft den gemeenschapszin, de overlevering, en tenslotte de objectieve en subjectieve beschaving vernield. Vooral de subjectieve beschaving, de persoonlijkheid.

„De individu vermag hiertegen weinig. Slechts door de massa, door een nieuwe gezamenlijke wil is een verbetering, een herleving te bereiken. Slechts een idealistische, van tevoren van dank afziende en tot een traditie groeiende massa-wil kan de stof-heerschappij van het subjectivistische materialisme, waardoor de kunst vernield is, overwinnen. Daartoe moest men zich aaneensluiten.”

Deze voordracht leidde tot de stichting van den „Freie Bund zur Einbürgerung der bildenden Kunst in Mannheim“. Aanvankelijk met 1000 leden, welk getal weldra tot 6000 steeg. Deze Freie Bund organiseert nu geregeld voordrachten in de bij het Museum behorende voordrachtzaal; zijne onderafdeeling daarvoor heet „Academie für Jedermann“, een soort Volksuniversiteit uitsluitend voor kunstbelangstelling, welke in het eerste jaar een toehoordersaantal van ruim 16000 bereikte, dat in het laatste jaar voor den oorlog tot over de 30000 steeg. Daarnaast werden tentoonstellingen ingericht; enkele telkens van het werk van één modernen schilder, kunstnijvere, architect; andere betreffende kunstgroepen als: moderne glasschilderkunst, boekkunst, theaterkunst. Behalve deze dingen hadden er nog geregeld rondleidingen plaats door het museum, meestal des Zondagnamorgens van 9½—11 uur vóór het gewone opengaan. Ik heb, de lijsten der deelnemers, — meestal verenigingswijze komende, — nagaande, daarin een groote verscheidenheid gevonden. Het zijn, naast vele arbeidersgroepen, ook groepen van meer ontwikkelden, geestelijken, leeraren, studenten.

Wanneer wij, die de deelneming aan de cursussen der Haagsche Volksuniversiteit reeds zoo bevredigend vinden, de Mannheimer cijfers nagaan — ik ben daartoe in de gelegenheid geweest en heb de verschillende gegevens onder de oogen gehad, — dan past ons bewondering.

Ik wil er enkele noemen:

Bij een tentoonstelling van goede en slechte meubels en huisinrichting: tweemaal een avond met 668 en 676 hoorders; bij een cursus over Grünewald in drie avonden: 500, 483, 507; bij een cursus over van Gogh

in drie avonden: 310, 342, 344. Ook de lange cursussen: een over Verschillende Kunsttijlperken in vijf avonden, die moest herhaald worden, had in de eerste serie een gemiddeld bezoekerstal van over 400, in de tweede van over de 300 hoorders. Dat alles was vóór den oorlog. Maar voor een dergelijken langen cursus ook in 1919-'20, welke ook in twee groepen gehouden werd, had de eerste groep alle avonden een bezoekerstal van bijna 410, de tweede van bijna 450 personen. Verloop van beteekenis is er niet: de eerste avond begon met 425, de laatste eindigde met 409. Ook de bovengenoemde cijfers toonden dat reeds aan.

Ik ben zoo uitvoerig hierover, omdat, althans voor zoover mij bekend is, nergens een zóó geregeld en zoo nauw contact tusschen museum en burgerij is bereikt.

Het blijft de vraag, welke plaats het Museum tenslotte in het gemeedsleven dier burgerij inneemt, dat wil zeggen, in hoeverre al deze rondleidingen en voordrachten de burgerij van Mannheim geleerd hebben zelf in het Museum rond te zien en er eigen dieper gevoelsleven waarlijk te verrijken.

Ik voor mij ben daarvan nog niet zeker, omdat ik weet, dat de opvoeding in deze richting niet alleen zoo bijzonder moeilijk, maar ook slechts mogelijk is, indien zeer sterk de nadruk gelegd wordt op het zien-zelf van kunstwerken. Het zien van kunstwerken leert men nu eenmaal eer door de oogen dan door de ooren, hetgeen niet zeggen wil, dat deze laatste erbij geen functie hebben, maar wel dat het benaderen van kunstwerken beter gaat met een spreken vóór, dan met een spreken over hen.

In dit opzicht heeft het voorbeeld van den in 1916 gestorven Hamburgschen museumleider Lichtwark ons nog altijd wat te zeggen. Hij was zeker niet het type van een kunstgeleerde, maar hij had in hooge mate de gave tot liefde en bewondering voor kunstwerken te wekken door een wakker-makend en bezielend woord.

Ook daarom noem ik hem, omdat hij er reeds vóór tientallen jaren op wees, dat het voor de toekomst der musea noodzakelijk was de jeugd te winnen. Over zijn methode daarbij heeft hij een aardig boekje¹⁾ geschreven, dat nog steeds lezenswaard is, zeker voor hen, die zijn meening deelen.

Toch geloof ik, dat hij de zaak te eenvoudig voorstelt en dat wij in een tijd, die van het kinderleven ernstige studie heeft gemaakt en die bovendien over véél meer hulpmiddelen beschikt, wel tot grooter differentiatie in die methode zullen moeten komen.

In elk geval, en dat lijkt mij wel de meest belangrijke verandering van

¹⁾ „Uebungen in der Betrachtung von Kunstwerken.“

opvatting, moeten wij *niet* beginnen met de jeugd over die kunstwerken te spreken, welke in de allereerste plaats om hun ontroerende schoonheid te bewonderen zijn. Noch haar ook bij andere werken vóór alles op het schoonheidselement wijzen en *omge* opvattingen daaromtrent duidelijk trachten te maken. Daar raken wij gevoelens en gewaarwordingen, die, willen zij iets gaan beteekenen, haar eigen groei en ontwikkeling moeten hebben, die wel gewekt, maar zoo min mogelijk gedwongen moeten worden. De schoonheid van kunstwerken zal, wil zij eene ontroering geven, een *eigen* ontdekking, een *zelf* bevochten verovering moeten zijn.

Evenmin als de schoonste voortbrengselen onzer literatuur geschreven zijn voor zinsontleding en andere grammaticale gymnastiekoefeningen, waarvoor zij maar al te vaak zijn gebruikt tot schade voor de bewondering van een jonger geslacht, zijn de beste voortbrengselen van beeldende kunst in de eerste plaats te kiezen voor leer- en aanschouwingsobjecten, wil men de jeugd bereiken en voor het museum winnen, dat wil dus eigenlijk zeggen, winnen voor het besef, dat in het museum waarden te vinden zijn voor het gemoedsleven, dat daar een centrum is, een wijkplaats, misschien zelfs een vlucht-heuvel; dan moet men beginnen dáár, waar de belangstelling reeds is of gemakkelijk gevangen wordt; bij de dingen in de nabijheid, de natuur of de plaatselijke historie of de elementaire techniek.

In de stad mijner inwoning bezitten wij een zoogenaamd „Museum voor het Onderwijs” dat echter méér is, dan de naam verwachten doet: het is namelijk een opvoedingsinstituut van den eersten rang in de richting, die ik zoo juist aangaf. De daar aanwezige verzameling is uitermate geschikt om de belangstelling van de jeugd te trekken en te leiden, hetzij zij de natuurhistorische, of de geologische, de technische of de ethnografische kant uit wil, terwijl de telkens ingerichte tentoonstellingen van meer uitgebreide en gespecialiseerde collecties, — hetzij bepaalde levensgemeenschappen, (wei en sloot, strand en duinen), hetzij bepaalde bedrijven, (visscherij, pottenbakkerij), hetzij koloniale cultures (rijst, rubber) met daaraan verbonden verzamelwedstrijden of andere soorten van eigen-werk, — als vanzelf den jongen geest inwijden in begrippen van ontwikkeling en verwantschap, of in beginselen van opstelling, combinatie, co- en sub-ordinatie enz. Zij raakt zóó in een museum thuis en leert zien, opmerken, bijzonderheden ontdekken en wordt gewend aan het denkbeeld, dat bepaalde opstellingen bedoelingen hebben, ook tenslotte, dat eigen werk en speurzín beloond kunnen worden met geestelijke voldoening.

Het is nuttig daarna de, op deze wijze met de museumbeginselen en gedachten vertrouwd geraakte, jeugd in contact te brengen met

wat wij een historisch museum noemen, waar zij kan kennis maken met voorwerpen en afbeeldingen, die de geschiedenis van haar woonplaats of van ons volk helpen oproepen.

Deze materie is moeilijker. De ontwikkelingsreeks of de levensgemeenschap, die het natuurhistorisch museum volledig voor oogen brengt, kan hier niet gegeven worden, eenvoudig omdat het materiaal ervoor niet voorhanden is. Er zijn slechts enkele, min of meer verspreide stukken. Maar een reeks van schuttersmaaltijden, of een aantal afbeeldingen van stadsbestuurders, roepen toch de herinnering aan een heele vroegere wereld op, waarvan men de verhalen heeft gelezen of gehoord, maar waarin nu eerst de menschen leven beginnen te krijgen. Of men ziet er werkstukken der gilden, of zilveren bekers, welke zij op hun feesten deden rondgaan; men ziet afbeeldingen van het oude bedrijfsleven, of het druk gedoe op straat, aan den wallekant, in de scheeprijke havens.

Combinatie- en voorstellingsvermogen moeten hier leeren werken, de fantasie moet vlot worden en de jeugd leiden op steeds verder zich uitstreckende onderzoekingen langs dit historisch materiaal. Haar belangstelling moet gewekt worden óók voor en door de historische herinneringen buiten het museum: stadhuis, kerken, poorten, belangrijke gebouwen, waarvan men het beeld uit bepaalde tijden in het museum gezien heeft, moeten blijken alle wat te vertellen te hebben omtrent hun leven en ervaringen in goede en kwade tijden.

Rondgangen, onder leiding van onderwijzers, zelf op hun beurt door den museumdirecteur op de hoogte gebracht van wat zij te verwachten hebben en vinden kunnen, zijn voor een dergelijke arbeid noodzakelijk. En wanneer er op het algemeen leerplan, zooals op het Haagsche, voor een museumbezoek plaats gelaten is, dan kan men verwachten, dat op den duur het nut en de beteekenis van zulke bezoeken en rondgangen voor de algemeene ontwikkeling niet alleen, maar ook voor de belangstelling in geestelijke dingen zoo duidelijk zal blijken, dat zij steeds talrijker zullen worden.

Wat het Haagsche schoolmuseum betreft bestaat de regeling, dat de schoolklassen bij verren afstand in een groote omnibus-auto worden gehaald en gebracht, en ook daardoor is men er in geslaagd een zóó groote belangstelling te bewerken, dat museumlessen in *alle* ochtenduren en ook vaak des middags gegeven moeten worden. Kon men bij het Historisch Museum eveneens over vast personeel voor schoolrondleidingen beschikken, dan zou een dergelijke organisatie ook daar worden ingevoerd. Vóór twee jaar is, ten behoeve van eene commissie welke een hervorming van het geschiedenisonderwijs overwoog, een proef genomen met de detachering van een onderwijzer, die zich

doet. Het Koninklijk getuigt er die proof heeft de mogelijkheid van een daggelijk, wettelijke museum aangetoond als hare wensche-lijkheid.)

Van de wijk onverschuldigd zoude zij men kunnen verwachten, dat zij gaandeweg ook het museum zal opmerken dan het historisch-merkwaardig, dat zij ook de wijk van onverschuldigd gaat waardeeren, dat zij tenslotte, de groote en digne rouwing heeft van kunst en schoonheid te ontdekken in de voorwerpen, die haar hebben gebouwd en dat zij een gaandeweg op wordt voor het bezoek van een kunstmuseum.¹⁾

Ik verwacht van de onverschuldigde jeugd van thans, die men op zoo menigvuldige wijze, het voor geschiedlike belangstelling tracht voor te bereiden, een nieuwe en breedte belangstelling voor onze musea. Maar dan moeten wij deze jeugd ook weten te grijpen.

En om dat te doen hebben wij tenslotte toch ook weer de ouderen nodig en daarom te zij moeten wij de mogelijkheden aangrijpen om de ontwikkelingsarbeid van het museum ook hun ten goede te doen komen in die mate als ik het hierboven heb aangegeven.

De Rotterdamse Vacantie School (R. V. S.)

door D. G. DEN BESTEN.

26 October 1924 werd na een openbare vergadering, belegd door de Afdeling Rotterdam van het Nederlandsch Onderwĳzers-Genootschap, door een aantal verenigingen een comité gevormd, dat zou trachten de kinderen in de vakantie te onttrekken aan den schadelijken invloed van de straat en hen op geronde, nuttige en aangename wijze bezig te houden (art. 2 der statuten.)

Om het mogelijk te maken organisaties van leerkrachten, werkzaam bij openbaar en bijzonder onderwijs, verenigingen, welke zich bewegen op museumgebied, terrein, zooals „Ons Huis", Maatschappelijk Werk van de Independent Order of Odd Fellows, Centrale Onderwijsraad samen in de R. V. S.

Deze verenigingen vereeniging betaalt een contributie van minstens f100 — per jaar terwĳl om de Koninklijke goedkeuring op de Statuten

¹⁾ Op een conferentie in 1927 gehouden in het Musée des Muses gesichts door het Institut de Coopération Intellectuelle te Parijs, welke ik bijwoonde en waar de „Eink school des Muses" bekendheid werd bereikt — met op mijn voorstel — door graduate opleiding des jeugd als de musea ingang en verscheidenheid in een resultaat als resultaat der besprekingen opgenomen. Zie Museum, 1927.

te verkrijgen, niet de vereenigingen, doch de afgevaardigden lid van de R. V. S. zijn.

Om het doel te verwezenlijken had en heeft men met vijf factoren rekening te houden:

1. Het terrein of de terreinen.
2. Hoe de kinderen, die bij de R. V. S. „ter schole" willen gaan, te bereiken?
3. Hoe zal men die kinderen bezig houden?
4. De leiders(sters).
5. De financiën.

Het terrein. Al spoedig bleek, dat in een handelsstad als Rotterdam geen terreinen te vinden waren, welke geschikt waren dag in dag uit een groot aantal kinderen te ontvangen en tevens nog ruimte overlieten om schuilplaatsen te bouwen voor regenachtig weer.

Gelukkig, Hoek van Holland, Rotterdam aan Zee, bracht uitkomst. En nog steeds slaat de R. V. S. gedurende drie weken van de groote vacantie, de eerste vijf dagen der week (de Zaterdag wordt gebruikt om het terrein weer geheel op te knappen en herstellingen te verrichten, terwijl op dien dag de kinderen thuis een handje moeten helpen) haar tenten aan den Hoek op (figuurlijk en letterlijk.) Het terrein wordt door de Gemeente Rotterdam gratis beschikbaar gesteld, voorzien van waterleiding en W.C.'s.

De tenten, afgedekt met geolied zeilkleed, worden alleen gebruikt als schuilplaats bij regen. Elke tent biedt ruimte aan $\pm$ 250 kinderen. Momenteel beschikken we over 10 van zulke tenten.

De geheele tentenstad staat onder toezicht van onzen terreinchef, die gedurende de drie weken den civielen dienst onder zijn bevelen heeft als: personeel in de huishoudtent, waar koffie gezet wordt voor de leiders(sters), koppen gewasschen worden, enz. en een vijftal jongens van $\pm$ 17 jaar, die dag en nacht in het „kamp" verblijven en hulp verleenen om de melk rond te deelen, enz. enz. Deze slapen zeer avontuurlijk in hangmatten.

Naast dit terrein huurt de R. V. S. een aanliggend voetbalterrein, en laat dit inrichten als sportterrein.

De kinderen komen op een vijftal pleinen te Rotterdam 'smorgens tusschen half acht en acht uur bij elkaar en marcheeren dan naar een drietal punten, waar een boot van de firma v. d. Schuyt ligt te wachten. Spoedig stevent deze met haar levenden en levendigen last naar den Hoek. Daar aangekomen gaan de kinderen eerst naar het terrein, om de meegebrachte boterhammen in groote theekisten te bergen, gratis beschikbaar gesteld door de firma van Nelle, en waarvan in elke tent een aantal exemplaren aanwezig is. Ieder kind heeft

op de borst een legitimatiekaart hangen, waarop staat groep, naam en adres. Op de tent staan ook de groepen vermeld en hovendien nog op de theekisten, zoodat geen enkel kind behoeft te zoeken. De eene helft der kinderen gaat spelen op het sportterrein, de andere helft vertrekt naar de duinen, de boschjes of het strand. In de materiaal-tent kan iedere leider(sters) tegen overgave van een onderteekende bon krijgen, wat voor de groep dien morgen of middag noodig is b.v. voetballen, handballen, springtouwen, stelten, schoppen, enz. enz.

Om half één komen alle kinderen weer op het terrein, nemen plaats aan lange tafels, op even lange banken, alle weer voorzien van groepsnummer. De leider vordert stilte voor het gebed, de melk wordt uitgedeeld, voor elk kind een flesch met 0.3 L. en de aanval op de boterhammen begint. Papieren moeten gedeponeerd worden in de daarvoor bestemde theekisten en na het eten vertrekken de kinderen, die 's morgens op het terrein gebleven zijn en blijven de anderen nu thuis.

Kleine ongevallen worden behandeld door een verpleegster, terwijl het Bestuur altijd de medische hulp mag inroepen van den Hoeksche dokter Knip.

Om de kinderen te bereiken, die met de R.V.S. willen meegaan, wordt met toestemming van het Gemeentebestuur in September of 't begin van October aan alle openbare en zeer veel bijzondere scholen, waar kinderen gaan van 6 tot 13 jaar, aan elk kind een biljetje meegegeven, waarop in 't kort de het doel der R.V.S. is uiteengezet en de wijze, waarop men zijn kind kan laten profiteeren van ons werk. In een 12-tal schoollokalen, gratis door het Gemeentebestuur ter beschikking gesteld, wordt om de veertien dagen 's Zaterdags van half zes tot zeven uur de gelegenheid gegeven, zijn kind te doen inschrijven. Men bepaalt dan zelf de bijdrage, welke men kan storten, en ontvangt een spaarkaart, waarop dus om de 14 dagen een gedeelte van het toegezegde bedrag gestort wordt. De registers en het ontvangen geld wordt door één der leden van elk spaarbureau naar een centraal punt gebracht (het Oude Raadhuis), waar de Penningmeester de gelden ontvangt en de Administrateur de registers. Dit geld maken we natuurlijk rentegevend.

Nu worden de kinderen verdeeld in 5 groepen:

- a. Kinderen (meisjes en jongens) van 6 en 7 jaar.
- b. Meisjes van 8—10 jaar.
- c. Jongens van 8—10 jaar.
- d. Meisjes van 11—13 jaar.
- e. Jongens van 11—13 jaar.

De leerlingen van openbare en bijzondere scholen worden gescheiden

gehouden, daar de laatste ook leiders(sters) krijgen, werkzaam bij dat onderwijs.

Uit deze 5 hoofdgroepen worden groepen van 25 gevormd, welke dan ingedeeld worden op een vijftal pleinen naar het stadsgeedeelte, waar de kinderen wonen.

Het werk op de spaarbureaux wordt belangeloos verricht, bijna uitsluitend door onderwijzers(essen).

In Mei volgt een oproep voor leider(ster) en kan een eenvoudig rekensommetje uitmaken, hoeveel er noodig zijn. De meeste leiders(sters) zijn bij het onderwijs werkzaam. Dit jaar gaan ook enkele leidsters van padvindsters(ders) mee als leidster(der) bij de R.V.S.

Hoe men de kinderen bezig houdt? Dit bezig houden begint al op de boot. Enkele groepen heffen een lied aan, begeleid door viool, gitaar of mandoline, andere zitten te lezen of ze handwerken of breien een paardetoom van gekleurde wol. De jongens stellen vooral belang in de uit- en binnenvarende schepen, terwijl de industrieën langs Maas en Waterweg afwisseling brengen.

Op het terrein wordt gevoetbald, gekorfbald, op stelten geloopt, touwtje gesprongen enz. Verleden jaar is een proef genomen met reidansen, welke zoo animeerend heeft gewerkt, dat gedurende dezen winter een aantal leidsters dansen hebben ingestudeerd om in de a.s. vacantie aan haar groep te leeren. Sommige kinderen gaan teekenen, figuur zagen, plakken, handwerken, of luisteren op een stil plekje naar vertellen of voorlezen.

De kinderen, die naar duinen of strand gaan, nemen meestal schoppen mee. Pootje baden is geoorloofd, terwijl in 1928 een proef genomen is met baden in badcostuum, onder toezicht van leden der Rotterdamse Reddingsbrigade. Daartoe was op het strand een dichte tent geplaatst, waar kinderen en leider(sters) zich konden ontkleeden. Een gedeelte van de zee was ook afgezet. Elk kind, dat mocht „zwemmen“, moest een briefje van vader of moeder inleveren, dat het toestemming hiervoor had. Anderen wandelen den pier af, tot het einde toe, beklimmen den vuurtoren, bezoeken het station, als er een mail-trein aankomt of vertrekt, bespreken de semaphoor, of maken een wandeling naar 's-Gravensande ter bezichtiging eener druivenkas.

Als het droog weer is, dan marcheert alles van zelf, doch bij regen wordt er van de leiders(sters) veel gevergd.

Om half vier zijn alle kinderen op het terrein, gereed tot vertrek naar de booten. Eerst nog eens gedronken aan één der twaalf kransen, of een noodzakelijke boodschap verricht en dan begint de terugtocht, zoodat uiterlijk zes uur alle kinderen weer thuis zijn.

In de tweede week bezoeken autoriteiten en vertegenwoordigers

van de Pers ons kamp, terwijl in de derde week voorstellingen plaats hebben van Jan Klaassen en een goochelaar.

Van 1000 „scholieren" in 1925 is ons aantal gestegen tot 2436 in 1928, terwijl we in 1929 de 3000 hopen te halen.

Over de leiders(sters) is reeds het een en ander vermeld. We kunnen nog mededeelen, dat er bij zijn, die van de oprichting af ieder jaar zich weer beschikbaar stellen.

Financiën. Deze factor kost het meeste hoofdbrekens.

De financiën kunnen we rubricceeren in:

- a. Spaargelden, bijeengebracht door de ouders der kinderen.
- b. Giften van particulieren.
- c. Jaarlijksche bijdragen.
- d. Contributie der aangesloten vereenigingen.
- e. Collecten.
- f. Subsidie der Gemeente Rotterdam.

Nu verhouden de bedragen, bijeengebracht door ouders, door particulieren en de subsidie van de Gemeente zich $\pm$ als 1 : 1 : 1. Op een bedrag van f 26611.19 over 1928 is dit een mooi resultaat.

De ouders geven bij de inschrijving op, wat ze voor elk kind kunnen betalen. Dit bedrag varieert van f 0 tot f 12 voor de 3 weken per kind.

De Armenraad onderzoekt alle gevallen, waarbij de ouders aanvragen hun kind voor niets mee te laten gaan, terwijl de aanvragen tot vermindering van den kostprijs (f 12) nog voor een groot gedeelte onderzocht worden.

Sommige ingezetenen hebben een jaarlijksche bijdrage toegezegd, nadat deze uit het toegezonden jaarverslag het een en ander van de R. V. S. hadden gelezen.

Verder hebben we een groot aantal getrouwen, die bij beter gesitueerden aankloppen en dezen weten te bepraten op een lijst te teekenen voor een bijdrage. Dit zijn dan de giften.

De collecte wordt gehouden in samenwerking met het Vacantie-Kinderfeest van den Bond van Nederlandsche Onderwijzers, natuurlijk om tactische redenen. Verleden jaar werd voor het eerst een schildjesdag gehouden. De Rotterdammers hebben toen ons schildje in de stedelijke kleuren, groen-wit-groen, trouw gekocht, wat ons ruim f 2000 in de kas bracht. Dit jaar hopen we op 15 Mei f 3000 binnen te halen. Zoo'n collecte is echter zeer afhankelijk van het weer. Om de collecte bij het publiek aan te kondigen, heeft een bevriend artist een reclameplaat geteekend, welke door geheel Rotterdam aangeplakt is.

Sedert 1927 genieten we subsidie van de Gemeente en wel f 0.40 per dag per kind voor $\frac{1}{2}$ van het aantal werkelijke „leerlingen".

Tot besluit nog enkele opmerkingen. Een zevental ingezetenen, waaronder eenige bankdirecteuren, heeft zich bereid verklaard ons in belangrijke financiële aangelegenheden van advies te dienen, terwijl een veel grooter aantal stadgenooten en oud-stadgenooten, met den Heer Burgemeester aan het hoofd, ons werk bij de burgerij aanbevelen, door verlof te geven hun naam op een lijst te plaatsen in het jaarverslag. Men vindt daar personen onder van allerlei richting.

Om het philantropen of oud-stadgenooten, die iets voor ons werk willen bijdragen, gemakkelijk te maken, het gironummer van onzen penningmeester is 11-4775, terwijl de firma Mees en Zn. ook de bijdragen in ontvangst neemt.

'n School volgens Dr. Rudolf Steiner

door P. L. VAN ECK Jr.

In de vorige jaargang ¹⁾ schreef ik over de school volgens Dr. Rudolf Steiner, aan de hand van literatuur, 'n artikel dat uit de aard der zaak 'n algemeen karakter droeg. Hier volgt nu iets over 't onderwijs en de opvoeding aan 'n bepaalde school, die volgens Steiner's pedagogiese denkbeelden is ingericht; n.l. de, ook in m'n eerste artikel al genoemde „Vrije School" in den Haag. Ik doe dit nu naar aanleiding van 'n vijftal pedagogiese lezingen en enkele demonstraties, in April en Mei van dit jaar gehouden in 't Muzieklyceum te Amsterdam, door personen aan die haagse school verbonden. 't Programma ervan luidde aldus:

de dames Tia Gischler en H. Janssen van Raay:

Praktiese opvoeding van kinderen onder 't 14e jaar.

Mr. M. Stibbe:

Praktiese opvoeding van kinderen boven 't 14e jaar.

Zangdemonstratie door leerlingen van de „Vrije School" te den Haag, met inleiding door Jan van 't Hoff.

Mr. M. Stibbe:

Geschiedenisonderwijs als wegwijzer naar de toekomst.

Mr. M. Stibbe:

Eurythmie in 't middelpunt der pedagogie, met demonstratie van pedagogiese eurythmie, door leerlingen onder leiding van mevr. P. Stibbe-Hoorweg.

R. van Houten, arts:

Heileurythmie in de hygiëne van de „Vrije School" (met demonstratie).

J. S. Galjart, arts:

De pedagogiek van Rudolf Steiner als sosiale hygiëne.

Na 'n bestaan van vijf jaren heeft de haagse „Vrije School" nu 250 leerlingen. Er zijn 12 klassen; in de 8 eerste wordt 't onderwijs hoofd-

¹⁾ Blz. 346 vgg. en 399 vgg.

zakelijk door klasse-onderwijzers(essen) gegeven; in de laatste heerst 't sisteem van vakleraren, zoals bij 't gewone middelbaar onderwijs. In de lagere klassen die de leerlingen met dezelfde onderwijzer(es) doorlopen, krijgen deze voor bepaalde vakken, als zingen, gymnastiek, handenarbeid, e.d., ook wel onderwijs van vakonderwijzers, al naar gelang van omstandigheden. Dan is er tenslotte noch 'n 13e klas, de eksamenklas — eigenlijk 'n hors d'oeuvre — die opleidt voor cind-eksamen h.b.s. en staatseksamen universiteit¹⁾. Over de hele school is 't koëdukatie-beginsel volledig toegepast; dus ook ten opzichte van de (jongens)handenarbeid en de (meisjes)handwerken. 't Al vroeg beginnen met 't leren (spreken) van vreemde talen geschiedt uit drieërlei overweging: vooreerst gaat dit dan geheel „natuurlik“; vervolgens is 't, in verband met 't verschil van volkskarakter dat in de verschillende talen tot uiting komt, 'n middel tegen de eenzijdigheid van de moedertaal; terwijl 't ten slotte bevorderlik is voor 't internationaal gevoel.

De „Vrije School“ is niet in de eerste plaats 'n didakties, maar bovenal 'n pedagogies instituut, dat de alzijdige en harmoniese ontwikkeling van lichaam, ziel, en geest beoogt. Ten gevolge van 'n te eenzijdige intellektuele ontwikkeling is bij de oude opvoeding 't intuïtieve, 't onbewuste te veel verwaarloosd; terwijl de waarheden, die op 't laatste berusten, juist de diepste zijn.

Ook is bij 't onderwijs, of liever: de opvoeding van 'n kind, 't direkte sukses niet de hoofdzak: 't gaat veeleer om de uitwerking ervan op 't hele verdere leven, en evenzeer op 't onbewuste als 't bewuste.

Nu is 't tweede levenstijdperk — dat van 't 6e tot 't 14e levensjaar — 't tijdperk van 't gemoed; maar toch heeft men altijd, ten nadele van 't kind, 't intellekt in deze jaren te veel belast. De „Vrije School“ spaart dit dan ook tot 't 14e jaar: daarvóór wordt de kunstzin en 't gevoel ontwikkeld.

Op de „Vrije School“ wordt klassiekaal onderwijs gegeven: dit wordt noodzakelijk geacht voor de ontwikkeling van 't sosiaal gevoel. Maar daarbij wordt toch ook terdeeg aandacht geschonken aan individuele behoeften. In de eerste plaats wordt er bij 't onderwijs rekening gehouden met de „temperamenten“. De sterkst uitgesproken karakters — en dit is natuurluk bij de jongste meer dan bij de ouderen — worden in de klas in groepen bijeengezet. Dan kunnen de leerlingen van 't zelfde temperament elkaar wederzijds opvoeden, doordat in onderlinge omgang hun karakters als 't ware afslippen.

¹⁾ Hier, en in 't vervolg, worden biezonderheden, die al in m'n eerste stuk vermeld werden, zo min mogelijk herhaald.

Dit gebeurt dan dus zonder dat aan- en opmerkingen van de zijde van de onderwijzer nodig zijn. En deze houdt verder bij de voorbereiding van z'n lessen rekening met die verschillende temperamenten, door z'n onderwijs afwisselend voor elk van deze interichten. Maar behalve deze temperamentsverschillen, worden ook noch de individuele verschillen in 't oog houden. Hierbij gaat 't vooral om 'n tweefal tiepen; 't eerste is dat van de „dromer” — waarbij 't ik te zwak — 't tweede dat van de „brut” — waarbij 't ik te sterk is. Als bij deze tiepen de leerstof, zonder meer, wordt aangebracht, dan blijven ze zoals ze zijn. Hun karakter moet echter bij en door 't onderwijs beïnvloed worden. Welnu; door denkbaarheid wordt 't ik versterkt, door mechaniese arbeid verzwakt. Vandaar dan ook wordt bij de verschillende leervakken aan de kinderen van 't eerste tiepe overwegend denkbaarheid, aan die van 't tweede overwegend mechanies werk gegeven. Dit gaat door 't hele schoolleven door; en de invloed daarvan is uit de verschillende wijzen van 't zich uiten der leerlingen duidelijk merkbaar. Op de lezing werd dit met schilderwerk van de kinderen aangetoond.

Met 't oog op 't individuele in de kinderen, krijgen deze geen leerboekjes in handen 'n Strafsysteem wordt uit den boze geacht; er moet niet geregeerd worden over de kinderen met 'n „je zult” en „je moet”, maar ze moeten komen onder 't zedelijke overwicht van de opvoeder. Er is 'n sterk verband tussen huis en school.

Aan 't begin van 'n schooldag komen alle kinderen samen tot 't zeggen van 'n spreuk; en tot 't uitvoeren van enkele oefeningen, die de schooldokter met 't oog op 't lichamelik en geestelik welzijn van de kinderen wenselik acht. Dan worden er spreekoefeningen gehouden, uit de overweging dat 't spreken van de mens samenhangt met z'n persoonlijkheid. Daarna wordt in de verschillende klassen aan 'n hoofdvak begonnen; 'n werkzaamheid die 2 uur duurt, en die gedurende 'n paar weken op datzelfde vak betrekking heeft — met 't oog op 't zich daarop konsentreren.

Op de lezing werd 'n schets gegeven van 't onderwijs in grammatika; hoe bereikt wordt, dat de kinderen de verschillende begrippen die daarbij aan de orde komen, *beleven* door 't leggen van verband met kleur, toon, en lijn.

Draagt 't levenstijdpark van 't kind vóór 't 14e jaar 'n sprookjeskarakter, zodat in verband daarmee de opvoeding kunstzinnig moet zijn — na dat jaar vindt dan 'n grote verandering bij 't kind plaats. De liefdegevoelens, lichamelik en spiritueel, ontwaken. 't Kind voelt zich niet meer één met de hem omringende wereld, maar ziet die tegenover zich. 't Wordt de verhouding van *ik* en *niet-ik*. Met de liefde die in

hem geboren wordt, wil 't echter die wereld omvatten. Daartoe is nodig 'n opvoeding van 't denken. Ondanks — beter: ten gevolge van — de toespitsing op 't intellectuele, leren de leerlingen van ons middelbaar onderwijs niet zelfstandig denken. Om dit te bereiken moet bij 't onderwijs de fantasie van de leerlingen worden gewekt. Ze moeten in staat gesteld worden, naar hun verschillend temperament, de leerstof op de voor hun gelukkige manier te verwerken. De kennis, zo vergaard, is door eigen kracht verworven. De leerlingen hebben de dingen dan begrepen *met 't hart*; waardoor de mogelijkheid tot zinnvolle ideeën is geschapen.

Aangetoond werd, hoe b.v. bij 't oplossen van rekenkundige en algebraïsche vraagstukken de fantasie in werking wordt gesteld. Betoogd werd, dat lastige vakken, als stereometrie en beschrijvende meetkunde, door 16-jarige leerlingen goed worden begrepen, doordat deze zich dan juist in de daarvoor „gevoelige periode“ bevinden; en ook, doordat ervoor wordt zorg gedragen, dat ze ook dit onderwijs *belev*en. De mensheid is tot de wetenschap gekomen door 't leven; zo moet 't ook gaan bij 't kind. Met zulk onderwijs gaan dan ook alle kinderen mee.

Interessant was de schets, hoe bij 't onderwijs in aardrijkskunde 't *belev*en door de leerlingen 't uitgangspunt vormt; en hoe daarbij allerleis verband wordt gelegd. Wat 't geschiedenis-onderwijs betreft, dñ moet voeren tot *inzicht*. Dat wordt met de tegenwoordige documentengeschiedenis niet bereikt. De geschiedenis moet uitgaan van de ziel der mensheid; dan komt men tot inzicht, met als gevolg; praktische handelingen in verband met de blik die, door dat geschiedenis-onderwijs, voor de toekomst is geopend. We kregen in 'n schets te horen, hoe dat onderwijs in de hogere leerjaren gegeven wordt; waarbij dus vooral de nadruk wordt gelegd op de gang van de geestesontwikkeling.

Met 't muziekonderwijs maakten we theoreties en praktische kennis. Dat onderwijs neemt op de „Vrije School“ 'n belangrijke plaats in: 't wordt er niet beschouwd als 'n soort van luxe, maar van even grote betekenis geacht als de intellectuele ontwikkeling. Tot noch toe wordt er alleen noch maar zangonderwijs gegeven; maar de bedoeling is, om de leerlingen ook 'n instrument te leren bespelen. Wat nu aan instrumentale muziek wordt gedaan, geschiedt alleen met die leerlingen, die buiten de school privaattlessen krijgen. Zo is 't mogelijk ook nu al, stukken voor zang en muziek met de leerlingen instuderen.

Voor de 1e tot de 4e klas wordt de muziek (zang) als zodanig niet als de hoofdzak beschouwd; maar wordt aan 't verlangen van de kinderen naar uiting gelegenheid gegeven — waardoor dus die zang 'n min-of-meer chaoties karakter draagt; 'n element dat trouwens ook in de muziek leeft. 't Was jammer dat van deze zang uit de lagere klas-

sen niets gedemonstreerd werd. In de hogere klassen moeten de kinderen rekening gaan houden met de eisen van 'n muzikaal werk; onder leiding. Na de 8e klas komt dan 't element: genoeg vinden in 't muziseren. 't Muziekonderwijs is voorts noch van invloed bij de vorming van de gemeenschapzin; 't verbindt en verenigt. Bij 't muziekonderwijs wordt uitgegaan, niet van de inhoud van 't stuk, maar van de klank; de uitvoering moet niet worden opgelegd, maar moet, met de studie, van binnenuit groeien. Omdat, wat voor kinderen is gekomponeerd, slechts bij uitzondering zoon lange studie verdraagt, moet men z'n toevlucht nemen tot de grote muziekliteratuur. 't Gevaar dat hierin schuilt, wordt beseft; maar daartegenover staat dat zoon stuk jaren stof geeft, om erin te groeien. We kregen nu zang, met en zonder begeleiding van 'n klein strijkorkest van leerlingen, uit de 6e, 7e, en 8e klas te horen. 't Waren geen stukken, ingestudeerd met 't oog op 'n „uitvoering“, maar die in de gewone lessen worden geleerd.

'n Belangrijk vak van de „Vrije School“ is de eurythmie. 't Is 'n vak op zichzelf, maar wordt tevens dienstbaar gemaakt aan 't onderwijs in verschillende andere vakken. Bij de eurythmie is 't hele menselijk lichaam werkzaam, als orgaan van de ziel. Er is taaleurythmie en tooneurythmie; die naast de hoorbare taal (resp. muziek) de zichtbare taal (muziek) vormen. 't Is 'n bewegingsstelsel, waarbij onder 't spreken (muziek) de taal (tonen) door de ziel wordt beleefd. De voortdurende beweging van de taalklanken wordt geschouwd, en in de eurythmie weergegeven. 't Spreekt vanzelf, dat 't uit 'n opvoedkundig oogpunt van belang is, dat zo 't lichaam de dienaar is van 't hogere in de mens. De eurythmie wordt dan ook van de eerste tot de hoogste klas onderwezen.

De klank van de taal is voor ons gewoon geworden; we hebben daar geen gevoel meer voor. Toch is ook voor ons noch wel duidelijk 't verschil van klankgevoel in 'n woord in verschillende talen voor 't zelfde begrip. Door de eurythmie nu, worden de klanken weer bewust, gaan we ons van elke klank rekenschap geven. Verschillende spesifiek menselijke krachten worden daardoor wakker. De eurythmie is 'n oefening van de innerlijke organen in verband met 't lichaam; 't is zielegymnastiek, waardoor 't zieleleven soepelheid verkrijgt. Bij de oefeningen komt 't verschil tussen vokalen en konsonanten uit; de eerste zijn 't zangerig element, de laatste 't vaste. De vokalen geven weer, wat van binnenuit de mens komt; de konsonanten wat vanuit de buitenwereld in de menselijke ziel wordt wakker geroepen. In overeenstemming hiermee worden bij de oefeningen in eurythmie de vokalen lopend, de konsonanten staande weergegeven. Voorts wordt erop gewezen, dat de vokaal-oefeningen goed zijn voor kinderen die 'n overmaat

van fantasie hebben; ze kunnen zich uiten in beweging; terwijl de oefeningen voor de konsonaten vooral geschikt zijn bij 'n tekort aan fantasie: door de staande konsonaten wordt die bij zulke kinderen als 't ware naar binnen geroepen. Verder is de eurythmie van belang voor 'n vak als b.v. 't aanvankelijk rekenen: ritmies tellen, enz.; voor 't beleven van de taal: verschillende woordsoorten, grammaticale vormen, enz.; voor de wiskunde: 't lopen van wiskundige vormen. Ook 't wilsleven wordt door de eurythmie geoefend: 't is 'n morele scholing van 't individu; terwijl, doordat de een zich rekenschap moet geven van de beweging van de ander, bovendien 't sociaal gevoel wordt ontwikkeld.

De demonstraties die volgden waren bedoeld als voorbeelden van 't klankbelevens, zowel door taal- als door tooneurhythmie.

Ook de heileurhythmie, voor 't afleren van verkeerde neigingen en 't genezen van lichamelijke ongesteldheden, wordt — onder leiding van 'n arts — in de „Vrije School” toegepast. Als voorbeelden werden genoemd: kleptomanie; asthma, slechte spijsvertering, platvoeten en spataren. Dit zou dan geschieden ten gevolge van 't beleven van de bewegingen der spraakwerktuigen bij 't uitbrengen van de verschillende klanken — welke bewegingen bij de heil-eurhythmiese oefeningen tot uiting worden gebracht. Voor 'n bepaalde neiging, of 'n bepaalde ongesteldheid worden dan de oefeningen, korresponderende aan 'n bepaalde klinker of medeklinker, voorgeschreven.

Behalve voor de individuele hygiëne, kan een pedagogiek van Dr. Steiner, ook van goeie invloed zijn voor de sociale hygiëne; waarbij men zich heeft afgevraagd, wat de geestelijke achtergrond van 'n bepaalde (volk)ziekte is, en dan in verband daarmee maatregelen te nemen.

Ten slotte 'n paar opmerkingen. Krietiek op deze school zal ik niet leveren; daarvoor zou trouwens, behalve wat ik over de pedagogiek van Dr. Steiner las, en wat ik nu in deze voordrachten van 't personeel van de „Vrije School” over 't onderwijs en de opvoeding, daar gegeven, heb gehoord, zeer zeker ook 'n bezoek van niet te korte duur aan die school zelf nodig zijn. Maar 'n paar indrukken wil ik hier toch neerschrijven.

Twee dingen heeft deze „nieuwe school” gemeen met de andere nieuwe in onze dagen. Dat is voorreest 'n overschatting van de invloed van de schoolopvoeding in 't algemeen, en van die van de eigen school in 't bijzonder. Ik wees hierop trouwens ook al in m'n vorig artikel; waarbij ik opmerkte dat dat helemaal geen kwaad kan, ja, dat zonder 'n zeker profetisme geen enkele hervormingspoging ooit enig resultaat zou kunnen bereiken. En daartegenover is er ook bij de voorstanders

van deze school 'n onderschatting van onze tegenwoordige gewone „ouwe" school; 'n onderschatting, als gevolg van gebrek aan kennis van die school. De schoolhervormers zijn van mening dat die school al enige generaties heeft stilgestaan, zich in geen enkel opzicht heeft gewijzigd, volkomen is verstard. Toch zou men, zelfs zonder enig nader onderzoek, al apriori moeten inzien dat zo iets eenvoudig onmogelijk is, dat niets — en dus ook de „ouwe" school niet — zich aan de „geest des tijds" vermag te onttrekken. Wat meer kennis omtrent de geest die tegenwoordig in onze gewone school heerst, zij daarom deze en andere schoolhervormers ten zeerste aanbevelen.

'n Andere opmerking is deze. 't Gaat met deze „Vrije School" — en eigenlijk is ook dit noch 'n punt van overeenstemming met andere nieuwe scholen — om 'n kwestie van *geloof*; resultaten heeft niemand noch gezien, en zullen we voorlopig niet zien. Want waar zozeer de nadruk gelegd wordt op 't opvoedend karakter van de school, daar zijn de resultaten niet gelegen op de leeftijd van — laten we zeggen — omstreeks 20 jaar, bij 't slagen voor enig beroep; maar zullen die resultaten moeten blijken op 30-, 40-jarige leeftijd *in 't leven*. En ook in engere zin is hier sprake van geloof, n.l. 't „geloof" in de antropozofie. Laat me in dit opzicht mogen getuigen, dat voor 'n niet antropozoof meermalen een-of-andere zaak in 'n voor hem nieuw en verrassend licht werd geplaatst, waaraan hij 'n zekere verdienste niet kon ontzeggen — al moest dan ook z'n ongelooft wel eens aan 'n „hineininterpretieren" denken!

Afgescheiden nu van deze antropozofiese levenshouding, is, zoals we weten, de „Vrije School" 'n *neutrale* school — dat wil hier zeggen, dat, wat men aan de leerlingen aanbiedt, niet wordt aangeboden als *de* waarheid, niet als iets, zonder 't welk men niet zou kunnen „zalig worden". Dit is natuurlijk 'n goed ding; en wel opmerkelijk in 'n bijzondere school van 'n toch bepaald uitgesproken „kleur". Andere goeie eigenschappen van de school zijn: de gelijkwaardigheid van de leerkrachten; 't feit dat 't geen standenschool is; en dat hier eigenlijk de m.i. enig mogelijke oplossing te vinden is van de kwestie „aansluiting" l.o. — m.o., doordat er één school van gemaakt is.

En eindelijk nam ik van de zangdemonstratie de indruk mee van 'n goeie, prettige geest die er op de „Vrije School" heerst.

Het Vervolgonderwijs in drie groote steden. ¹⁾

(Hamburg, Weenen, Londen).

I. Hamburg.

In 1898 werden 6 openbare herhalingsscholen met vrijwillig schoolbezoek geopend, waarbij in den loop van den tijd eenige nieuwe kwamen.

In 1902 werd een handels-herhalingsschool voor meisjes gesticht.

De fortbildungsscholen ondervonden eerst veel tegenstand. Er hadden eendeloze onderhandelingen plaats tusschen Senaat en Bürgerschaft, rapporten werden geschreven, steeds nieuwe plannen gemaakt en onderzocht.

Na veel strijd kwam de eerste wet op het vervolgonderwijs voor jongens tot stand. De oorlog hield echter alle uitvoering tegen, zoodat eerst in 1919 de zaak weer ter hand kon worden genomen. Na dien tijd werden veel particuliere scholen voor vervolgonderwijs tot openbare gemaakt.

Heden bestaat er een zoo goed als volledig systeem van vervolgscholen. In 1919 werd de nieuwe wet op het vervolgonderwijs ingevoerd. Zij bepaalt:

dat alle in Hamburg woonachtige of daar werkende jeugdigen leerplichtig zijn tot aan het einde van het schooljaar, waarin zij 17 jaar worden. Gemiddeld dus een leertijd van 3 jaren. Voor leerlingen met een leerlingcontract eventueel langer, n.l. tot hun leerling-opleiding voltooid is.

Aantal uren. Het aantal uren per week bedraagt 10, waarvan er 2 voor lichamelijke oefeningen besteed mogen worden.

Tijd van den dag. De lesuren moeten overdag op weekdagen worden gegeven en op zijn laatst te 6 uur 's avonds zijn afgelopen.

Grondbeginsel. Het onderwijs berust op het beginsel van beroep.

Wat Hamburg sedert 1919 gedaan heeft om de voorschriften op papier tot werkelijkheid te maken, is bewonderenswaardig. Hier stond men voor de grootste moeilijkheden; men moest toch voor tienduizenden kinderscholen ruimte, leerkrachten en leermiddelen beschikbaar stellen.

¹⁾ Uit de Bijlagen van het Nutsrapport inzake het Vervolgonderwijs (zie „Volksontwikkeling“, Maart 1929).

Schoolruimte: Voor enkele takken van het vervolgonderwijs waren er reeds scholen. Het beste was het gesteld met de ruimte voor leerlingen in handwerk en industrie. Hiervoor bestonden reeds de z.g. *Gewerbeschulen*.

Hierbij deed zich echter een bezwaar voor ten opzichte van den leertijd. Het onderwijs toch werd gewoonlijk des Zondagsmorgens gegeven. Om hierin verandering te brengen en het volgens de nieuwe voorschriften op werkdagen vóór 6 uur te geven, zou men vele der onderwijzers, die overdag aan andere scholen werkzaam waren, moeten vervangen door dezulke, die in het vervolgonderwijs een volledige dagtaak vonden.

Hierbij kwam, dat vele beroepen een 4-jarigen leertijd hebben, zoodat er ook nog een jaar boven de 3 wettelijke verplichte kwam.

Een bijzondere moeilijkheid leverde het teekenenonderwijs op, wat juist voor deze leerlingen van zoo bijzonder veel gewicht is.

Voorcerst kon de stad niet meer dan eenige overcomplete lagere scholen beschikbaar stellen, n.l. een dubbele school met 30 klaslokalen en twee enkele met ieder 15 klaslokalen. Buitendien behielden deze scholen hun vroegere gebouwen, die deels in openbare scholen, deels in musea, deels in particuliere scholen gelegen zijn.

De nieuwe gebouwen, die reeds voor den oorlog ontworpen waren, zijn tot heden toe nog niet uitgevoerd.

Leerkrachten: Voor 1919 werd het onderwijs aan deze scholen gegeven door 30 onderwijzers met volle dagtaak en 470 met gedeeltelijke dagtaak.

Sedert is daarin geleidelijk wijziging gekomen. In Juni 1925 bedroegen deze aantallen respectievelijk 213 en 45.

Bevoegdheden: Slechts een gering aantal der leerkrachten bezit een acte Nijverheidsonderwijs, daar Hamburg geen eigen Kweekschool bezit voor de opleiding van leeraren bij het Nijverheidsonderwijs. In de meeste gevallen moest men zich tevreden stellen met het bezit van een acte L.O. of M.O. In sommige gevallen kreeg men daardoor echter uitstekend bevoegde leerkrachten. Onder de onderwijzers der Lagere Scholen toch waren er, die door jarenlangen arbeid aan de handwerk- en industriescholen een groote ondervinding hadden opgedaan, eenige zelfs hadden het diploma als gezet in een of ander handwerk verworven. In andere gevallen werden techniker en ambachtslieden, die reeds door hun werkzaamheden als leeraar met gedeeltelijke dagtaak hun geschiktheid hadden bewezen, met een volledige dagtaak belast.

Bij de vervolgscholen voor handelsonderwijs waren de bezwaren

nog groofer. Er bestond wel reeds een omvangrijk handelsschoolwezen, het onderwijs was echter voor het overgrootste deel particulier en werd in de avonduren gegeven.

Men stond nu voor het probleem, op korten termijn voor ongeveer 120 handelsleeraren en -leeraressen te zorgen. Om in de eerste behoefte te voorzien, werd met het stedelijk schoolbestuur een overeenkomst gesloten, waarbij 50 onderwijzeressen en onderwijzers uit het Lager Onderwijs werden vrijgemaakt. Zij werden belast met een halve dagtaak en konden de andere helft wijden aan eigen studie voor het leeraars-diploma.

Een deel van hen is nu reeds gediplomeerd en bij het vervolgonderwijs aangesteld.

Toch is het gebrek aan leerkrachten nog zoo groot, dat tot op heden (midden 1925) de hoogste klasse van deze vervolgscholen nog slechts de helft van het wettelijk aantal uren onderwijs ontvangt.

Gebrek aan schoolruimte was ook hier het groote bezwaar. De cityvorming, die ook in Hamburg in sterke mate plaats heeft, maakte het echter mogelijk in de binnenstad eenige scholen op te heffen en voor handels-vervolgscholen te bestemmen. Daarenboven werd een groot nieuw gebouw gesticht en in het najaar van 1922 in gebruik genomen.

De meeste moeilijkheden leverden wel de vervolgscholen voor ongeschoolden.

Hier stond men, behalve voor het bezwaar van het verschaffen van ruimte en leerkrachten, voor interne moeilijkheden van leervakken en onderwijsmethode.

Men kon dan ook niet alle drie de leerjaren tegelijk aan onderwijs helpen en begon dus met het eerste leerjaar.

Hiervoor kreeg men de beschikking over een oude kweekschool voor onderwijzeressen in de binnenstad, verder werd nog een lagere school opgeheven en bovendien moesten vele klassen zich behelpen met een plaatsje in de gewone volksscholen.

De tafels en banken waren daar te klein voor de leerlingen, zoodat zij soms urenlang tusschen bank en lessenaar moesten staan.

Het was een groote verbetering toen in April 1925 weder een groote overcompleet geworden volksschool beschikbaar gesteld kon worden.

Men kan nu zeggen, dat op enkele klassen na dit onderwijs in speciaal daarvoor bestemde gebouwen wordt gegeven.

Leerkrachten: Ook bij deze soort scholen stelde men vooreerst onderwijzers uit het L.O. aan, men begon met een twintigtal, die in het bezit van een acte M.O. waren, daarna volgde nog een 40-tal zonder zulk een bevoegdheid.

Dit betrof alles het onderwijs voor jongens in ongeschoolde beroepen. Voor meisjes was de zaak nog moeilijker.

Haar aantal is ongeveer het dubbele van dat der jongens. Bovendien werden zij nu pas voor het eerst leerplichtig. Er waren op korten termijn 100 schoollokalen noodig. Door de opheffing der vereeniging voor huishoudscholen, kreeg men echter gelegenheid een nieuw ingericht gebouw voor huishoudonderwijs over te nemen en een aantal schoolkeukens in verschillende deelen der stad. Hierbij kwam spoedig weder een overcomplete volksschool met 13 klasselokalities. Zoodoende had men een derde van het benoodigde aantal klasselokalities verkregen. Voor de overige moest men weder zijn toevlucht nemen tot nog in gebruik zijnde volksscholen.

Nu dien kwamen er successievelijk nog 4 overcomplete lagere scholen bij.

Het gebrek aan schoolruimte voor dit onderwijs is echter nog niet opgeheven.

Leerkrachten: Er waren ongeveer 200 leerzessens noodig. Men begon met bijna alle leerzessens van de opgeheven vereeniging voor huishoudonderwijs over te nemen. Verder kwamen vele onderwijzessens, waaronder met bevoegdheid voor huishoudonderwijs, van de Lagere Scholen vrij en konden aangesteld worden bij het vervolgonderwijs.

Verhouding tegenover de Vervolgschool.

1e. *De leerlingen.* Toen het vervolgonderwijs nog onverplicht was, klaagden de leerlingen zeer over het feit dat de lesuren op Zondagmorgen en des avonds gesteld waren.

„Vaak staakten de leerlingen om een anderen leertijd te verkrijgen.”

De verandering, die 1919 bracht, was dus den leerlingen zeer welkom. Hierop zich baseerende, vonden de autoriteiten dan ook volle vrijheid de voorschriften omtrent den leertijd met kracht door te voeren.

De leerlingen toonden van nu aan groote belangstelling in het onderwijs. Sedert 1919 ontstond een leerling-raden beweging.

Van deze raden gingen talrijke voorstellen tot verbetering en propagandeering van het vervolgonderwijs uit.

Onder de leerlingen tot de ongeschoolde beroepen behorende, kon zulk streven naar organisatie niet tot ontwikkeling komen.

Daar men alle drie de leerjaren tegelijk had opgeroepen, waren er veel jongelieden bij, die reeds 1 of 2 jaar de school verlaten hadden. De nieuwe leerverplichting kwam hun zeer slecht te stade. Zij stoorde hen in het ongestoord uitvoeren van hun werk en daar zij zich vaak nog loonkortingen moesten laten welgevallen, stonden zij niet vriendelijk tegenover de school.

Voegt men daarbij, wat wij hierboven opmerkten over de slechte schoolgelegenheid, dan begrijpt men hun afkeer volkomen.

Het ging zoover, dat het tot een openlijke weigering kwam, om het onderwijs te volgen; het verzuim steeg tot 40 %.

Sommigen, die wel op school kwamen, gedroegen zich zoo ruw en onbeschoft, dat zelfs de politie te hulp geroepen moest worden. „Van de eerste jaren van den leerplicht voor dit vervolgonderwijs zullen de onderwijzers en onderwijzeressen dan ook nog lang onaangename herinneringen behouden”.

Van 1922 af kwam hierin verbetering.

Het aantal verzuimen verminderde tot op 20 % en de lust het onderwijs te volgen nam zeer merkbaar toe. Niet alleen de leerlingen in ambacht, industrie en handel, maar ook de ongeschoolden gevoelen, dat het onderwijs van groote waarde is voor hun verdere leven en voor hun innerlijke ontwikkeling. Zij beginnen het op prijs te stellen, dat de maatschappij hen niet alleen als werkkrachten gebruikt, maar dat een inrichting als de vervolgscholen zich ook om hen als menschen bekommert.

Dit geldt in zeer bijzondere mate voor de ongeschoolde meisjes aan wie de school door onderwijs in koken, huishoudkunde en naaldarbeid concrete vaardigheden voor het leven medegeeft. In niet mindere mate ook geldt dit voor het zeer geliefde onderwijs in handenarbeid aan de jongens, hetwelk nog belangrijk uitgebreid zal moeten worden.

Ouders: De ouders zijn over het algemeen zeer vóór dit onderwijs. Slechts in enkele gezinnen, waar men in het algemeen vijandig of neutraal tegenover ontwikkeling en beschaving stond, was de meening over het vervolgonderwijs ongunstig.

Werkgevers: Hierbij dient onderscheid gemaakt te worden tusschen werkgevers uit het ambacht, werkgevers uit de industrie en dezulken uit handel en transportwezen.

In het ambacht was men over het algemeen vóór leerplicht onder voorbehoud, dat hierbij niet storend tegenover het bedrijf werd opgetreden.

De industrie stond wat betreft de leerlingen voor geschoold werk eveneens gunstig ten opzichte van leerplicht voor het vervolgonderwijs.

Handel en verkeer echter verzetten zich tegen de invoering.

Voor ongeschoolden, jongens zoowel als meisjes, stuitte de invoering van den leerplicht op heftig verzet.

De invoering van den leerplicht.

Toen nu in 1919 de leerplicht algemeen werd ingevoerd, stond men tegenover veel vijandschap van de zijde der werkgevers.

De groot-industrie, de groote handelsondernemingen, de fabrieken, de banken, de warenhuizen en de groote im- en exportzaken pasten zich het eerst bij den nieuwen toestand aan. Wel waren er vele onder, die begonnen met loonaf trek voor de verzuimde uren. Nog heden komt dit voor, toch hebben langzamerhand de meeste der bovengenoemde ondernemingen van loonkortingen afgezien. Niet alleen dat velen nu de uren voor onderwijs met het volle loon betalen, sommigen betalen zelfs het verhoogde loon voor overuren, wanneer de schooluren vallen vóór of na den werktijd.

Enkele maken nog de voorwaarde van loonaf trek voor het geval de jongelieden slechte rapporten van de school krijgen.

De transportberoepen, die in den aanvang zich heftig verzetten en betoogden dat zij hun jeugdige krachten niet in den werktijd konden missen, zijn nu tot ander inzicht gekomen. Zij hebben den goeden invloed der school leeren kennen en helpen nu aan haar welslagen mede. Alle jeugdige chauffeurs, schippers en dekknechten zijn nu bij het onderwijs ingedeeld.

Er zijn nog wel groepen, die bezwaren maken. Zoo bijv. de kleine werkgevers, die slechts één of enkele personen in hun dienst hebben. Ook de huisvrouwen kunnen zich nog niet goed voegen in den toestand, dat hun jeugdige hulpen één dag per week de school moeten bezoeken.

Alles te zamen genomen mag men echter zeggen, dat de leerplicht-gedachte krachtige vorderingen maakt en dat de werkgevers steeds meer tot het inzicht komen van de beteekenis en het nut der vervolgschool.

De Vakvereenigingen. De vakvereenigingen van alle richtingen, benevens de Arbeidersraad van Groot-Hamburg, hebben steeds groote belangstelling en krachtigen steun aan het vervolgschoolwezen geschonken.

Middelen om het onderwijs te doen slagen.

Hieronder moet in de eerste plaats genoemd worden het instellen eener „Schulpflege“ voor de algemeene vervolgscholen (ongeschoolde beroepen). Voor de jongensscholen werden van de 65 leeraren er drie van 8 wekelijksche lesuren, voor de meisjesscholen 8 van 12 wekelijksche lesuren vrijgesteld. Deze tijd moest gebruikt worden voor huisbezoek en bezoek aan werkgevers. Zij hebben in duizenden gevallen ouders en werkgevers opgezocht, de beteekenis en het doel der scholen uiteengezet, verkeerde inzichten verbeterd, de wettelijke voorschriften doen kennen, ouders of werkgevers inlichtingen over de leerlingen gegeven, opvoedkundige maatregelen met hen besproken en hulp verschaft waar dit noodig bleek.

Deze instelling heeft zeer veel tot verbetering van het aanvankelijk zoo slecht schoolbezoek bijgedragen.

De instelling bestaat nog en werkt nog ijverig om bovengenoemde doeleinden te bereiken. Zij wordt daarbij geholpen door vrijwillig huisbezoek van leeraren en directeurs. Ook het stadsbestuur doet veel om voortdurend verbeteringen aan te brengen en de belangstelling levendig te houden. Het tracht daarvoor samenwerking te verkrijgen met de kamers van koophandel, de kamers van arbeid en met de leden van den Arbeidersraad van Groot-Hamburg.

In de vervolgscholen voor ambachten en handel is deze „Schulpflege“ niet noodig: werkgevers zoowel als leerlingen gevoelen daar meer uit zichzelf het nut der scholen.

De vakverenigingen toonen zooveel belangstelling voor het vervolgonderwijs, dat zij vaak uit eigen beweging vergaderingen beleggen ter bespreking van vraagstukken op dit gebied.

„Men kan wel zeggen, dat op geen enkele andere plaats in Duitschland de arbeidersklasse een zoo warme en vruchtdragende belangstelling voor het vervolgschool-wezen aan den dag heeft gelegd, als in Hamburg.“

II. Weenen.

Hoewel het beginselstandpunt ten opzichte van den leerplicht voor het vervolgonderwijs in Oostenrijk nog niet zoo ruim is, dat de geheele jeugd na den lagere-school-leeftijd op grond daarvan leerplichtig is, is de eigenlijke wet op het vervolgonderwijs zeer volledig, zelfs vollediger dan de Pruisische Wet op de uitbreiding van den leerplicht.

De omvang en de beteekenis van het vervolgonderwijs is daarmede in overeenstemming, tenminste voor de plaatsen, waarover wij gegevens bezitten. Als voorbeeld willen wij een beschrijving geven van het vervolgonderwijs te Weenen. Dit moge geschieden aan de hand van het onderwijsverslag 1924/1925 met in achtneming van eenige andere gegevens, inzonderheid de brochure: „Die Gewerbliche Fortbildungsschule in Wien.“ VI Bezirk, Mollardgasse 87.

Alle leerlingen en leermeisjes, die bij een leermeester een beroep of handwerk leeren, zijn verplicht de vervolgschool gedurende één dag per week te bezoeken.

Voor de meeste beroepen duurt dit 3 jaren: voor enkele vrouwelijke beroepen, zoals kleermaaksters en modistes, 2 jaren.

Leerlingen en leermeisjes kunnen slechts tot gezet worden bevorderd na een gezellen-examen. Om tot dit examen te worden toegelaten, moeten zij het eind-diploma van een vervolgschool overleggen.

Zonder dit bewijs is bevordering tot gezet of jeugdig arbeider (arbeidster) onmogelijk.

Dit is een zeer sterke prikkel tot het geregeld volgen der Fortbildungsschule.

Het is ook een krachtige drang op de patroons om aan hun verplichting te voldoen tot het vrijlaten der leerlingen, teneinde het onderwijs te volgen.

Bovendien kunnen de patroons beboet worden, indien zij de leerlingen op hun schooldag aan het werk houden.

Het eerste werd het vervolgonderwijs voor Neder-Oostenrijk wettelijk geregeld bij de wet van 1907.

Een groote belemmering voor het in praktijk brengen der voor-schritten van 1907 was gelegen in het ontbreken van schoolruimten. In den aanvang werden de vervolgscholen algemeen ondergebracht in de gewone lagere scholen. Dit had echter het nadeel, dat het onderwijs in de avonduren gegeven moest worden en dat men niet de beschikking had over leer-werkplaatsen.

In 1909 kwam hierin verandering. De gemeenteraad stelde toen een terrein van ongeveer 10.000 M² ter beschikking voor den bouw van een centrale vervolgschool.

Wat men hierop heeft gesticht is een waar schoolpaleis, hetwelk nergens elders in Europa wordt geëvenaard; alleen nu wordt het overtroffen door een tweede, dat in Sept. 1926 is gereed gekomen.

In korten tijd verrees nu een bouwwerk van 128 M. lengte en 79 M. breedte met een hoogte van 6 verdiepingen.

Het gebouw bevat 337 vertrekken en kan gelijktijdig 5000 leerlingen herbergen, daarnaast is dan nog voldoende ruimte voor kantoren, directie- en leeraarskamers, enz.

In het gebouw is gevestigd de Schoolraad voor het vervolgonderwijs te Weenen, die 36 vertrekken in gebruik heeft. Verder vindt men er 3 kamers voor het schoolbestuur, 1 voor medisch onderzoek, 2 bibliotheekzalen, 1 voorraadkamer, 1 schoolkeuken, 2 feestzalen, 3 laboratoria, 1 fotografisch atelier, 2 modelleerzalen en 3 werkhallen (één voor metaaldraaiers, gereedschapmakers, hoefsmeden en machinebankwerkers; één voor kuipers, pianomakers, modelmakers, meubelmakers, wagenmakers en timmerlieden, één voor electriciens, mechanikers en metaalslijpers).

Verder zijn er afzonderlijke werkplaatsen voor schilders, boekbinders, boekdrukkers, letterzetters, lettergieters, borstelmakers, chemisch-polijsters en -ververs, friseurs, gas- en waterleiding-installateurs, glazenmakers, glasslijpers, lederbewerkers, bronzeurs en ciseleurs, kam- en waaiermakers, bontwerkers, opticiens, schoenmakers, stroo-hoedenmakers, bekleeders, horlogemakers, vergulders, tandtechnikers, huis- en decoratieschilders en suikerbakkers.

De Bonds-onderwijsinstelling voor vrouwenberoepen heeft 35 kamers in gebruik.

Onder de bovengenoemde beroepen zijn er, waar meisjes en jongens in één werkplaats arbeiden; dit is bijv. het geval bij de boekbinders, de borstelmakers, de chemisch-polijsters, de glazenmakers, de industriërschilders, de kam- en waaiermakers, de bontwerkers, de opticiens, de schilders, de schoenmakers, de meubelmakers, de uurwerkmakers, de vergulders, de tandtechnikers en de suikerbakkers.

Voor de overige vrouwelijke beroepen worden de meisjes in aparte klassen onderwezen.

Er zijn in het gebouw 56 volledige vervolgscholen ondergebracht. In het leerjaar 1921/1922 kregen er 535 klassen onderwijs met 4250 wekelijksche lesuren en 20271 leerlingen (hieronder 872 meisjes).

Het tweede Centrale-vervolgschoolgebouw is gereed gekomen in September 1926.

Het is op nog grootscher schaal ingericht dan het eerste. Het beslaat een oppervlakte van 13217 vierk. meters. In het inwendige van het gebouw zijn 4 groote binnenplaatsen, waaromheen de lokalen zijn gegroepeerd. Recht achter den middeningang ligt een dezer plaatsen, een langwerpige ruimte met een fontein in het midden. Links van de binnenplaats zijn de onderwijskamers, teekenzalen, administratiekamers enz., aan rechts de leer-werkplaatsen.

Door deze rangschikking is alle stoornis bij het onderwijs door geraas uit de werkplaatsen vermeden. Behalve het sousterrein en de straatverdieping heeft het gebouw vier verdiepingen.

Het is inzonderheid bestemd voor de beroepen van houtbewerking.

Er zijn 24 teekenzalen en 13 zalen voor theoretisch onderwijs, elk met eigen garderobe en toiletten.

Het gebouw bevat tevens een tehuis voor leerlingen met 96 slaapgelegenheden, eetzaal voor leerlingen en leeraren, een ontspanningszaal met een groot terras, een groote feestzaal met tooneel en volledige bioscoop-installatie, een groote aula, benevens laboratoria voor natuur- en scheikunde.

Het is van de modernste hulpmiddelen voorzien ten behoeve der machinerieën, in de werkplaatsen en elders zijn er 26 gelijkstroom- en 85 draaistroom-motoren.

Het kan 1800 à 2000 leerlingen tegelijkertijd bevatten.

De volgende beroeps-vervolgscholen zijn er in ondergebracht; meubelmakers, draaiers, wagenmakers, kuipers, bouwvaktimmerlieden, klavier- en orgelmakers, harmonikamakers, bekleeders, schilders, ververs, mandemakers, borstelmakers, vergulders, aardewerkarbeiders, lithografen, steen-, licht- en koperdrukkers, en chemigrafen.

Voor kleermakers is een afzonderlijke afdeling ingericht.

Volgens het schoolverslag 1924/1925 waren er in geheel Weenen 149 beroepsvervolgscholen (voor 64 beroepen), benevens 2 algemeene vervolgscholen, n.l. één voor doofstommen en hardhoorenden en één voor leerlingen uit weinig beoefende beroepen, zoodat hun aantal te klein is om een beroeps-vervolgschool voor hen te openen.

Van de 77 doofstommen (mannelijke en vrouwelijke leerlingen samen) waren er echter slechts 23 in de algemeene vervolgschool, want zoodra er een aantal van 7 gelijksoortige leerlingen bijeen is, moet er een afzonderlijke klasse voor gevormd worden, die bij een beroeps-vervolgschool wordt ondergebracht.

Zoodoende vindt men klassen voor doofstommen bij de scholen voor juweliers, goud- en zilversmeden, kleermakers, lederbewerklers, schoenmakers en meubelmakers.

Wordt vervolgd.

Feiten en Pogingen.

Een Museum voor kinderen.

Voor velen is een Museum niets anders, dan een bergplaats voor voorwerpen, die tentoongesteld kunnen worden, maar die alleen aantrekkingskracht hebben voor vakmensen en enkele leegloopers, die er doelloos in rondwalen, alleen maar om den tijd te dooden. Door hen, die er zoo over denken, wordt dan verder gezegd, dat het wordt bestuurd door uitgedroogde menschen, die alle contact met de gemeenschap hebben verloren. Het Museum voor kinderen te Boston, dat prachtig gelegen is aan den oever van een meer in een park, is precies het tegenovergestelde van dit alles.

Uit een lezing, die de voorzitter van het Museum kort geleden heeft gehouden, kan men duidelijk het gevolgde beleid opmaken. Tenminste drie dingen, zoo zegt hij, zijn er noodig voor een Museum: een gebouw, voorwerpen om tentoon te stellen, en een leerkracht. Maar het zwaartepunt ligt bij de leerkracht. Waarnemen is belangrijk, maar begrijpen is veel belangrijker. Wij hebben geen groote gebouwen, zei hij, wij hebben geen uitgebreide verzamelingen van onschatbare waarde. wij hebben

geen groote weelde, maar wat wij wel hebben is: dat de leerkrachten kunnen geven het beste, wat door onderlegde onderwijzers kan worden uitgelegd.

Het Museum is eens beschreven als: een vereeniging voor het geven van onderwijs, die als middelen gebruikt de verzamelingen en modellen, waarover het Museum beschikt.

Duizenden kinderen komen er jaarlijks met een levendige belangstelling in de dingen, die zij hebben gezien en gehoord. Sommigen komen op eigen gelegenheid op Zaterdag, Zondag en in de vacantie, terwijl anderen in klasverband komen, begeleid door hun onderwijzer. Voor de schoolklassen worden lezingen gehouden, die op school niet herhaald kunnen worden. Naast dit werk met de openbare scholen komen er groepen uit de volkshuizen, vacantie-scholen en speeltuinen om een dag door te brengen in het Museum en in het park. Voor deze groepen worden op verschillende tijden van den dag besprekingen gehouden en zoo zijn er ook drie maal in de week 's middags lezingen van een half uur, die worden verduidelijkt door lantaarnplaatjes of films. Zaterdags en Zondags moet dit vaak twee maal achter elkaar gebeuren.

omdat anders kinderen zouden moeten worden weggezonden van de groote menigte, die zich voor de deur verdringt.

De lezingkamer is een heerlijk bezit, en den laatste tijd heeft zij aan belangrijkheid gewonnen, doordat er twee aquaria en twee terraria zijn ingericht. Trouwens: de heele „levende have“, die bij het Museum hoort, is interessant voor de kinderen, die het heerlijk vinden, te zien, hoe motten en vlinders uit hun cocon komen en slakken, schildpadden, kikkers, padden, salamanders, spinnen, krekels, sprinkhanen waar te nemen om hun gewoonten te leeren kennen.

Uit het feit, dat er een lees-kamer in het Museumgebouw is, blijkt, dat er een poging is gedaan hun keuze van lectuur te beïnvloeden in de richting van het tentoongestelde.

Bijv.: Bij de voor-aap vindt men een kaart, waarop staat: Waarom ga je niet naar boven, om over mij te lezen in Kipling's Jungle Book in het verhaal van Rikki-Tikki-Tavi?

Op het hok, waarin de schildpadden verblijft houden, staat: Als je meer van mij wilt weten, lees dan het artikel in „Nature Magazine“ van deze maand.

Op de flesch met spinnen vraagt de kaart: Wat weet je af, van mijn gewoonten? waarna dan aanwijzingen worden gegeven, waar men hierover iets vinden kan.

Het is gebleken, dat veel kinderen na schooltijd naar de leeskamer komen, om aanvullende en verklarende stof bij hun huiswerk te zoeken. En waar veel van deze kinderen uit huizen komen, waar weinig of niets te lezen valt, zijn de vele boeken en tijdschriften op het gebied van natuurlijke historie een weldaad voor hen.

Groote aantrekkingskracht heeft een vitrine, waarin de kinderen zelf mogen tentoonstellen, mits hun verzameling van algemeen belang is, en zij het grootste deel van het verzamelen en determineren zelf hebben gedaan. In verband daarmee bestaat er een ruilbureau voor jonge verzamelaars voor bijzonderheden en vondsten op het gebied van de natuurlijke historie. Ook worden er excursies georganiseerd om buiten te zoeken.

Als voorbereiding voor deze tochten, worden bijeenkomsten belegd, waaraan ook vogels, bloemen, heesters, mossen, varens, mineralen, stenen, insecten, enz. worden bestudeerd.

Meestal worden voor elk seizoen acht tochten georganiseerd, maar dikwijls moet, wegens „veelvuldige aanvraag“ een negende worden toegevoegd. De dag nadat zij naar buiten zijn geweest, komen de deelnemers weer bijeen in de lezingzaal, om het verzamelde te rangschikken en te determineren en verslag te hooren doen, door hen, die zelf een verzameling hebben bijgebracht.

De beste verzamelingen worden dan uitgekozen, om om beurten te worden tentoongesteld in de vitrine van de kinderen zelf.

Een heel gelukkig idee is geweest het uitgeven van een tijdschrift: „Onze liefhebberijen“. In Mei 1927 begon een groepje vurige, jonge Museumbezoekers hiermee: om iets te kunnen neerschrijven over wat zij hadden waargenomen en waar zij van hielden en om te kunnen vertellen van alles wat in het Museum omgaat.

In het laatste verslag over het werk van het Museum aan den Raad van Beheer zegt de directrice, Miss Mildred Manter, dat hulp aan menschen afzonderlijk naar haar overtuiging de beste hulp is, die een Museum verleen kan, met al zijn verschillende en ongewone hulpmiddelen. Dit vereischt meer bedrevenheid en ontwikkelt zich veel langzamer, dan werk met groepen, maar het neemt elken dag toe, met zeer bemoedigende resultaten.

Diegenen, die verantwoordelijk zijn voor het Kinder-Museum in Boston, hebben van het begin af erkend, dat het cardinale verschil tusschen een Museum en een goederenpakhuis ligt in de opvoedkundige doelstelling van het eerste en het Museum heeft getoond, dat de kinderen gretig aannemen, wat hun daar wordt geboden.

The Times,
Educational Supplement.

INHOUD VAN AFLEVERING 9.

	Bladz.
Musea en Volksontwikkeling, door Dr. H. E. van Gelder . .	257
De Rotterdamsche Vacantie School (R.V.S.), door E. G. den Besten	266
'n School volgens Dr. Rudolf Steiner, door P. L. van Eck Jr.	271
Het vervolgonderwijs in drie groote steden (Hamburg, Weenen, Londen)	278
Feiten en Pogingen.	
Een Museum voor kinderen	287



VOLKS ONTWIKKELING

17B3862

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

ONDER REDACTIE VAN:

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM, L. C. T. BIGOT, Prof. R. CASIMIR,
W. EMMENS, A. H. GERHARD, Prof. Dr. J. H. GUNNING Wz.,
IDA HEYERMANS J. HOVENS GREVE Secr.



Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8.75

MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
CENTRAAL STATION, AMSTERDAM

PER
NUMMER
F 0.75



Naar aanleiding van den 70sten verjaardag van Prof. Dr. J. H. Gunning Wz.

door M. E. H. SANDBERG—GEISWEIT v. d. NETTEN.

Met de pen in de hand — gereed om te voldoen aan het verzoek **IV** der Redactie van „Volksontwikkeling” — om Prof. Gunning in dat Tijdschrift te herdenken, — gaan mijn gedachten terug naar ons eerste contact, ongeveer 30 jaren geleden, en wil ik trachten het beeld van den man wiens naam boven dit stuk staat — zooals ik hem heb leeren kennen — te schetsen.

Een persoonlijke noot zal in deze regelen doorklinken, maar misschien is dit wel geoorloofd, naast de vele officiële herdenkingen, die omstreeks 13 Juli ¹⁾ zullen worden gehouden en die vollediger kunnen zijn, dan deze korte waardeering, omdat er meer contact was op verschillend gebied.

Ik heb Prof. Gunning voornamelijk gekend in wat hij voor de voorbereiding voor het gezinsleven in ons land heeft gedaan; ik heb hem leeren kennen als een krachtige persoonlijkheid met een groot doorzettings- en uithoudingsvermogen; van meeslepende activiteit.

Wat ik het meest in hem gewaardeerd heb, is zijn ruimen blik en groote eerlijkheid.

Zijn ruime blik: weinigen weten als hij, de groote lijnen te zien en deze in kernachtige taal voor anderen uit te beelden ²⁾; helder en duidelijk, zonder onnoodige omhaal van woorden, weet hij het voor- naamste waar het om gaat in 't licht te stellen, — in een betoogtraant, die boeit, soms meesleept, ook wel eens prikkelt, — tot nadenken, tot zich rekenschap geven, — een enkele maal ook wel tot verzet; — want man met scherpe blik weet hij, waar hij dit nodig vindt, de punten op de i te zetten en daardoor, naar de Fransche zegswijze: een botsing van overtuigingen teweeg te brengen, die aan de waar-

¹⁾ 70ste verjaardag van Prof. Gunning.

²⁾ Men denke o.a. aan zijn uitnemende serie artikelen over de nieuwe rich-tingen in het onderwijs.

heid ten goede komt. Weet Gunning de waarheid, zooals hij ze ziet, te zeggen, hij weet ze ook te hooren; ook te luisteren naar hen, die het niet eens met hem zijn, om dan objectief en vrij van persoonlijke gekrenktheid zijn meening, wanneer zijn inzicht veranderd is, door het betoog van zijn tegenstanders, prijs te geven.

Juist omdat hij deze eigenschappen, die lang niet altijd samengaan: sterke persoonlijkheid, scherp oordeel en, toch eene groote mate van objectiviteit, in zich vereenigt, daarom wil ik hierop het licht laten vallen.

Hij kent zijn menschen, weet vertrouwen te schenken, te leiden, — maar ook werk over te laten; toch altijd bereid raad te geven, en dadelijk — hoe druk hij het ook moge hebben — te antwoorden.

Hij schrijft pittig en raak, met groote kennis, op verschillend terrein, ook veel uit zijn rijke ervaring, — maar volgens het recept: *tout genre est permis horsmi le genre ennuyeux*.

Rond en eerlijk komt hij voor zijn meening uit; hij is zichzelf gelijk gebleven, met groote trouw zijn beginselen gestand doende. Hij is vaak een rots en een vraagbaak geweest in de jaren van zijn lang leven, te midden der deinende en wisselende meeningen.

Misschien zijn er, die evenals ik, in den loop der jaren, eenigszins in andere richting zich hebben ontwikkeld, laten zij bedenken wat wij allen aan dezen stoeren Vaderlander, aan dezen man die op de bres durft staan waar het de verdediging van een beginsel geldt, verschuldigd zijn.

Hij heeft ons geholpen, raad gegeven, aangevuurd, moed gegeven door zijn vertrouwen; wij brengen hem een eeresalut, en danken hem hartelijk voor wat hij voor zijn land en ook voor ons heeft gedaan, en is geweest. Moge het hem welgaan en hij nog lange jaren zoo jeugdig van hart en vlug van stap kunnen blijven als tot heden het geval is. Zijn vele vrienden zullen er zich over verblijden.

Vragen van onderwijsorganisatie

door Prof. PH. KOHNSTAMM.

§ 1. Symptomen van veranderende opvattingen.

Men moet opzettelijk de oogen sluiten voor de teekenen van den tijd om niet te bespeuren, dat er groote veranderingen van overtuiging zich voorbereiden in die groepen van ons volk, die in de laatste halve eeuw de dragers en verdedigers van ons openbaar onderwijs zijn geweest. Feiten als de oprichting van het Vrijz. Christelijk

Lyceum in den Haag en de Joodsche H.B.S. te Amsterdam, zijn met een goed gevonden beeld, dat ik ontleen aan Het Schoolblad van 13 Juni 1929, te qualificeeren als „twee boven de zeespiegel uitstekende toppen van een onderzeesche bergrug, opgestuwd door één en dezelfde vulkanische kracht.” Als derde top, tevens als baken in zee, kan het geciteerde artikel zelf gelden. Welk frontmaker van de oude garde toch wrijft zich niet de oogen uit, en betast niet zijn te berge rijzende haren, om te controleeren of hij waakt dan wel droomt, wanneer hij in het officieel orgaan van het N.O.G. de stelling vindt verdedigd dat „de school als maatschappelijk orgaan haar plicht begrijpende, en deze niet opzettelijk en kunstmatig tegenwerkende, in de richtingsvraag géén eigen kleur vertoont, maar noodzakelijkerwijs de kleur van haar omgeving aanneemt”? Natuurlijk zal niemand het N.O.G. zelf identificeeren met de strekking van het artikel, zij het zelfs een redactioneel artikel, in haar orgaan. Maar wie zou, tien jaar geleden, de verdediging dier stelling daar hebben gezocht? Uit de kringen van den Bond zijn mij zoo sprekende uitingen nog niet bekend, maar wie zijn oor te luisteren legt kan ook daar — om in ons beeld te blijven — het grommen vernemen der onderaardsche krachten, dat aan erupties pleegt vooraf te gaan.¹⁾

§ 2. De school niet onderwijs-inrichting, maar opvoedings-milieu.

Trouwens, de kenner van het geestelijk leven van onzen tijd ziet niet alleen de feiten, maar ook hun verband met en hun herkomst uit diepgaande wijzigingen in dat leven. Daar is allereerst het met macht opkomende anti-intellectualisme. Wie in onzen tijd de woorden aanhaalt van Van der Bruggen — die toch waarlijk geen intellectualist was — „de school is essentieel eene plaats alwaar de kinderen moeten leeren lezen, schrijven, rekenen en eenige voorbereidende kennis van de wereld rondom zich opdoen — en dat moet zij volstrekt blijven,” kan er vast op rekenen van vele kanten te worden nagewezen als een aarts-intellectualist, een woord, dat velen onzer tijdgenooten al bijna even pijnlijk in de ooren klinkt als het fameuze „parallelepipedum”, waarmede David Hume den stortvloed van scheldwoorden van een vischvrouw wist te overtroeven en te stelpen.

Die tijdgenooten vragen van de school niet allereerst *kennis*, maar *opvoeding, karaktervorming*, en het zou zeer dwaas zijn niet aandachtig te luisteren naar wat in die veranderde formulering ligt opgesloten.

¹⁾ Dat ook in de kringen van den Nederl. Ouderraad ingrijpende wijziging in de organisatie van ons openbaar onderwijs noodig wordt geacht, bleek mij uit een artikel in De Nederlandsche Ouderraad van 9 April 11., dat mij eerst onder oogen kwam na voltooiing van dit artikel. (Noot bij de correctie).

Immers dat is een inzicht en een bekentenis. De bekentenis van veel ouders van dezen tijd, dat zij *hun* opvoedingstaak niet meer aan kunnen, dat het gezin abdiceert en zijn taak tracht over te dragen op de school; het inzicht van anderen, dat ook waar het gezin niet in kracht te kort schiet, zijn doel in gevaar wordt gebracht als de school gaat tegenwerken, in stede van te ondersteunen. En dat gaat de school doen, onherroepelijk en onvermijdelijk, hoe gezond en krachtig haar paedagogische leiding ook moge zijn, wanneer een deel der gezinnen, waaruit de schoolbevolking zich recruteert, behoort tot de eerstgenoemde groep. Opvoeding is boven alles een zaak van sfeer, van milieu. En geen school maakt zelve haar milieu, zij is in hooge mate afhankelijk van den geest der gezinnen, waaruit zij haar leerlingen betreft, gelijk omgekeerd elk gezin — zij het in mindere mate — beïnvloed wordt door de sfeer der school. Het te kort schieten van het gezin nu wordt het sterkste *gevoeld* — ik zeg niet, dat het daar uitsluitend of zelfs het meeste voorkomt — in de intellectueel en sociaal hoogere lagen der maatschappij. Ten deele omdat de opvoedingsmoeilijkheden die ik op het nog heb, zich het duidelijkst openbaren — althans voor den niet deskundig gescherpten blik — in en na de puberteit, een leeftijd dus waarop de schoolperiode voor andere volksgroepen reeds als afgedaan wordt beschouwd; ten deele ook, omdat een deel dier moeilijkheden juist voortvloeit uit die „betere situatie" zelf, d.w.z. gevolg is van een stoffelijke welvaart, waartegen men geestelijk niet bestand is. Het behoeft ons daarom geenszins te verwonderen, dat de middelbare school, meer nog dan de lagere, het hervormingsobject is van de hier bedoelde belangstellenden.

§ 3. De Overheid als opvoeder.

Ligt in het voorgaande de erkenning van de sociale zijde der opvoeding, van het bankroet van elke zuiver individualistische opvoedingspoging, daarmede is geenszins gezegd, dat in onzen tijd een krachtig vertrouwen heerscht in den Staat als opvoeder of zelfs als onderwijsorganisator. Daarmede noem ik een tweede diepgaand verschil tusschen de periode die wij bezig zijn te verlaten en degene die zich aankondigt. De periode die achter ons ligt, kan men wellicht het best noemen naar den vader der wet van 1878, Kappeyne; haar schoolorganisatorische grondgedachte kan men aldus omschrijven, dat de Overheid q.q. aard en inrichting van de school heeft te bepalen; en wel zal zij dit, daar zij als Overheid een en ondeelbaar is, moeten doen op uniforme wijze. Hoe deze gedachte in ons land heerschend is geworden, is ondanks velerlei onderzoek — bijv. het mooie boekje van Oosterlee over de geschiedenis van den schoolstrijd — nog altijd een onopgelost kultuur-

historisch raadsel. Van de drie mannen, die — naar thans wel niemand meer zal betwisten — bij de behandeling der wet van 1857 de overheerschende figuren waren: Thorbecke, Van der Bruggen, Groen van Prinsterer, waren de beide eerste besliste tegenstanders van dit beginsel. „De bijzondere school regel, de openbare aanvulling”, geeft hun ideaal weer, ook al kon dit niet actueel verwerkelijkt worden. Groen van Prinsterer wilde de Overheidsschool, maar naar gezindten gesplitst. Hetzelfde wilden, maar alleen ten opzichte der Israelietische scholen, de Groote Protestantse partij, de Mij, tot Nut van 't Algemeen en het N.O.G. Hoe uit deze constellatie in zoo korten tijd de geheel anders georiënteerde is geboren, waaraan de schoolwet in 1878 uitdrukking gaf, onttrekt zich in bijzonderheden nog aan onze kennis. Vermoedelijk heeft een zeer groote rol gespeeld de vrees, dat ieder onderwijs, dat niet rechtstreeks van den Staat uitging, in intellectueel en maatschappelijk opzicht te kort moest schieten; eigenlijk had alleen Van den Bruggen werkelijk geloof in de kracht van bijzonder, door autonome lichamen georganiseerd, onderwijs. Maar hoe dit zijn moge, zeker is het, dat de man der „actualiteits-politiek” de toekomst beter heeft voorzien dan zijn tegenstanders. De wet van 1920 is, naar haar hoofdstrekking, in zijn geest gedacht: Een regeling, die volle ontwikkelingskansen biedt aan het bijzonder onderwijs, daarnaast onderwijs direct van de Overheid uitgaande, maar dan ook voor allen toegankelijk gedacht, niet naar gezindten, klassen, standen of welke andere soortgelijke indeelingen gescheiden. Terecht zegt Oosterlee, dat deze wet, waaraan slechts drie leden der Tweede Kamer hun stem onthielden, de eerste onderwijswet is, die nationaal heeten mag.

Er is misschien geen volk zoo individualistisch als het onze, geen volk dat zoo bang is voor bureaucratie en vrijheidsbelemmering. En nu het gevaar geweken schijnt van in technisch opzicht onvoldoende onderwijs, nu het bijzonder onderwijs eerder beter verzorgd schijnt te worden dan het openbare, nu begint in de kringen van hen, die tot voor kort de warmste voorstanders van het overheidsonderwijs waren, de stemming te kenteren. Nu de confessionele scholen in ruime mate partij trekken van de grootere bewegingsvrijheid die de vrije schoolvereeniging bezit in vergelijking met een centralistisch bestuurde overheidsschool, wil men ook de eigen scholen van dit voorrecht doen genieten.

§ 4. Ouders en Onderwijzers.

In nauw verband met de beide omstandigheden, in de vorige paragrafen besproken, n.l. de hogere eischen aan de school gesteld en de ontwakende kritiek op de overheidsschool in de kringen van hen,

die haar vroeger als den eenigen waarborg voor deugdelijk onderwijs beschouwden, staat nu een derde, die wij thans moeten omschrijven. Zoolang men in de school niet meer zag dan een instituut om zekere hoeveelheid kennis aan te brengen en de beslissing over de keuze dier leerstof en de methodiek van het „aanbrengen” gaarne of door den nood gedwongen moest overlaten aan den van Staatswege daarvoor aangestelden ambtenaar, dreigde er geen conflict over de leiding tusschen de deskundige technici, onderwijzers en leeraren, en de ondeskundige belanghebbenden, de ouders. Maar ook in dit opzicht komt er groote verandering; de belanghebbenden worden belangstellenden en velen van hen voelen zich niet langer ondeskundig. Het ware dwaasheid te verbloemen, dat — als wij niet tijdig maatregelen nemen om hem te voorkomen — een nieuwe strijd op komst is om de macht in de school, wellicht nog bedenkelijker dan de vroegere, de strijd n.l. tusschen hen, van wier samenwerking het slagen van alle opvoeding afhangt, de „natuurlijke” en de beroeps-opvoeders.

Het is onmogelijk in het bestek van dit artikel de wortels van dit dreigend conflict bloot te leggen. Slechts een omstandigheid wil ik noemen, die m.i. van zeer grooten invloed is geweest. Het verwaarloozen gedurende vele jaren van gerechtvaardigde eischen in onderwijzerskringen omtrent opleiding, salariering en zelfstandigheid van den onderwijzer, heeft daar een mentaliteit doen ontstaan, die door de overgroote meerderheid juist der ontwikkelde ouders niet wordt begrepen en, ook waar ze verklaarbaar wordt geacht, op ernstigen tegenstand stuit. Het vertrouwen, dat de eischen en adviezen der onderwijzers-organisaties in de eerste plaats berusten op paedagogische en niet op politieke en vakorganisatorische overwegingen, is ernstig geschokt. Wanneer bijv. onder toejuiching van het overgroote deel der onderwijzers het Fransch op de L. S. wordt afgeschaft, blijken de ouders zich niet neer te leggen bij die meening, maar nemen zij zelf de organisatie van dat onderwijs ter hand. Wanneer men de gedachte der éénheidsschool in de praktijk strikt gaat toepassen, zien vele ouders daarin niet een paedagogische, maar een politieke daad, die zij beantwoorden met de oprichting van een bijzondere school. Wanneer de afd. Amsterdam van den Bond v. Ned. Ond. behalve onder haar leden ook onder belangstellende Amsterdamsche ouders een enquête over anciënniteits-benoeming van hoofden zou openen, zou zij bij de laatste categorie een geheel andere uitkomst vinden dan bij de eerste. En men kan er op staat maken, dat de invoering van de algemeene zevenjarige overheidsschool, gelijk zij door vele onderwijzers wordt begeerd, een nieuwen uittocht naar het bijzonder onderwijs ten gevolge zou hebben.

Omgekeerd bestaat onder de vakmannen groote afkeer van de bemoeiingen der ouders, die als bedillerige betweterij en machtsusurpatie wordt gevoeld. Zelfs de ouder-commissies, die toch een uiterst bescheiden invloedssfeer bezitten, worden door niet weinigen als gevaarlijke instellingen beschouwd.

Men versta mij wel; ik wensch met het voorgaande slechts problemen te stellen, niet bepaalde oplossingen te suggereeren. Persoonlijk ben ik overtuigd, dat elk van de genoemde vragen veel gecompliceerder is, dan zij gewoonlijk wordt gezien. En dat alleen nauwgezette en zoo veel mogelijk onbevooroordeelde studie ons uitwegen zal toonen. Als inleiding tot zulk een studie is dit artikel bedoeld.

Wil men tot meerdere helderheid komen, dan zullen twee m.i. geheel heterogene probleemkringen moeten worden overzien, die gewoonlijk niet scherp uiteen worden gehouden en wier splitsing toch voor vruchtbare discussie noodzakelijk is, die van de *richting* en van het *bestuur* der school.

§ 5. De tegenstelling: „gemengde” of „gezindte”-school?

In den eersten kring hooren vragen thuis als deze: Wat hebben wij in onzen tijd onder de „neutraliteit” van een school te verstaan? Dat wil zeggen, welke eischen moeten uit paedagogisch oogpunt aan een school worden gesteld, die zich niet in dienst stelt van één bepaalde richting of gezindte, maar die zich van haar kant er op toelegt voor zooveel mogelijk stroomingen en richtingen open te staan, als vereenigings- en aanrakingspunt te werken voor de verschillende groepen van één volk? Of moeten wij aannemen, dat dit ideaal in onzen tijd geen voedingsbodem meer vindt? Brengen in 't bijzonder de opkomende denkbeelden over de opvoedingstaak der school en de samenwerking tusschen gezin en school met zich mede het loslaten der „gemengde” school? Is het waar wat thans door de redactie van Het Schoolblad als onweersprekelijk feit wordt gesteld, dat de school als maatschappelijk orgaan geen eigen kleur vertoont, maar noodzakelijkerwijs de kleur van haar omgeving aanneemt? En, wie of wat bepaalt de kleur van die omgeving in een land met zoo gedifferentieerde bevolking als de Nederlandsche? Hoe als die kleur der omgeving niet een zuivere regenboogkleur is, maar changeant of gespikkeld? En moet het begrip „omgeving” alleen topografisch worden beschouwd, of moeten wij ook rekening houden met kleurnuances, die niet lokaal zijn geaccentueerd? Bijv. wij hebben te Amsterdam sedert lang een Gereformeerd Gymnasium, thans wordt een Hervormd Lyceum opgericht, waarvan de leiding klaarblijkelijk in confessioneele richting wil sturen. Eischt de milieu-theorie niet daarnaast een school van meer

„ethisch“ karakter? Hetzelfde geldt natuurlijk *mutatis mutandis* voor de lagere school.

Ik bedoel volstrekt niet door het stellen dier vragen met den „splijtzwam“ te dreigen of door Consequenzmacherei bepaalde opvattingen tot een caricatuur te maken. Integendeel ik ben overtuigd, dat men op goede gronden de stelling kan verdedigen, dat vrij wel elke school haar eigen nergens anders juist zóó voorkomende kleur moet hebben. Wie eenmaal aanvaardt de theorie van gelijkheid van sfeer tusschen gezin en school — en ik ontken niet dat daarvoor argumenten aan te voeren zijn — moet m.i., consequent doorredeneerende, tot de conclusie komen dat althans voor het middelbaar-onderwijs, binnen de grenzen van bereikbaarheid voor de leerlingen, niet twee gelijke scholen moeten voorkomen, want het aantal nuances in de gezinssferen is hier zeker niet kleiner dan het aantal scholen. Ik zal echter geenszins hier die argumenten geven, al ware het alleen omdat ik persoonlijk nog steeds overtuigd ben dat er *nog betere* argumenten pleiten voor het standpunt der „neutraliteit“, mits begrepen in den zin der uiteenzettingen van De Toekomst van ons Volks-onderwijs I, waarin tevens ligt opgesloten dat ik geenszins de overtuiging deel, dat alleen *kunstmatig* de natuurlijke tendentie kan worden tegengewerkt om de school de kleur van haar omgeving te doen aannemen. Ik acht het streven voor een eigen kleur, een positief maatschappelijk en gemeenschappelijk ideaal, integendeel nog altijd *plichtmatig*.

§ 6. De tegenstelling: autonome of centraal bestuurd school?

Een tweede probleemkring van geheel anderen aard betreft de vragen van school*bestuur*. Het kan schijnen alsof aanvaarding der milieu-theorie tevens overgriipt op dezen tweeden probleemkring, alsof loslaten van de „neutraliteits“-gedachte tevens beteekent loslaten van de overheidsschool. Maar dit geldt zelfs in Nederland, waar de openbare gezindteschool nooit wortel heeft kunnen schieten, alleen als de overheidsschool centraal bestuurd wordt gedacht. Wie voorstander is van school-autonomie, kan denkbeelden als die van Het Schoolblad combineeren met voorkeur voor openbaar boven bijzonder onderwijs.¹⁾ Omgekeerd kan men zeer goed als voorstander der „gemengde“ school de autonomie dier school bepleiten. Ik vermag althans geen redenen te zien waarom aan de „gemengde“ school de bewe-

¹⁾ Voorbeelden daarvan kan men bijv. vinden in de Duitse Gemeenschaps-scholen. Zie mijn Reisindrukken uit Hamburg Paed. St. VII p. 73 en Reisindrukken uit Berlijn, Volksontw. X, p. 65.

gingsvrijheid zou moeten worden onthouden, die wel aan de sectarisch-gelinte wordt gegeven. Tenzij men zou aannemen, dat de „gemengde” school niet meer werkelijk in ons volk leeft, maar alleen door overheidsgezag in stand kan worden behouden. In dat geval — maar ik ontken voorloopig dat dit het geval zou zijn — zou ik trouwens op het behoud der „gemengde” school geen prijs meer stellen.

Natuurlijk verliest echter de geheele tegenstelling van „openbaar” en „bijzonder”, die de hartstochten in ons land zoozeer pleegt wakker te maken, een zeer groot deel van haar beteekenis, wanneer men ook aan de overheidsschool autonomie verleent. Inderdaad zal er wel niemand meer in Nederland zijn, die niet in theorie toegeeft, dat er drie groepen zijn die invloed hebben te oefenen op den gang van zaken in elke school, de overheid, de ouders en het personeel der school. De groote vraag is slechts hoe de afbakening van de invloedsferen behoort te geschieden. En juist dit probleem is in ons land nog maar heel zelden grondig onderzocht.¹⁾

Ik heb boven laten zien, dat de ontwakende belangstelling van bepaalde kringen van ouders en de wensch om die belangstelling in de daad om te zetten, een belangrijke mede-oorzaak is van de verschuivingen in de publieke opinie, die ik in den aanhef constateerde. Dat ontwaken der belangstelling is zeker een goed ding, maar het brengt — zooals elk goed ding — ook zijn ernstige gevaren mede. Het gevaar van dilettantisch mede-regeeren in dingen waarvan men au fond toch geen verstand heeft, kortom het typische gevaar aan elken democratischen maatregel verbonden. Mijn geloof in de democratie nu is, ondanks de aanvallen van haar tegenstanders ter linker- en rechterzijde, nog geenszins verzwakt; ik ben meer dan ooit overtuigd, dat men de zeer reële gevaren, die alle medezeggingschap oplevert, ook hier zal kunnen en moeten bezweren door mede-verantwoordelijkheid. M.a.w. men zal in de plaats van de ondercommissies, die noodzakelijk een kwijnend bestaan leiden, omdat zij geen reële taak hebben, lichamen moeten stellen van geheel anderen aard. Maar niet minder zal men de medezeggingschap en mede-verantwoordelijkheid van den onderwijzer tot haar recht moeten laten komen. Er moet een einde komen aan den huidige toestand, waarin de wettelijke eischen in dit opzicht en de feitelijke verhoudingen zich vrijwel nergens meer dekken, althans buiten de plattelandsscholen. Zulk een kloof tusschen wettelijken en feitelijken toestand leidt altijd tot desorganisatie en een niet gering deel van onze onderwijs-malaise hangt daarmee samen.

¹⁾ Het wordt scherp omlijnd gesteld in de publicatie, genoemd in de noot bij § 1.

§ 7. Noodzakelijke schoolhervorming.

Maar het aanpakken van dit probleem eischt diep ingrijpende hervormingen. Tenzij men zich stelt op het standpunt door den heer Thyssen ingenomen op het Eerste Ned. Paed. Congres, toen hij de door hem zelf geopperde vraag: Moet men den onderwijzer maar laten handelen, ook als hij er een theorie op na houdt, waarvan de onjuistheid objectief vast staat? aldus „zonder enige reserve” beantwoordde: Já; want niemand kan onderwijzen tegen beter weten in — al is zijn „beter weten” dan ook objectief beschouwd een „slechter weten”. Ik weet wel, dat een zeer groot deel van de leden van ons onderwijzers-corps geneigd is die stelling te beamen — en juist hierin zie ik een ernstig symptoom van het boven besproken conflict — maar men moet zich onder de verdedigers dier stelling geen illusies maken over den bijval dien ze buiten vakkringen zal oogsten. „Toegegeven dat een onderwijzer alleen naar eigen inzicht kan onderwijzen, zelfs al is dat eigen inzicht een „slechter weten””, zal de buitenstaander zeggen, „dan volgt wel, dat men geen *ander* onderwijs van hem moet eischen. Maar er volgt helemaal niet dat hij onderwijs moet blijven geven”. „En allerminst aan mijn kind”, zal iedere ouder er bij denken.

Inderdaad, met radicale formuleeringen als deze raken wij niet uit de moeilijkheden. Wij moeten ernstig streven naar afbakening van rechten en plichten. Dat is een moeilijke taak, gelijk ik reeds heb gezegd, maar zij schijnt mij met wederzijdschen goeden wil en vrouwengeenszins onmogelijk. Ik heb in de boven geciteerde Reisindrukken er reeds op gewezen, dat wij ook in dit opzicht van het buitenland veel kunnen leeren, zoodra wij afstand doen van ons — op onderwijsgebied althans — welig tierende chauvinisme.

Voor alles dienen wij ons echter er op te bezinnen, hoe groote en moeilijke vragen in het geding komen. Ik noem de volgende:

1e. Rechten en plichten der ouders. Over het recht der ouders op een zekere medezeggenschap in het schoolbestuur heb ik reeds gesproken. Maar het is duidelijk dat daartegenover ook ernstige verplichtingen bestaan. Ik wees reeds in § 2 erop, dat het scheppen van een school-sfeer, een opvoedend milieu ook voor de krachtigste paedagogische leiding onmogelijk is, wanneer zij niet uit de gezinnen harer leerlingen medewerking vindt. Ik denk aan de plaats die bals en partijtjes, zakgeld en bioscoop, sport en flirt in het leven der opgroeiende jeugd innemen. Ik denk ook aan vragen van tucht, aan spieken en huiswerk. Hier is, gelijk ik reeds boven zeide, het probleem veel meer brandend voor de middelbare dan voor de lagere school, maar het bestaat ook voor de laatste. Voor het besef van het overgrote deel van ons volk bestaat hier nog een scherpe scheiding tusschen

School en Gezin. Wat de „leerling” buiten school doet, is een zaak waarover de school niet de minste zeggenschap heeft. Men moet zich duidelijk maken, dat aldus de opvoedende taak der school principieel wordt gelouchend, en men moet er zich niet over verbazen, dat ouders die daarop wel prijs stellen, zich aaneensluiten tot het stichten van eigen scholen.

Maar daarmee rijst een nieuwe vraag. Het is het onvervreemdbaar recht der „bijzondere” school zelf haar sfeer te bepalen. Toch heeft de volksgemeenschap, door de overheid vertegenwoordigd, ook hier tegenover haar finantieelen steun het recht zekere eischen van opname te stellen, zij het ook met het voorbehoud, dat de sfeer daardoor niet mag worden vernietigd. Maar hoe nu met de autonome „openbare” school? Kan men haar datzelfde recht toekennen, of moet zij mechanisch openstaan voor ieder die zich aanmeldt en aan zekere intellectuele eischen voldoet? In Duitschland beantwoorden de Gemeenschapschulen de laatste vraag beslist met: Neen. Zal men ook in Nederland het beginsel der autonomie zoover durven doortrekken?

En hier komt nu toch weer de „neutraliteits”-quaestie zich innemen. De idee der „gemengde” school rust op de overtuiging, dat er „gemeenschapsdeugden” zijn, die — althans binnen den kring van een bepaalde gemengde kultuur — interconfessioneel zijn.

„De waardeschatting van arbeidzaamheid, plichtsbetrachting, eerlijkheid, stiptheid, netheid, orde en regelmaat, discipline en onderwerping aan een grooter geheel is, althans in het huidige West-Europa, in het algemeen niet afhankelijk van de verschillen in levens- en wereldbeschouwing, die de geloovigen onderling en van ongeloovigen scheiden”. Zoo schreef ik zes jaar geleden in samenwerking met den heer Gerhard. Volksontwikkeling IV, p. 246.

Ik ben ook heden nog overtuigd, dat die woorden richtsnoer van schoolorganisatie kunnen zijn. Maar het zou dwaasheid zijn te ontkennen dat er teekenen zijn — ik denk bijv. aan het boek van Lindsey en de instemming, die het in sommige kringen heeft gevonden — die mij doen aarzelen bij de voorspelling dat men hetzelfde over een kwarteeuw nog onvoorwaardelijk zal kunnen volhouden. En het zou struisvogelpolitiek zijn te ontkennen, dat de „separatistische” neigingen, die zich in de laatste jaren geopenbaard hebben, ten deele verband houden met ongerustheid op dit punt van gemeenschappelijke moraal.

De crisis in het huwelijksleven, die den grondslag onzer kultuur bedreigt, kan de houding van groepen, die tot dusver in het onderwijs samengingen, antithetisch toespitsen volgens verdeelingslijnen, die geheel anders loopen dan die van den ouden schoolstrijd. Zij zouden — gelijk enkele geruchtmakende gevallen uit den laatsten tijd althans

symptomatisch belicht hebben — kringen, tot voor korten tijd uit het oogpunt van wereldbeschouwing nauw samenhangende, door een klove kunnen scheiden. En het is mij bekend, dat in bestuurskringen van „neutrale" bijzondere scholen het probleem opdoemt of in den principieel „gemengden" kring der school wel toegang moet worden verleend aan kinderen van ouders, die den wil of de kracht missen om door voorbeeld en leiding aan hun kinderen de schoolsfeer ook in dit opzicht mee te helpen opbouwen.

2e. Rechten en plichten van den individueelen docent. Ook hier treden de moeilijkheden het sterkst aan den dag — schoon zij bij het bijzonder onderwijs geenszins ontbreken — in de autonome openbare school. Reeds aanstands blijkt dit bij de benoeming van nieuwe leerkrachten. Autonomie in dit opzicht bezitten in ons land eigenlijk alleen de Universiteiten, waarvan de faculteiten de facto zich aanvullen door coöptatie behoudens een recht van veto der Overheid. In Hamburg daarentegen geldt voor alle volksscholen — ik kan op 't oogenblik niet zeggen hoe het met de höhere Schule staat — de bepaling van art 2 der wet van 1920. „Der Lehrkörper kann über die Neubesetzung von Lehrerstellen sowie über die Versetzung und den Austausch von Lehrern nach Anhören des Elternrats und der Beteiligten Vorschläge einreichen, denen die Oberschulbehörde, sofern nicht besondere Bedenken bestehen, entsprechen soll". Wie een soortgelijk stelsel in ons land zou willen invoeren, moet bedenken, dat hij daarmee in botsing zou komen met de ingewortelde denkgewoonte, die het bijkans als het grondwettige recht aanziet van ieder staatsburger, die zekere examens heeft afgelegd, om naar ancienniteit in te schuiven in opvallende plaatsen. Maar men zal zich duidelijk moeten maken dat met de wijze van recruteering van het personeel de mogelijkheid van het scheppen van een schoolsfeer ten allernauwste verband houdt. Brecht men niet met het huidige benoemings-systeem, dan zal onvermijdelijk op den duur het openbaar onderwijs het onderwijs worden voor dat deel der bevolking, dat op die sfeer geen prijs stelt.

Nauw met de schoolsfeer samenhangend is ook het vraagstuk van de verplichtingen van onderwijzer en leeraar buiten de les. Beperken deze zich tot voorbereiding dier les en correctie van schriftelijk werk? Kan en mag actieve medewerking van hen worden verwacht voor schoolclubs, jeugdwerk van allerlei aard?

En hoe staat het met zijn didaktische vrijheid? Moeten wij de school zien als een eenheid, waardoor vanzelf de individueele vrijheid aan banden wordt gelegd, of eischt de kunst van onderwijzen dat het ieder vrijstaat om bij zijn onderwijs alleen met eigen inzicht rekening te houden?

3e. Groote of kleine school, gedifferentieerde of uniforme taak. Met vragen als de laatstgenoemde zijn reeds problemen genoemd die verder gaan dan de taakomschrijving van den individueelen docent. Hier komt aan de orde de vraag of de ouders hun kind toevertrouwen aan een gemeenschap, dan wel aan een niet door hen gekozen maar door het toeval aangewezen klasse-onderwijzer, resp. een aantal geïsoleerde vak-leeraren? Het ware alweer struivogelpoliek te verbloemen, dat los van elke „richtings“-quaestie voor een belangrijk deel der belangstellende ouders dit verschil analogie vertoont met het verschil tusschen bijzonder en openbaar onderwijs. Wie sociaal denkt, niet-individualistisch, zal daarom alleen heil kunnen verwachten van een school, waarin de leiding niet ontbreekt, maar zich integendeel krachtig doet gelden. Maar voor den democraat is daarmede tevens gezegd, dat zij niet op uitwendige macht, maar op gezag moet berusten. Ook dit vraagstuk is in de Gemeenschapsscholen opgelost langs den weg van de keuze door de betrokkenen. Onnoodig te zeggen, dat ook hier de gevaren van alle democratie niet ontbreken. En zeker worden deze bijkans onoverkomelijk verscherpt door ons systeem van de kleine school, met ongedifferentieerde taak en volstrekt uniforme opleiding. Ongetwijfeld ligt in de consequentie van dit stelsel niets anders dan ancienniteitsaankwijzing van dengene die met de administratie wordt belast; maar van elke gedachte aan iets meer dan klasse-eenheid moet men dan ook principieel afstand doen.

4e. Taak van de centrale Overheids-organen.

Welke taak komt in het systeem der „autonome“ school aan de centrale overheidsorganen toe? Gedurende den schoolstrijd spitste zich de taak van de inspectie meer en meer toe op controle op de toepassing van wettelijke bepalingen, op „waarborgen“ dat de geldmiddelen door de gemeenschap ter beschikking gesteld, ook op juiste wijze werden gebruikt. Het spreekt vanzelf, dat dit een belangrijke en onontbeerlijke taak is. Maar behoort zij de eenige te zijn? Heeft de Overheid niet een taak van initiatief en voorlichting ook in het stelsel der autonome school? Wie meent, dat die vraag op democratische gronden ontkennend moet worden beantwoord, doet goed die meening te toetsen aan Amerikaansche ervaringen. Het is voor wie alleen onze toestanden kent, hoogst merkwaardig te zien, hoeveel invloed ten goede daar uitgaat van de super-intendenten en hun staf. Dezen zijn daar in 't algemeen de wegbereiders van de nieuwe denkbeelden, welke in ons land vrij geregeld het bijzonder onderwijs als de plaats van den geringsten weerstand opzoeken. Ik zeg niet, dat aan de Amerikaansche praktijk geen schaduwzijden verbonden zijn; integendeel, het is duidelijk dat de groote invloed der super-intendenten samenhangt met de relatieve

onzelfstandigheid van een niet onbelangrijk deel der leerkrachten. En ik wil natuurlijk allermint in twijfel trekken de stimuleerende en verfrisschende werking die reeds thans van ons schooltoezicht kan uitgaan en in vele gevallen uitgaat. Maar het stelsel van school-autonomie zal eenerszijds naar ik hoop de administratieve bemoeiingen, over wier omvang thans vele inspecteurs klagen, kunnen verminderen; anderzijds schept het — ik wees daarop reeds — ook de mogelijkheid van wrijving en misbruiken. Een nieuwe overweging van de taak van het schooltoezicht mag dus in het complex van vragen die hier geschetst worden, niet ontbreken.

Ik heb in het bovenstaande natuurlijk allermint ons vraagstuk uitgeput. Integendeel, niet oplossingen te geven, maar problemen te stellen was mijn doel. Vermoedelijk ben ik zelfs daarin nog niet volledig geweest. Wanneer mijn beschouwingen echter tot uitgangspunt kunnen strekken van een hernieuwde gemeenschappelijke studie van de toekomstige ontwikkeling van ons Volksonderwijs, hebben zij hun doel volledig bereikt.

De muziek als schoolvak

door FR. ALTHUIZEN.

Om 't maar eens modern uit te drukken: drie „motoren” hebben ons in beweging gezet, hebben ons den moed gegeven om geestesactiviteit in „schrijfdaden”, de in ons geval vrijwel eenig mogelijke, om te zetten. Het zijn: „de Middelbare school en de muziek”, artikel van den hr. M. van Crevel in 't Weekblad voor Gymnasiaal en Middelbaar Onderwijs” van 21 Nov. '28, „School en Radio”, opstel van Dr. Gunning in de Telegraaf en de uitgave van een schoolboekje met Fransche liedjes door de leeraren in de Fransche taal: Benjert en Elzinga.

„Motoren” hebben wij ze genoemd: hoewel ze voor ons van verschillend direct belang zijn, staan ze ten opzichte van de o.i. groote beteekenis, waarvan ze een manifestatie zijn, in causaal verband: immers de muziek, erkend als factor van opvoedkundige waarde op school, en in eerstgenoemd artikel zelfs als schoolvak noodzakelijk geacht, vormt er den ondergrond van. Verder interesseert het probleem ons wegens de rol, die de aesthetiek in onze maatschappij speelt, en zou kunnen spelen.

Als wij ons niet vergissen, dan schijnt het aan verschillende onder-

wijsautoriteiten duidelijk geworden te zijn, dat ons onderwijs, hoezeer ook naar vervolmaking ervan gestreefd is en nog wordt, hoezeer ook volledig bevoegde leerkrachten overal werkzaam zijn, eindelijk, hoezeer ook de aard der Nederlanders en hun critische zin meewerkten om zéér veel te bereiken, dat dat onderwijs ondanks veelzijdigheid op verstandelijk gebied, neen juist door dat overwegend naar verstandelijke ontwikkeling georiënteerd zijn, aan een groot gebrek lijdt.

Zij, die de school niet op zich zelf beschouwen, maar haar zien als levende factor in onze maatschappij en die bij het opsporen der fouten in die maatschappij genoodzaakt waren zich bezig te houden met wat de moderne tijd als noodzakelijk materiaal aanbiedt voor de vorming van het individu in die allerbelangrijkste periode van het leven: de jeugd — zij, die gelooven, dat onze samenleving hoofdzakelijk gemaakt wordt door de realisatie der overheerschende gedachtekrachten bij de massa, maar toch niet kunnen aannemen, dat verbetering (zij het nog zoo langzame) wegens voor altijd doorslaggevende beweegredenen van zuiver materialistisch karakter onmogelijk is, — zij allen zullen moeten inzien, dat de *oorzaak* dier fouten niet in de „zonde des menschen” (ach, ontmoedigend en verlamdend argument!) alléén, maar ook daar gezocht moeten worden, waar de individuen geestelijk gevormd zijn. En nu is het wel onloochenbaar, dat naast de moreele invloed en invloed op 't gevoelsleven door de ouders of de kerk uitgeoefend, de school een buitengewoon groot aandeel heeft in de ontwikkeling der jeugd, ontwikkeling, die zich uitsluitend met de verstandelijke gaven van den mensch bezig houdt, dikwijls ten nadeele van *andere* soort aanleg.

Verstandelijke aanleg kan op school nooit verloren gaan, andere blijft onontdekt of komt „in het gedrang”. De snelle ontwikkeling der techniek verradt de beheersching der materie door den verstandsmensch; haar schittering trekt vooral de jeugd aan, die onvermengde belangstelling en bewondering voor die reusachtige techniek heeft. Die neigingen gaan dikwijls over in geschiktheid, in aanleg voor een technisch vak. Zoo moet, door den bestaanden toestand, en door aanleg der jongeren en door de ruime, neen „ideale” gelegenheid voor hoofdzakelijk verstandelijke ontwikkeling op school, de „vermechaniseering” der Europeesche wereld een feit worden: de tegenwoordige toestand is een universeele bekroning der intellectualiteit.

De school, als instrument, waarop de toekomstige geesten „afgestemd” worden, heeft door den aard en de hoeveelheid van het onderwijsmateriaal hieraan schuld, en diengenen, die de groote leemte gevuld willen zien, de evenwichtsstoornis opgeheven, ziveeft opnieuw een... grieksch ideaal van harmonie voor oogen!

Men erkent, dat door een opeenstapeling van feitenkennis alléén, waarbij het geheugen zwaar belast wordt, de zintuigen op school niet geoefend, zelfs in hun actie verslapt kunnen worden en dat het gevoelsleven noodzakelijkerwijs genegeerd wordt. Maar door de verstandelijke inspanning is er in de meeste gevallen natuurlijk wel een reactie, en eerder een ongunstige dan een gunstige, op het gevoelsleven.

Het is niet te verwonderen, dat men, terwijl men nog zoekende is naar de „ontbrekende factoren”, terugschrikt voor het geven van stelselmatige voorschriften voor onderwijs in een zaak, die in haar wezen zoo geheel anders zou zijn dan alles, wat het tegenwoordige schoolonderwijs behelst. Hoofdzakelijk wetenschappelijk opgeleide leerkrachten zullen zich hier niet dan schoorvoetend durven bewegen.

De groote moeilijkheid voor hen, die voorstanders van een nieuwe richting werden, ligt in de voorbereiding op geheel nieuw te scheppen toestanden.

De hr. v. Crevel schreef o.i. terecht, dat, ondanks die nieuwe beweging, de muziek als schoolvak door weinigen als de geroepene beschouwd wordt om met andere nieuwe leervakken of naast gewijzigde doceering van bestaande leervakken mee te helpen de leemte te vullen.

Daar men nu in ons land eerder tot critisch analyseeren dan tot spontaan warm loopen voor een schoone zaak geneigd is, is het ook al weer begrijpelijk, dat men sterke, overtuigende redenen wil vernemen, die de invoering der muziek *op school* wettigen, zelfs al prijst men muziekbeoefening in 't algemeen aan. En er schijnt wel veel te bestaan, dat dien twijfel wettigt. Hier moeten wij dus zeker even in de argumenten der veronderstelde tegenstanders treden, om daarna des te beter het goed recht der muziek als schoolvak te kunnen bepleiten.

Waar de hr. v. Crevel als uitgangspunt nam de als bewezen noodzakelijkheid der muziek op school, zouden wij een stap terug willen doen en ons bij het zeker voor velen brandende „waarom” even willen ophouden.

Is er, zoo zal men vragen, buiten het schoolleven, voor het kind niet gelegenheid te over om zich te bekwaamen in een of anderen tak van kunst, wordt er in de moderne maatschappij niet meer dan genoeg geboden — en op vele en aantrekkelijke manieren — om dat gemis aan aesthetische bemoeiing op school in 't geheel niet als een werkelijk gemis te beschouwen? Zijn er niet genoeg bekwame paedagogen op kunstgebied, is het aantal instituten niet legio, floreert in onze samenleving de muziek en de muziekbeoefening niet als nooit te voren?

Inderdaad, *geboden* wordt er genoeg, veel te veel zelfs, want in veel gevallen overtreft het quantitatieve het kwalitatieve. De radiobezitter

b.v. heeft slechts letterlijk een hand uit te steken om alle soort muziek, — tot wanhoop zijner rustzoekende bureu dikwijls — beschouwingen over muziek, muziekhistorische voordrachten etc. in z'n kamer te halen. Zijn de degelijke methodes voor onderricht op viool, piano, enz., daar niet, om de jeugd de muziek op de degelijkste manier in te lepen?

Klinkt de muziek niet in concertzalen, in theaters, in café's en bioscopen?

Waarlijk, *geboden* wordt er genoeg! Maar wie treedt op als *leider* in zake kunst, wie is er, om raad te geven bij de keuze van wat door de wereld aan den nieuweling in het leven aangeboden wordt? Wie kan met recht en vooral met kundigheid van spreken de jongelui inlichten, voorgaan in het rijk der kunst, wie is er, die het kind in 't *algemeen* besef en dan begrip van het schoone geeft? Wie staat op de bres om het minder schoone, dat in gelijke mate als het betere aangeboden wordt, af te weren, af te scheiden van het verhevene? (Of moet de jeugd zelf maar leeren onderscheiden?)

Ja, geboden wordt er te kust en te keur. Maar wie kiest en wie keurt? Waar is methodische opleiding tot het genieten van werkelijk goede kunst? Wie zal, gelijk Plato in zijn tijd, trachten, slechte elementen te weren, wie zal de moderne jeugd leeren de onsmakelijke saxophone in de weê jazzmuziek verwerpelijk te vinden, zooals genoemde wijsgeer sommige instrumenten als „gemoedsverontreinigers” veroordeelde? Een leidraad voor doelmatige, aesthetische vorming ontbreekt daár, waar zij het doeltreffendste zou werken: op de school! En de resultaten van dat gemis zijn *dagelijks* te bespeuren en *overal*: in den vorm van onkunde en slechten smaak op kunstgebied, en niet alleen bij z.g.n. onontwikkelden, in den vorm van onverschilligheid voor landschaps-, stede- en natuurschoon, enz., niet alleen bij „onontwikkelden”, maar ook bij z.g.n. „intellectueelen”, soms bij menschen, van wier beslissingen schoonheid van stad en land afhangt!

Bij den onlangs gevoerden strijd pro en contra „Geldersche Vallei-plan”, was de stem van den Wageningschen hoogleeraar Ramaer de eenige, die zich verhef voor het behoud van het bedreigde natuurschoon. Zooals het in het groot gaat, zoo gaat het ook in het klein. Hoe onverschillig wordt er niet met boomen, struiken, lanen soms omgesprongen. De „eischen” van den modernen tijd, die tot die vernielingen heeten te dwingen, zijn niet anders dan die, welke door een geheele gemeenschap als noodzakelijk verondersteld en als zoodanig aanvaard zijn. Door een gemeenschap, die wetenschappelijke opleiding op onze talrijke scholen kreeg. Door een gemeenschap, die daarnaast geen methodische ontwikkeling in aesthetischen zin doormaakte. Door

een gemeenschap, bij welke pietiteit voor het schoone, liefde tot de natuur niet opgewekt is in de gunstigste periode des levens. Door een gemeenschap.... product van ons onderwijs.

Het besef van wat de doelmatige ontwikkeling van het Westersche verstand voortbracht: de moderne wetenschap, die als geweldig product der som van een lange keten van uitvindingen en ontdekkingen de reusachtige techniek baarde, welke als een door de meesten als onmisbaar gevoeld instrument het aanzijn en het tempo van onze samenleving bepaalt — het besef van dat alles kan ons trotsch maken, maar de wetenschap steunde met al haar vreeselijke krachten den waanzin van den oorlog: zij was een slavin van Mars en met behulp van die zelfde wetenschap zal bij een volgenden oorlog de roemlooze „Unter-gang des Abendlandes" zich voltrekken. Philosophie noch godsdiensten, „vredelievende" wetenschappen (talen, aardrijkskunde, astronomie), noch een tot de grootste hoogte opgevoerde verstandelijke ontwikkeling — op de school begonnen en bewust in ééne richting gestuurd — konden de in oorlogsdiensttreding der techniek, toegepaste wetenschap, verhinderen. Zonder nu dit probleem, waarmee wij de school in verband brengen, tot zijn grootste diepte te peilen, lijkt ons een verandering van het huidige onderwijs in den door ons bedoelden zin één der middelen, die onze menschheid zedelijk hooger kan brengen.

Ten opzichte van alles, wat, buiten het intellect, deel uitmaakt van de psyche van den jongen mensch, van die onkenbare, chaotische gevoelswereld, draagt de muziekbeoefening een heilbrengende mogelijkheid in zich, welke die zoo dikwijls „amorse" gevoeligheid leiden kan in vaste banen van een door herhaling tot waardevolle gewoonte groeiend genot. Bij de erkenning van haar opvoedende kracht wordt de taak der muziek een zeer groote, haar roeping een zeer verhevene. In wat zij aan stemmingen, aan karaktereigenaardigheden en bevindingen van de meditatieve geestesgesteldheid vermag te uiten, bevat zij veelzijdig ontwikkelende ethische waarden, die voor ons weinig fantastisch volk juist van groot belang zijn. In ernstigen doch frisschen geest onderwezen op school, moet zij als een ontspanning werken (al zal zij meermalen inspanning vergen) tusschen vakken, die én door gedwongen aandacht en inspanning bij gebrek aan belangstelling én door uitsluitende training van verstand en geheugen dikwijls vermoeidheid en tegenzin verwekken. Want bestaat er weezin tegen de school, dan werkt het onderwijs in al zijn positivisme ook negatief, immers als reactie op ondervonden teleurstelling zullen de moeilijkheden in het niet geleide gevoelsleven van het kind erger worden en de geestelijke of lichamelijke gezondheid — wellicht allebei — benadeelen.

De moreele kracht, die van goede muziek kan uitgaan, kan ver-

ransend zijn, wyl zij „onzichtbaar” werkt, d.w.z. zonder gebruik van brave-Hendrik vermaningen, die de jongelui tegenstaan. De toonkunst vereenigt de harten, doet een beroep, niet op het *intellect*, maar op de ziel en verricht haar opbouwend werk *in het geheim*. Men begrijpt echter wel, hoezeer van belang de *kenne* der muziek wordt, als haar taak op genoemde wijze opgevat wordt.

Als kunst is de muziek wel het meest tegengesteld aan het verstandelijke: haar „positieve” waarde bezit zij bovenal in de gevoelsfeer en niet op verstandelijk gebied. Vraagt men aan het verstand een verklaring van haar wezen, dan is er geen antwoord; „zonder woorden” maar „welsprekend” is de taal der melodie, der zich in elkaar oplossende harmonieën. En hoewel dus niet „verstandelijk”, *moet* muziek „logisch zijn” en in haar „materialisatie” heeft zij zelfs. . . . een wiskundig-natuurkundige basis! Maar merkwaardig genoeg is ook deze basis anders in muziek van andere rassen, wegens eene van de Europeesche afwijkende geestesgesteldheid.

In haar diepste wezen is muziek slechts „aanvoelbaar”, niet verklaarbaar naar een streng redezőekende analyse. Het verstand blijft een antwoord schuldig op de vraag, waarom de groote terts op het (tegenwoordige!) Europeesche gemoed een indruk van opgewektheid, de kleine daarentegen een gevoel van droefenis maakt, waarom quintenparallellen, waarvan de twee elementen absoluut tegenstrijdig aan elkaar schijnen te zijn, naakt en stroef klinken, terwijl sextenparallellen als „bevriende wezens” naast elkaar voortgaan, voor ons gehoor harmonieus voortvloeien. De wiskundig-natuurkundige uitlegging *verschuift* de vraag slechts. Indien men de gevoeligheid door het verstand als een deel onzer subjectiviteit laat veroordeelen en haar zoodoende een waardebepalende kracht ontnemt, blijft de muziek een soort ijdele waan.

Men zou ons nog kunnen tegenwerpen, dat al die lof toegezwaaid aan de moreele kracht der muziek, dat vertrouwen gesteld in de heilzame werking der muziek met betrekking tot het gevoelsleven van den jongen mensch, gepaard gaande aan een „veroordeeling” van het huidige schoolonderwijs, dat onze zienswijze de tegenstellingen te scherp uitdrukt. Is er, ook op school, bijv. in litteratuur- en teekenles, *geen* gelegenheid te over om de belangstelling voor diverse schoonheid op te wekken? Zeker is er gelegenheid, maar de benutting ervan hangt geheel af van den betrokken leeraar, zijn inzichten, zijn aesthetische „gaven”: *artistieke* bekwaamheden worden immers niet van den leeraar geëischt. Bij genoemde vakken is technische en vakkennis hoofdzaak. Eindelijk kan men nog meenen, dat de muziekscholen voldoende in de behoefte van algemeen-muzikale ontwikkeling voorzien, daar waar die behoefte zich levendig doet gevoelen.

Maar die instituten, afhankelijk van allerlei plaatselijke omstandigheden, die dikwijls ook door ongunstige financiële condities bepaald worden, moeten zich toch hoofdzakelijk, voor zoover het de opleiding van dilettanten betreft, beperken tot de instrumentale of vocale ontwikkeling. En hoeveel kinderen volgen, als er al eens een ruimer gelegenheid bestaat, een cursus in rythmische gymnastiek of zingen mee in de koorklassen?

De moderne tijd met z'n ruim aanbod van smaak bedervende amusementsmuziek, van bioscoop en sporten werkt ook al niet mee en de radio, surrogaat van veel uitstekende reproductie van goeds en slechts op muzikaal gebied, aanbiedende alles wat men wil, zal juist door dat gemak van muziek in huis lust tot muziekbeoefening eerder dooden dan opwekken. De radio, vijand van concentratie, werkt oppervlakkigheid in de hand en lijkt ons een ernstig gevaar voor 't concertwezen, de muziekbeoefening en 't muziekonderwijs.

Alleen de muziek op school, als verplicht leervak, zal de verstrekkende gevolgen kunnen bewerkstelligen, die wij er ons van voorstellen, zal ingrijpend werken op de vorming van de jeugd.

De hr. v. Crevel denkt zich, ter ontwikkeling van de scheppende, de herscheppende en de receptieve vermogens der leerlingen, een gezond muziekonderwijs op school in de volgende punten samengevat:

a. improvisatie; *b.* zingen van het blad en muziekdictaat; *c.* melodieuze harmonieeler, stijl- en vormleer, muziekgeschiedenis en aesthetiek. Tot de improvisatie rekent hij 't vinden van melodieën bij bestaande teksten, het „zingend vinden van een vrije tweede stem bij een gegeven melodie met of zonder geïmproviseerden tekst.

De hr. v. Crevel schat de mogelijkheid van de ontwikkeling der scheppende vermogens, blijkens de haast Meistersingerachtige opgaven onder *a.*, wel hoog en 't zou kunnen zijn, dat hij van den gemiddelden leerling dienaangaande te veel verwacht, maar zeker zal zoodanig onderwijs de muzikale aanleg en intelligentie leeren zich uit te strekken tot ver buiten de „sfeer“ van het bespeelde instrument (de instrumentale ontwikkeling is immers verreweg de overheerschende bij de jeugdige dilettanten).

Zeër terecht legt de hr. v. Cr. er den nadruk op, dat het luisteren alléén — waartoe de radio ook weer verleidt — uit den boeze is; de zang is in de eerste plaats geroepen voor deze actieve muziekbeoefening, want de stem is immers een instrument in het eigen lichaam; de zang is dus de meest directe en natuurlijke muzikale uiting.

Wij kunnen niet anders dan onze bewonderende instemming betuigen met wat de hr. v. Crevel in zijn fraai opstel (uitermate lezens-

waard voor belangstellenden!) verder over den aard van het te geven onderwijs zegt.

Laten wij nog iets — slechts in algemeenen zin — opmerken over de manier der muzikale „inwijding”.

Deze inwijding moet natuurlijk den weg der geleidelijke opklimming van het eenvoudig-bevattelijke, naar 't ernstige en diepere volgen, van gezond-zinnelijke, karaktervolle enthousiastische muziek, tot die welke ontsproot uit hoogere levensvreugde en uit lijden, en uit religieuze bevindingen. Muziekgeschiedenis, vormleer moeten „levend” worden door duidelijke, aanschouwelijke uitlegging; die eerder op natuurlijke, als van zelf sprekende evolutie der vormen en uitdrukkingswijzen, op logische behoeften dan op geleerde kunstenaarsvindingrijkheid den nadruk legt (sinfonie: cyclus, allengs gevormd door behoefte aan tegenstelling van beweging, van stemming in aan elkaar verwante muziekstukken; romantisme: drang naar vrijheid van vorm en uitdrukking als reactie op het verloopende classicisme). Veel muziek „wetenschap” worde den leerling niet ingegeven, maar laat men zoo licht op te wekken bewondering en vereering voor het grandiose leven der groote meesters bijbrengen.

Naar aanleiding van de door den hr. v. Crevel gemaakte opmerkingen over de rol der muziek in verband met de moedertaal, die samen het volkseigene tot bewuste uitdrukking vermogen te brengen, zouden wij willen opmerken, dat wij dat speciale van eene op aandacht en liefde recht hebbende, „Hollandsche” schoonheidsuiting waardeeren in het kader van andere volksmuzieken; het *nationale*, begrepen in verband met het *internationale*, dat de som is van de gevoelswereld aller volken.

Oude Hollandsche zangen prijzen we dus niet alleen aan, omdat ze Nederlandsch, maar omdat ze *schoon* zijn, evenals wij onze roos niet mooi vinden omdat zij de onze is en de uwe niet. Hernieuwde liefde voor oude volkszangen kan den betreurenswaardigen drang naar genieping van grove en banale internationale amusementsmuziek helpen verdringen. En dat is hard noodig! Want allen, die in bioscopen, café's muziek maken, moeten aan den latten en bedorven smaak „van den dag” offeren, wyl hier ook geldt de wet van vraag en aanbod. Zal de muziek als integreerend onderdeel van het schoolonderwijs kunnen bewerken, dat die „vraag” op den duur een betere wordt? Vergelijk den adel der oude volkszangen eens met onze moderne jazz, met het wege gekwyl op de saxophone!

Wat het gebruik der radio op school aangaat, men late haar, ondanks de groote „gemakken” (en lasten!) die deze uitvinding biedt, in de toekomstige schoolmuziekzaal niet een al te groote rol spelen,

want zij blijft toch altijd een surrogaat, waarbij door 't ontbreken van contact tusschen spelers en hoorders de noodige vrijheid van bewegen, van gedachtewisselen niet bestaan kan.

Voordat de Hollandsche regeering het initiatief voor deze zaak nemen zal — als dat ooit gebeurt — zal er nog water door den Rijn moeten vloeien. Kunst is hier immers nog steeds minder regeeringszaak dan b.v. in België: wij vergelijken b.v. het fraaie Luiksche conservatoriumgebouw met het.... nu ja.... niet héél erg mooie „Koninklijke Conservatorium“ te den Haag, wij denken aan de door den Belgischen staat gesubsidieerde beiaardschool te Mechelen, waar buitenlandsche klokkenisten *gratis* onderwijs ontvangen, wij denken aan de bekende vioolmethode van Crickboom (*Le violon théorique et pratique*), „*ouvrage subventionné par le gouvernement*“, wij denken aan de actie van den Belgischen minister voor Kunsten en Wetenschappen....

Ten slotte zouden wij het volgende willen voorstellen: indien onze beste onderwijsautoriteiten niet tot een beslissing in zake de muziek als schoolvak kunnen komen, als zij, leek zijnde op het gebied van kunst, eigen inzichten hieromtrent niet in praktijk durven brengen, wij zij de verantwoordelijkheid hier inzichten niet zouden durven dragen, ook al omdat bij een oordeel over kunstzaken en dus ook bij de vraag der manier van kunst onderwijzen, de soort stelligheid, die hen bij het bestaande onderwijsregiem steunt, hier geheel weg valt, *laten zij zich dan tot vooraanstaande musici en muziekpedagogen wenden met verzoek om een oordeel uit te spreken over deze kwestie.*

Laat men niet te veel redeneeren: c'est le trop de raisonnement qui tue la raison.... en zeker ook: le sentiment, en verstand en gevoel beide moeten in deze zaak beslissen!

Het Vervolgonderwijs in drie groote steden

(Hamburg, Weenen, Londen).

II.

In de 150 Weensche vervolgscholen waren te zamen 1275 klassen.

In het centraal-schoolgebouw waren 51 dezer scholen ondergebracht, zoodat voor 97 beroeps- en 2 algemeene vervolgscholen een plaats in bestaande lagere scholen of andere gebouwen moest worden gezocht.

Het verloop der leerlingen is uit het volgende eenigszins op te maken.

Het gezamenlijk aantal van 1275 klassen bestond uit 546 eerste leerjaren, 494 tweede en 236 derde leerjaren.

Tusschen het eerste en het tweede jaar is dus een betrekkelijk gering verloop. In het 3de vallen er 158 klassen af en is het verloop dus zeer sterk. Dit staat in verband met de bepalingen van den leerplicht.

Er is in Oostenrijk bij den leerplicht voor het lager onderwijs een leeftijdsgrens gesteld zonder eenige bijbepaling. De leerplicht voor het lager onderwijs eindigt als de kinderen 14 jaar zijn geworden. Een voorschrift, dat zij de klasse, waarin zij zich bevinden moeten afmaken, bestaat niet ¹⁾.

Hierdoor gaat de leerplicht voor het vervolgonderwijs evenmin voor alle kinderen gelijktijdig in en eindigt hun verplichting ook op zeer ongelijke tijden.

Dit geeft groote moeilijkheden, vooral bij de aanvangsklassen.

Men heeft allerlei middelen daartegen bedacht, bijv. het maken van zoogenaamde ontvang-reservoirs, waarin de jongelieden tijdelijk worden ondergebracht om dan bij den aanvang van het nieuwe leerjaar gelijktijdig in de voor hen bestemde aanvangsklasse te worden geplaatst.

Dit heft het bezwaar bij het eindigen van hun leerplicht natuurlijk niet op, daar de tijd in de ontvang-reservoirs doorgebracht mederekent in hun verplichten leertijd van 3 jaren.

Naast deze ontvang-reservoirs heeft men nu hier en daar een stelsel van parallelklassen ingevoerd, die op verschillende tijden hun leerlingen opnemen, zoodat de verzamelde kinderen tweemaal per jaar in een regelmatige klasse kunnen worden geplaatst.

Deze middelen baten slechts gedeeltelijk.

Men verwacht alleen van een toevoeging aan de leerplichtwet in bovenomschreven zin afdoende verbetering.

Het aantal ingeschreven leerlingen bedroeg in het schooljaar 1924/1925 48204; 600 hiervan werden om bijzondere redenen van het onderwijs vrijgesteld, zoodat 47544 (n.l. 34514 jongens en 13030 meisjes) de school bezochten. Hiervan waren

22665 in het eerste leerjaar,
16914 in het tweede leerjaar,
7965 in het derde leerjaar.

Het schoolverzuim is vrij belangrijk. Voor een deel ligt dit aan de patroons, die of nalatig of onwillig zijn.

De patroons hebben den plicht hun leerlingen bij de school aan te melden en te doen afschrijven; zij verzuimen dit vaak.

¹⁾ Bij het afdrukken was echter een wetwijziging ingevoerd, die dit voorschrift wel bevat.

Ook zondigen zij wel tegen de verplichting hun leerlingen voor het onderwijs vrij te geven. Zij kunnen deswege voor den Vervolgschoolraad gedaagd en gestraft worden.

Het schoolverzuim gaf den directeuren der scholen aanleiding tot het uitzenden van 50518 aanmaningen en 3255 aangiften bij den Schoolraad.

Verzuim van leerlingen door eigen schuld komt betrekkelijk weinig voor.

In verband met wat wij hierboven over het verloop opmerkten, is het ook begrijpelijk, dat een aantal leerlingen het einddoel der school niet bereikte. Het aantal van hen, die dit wel deden, bedroeg 35860.

Hoe groot de onregelmatigheid in het op school komen en weer weggaan wel was, blijkt uit de volgende cijfers.

Na den aanvang van het schooljaar kwamen er 10079 nieuwe leerlingen bij; voor het eind van het derde leerjaar vertrokken er 10141.

Behalve in de bepalingen van de leerplichtwet, wordt dit ook veroorzaakt door den ongunstigen toestand in de bedrijven. Vele jongelieden werden als leerling ontslagen door opheffing van of stagnatie in de bedrijven. Daardoor hield hun leerverplichting automatisch op. Hieruit blijkt de noodzakelijkheid den leerplicht voor het vervolg-onderwijs op breeder basis te stellen.

Het onderwijs werd gegeven door 62 leeraren met volle dagtaak en 1607 met gedeeltelijke dagtaak (hieronder waren 599 leerareessen).

Aan de ontwikkeling en verdere opleiding der leerkrachten werd veel zorg besteed. Er werd een groot aantal *vakcursussen* gegeven waaraan 444 leeraren deelnamen.

Zelfstandig vormden de leeraren een aantal arbeidsgemeenschappen, ten einde tot eenheid van opvatting te geraken in de behandeling der leerstof en de keuze van onderwerpen voor verwante beroepen en voor het verband tusschen het school- en het werkplaatsonderwijs. Zoo bestaan er arbeidsgemeenschappen voor het handels-vervolgonderwijs, voor het vaktekenen aan meubelmakersscholen, voor het werkplaatsonderwijs in de metaalberoepen, het kleermaken, het lingerie-bedrijf, enz.

Gedurende den oorlog waren de scholen zeer slecht van leermiddelen voorzien. Na dien tijd kwam hierin verbetering en konden ook mede daardoor de leerplans stelselmatig herzien worden.

Dit geschiedde in talrijke vergaderingen van schoolcommissiën, patroons- en werkliedenvereenigingen en schoolpersoneel.

Voor verschillende bedrijven werd het werkplaats-onderwijs uitgebreid en de leerstof voor theoretisch, zoowel als praktisch onderwijs opnieuw vastgesteld.

Een meer speciale behandeling daarvan vindt men elders in dit Rapport.

Hier bepalen wij er ons toe te vermelden, dat de opstelling der nieuwe leerplans geschiedde in vergaderingen van leeraren, met vertegenwoordigers der schoolcommissiën en inspecteurs.

De schooltijden zijn van 8 tot 12 en van 2 tot 6. In enkele scholen werd de namiddagschooltijd, die gewijd was aan praktisch onderwijs in de werkplaats, gehouden van 1 tot 5 uur. Dit was mogelijk, daar de leerlingen in de school het middagmaal gebruiken. Vele leerlingen moesten een grooten afstand afleggen om de school te bereiken. Door de bepaling dat zij in de school 's middags eten kunnen, wordt echter van dit bezwaar veel weggenomen.

De voorziening van leermiddelen, machines en gereedschappen is zeer voldoende, ook aan het verschaffen van grondstoffen ter bewerking in de leerwerkplaatsen wordt veel zorg besteed. Men is er op uit door een goede arbeidsverdeling en door het volledig verstrekken van allerlei materiaal het vervaardigen van volledig afgewerkte producten allerwegen mogelijk te maken.

De alzoo verkregen voorwerpen worden voor een deel in de verzameling van leer- en aanschouwmiddelen geplaatst, voor een deel aan de leerlingen, tegen den kostprijs van het materiaal verkocht. Voor het overige worden zij in het openbaar verkocht; dit geschiedt echter niet dan nadat zij aan de patroonsvereenigingen te koop zijn aangeboden.

Buiten het gewone onderwijs volgens het leerplan wordt veel voor de leerlingen gedaan.

De *film-* en projectie-platen-centrale, die haar materiaal voor een gedeelte verkrijgt uit schenkingen van firma's, verschaft dit jaar het benoodigde voor 158 voordrachten met lichtbeelden.

De *Esperanto-vereeniging* der gemeente-ambtenaren hield 12 cursussen voor leerlingen der vervolgscholen, waaraan door 600 jongelieden werd deelgenomen.

De aanmelding hiervoor had echter 1500 bedragen, wel een bewijs voor de groote belangstelling onder de jeugd voor dit onderwijs.

Ook de vrijwillige cursussen voor stenografie trokken vrij veel leerlingen, te zamen n.l. 92.

De vervolgscholen bezaten 7 leerling-bibliotheken met een gezamenlijk aantal van bijna 26000 boeken.

In het jaar 1924/1925 hadden ongeveer 66000 uitleeningen plaats.

Als laatste bijzonderheid vermelden wij nog de zoogenaamde „Schul-

gemeinden" scholierenverenigingen, die zeer veel deden voor het verenigingsleven onder de leerlingen.

Zij stichtten muziekgezelschappen en wandelclubs. Ook deden zij veel voor onderlingen steun aan arme of misdeelde medeleerlingen.

De Schoolraad stelt het gebouw ook ter beschikking van patroons en vakverenigingen voor het houden van inhalingscursussen en van cursussen voor gezellen, van vergaderingen der schoolcommissiën en van ouderavonden.

De voordracht- en feestzalen mogen, als zij vrij zijn, ook door andere ontwikkelings-verenigingen gebruikt worden, zoodat de gebouwen ook in de schoolvrije uren meestal in gebruik zijn.

Uit al het bovenstaande blijkt wel, dat in Weenen het vervolgonderwijs zich heeft ontwikkeld als een geheel zelfstandige tak van maatschappelijke-opvoeding, met andere idealen en een ander arbeidsveld dan de lagere school, dat het is geworden een machtig instituut tot vorming en bekwaming der rijpere jeugd, des te meer noodig naarmate in de vakken zelf de gelegenheid tot leerling-opleiding minder wordt.

III. Londen.

Bij de behandeling der Engelsche onderwijswet wezen wij er reeds op, dat door de bezuiniging de bepalingen der wet grootendeels niet tot uitvoering zijn gekomen. Voor een gedeelte wordt dit gecompenseerd doordat de gemeentelijke schoolbesturen veel voor het vervolgonderwijs over hebben. Als voorbeeld ter illustratie kiezen wij de stad Londen. Onze gegevens zijn ontleend aan: „*A Guide tot continued education in Londen*”¹⁾.

De uitgave van gemeentewege van een gids voor het vervolgonderwijs zegt op zichzelf reeds veel, maar de beteekenis wordt nog verhoogd, doordat de Directeur van het Onderwijs te Londen er een wel kort maar belangrijk voorwoord in heeft geschreven.

Hij zegt daarin o.a.: „Het doel van dit boek is het groote publiek bekend te maken met de gelegenheden voor vervolgonderwijs, uitgaande van het Gemeentebestuur. Ondanks de krachtige pogingen sedert jaren aangewend om in wijderen kring het gemeentelijke stelsel van vervolgonderwijs bekend te maken, zijn er blijkbaar nog velen, die niet weten welke gelegenheden voor voortgezet onderwijs voor hen openstaan.

Toen ik als nieuweling in Londen den dienst van het onderwijs leerde kennen, maakten de omvang en de veelzijdigheid van het ver-

¹⁾ Privileges of Citizenship Series No. 1: *A Guide to Continued education in Londen*. Hodder & Stoughton Ltd. 1924.

volgonderwijs een diepen indruk op mij. Het geheele samenstel, gebaseerd op een veeljarige ondervinding, is er op gericht, zoover dit eenigszins mogelijk is, aan de behoeften van alle soorten van leerlingen te voldoen. Terwijl bijzondere aandacht is besteed aan industrie, handel en kunst, zijn de belangen van leerlingen, die onderwijs van meer algemeen ontwikkelenden aard wenschen, evenmin verwaarloosd. Te hunnen behoefte zijn de literaire cursussen en de cursussen voor volwassenen ingevoegd.

Een plan moge nog zoo uitstekend zijn, dit alleen is niet voldoende om iets te bereiken. Het essentiele is over goed opgeleide en bekwaame onderwijzers te beschikken, en in dit opzicht is het Gemeentebestuur zeer gelukkig geweest.

Vele schrandere en ijverige leerlingen wonen de verschillende cursussen bij, maar er is nog ruimte voor een groote uitbreiding van het aantal.

Er ontvangt tot nog toe immers nog slechts *één* op elke *drie* jongelieden vervolgonderwijs."

Het Londensch vervolgonderwijs is als volgt ingericht:

Het wordt met uitzondering van een enkele groep (de vrijwillige dag-vervolgschool) in de avonduren gegeven, meest van half acht tot half tien.

1. *Handelonderwijs.*

Bij het inrichten van dit onderwijs heeft het Gemeentebestuur in aanmerking genomen, dat Londen het internationale financieele centrum is en het middelpunt van de wereldmarkt, dat derhalve de meest voorkomende arbeid, kantoorwerk is.

De voornaamste vakken, die onderwezen worden, zijn daarom boekhouden, handelsrekenen, correspondentie, stenografie, machineschrijven, bankwezen, assurantiewezen, accountancy en expeditie.

Een belangrijke plaats is ingeruimd aan het onderwijs in talen: Fransch, Duitsch, Italiaansch, Spaansch en Russisch.

Bovendien wordt onderwijs gegeven in staathuishoudkunde, handelsrecht, handelsgeschiedenis en de meer moderne vormen van kantoorwetenschap als reclame, verkoop- en kostprijsberekening.

De leerlingen worden in twee groepen verdeeld, de junior students (tot 17 jaar) en de senior students (17 jaar en ouder).

Londen bezit 90 gemeentelijke avondhandelsscholen voor jongere leerlingen en 29 voor oudere leerlingen.

Deze instellingen zijn zoodanig over de stad verdeeld, dat leerlingen in alle buurten *één* of meer scholen binnen hun bereik vinden.

De cursussen duren van September tot Juli.

Het schoolgeld bedraagt:

voor de jongeren 3 s. (£1.80) per jaar,

voor de ouderen 15 s. (£9.—) per jaar.

Het schoolbestuur heeft een aantal brochures uitgegeven, die gratis voor het publiek verkrijgbaar worden gesteld.

De titels zijn:

„The Office”.

„Business trainig”.

„Commercial instruction in Londen”.

„Preparation for Chartered Institute of secretaries' Examination”.

„Institute of Bankers' Examination”.

„Stock Exchange clerks”.

„Railway clerks”.

„Grocery and Provision Trades”.

„Modern Languages”.

2. Vakonderwijs.

Het probleem van het technisch vervolgonderwijs is zeer moeilijk, doordat er zulk een groot aantal industrieën en bedrijven te Londen worden uitgeoefend.

Bij de keuze der scholen en de plaats, waar zij gevestigd zijn, is zooveel mogelijk rekening gehouden met de plaatsen, waar bepaalde bedrijven meer in het bijzonder worden uitgeoefend.

Het aantal avondscholen voor vakonderwijs is zoo uitgebreid, dat zoo goed als in alle beroepen onderwijs te verkrijgen is.

De cursussen omvatten alle takken van het bouw- zoowel als het metaalbedrijf: met inbegrip van constructiewerk en vliegtuigtechniek — architectuur, meubelmaken, behangen, broodbakkerij en suikerwerk, het vervaardigen van optische en wetenschappelijke instrumenten, de chemisch-technologische beroepen, het schoenen- en laarzenmaken, de lederindustrie, boekdrukken en -binden, het vervaardigen van muziekinstrumenten, gietwerk, metallurgie, het vervaardigen van gistingproducten, enz.

De schoolgelden bedragen: 7 s. 6 d. (£8.70) en hoger.

Ook hier heeft men de verdeling in junior- en senior klassen.

In de juniorklassen worden jongens en meisjes toegelaten vanaf 14 jaar. Voor jongens, die in een ongeschoold vak werkzaam zijn, heeft men cursussen in algemeene handvaardigheid ingericht.

De schoolgelden voor de juniorklassen bedragen 3 s. (£1.80) per jaar.

Voor sommige beroepen heeft men afzonderlijke meisjesklassen naast de jongensklassen ingericht, bijv. voor fotografie, koken, enz.

Ook voor deze scholen heeft het gemeentebestuur een aantal brochures doen samenstellen, die gratis verkrijgbaar zijn.

Zoo bijv.:

- „Trade careers for Boys and Girls“.
- „What to do with our Boys“.
- „The Workshop“.
- „Architecture“.
- „Building“.
- „Engineering“.
- „Printing“.
- „Chemistry“.
- „Furniture-making and Cabinet-making trades“.
- „Evening Trade-classes for Women“.

Londen telt 58 gemeente-avondscholen voor het vakonderwijs aan jongeren en 26 voor dat aan ouderen.

Kunst- en Kunstnijverheidsonderwijs.

Londen is een middelpunt van zuivere en toegepaste kunst.

In een groot aantal scholen voor kunst-onderwijs, verspreid over geheel Londen, kan de studie van allerlei takken van kunst beoefend worden.

De leerprogramma's omvatten de bestudeering der kunst, naar het voorbeeld van oude en moderne meesters.

Ontwerpen en teekenen naar de antikken wordt op alle scholen onderwezen en er wordt alle gelegenheid gegeven tot teekenen en schilderen naar het leven.

Vele klassen zijn er in illustratief teekenen, reclameteekenen en letterschrijven.

Bijzonder veel werk wordt gemaakt van het onderwijs in artistieke procédés, toegepast op industriële processen.

Het doel van dit onderwijs is artistieke opvattingen te doen doordringen in het handwerk en een hoog peil van artistieke behandelingen in daarvoor geschikte industrieën te bereiken.

Onder de kunstnijverheidsvakken noemen wij boekbinden, meubel-maken, juwelierswerk, emailwerk, borduren, lithografie, decoratieschilderen, pleisterwerk, pottenbakken, zilversmids- en andere metaalwerken, steen- en houtbeeldhouwen, enz.

Het Gemeentebestuur is van meening, dat kunstonderwijs verkrijgbaar moet zijn voor allen en dat een artistieke opvatting van den arbeid evengood moet worden aangekweekt in de massa als bij hen, die kunstnijverheid in den een of anderen vorm voor hun levensonderhoud beoefenen.

Er zijn in het geheel 20 scholen voor kunstonderwijs, gesubsidieerd of onderhouden door de gemeente.

Zij geven zoowel dag- als avondonderwijs.

Het schoolgeld voor het avondonderwijs bedraagt voor de junior-klassen 3 s. (£1.80) per jaar.

Ook voor dit onderwijs heeft het Gemeentebestuur een brochure gratis verkrijgbaar gesteld, getiteld:

„The Teaching of Art and Artistic Crafts in London”.

Onderwijs in huishoudvakken.

De avondscholen op dit gebied geven niet alleen onderricht in de vakken, welke op direct nut gericht zijn, maar ook in die meer algemeene, welke er op gericht zijn het huiselijk leven aangename en mooier te maken.

Deze scholen dragen den naam van „The Women's Institutes” en worden in alle wijken van Londen aangetroffen.

De leerlingen zijn over het algemeen meisjes in betrekking en huisvrouwen.

Er wordt les gegeven in koken, costuum- en linnennaaien, hoedenmaken, eerste hulp bij ongelukken, verpleging en kinderverzorging.

Daarnaast vindt men klassen voor verschillende kleine huiselijke werkzaamheden („Odd jobs”), schoenmaken en vrouwelijke handwerken.

Veel werk wordt gemaakt van het onderwijs in lichaamsoefeningen, muziek en letterkunde.

Van tijd tot tijd worden afzonderlijke cursussen voor meisjes-padvindsters en leden van The Girls' Life Brigade gegeven.

In vele dezer scholen heeft men bibliotheken op het gebied van roman-lectuur en opvoedkunde.

Zij bezitten ook vaak rust- en ververschingslokalen.

Er zijn ook hier twee groepen van klassen. In de junior-klassen worden leerlingen toegelaten vanaf 14 jaar; voor de oudere meisjes heeft men de senior-klassen.

Het schoolgeld voor een volledige cursus bedraagt voor junior-leerlingen 3 s. (£1.80), voor senior-leerlingen 4 s. (£2.40).

Een brochure over de Women's Evening Institutes, getiteld: *The Home* is gratis verkrijgbaar.

Er zijn 74 dezer scholen, bovendien zijn nog aan 10 dagscholen avondcursussen voor soortgelijk onderwijs ingericht.

Scholen van meer algemeenen aard.

Hiertoe behooren:

1. The Literary Institutes.

Deze hebben meer in het bijzonder ten doel den zin van het schoone in den mensch te ontwikkelen.

Londen moge zich niet kunnen meten met Rome, wat architectuur betreft, of met Parijs wat beeldende kunsten betreft, het bezit de meest voorbeeldige collectie van kunstschaten uit alle tijden en plaatsen. Het Gemeentebestuur heeft nu aan de Literary Institutes de speciale taak opgedragen de inwoners der Gemeente bewust te maken van dit ongeëvenaarde kunstbezit en bij hen de kennis en de waardeering te ontwikkelen van de kunstschoonheid in haar verschillende vormen.

Zij zijn van betrekkelijk jongen datum en bedoeld voor volwassen leerlingen, die hun vrije uren willen gebruiken voor de verheffing van hun ontwikkelingspeil, zonder daarbij het oog te hebben op de directe rijken van hun beroep. De leervakken zijn: engelsche en buitenlandsche letterkunde, filosofie, psychologie, staathuishoudkunde, sociale vraagstukken, geschiedenis, voordrachtskunst, vocale en instrumentale muziek, aesthetica, beoordeeling van schilderkunst, bouwkunst en muziek.

Naast het onderwijs wordt veel gebruik gemaakt van bezoeken aan belangrijke gebouwen, kunstverzamelingen, musca, enz.

Het schoolgeld bedraagt 6s. (f 3.60) voor het eerste vak en 3s. (f 1.80) voor elk volgend vak.

Ook over deze scholen is een brochure gratis verkrijgbaar.

In het geheel wordt in 16 instellingen (meest dagscholen of Vereenigingsgebouwen) dit onderwijs gegeven.

2. The men's Institutes.

Deze instellingen dateeren ook eerst van den laatsten tijd. Zij hebben de bedoeling mannen, na afloop van hun dagtaak, in de gelegenheid te stellen samen te komen voor ontspanning of ter beoefening van algemeen maatschappelijke vakken.

Er wordt onderwijs gegeven in houtarbeid, algemeene opvoedkunde, muziek en eerste hulp bij ongelukken.

Van tijd tot tijd worden debat-avonden over sociale vraagstukken gehouden.

Ook voor behoorlijke behartiging van liefhebberijen is gezorgd. Daartoe heeft men klassen voor het verzorgen van huisdieren en vogels, voor tuinarbeid, houtsnijden en fotografie. Er wordt les gegeven in gymnastiek en boksen en men heeft verschillende orchesten gevormd.

De instellingen zijn van passende bibliotheken voorzien.

Tot nog toe zijn er 6 van deze instellingen; het laat zich echter aanzien, dat zij op den duur een belangrijke plaats in het Londensche avondonderwijs zullen innemen.

Een van de meest interessante gevolgen van deze scholen is reeds

geweest, de ontdekking en ontwikkeling van menig onvermoed talent bij mannen, die weinig of geen gelegenheid hadden hun gaven tot uiting te doen komen.

Het beginsel van zelfbestuur is bij deze clubs volledig doorgevoerd. De minimum leeftijd voor toetreding is 18 jaar.

Het lesgeld bedraagt 3s. (f 1.80) voor een geheelen cursus.

3. The Free Institutes.

Dit is een bijzondere vorm van avondonderwijs voor jongeren en volwassenen in de armste wijken van Londen.

Schoolgeld wordt hier niet geheven, de jongeren onder 18 betalen slechts 6d. (f 0.30) inschrijvingsgeld, de ouderen 1s. (f 0.60).

Bepaalde vakken van handels- of technischen aard worden niet onderwezen, het onderwijs is daartoe te eenvoudig. Voor vrouwen en meisjes wordt zeer elementair onderwijs gegeven in Huishoudvakken, gezondheidsleer en lichaams oefeningen, voor de jongens en mannen in houtbewerking, metaalbewerking, eerste hulp en lichaams-oefeningen.

Voor volwassenen, die in hun jeugd geen lezen en schrijven hebben geleerd, wordt elementair onderwijs in deze vakken gegeven.

In het bijzonder moet hier nog melding worden gemaakt van het avondonderwijs voor dooven en hardhoorenden; hiervoor zijn een zestal klassen voor liplezen.

Een der avondschoolen is geheel bestemd voor dooven en stotteraars.

Vervolgschoolen met onderwijs in de daguren.

Nu het verplicht vervolgonderwijs door allerlei omstandigheden niet is ingevoerd heeft het Londensche Gemeentebestuur een proef genomen met vrijwillige dagvervolgschoolen.

Zij zijn bestemd voor jongelieden, die de lagere school hebben doorloopen en in de daguren onderwijs wenschen ter opleiding tot handels- of industriële beroepen, of tenminste onderwijs in verband met hun beroep.

De vakken van onderwijs zijn handelsrekenen, boekhouden, stenografie, machineschrijven, fransch, technisch-teekenen, hout- en metaalwerk en naaldvakken, benevens lichamelijke oefeningen.

Eenige dezer schoolen werken in samenwerking met vakverenigingen.

In die gevallen zijn de vakken van onderwijs meer direct gericht op de respectievelijke beroepen, in de vakverenigingen vertegenwoordigd.

Vele werkgevers hebben de gewoonte aangenomen hun jeugdige beambten of werklieden gedurende de werkuren vrij te geven voor het volgen van het onderwijs.

De lesuren vallen tusschen 9 uur voormiddag en 5 uur in den namiddag.

Het minimum aantal te volgen lesuren bedraagt 6 per week, het maximum 15.

De scholen onderhouden een nauw contact met de arbeidsbeurzen, met dien verstande, dat het volgen van een dagvervolgsschool gelijkgesteld wordt met inschrijving aan een arbeidsbeurs, zoowel ter verkrijging van een betrekking als van werklozensteun.

De scholen zijn geheel kosteloos.

Jongelieden worden uiterlijk tot hun 18e jaar op de school toegelaten.

In 1924 telden zij gezamenlijk een duizendtal leerlingen.

Er waren in dat jaar elf dezer scholen over verschillende wijken van Londen verdeeld.

Mededeelingen van den Bond van Nederlandsche Volksuniversiteiten

Secretaresse Mej. I. M. VAN DUGTEREN, Leuvehaven 74, Rotterdam.

Het Arnhemsch systeem,

door Mr. H. L. SCHADE VAN WESTRUM—MAARSINGH,

Secretaresse Volksuniversiteit, Arnhem.

Gaarne voldoe ik aan het verzoek om eens een en ander mede te deelen omtrent het Arnhemsch systeem van inschrijving voor de cursussen en lezingen der Volksuniversiteit.

Arnhem onderscheidt zich de laatste jaren door een hoog cursus-bezoek. In het onlangs verschenen jaarboekje van den Bond van Volksuniversiteiten in Nederland, treffen wij een overzicht aan van de cursorische voordrachten en lessen van de bij den Bond aangesloten Volksuniversiteiten, waaruit blijkt, dat Arnhem over 1928/29 het hoogste gemiddeld aantal deelnemers per cursus had, n.l. 220.

Na een periode van inzinking brak in 1924 voor de Arnhemsche Volksuniversiteit een tijdperk van bloei aan; het aantal leden steeg in dat jaar van 104 tot 604, een toename van 500 leden dus. Deze groei van het ledental zette zich de volgende jaren geleidelijk voort en na 4 jaar waren 1500 personen als lid der Vereeniging ingeschreven. Hoewel deze toename m.i. voor een groot deel moet worden toegeschreven aan een andere samenstelling van het programma, met voor-aanstaande docenten als cursusleiders, aan meerdere verscheidenheid in de onderwerpen, goede verzorging van het drukwerk en ruime verspreiding daarvan, zoo heeft tot dezen bloei ook zeer zeker medegewerkt het in 1924 ingevoerd nieuw systeem van inschrijving met gratis cursus en reductie.

Deze bepalingen, welke ook thans nog gelden, houden in, dat leden vrijen toegang hebben tot een der cursussen naar keuze en reductie

op de andere cursussen en lezingen, mits ze vóór een bepaalden datum (n.l. 20 September) bij het secretariaat een schriftelijke aanvraag inzenden met duidelijke vermelding van naam, adres en beroep. Ook niet-leden genieten bij inschrijving vóór den bepaalden datum reductie, kunnen echter geen aanspraak maken op een gratis cursus. Na 20 September zijn kaarten alleen verkrijgbaar op de cursusavonden aan de zaal, het cursusgeld, dat dan belangrijk hooger is, is dan hetzelfde voor leden en niet-leden. De aangevraagde kaarten worden eind September, begin October thuis bezorgd tegen vergoeding van de inningskosten — in totaal f 0.10 — terwijl bij de leden tegelijkertijd de jaarlijksche contributie wordt gēnd. Vóór 20 September moet worden ingeschreven voor het geheele cursusjaar, dus zoowel voor de cursussen en lezingen vóór de Kerstvacantie als voor die, welke ná de Kerstvacantie worden gegeven. De cursussen gaan alléén door, indien zich vóór 20 September een voldoende aantal deelnemers heeft opgegeven. Hierbij mag vermeld worden, dat sedert 1924 geen enkele cursus of lezing op grond van onvoldoende inschrijving behoefde te vervallen, tal van cursussen zijn reeds in de eerste week van den voor de inschrijving gestelden termijn van ± 14 dagen volteekend (volteekend zijn wil hier zeggen, dat er geen beschikbare zaalruimte meer is; het aantal deelnemers, dat op onze cursussen kan worden toegelaten varieert meestal van $\pm 220-450$).

Bij ons systeem van inschrijving met het daaraan verbonden recht van gratis cursus en reductie, springen enkele voordeelen terstond in het oog. Bijna alle cursisten worden lid der vereeniging, waardoor dus een hechtere band met de Volksuniversiteit ontstaat (degenen, die als niet-leden de cursussen volgen, vormen maar een kleine groep). Al zijn er nogal wat leden, die slechts de minimumcontributie — f 1.00 — betalen, daartegenover staat dat juist door den gratis cursus velen zich verplicht gevoelen voor een hooger bedrag lid te worden. De *schriftelijke* aanmelding voor de cursussen en lezingen wordt door onze leden over het algemeen zeer op prijs gesteld, vooral ook door hen, die in de omliggende plaatsen Oosterbeek, Velp, Dieren enz. wonen. Men hoeft nu niet in de rij te staan om zijn kaarten in ontvangst te nemen, maar krijgt deze thuis bezorgd. De betrekkelijk korte termijn van inschrijving (± 14 dagen) bevordert een vlugge aanmelding, men vergeet niet zoo licht z'n inteeckenbiljet in te zenden, terwijl men bovendien nog aan het einde van den inschrijvingstermijn wordt herinnerd door een advertentie in de plaatselijke bladen. De leden zijn zóó gewend aan den termijn van 20 September, dat men bij eventuele uitstедigheid vaak vrezockt het programma op te zenden, zoodat de inschrijvingsbiljetten soms uit tal van oorden — zelfs uit Corsica — binnenkomen.

Voor het secretariaat is de maand September natuurlijk wel heel druk, maar daartegenover staat, dat men met de inschrijvingen in één maand klaar is, aan 't eind der maand terstond een overzicht heeft

en de sprekers reeds in September bericht krijgen of hun cursus doorgaat.

Zoals reeds opgemerkt, heeft in September de inschrijving voor het geheele cursusjaar plaats; men heeft in September meestal z'n avonden nog vrij en kan dus rustig kiezen.

Natuurlijk zijn er aan ons systeem met z'n gratiscursus (door een onzer Hooggeleerde sprekers schertsend „het Arnhemsche lokmiddel“ genoemd) ook nadeelen verbonden. Het komt voor, dat men lid wordt tegen de minimumcontributie om een bepaalden cursus goedkoop te kunnen volgen en dan het volgend jaar weer bedankt, zoals b.v. onze ervaring was met een groep onderofficieren, die lid werden voor een cursus over luchtvaart en 't volgend jaar weer bedankten. Zoo ontstaat het gevaar van een nogal wisselend ledental, maar gelukkig bleven tot nu toe genoemde gevallen uitzondering en houden wij over 't algemeen degenen, die met onze cursussen en lezingen kennis maken, vast. Is het aantal avonden van een cursus nogal uitgebreid, b.v. 8, dan is de gratiscursus bij een minimum contributie van f 1.—, welk bedrag overigens ook wel wat laag is te noemen, nogal onvoordeelig voor de kas, maar de cursussen met veel avonden en die, welke om bijzondere redenen kostbaar zijn (b.v. sprekers uit 't buitenland), zouden als gratiscursus kunnen worden uitgeschakeld, zoals bij ons geschiedt ten aanzien van de werkcurssussen.

Genoemde bezwaren van den gratiscursus worden te Arnhem grootendeels ondervangen door het groot aantal inschrijvingen per cursus en door het feit, dat de meeste leden voor twee, drie of meer cursussen inschrijven. Tegen cursussen met groot aantal deelnemers zijn natuurlijk bezwaren aan te voeren, maar zou het bij een luistercursus zoo heel veel verschil maken of men b.v. 100, 200 of meer cursisten toelaat? Een goed docent zal ook met een groot gehoor contact weten te verkrijgen. Het valt echter buiten mijn onderwerp hierop nader in te gaan; ik heb hier slechts een en ander willen mededeelen omtrent het Arnhemsch systeem.

Feiten en Pogingen.

International Conference of Settlements.

Van Dinsdag 27 Augustus tot Maandag 2 September zal de derde internationale Conferentie van instellingen, die wij als Volkshuizen kennen, in ons land gehouden worden.

Het eerste dezer Congressen werd in 1922 in Londen gehouden, natuurlijk in Toynbee Hall, het tweede in 1926 in Parijs, in de toen spiksplinternieuwe

Cité Universitaire. En het derde in Amersfoort en in Amsterdam.

In vele opzichten zal zich dit derde onderscheiden van de beide andere. De permanente internationale commissie, waarin ook Nederland is vertegenwoordigd, heeft gemeend dat de tijd daar was, om van een bijeenkomst als deze nog iets anders te maken dan een gelegenheid om elkaar te ontmoeten, om van de eene thê en de eene feestelijk-

heid in de andere te vervallen en om aan te hooren wat in andere landen verricht wordt. En daarom heeft deze commissie gemeend dat men voor het werkgedeelte van de conferentie niet in een stad moest vergaderen, maar buiten, waar men den ganschen dag te zamen zijn kon en geen afleiding heeft. Zij was zoo gelukkig de beschikking te krijgen over gebouwen en terrein van de Internationale School voor Wijsbegeerte te Amersfoort.

Reeds in 1928 is aan alle landen waar federaties van „settlements” en Volkshuizen bestaan¹⁾ en aan vooraanstaande maatschappelijke werkers in de landen waar zij nog niet bestaan, het onderwerp bekend gemaakt, waarmede het congres zich zal bezighouden. Tegelijk werd aan de federaties verzocht het in studie te nemen en rapport uit te brengen. Deze rapporten zullen tot grondslag dienen van de besprekingen te Amersfoort.

Het onderwerp luidt:

Welke zijn in uw land de strekkingen die in de ontwikkeling van de sociale toestanden van het meeste belang schijnen, in verband met hun invloed op de ontwikkeling van het individuele bestaan?²⁾

Daarna worden dan genoemd: massaproductie en stedenuitbreiding; mechanisatie, de daaruit voortvloeiende verplaatsing van aandacht en belangstelling van arbeid naar ontspanning. Verder de mechanisatie en massaproductie van denkbeelden, vermaken, smaken en normen door de pers, radio, reclame, advertenties, huurkoop; de invloed van moderne vervoermiddelen op het gemeenschapsleven, scheiding van werk- en gezinsleven, van werkgever en werknemer, ontwikkeling van slaap-steden (dormitory suburbs).

En aan den anderen kant: De groei van wederzijdsch begrip bij maatschappelijke klassen en verschillende landen, van een besef van gemeenschappelijke belangen.

Vermeerdering van gelegenheden tot opvoeding en zelfontwikkeling dank zij de pers, radio, goedkope reisgelegenheden. Een stijgende levensstandaard

en toenemende bekendheid met toestanden in andere landen. Beter arbeidsvoorwaarden. De erkenning dat arbeiders recht hebben op een grooter aandeel in de productie. De veranderde positie der vrouw. En dan ten slotte:

Wat kunnen Volkshuizen en dergelijke instellingen tot volksoopvoeding en volksverheffing doen om de persoonlijkheid te ontwikkelen en het versterk van het scheppend vermogen tegen te gaan? Om het weerstandsvermogen tegenover massa-suggestie te vergrooten, om gezins- en familielevens te versterken, om het medeleven tusschen bureu te bevorderen, om vrijen tijd en allerlei stoffelijke gemakken ten goede te leeren gebruiken.

Hoe kan de „Settlement-methode” op ruime schaal worden toegepast? Zijn nieuwe vormen te ontdekken waarin de settlement-idee kan worden verwezenlijkt? Is het, afgezien van de oprichting van nieuwe Settlements, mogelijk op andere wijze het ideaal ingang te doen vinden?

Ziedaar waarover het op het Congres zal gaan. De Nederlandsche Bond van Volkshuizen heeft Hendrik de Man uitgenoodigd en bereid gevonden de openingsrede te houden.

Na afloop van het werkgedeelte verplaatsen de deelnemers zich naar Amsterdam. Van daaruit zullen instellingen voor volksonwikkeling bezocht worden.

Het congres is alleen toegankelijk voor gedelegeerden.

Door den Ned. Bond van Volkshuizen zijn Mej. E. C. Knappert, Mr. M. Moltzer en Dr. W. E. van Wijk met de voorbereiding van het congres belast. E. C. K.

¹⁾ Sedert ruim een jaar heeft ook Nederland zijn Bond van Volkshuizen, Secretariaat: Zuider Volkshuis, Brink 7, Rotterdam. Tel. 11151. Correspondentie-adres: Apotheekersdijk 53, Leiden.

²⁾ In the development of social conditions in your country what tendencies appear to you to be of outstanding importance in view of their influence on the development of individual life?

INHOUD VAN AFLEVERING 10.

	Bladz.
Naar aanleiding van den 70sten verjaardag van Prof. Dr. J. H. Gunning Wz., door M. E. H. Sandberg-Gaisweit v. d. Netten	289
Vragen van onderwijsorganisatie, door Prof. Ph. Kohnstamm	290
De muziek als schoolvak, door Fr. Althuisen	302
Het vervolgonderwijs in drie groote steden (Hamburg, Weenen, Londen) II.	310
Mededeelingen van den Bond van Nederl. Volksuniversiteiten. Het Arnhemsche systeem, door Mr. H. L. Schade van Westrum-Maarsingh	321
Feiten en Pogingen. International Conference of Settlements	323



OULDERS!

Kent gij SCHOOL EN HUIS,
het Orgaan van den „Bond van Nederlandsche
Onderwijzers”, onder Redactie van Th. J. Thijssen?

Prijs f 0.90 per kwartaal.

Abonneert U Heerengracht 56, Amsterdam
of vraagt proefnummer.

Vacant.

Vacant.

Vacant.

VOLKS *17B 3862* **ONTWIKKELING**

**MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING**

ONDER REDACTIE VAN :

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM, L. C. T. BIGOT, Prof. R. CASIMIR-
W. EMMENS, A. H. GERHARD, Prof. Dr. J. H. GUNNING Wz.;
IDA HEYERMANS J. HOVENS GREVE Secr.



Jan Nieuwenhuysen
1784

PER
JAAR
F 8.75

**MIJ. TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN
CENTRAAL STATION, AMSTERDAM**

PER
NUMMER
F 0.75



Een leekenbeschouwing ¹⁾

door Prof. Dr. G. v. d. LEEUW.

Het louter persoonlijk woord van een leek in onderwijsvragen moge van zeer weinig gewicht zijn, — het kan mogelijk den paedagogen belang inboezemen als uiting van een door geen leuzen of theorieën gebonden, zij het dan ook naieve meening.

Voor de leeken, die nadenken, is het tegenwoordig op onderwijs-gebied een moeilijke tijd. Zij kunnen soms de milieus, waar het van-zelfspreekt, dat de kinderen naar *de* stadsschool of *de* christelijke school gaan, benijden. Het begrip „neutraal”, eenmaal aanduiding van een soort hoogere onpartijdigheid, trekt hen geenszins aan. Zij zien het als een kunstmatige abstractie, die — gesteld al dat zij gewenscht ware — in een levend organisme als het onderwijs geen kans van verwezenlijking heeft. Maar van het begrip „christelijk”, toegepast op de school, kunnen zij geen uitkomst verwachten. Het is gemakkelijk een school christelijk te noemen, het is ontzettend moeilijk haar christelijk te maken. De titel stelt eischen, waaraan geen school krachtens statuut en beginselverklaring beantwoorden kan; hij vooronderstelt een levenssfeer, die geen bijbelonderricht, gebed of welke andere gewoonte ook, op zich zelf kunnen waarborgen.

Eenige jaren geleden woonde ik het eindexamen bij aan verschillende H.B. Scholen. Twee scholen in dezelfde stad vertoonden een eigenaardig verschil. Aan beide vroegen de leeraren geregeld, zelfs bijna bij voorkeur, naar bijbelsche en christelijke dingen, wanneer het literatuur-examen daartoe aanleiding gaf. Maar aan de openbare H.B.S. wisten de leerlingen daarvan met verbijsterende eenstemmigheid minder dan niets; aan de christelijke produceerden zij, met toch ook lichtelijk ontstellende vaardigheid, veel te veel. De ellende van ons volk werd mij toen wel zeer duidelijk openbaar. Wie *niet* „christelijk” is, leeft als regel ook buiten de geringste aanraking met religieuze cultuur en

¹⁾ Op verzoek van de redactie naar aanleiding van „Vragen van onderwijsorganisatie” door Prof. Ph. Kohnstamm, V.O. Juli 29.

bijhelsche sfeer; wie *toel* „christelijk” is, is met de dingen des geloofs zoo vertrouwd, dat hij ze bij het examen zonder moeite te voorschijn brengt. In de eene helft van ons volk spreekt a-christelijkheid van zelf, in de andere christelijkheid. Terwijl het eigenaardige van het christendom toch wel is, dat het juist niet van zelf spreekt.

Een omgeving, als de neutrale school, waar — ook wanneer de docenten anders willen — elk religieus element bij de meeste leerlingen ontbreekt, trekt geloovige ouders niet aan. Maar een omgeving, waar — met de beste bedoelingen — het christelijke wordt genivelleerd en even van zelfsprekend gemaakt, als elders de axioma's der wiskunde, kan hem, die nadenkt, al even weinig bekoren.

Onze tijd noemt het werk van christenen wel heel spoedig „christelijk”; zóó spoedig, dat men zich afvraagt of men wel altijd weet, wat men doet, wanneer men zijn werk niet slechts in verband brengt met Christus, maar zijn geest a.h.w. statutair aan zich verbindt. Dat de school christelijk zij, is een eisch, even gebiedend als onmogelijk. Het is iets anders of men een Montessorischool opricht dan wel een christelijke. Wie een bepaald soort school sticht; zal altijd beneden zijn ideaal blijven, maar hij zal die bepaalde soort school toch stichten. Een christelijke school nu is niet een soort school naast andere. En het komt leeken op onderwijsgebied wel voor, dat dit niet steeds klaar wordt ingezien.

Er zou misschien meer van de „christelijke” school terecht komen, wanneer men zijn eischen wat lager stelde. Dit moge paradox klinken, maar het schijnt mij niet voor tegenspraak vatbaar, dat wel overwogen bescheidenheid het doel, dat men nastreeft, beter tot zijn recht doet komen, dan de forsche, wat al te forsche poging om de school in haar geheel „christelijk” zonder voorbehoud te maken.

Men zal opmerken, dat christelijkheid altijd zonder voorbehoud is, dat zij is of niet is. Toch is dit maar half waar. „Christelijkheid”, d.w.z. gemeenschap met Christus, uit zich in verschillende levensmilieus verschillend. In het gezin anders dan in den staat, in de kerk anders dan in de school. En nu komt het mij voor, dat de school, die „christelijk” wil zijn in den meest omvattenden en diepsten zin, daarmede op het terrein komt van twee andere milieus: gezin en kerk; tot na-deel van die beide laatste, maar ook van haar zelve.

Natuurlijk gaat het in de school niet alleen om het bijbrengen van kennis. Het gaat om opvoeding. En alle opvoeding vooronderstelt een bepaalde geest, een levenshouding. De school kan zich dus niet bepalen tot het opnemen van Bijbelsche en kerkgeschiedenis onder haar leervakken. Maar aan den anderen kant gaat het in de school toch zeker in de eerste plaats om opvoeding tot een plaats in de maat-

schappij, het uitoefenen van een beroep, het bekleeden van een ambt. Terwijl de opvoeding tot mensch in den diepsten zin, het vormen van die levens- en karakterwaarden, die onafhankelijk zijn van kennis of maatschappelijke taak, aan het gezin blijft voorbehouden. En de godsdienstige opvoeding het recht en de plicht is der kerk.

De kerk, ons aller moeder, is de laatste, maar ook de voornaamste opvoedster. Dat zij — vooral ten onzent — in hare taak vaak jammerlijk te kort geschoten is en nog steeds te kort schiet, doet daaraan niets af. Het gezin brengt het kind in een levenssfeer, die het tot mensch moet maken. De school biedt het de vormende cultuurwaarden, die het tot een man zullen opvoeden. De kerk geeft beide: levenssfeer en religieuze cultuur, maar zij geeft nog een derde, het voornaamste: de prediking, die het kind kan maken tot kind Gods. En, zooals de moeder in het gezin niet predikt, tenzij door haar moeder-zijn, zoo predike de school niet tenzij door haar school-zijn. Het uitdrukkelijk prediken, het „leeren” in den ouden zin, blijve aan de kerk voorbehouden.

Zoo zou ik mij een school kunnen denken, die niet „christelijk” zou zijn, maar de christelijke cultuurwaarden in het geheel van haar onder-richt de eerste plaats zou geven; niet slechts door het opnemen van de Bijbelsche geschiedenis in het leerplan, maar door het doordringen van de geheele leerstof en den ganschen leergeest met de elementen van christelijke cultuur: in geschiedenis- en literatuuronderwijs, in moreele en aesthetische levenshouding. Maar die het prediken zou overlaten aan de kerk. Er behoefde dan geen pijnlijke kloof meer te zijn tusschen school eenerzijds, huisgezin en kerk anderzijds. Maar tevens zou men minder gevaar loopen het christendom te mechaniseeren en te veruiterlijken. Omdat men wel bevust zou blijven bij het uiterlijke, bij christelijke gedachte en zede. En toch zou dit uiterlijke telkens vragen om zijn vooronderstelling en het onderricht, dat doordrongen was van christelijke cultuur, als vanzelf, zonder opzettelijkheid en statutaire noodzakelijkheid, heenleiden naar de openbaring in Christus.

Ook zou worden voorkomen de dreigende, steeds fijnere vertakking der confessioneele splitsing. Hoe nader men elkander religieus staat, hoe moeilijker men elkaar verdraagt. „Ethisch” onderwijs is voor den Gereformeerde dikwijls bedenkelijker, dan „neutraal” de „confessioneele” school voor den ethische een grooter struikelblok dan de openbare. Dus fijnere vertakking? Naar richtingen en schakeeringen van richting? Of de school der christelijke cultuur?

Maar dit is slechts een leekenbeschouwing, en de mannen der practijk zullen wel glimlachen.

Vragen van onderwijsorganisatie ¹⁾

door Prof. Dr. W. J. AALDERS.

Ik heb in het artikel van Prof. Kohnstamm „Vragen van onderwijsorganisatie“ veel belangrijks gevonden. Dit spreekt van zelf, gegeven het onderwerp en de schrijver. Maar ik heb er niet in gevonden wat ik er in heb gezocht. Het is mij bekend, dat Prof. Kohnstamm nog altijd voorstander is van de neutrale of gemengde school, maar ik heb de gronden daarvoor in zijn artikel niet gevonden. Zij worden enkel pro memorie uitgetrokken. Dit spijt mij. Want ik heb in dit artikel louter argumenten gevonden, die, naar ik meen, tegen zijn opvatting pleiten. Hij ontwikkelt n.l. in den breede de bekende argumenten, die te allen tijde voor de bijzondere school zijn aangevoerd en die nu, langzamerhand, door voorstanders van de neutrale school schijnen te worden aanvaard. Het verband tusschen onderwijs en opvoeding en in verband daarmee dat tusschen school en huisgezin — ik laat nu de kerk rusten, die Prof. Kohnstamm nergens noemt — zie daar de formeele beginselen, in naam waarvan de schoolstrijd van meetaan is gevoerd en die dan tot materieelen inhoud hadden de waarde der christelijke opvoeding en de rechten en de plichten van het christelijke gezin.

Intusschen rijst nu bij mij de vraag: Als deze beginselen — formeel — door de voormalige bestrijders der bijzondere school worden aanvaard, welke plaats blijft er dan eigenlijk nog over voor de neutrale of overheidsschool? Licht het niet voor de hand, dat de vrienden der relatief neutrale opvoeding op grond van de geesteseenheid, die de auteur hun toeschrijft, op hun beurt zich vereenigen en zelve de leiding nemen ten aanzien van het onderwijs hunner kinderen? De als nationaal gequalificeerde schoolwet van 1920 gaat toch uit van de onderstelling, dat het aan de ouders staat zooveel zij willen de vrije school tot regel en de overheidsschool tot aanvulling te maken.

Dit zou dan de formeele overeenkomst beteekenen met de houding van de voorstanders der bijzondere school. Materieel mag men verwachten, dat de voorstanders der niet-confessioneele school dan aan hun school den inhoud zouden geven, die met hunne paedagogische overtuiging overeenstemt. Waarom niet? Prof. Kohnstamm wijst in zijn artikel zelf den weg. Hij beroept zich op een aantal „gemeenschapsdeugden“, die als interconfessioneel kunnen worden beschouwd, al-

¹⁾ Op verzoek van de redactie, naar aanleiding van „Vragen van onderwijsorganisatie“, door Prof. Ph. Kohnstamm, V. O. Juli '29.

thans binnen den kring van een bepaalde gemengde cultuur. Als ik dit lijstje naga, vraag ik mij intusschen af, welke ouders daarvan, als menu van den gemeenschappelijken maaltijd hunner kinderen, gebruik zullen maken. Ik stel mij voor, dat dit aantal niet groot zal zijn. In de eerste plaats zullen er zijn, die het onvoldoende zullen vinden. Die, al zijn ze ook geen voorstanders van de confessioneele school, toch prijs stellen op de verbinding van christelijke en maatschappelijke deugden, welke zelfs de onderwijswet van 1920 nog voor het openbare onderwijs heeft gehandhaafd. Het lijstje van Prof. Kohnstamm laat de christelijke deugden vallen. Gelukkig zijn er vele ouders, die dit niet voor hunne verantwoording zullen laten komen. Zij, die het wel willen, zullen intusschen allermint één zijn in de bepaling van wat zij onder die deugden verstaan. Zij zullen de spijzen op hun manier willen bereiden. De onderwerping aan een grooter geheel, waarmede het lijstje vagelijk eindigt, wordt door een groot aantal zeer bepaald opgevat in den zin van een sociaal-democratisch of communistisch geheel, terwijl anderen daarvan niets willen weten. Zij zullen onmaatschappelijk noemen wat de anderen als maatschappelijke deugden verheerlijken en hun kinderen tot elken prijs daarvan verschoond willen zien.

Dit alles geldt nog alleen de sociale sfeer en de sociale ethiek. Maar Prof. Kohnstamm gaat zelf al verder en wijst aan hoe ten aanzien van de persoonlijke en de gezins-ethiek eene crisis bestaat in de overtuiging van onze tijdgenooten, die bedenkelijke consequenties aanwijst.

Een en ander versterkt mijn twijfel ten aanzien van de toekomst-mogelijkheid eener gemengde interconfessioneele school met haar gemeenschapsdeugden, waarvoor Prof. Kohnstamm als de eenheids-school pleit. En ik herhaal het, tot mijn leedwezen wordt dit pleit door hem pro memorie uitgetrokken, terwijl wat zijn artikel metterdaad bevat, veeleer uit pleitgronden vóór de bijzondere school staat.

Ook wat hij zegt over de positie der onderwijzers wijst in deze richting. M.i. zijn de openbare onderwijzers, de goeden niet te na gesproken, de grootste vijanden van het openbare onderwijs. Stel u voor een dorp, waar de bevolking godsdienstig is en kerkisch en het onderwijzend personeel zich geheel aan de godsdienstige en kerkelijke samenleving onttrekt. Dit doet de ouders onmiddellijk beseffen: aan die menschen vertrouwd ik mijn kinderen niet voor 7 jaren van hun leven toe. Zij mogen als onderwijzers goed zijn, ik stel geen vertrouwen in de opvoedende kracht van iemand, die blijkbaar voor zichzelf alle godsdienstige leiding afwijst. De ouders kunnen zich vergissen, maar hun vergissing is menschelijk en redelijk.

Nog eene opmerking over het staatstoezicht. Al ben ik een voorstander van het bijzonder onderwijs, ik erken ten volle het recht der overheid om toezicht te houden over alle onderwijs en daaraan zekere eischen te stellen. Niet alleen omdat de overheid het onderwijs betaalt, maar vooral, omdat zij het grootste belang heeft bij goed onderwijs en goede opvoeding van hare toekomstige burgers. Het verzet tegen het staatstoezicht quand même in bepaalde kringen van het bijzondere onderwijs kan ik slechts verklaren als rudiment of uit gewoonte.

Wat er gebeuren zal, als de ideeën van Prof. Kohnstamm inzake het verband tusschen onderwijs, opvoeding, school en ouders doorwerken, weet ik niet. De differentiatie van het onderwijs zal misschien nog grooter worden dan zij reeds is. Ik zou dat betreuren. Niet alleen omdat de vele kleine scholen kostbaar en ondoelmatig zijn, maar vooral omdat de splitsing van het eene volk, vooral plaatselijk, in verschillende groepen groote nadeelen heeft en verschillen dreigt te bedingden en zelfs te scheppen, die niet bestaan.

Daarbij komt, dat een te groote nadruk, die op de school wordt gelegd als opvoedingsinstituut, eigenlijk een aanklacht vormt tegen het gezin, zooals Prof. Kohnstamm terecht opmerkt, en ik voeg er bij, ook tegen de bredere gemeenschapskringen, bepaaldelijk tegen de Kerk.

Daarom is het de plicht van ieder, die invloed kan oefenen, niet dan in geval van uiterste noodzaak de differentiatie van ons schoolwezen te bevorderen en veeler den nadruk te leggen op de hooge waarde van de volkseenheid. Ik kan deze eenheid echter niet zoeken in het minimum, dat men van ouds onder den naam neutraliteit heeft verheerlijkt en waaraan Prof. Kohnstamm zelfs nu nog zooveel waarde hecht. Ik heb zelfs sedert lang de meening durven koesteren, dat, als nu nog eens de inrichting van ons schoolwezen moest worden ter hand genomen, zeer velen van deze neutraliteit, met haar louter maatschappelijke en zelfs met inbegrip van hare christelijke deugden, niet zouden willen uitgaan, maar erkennen, dat in een christelijk onderlegde samenleving en voor kinderen, uit deze samenleving geboren, een uitgesproken christelijk karakter der school niet slechts toelaatbaar, maar normaal en gewenscht is. Men denke aan de Vereenigde Staten van Amerika. M.a.w., ik geloof dat de christelijke school thans velen zou aantrekken, die vroeger daaraan niet zouden hebben gedacht, toen er in de samenleving nog zooveel minder bepaald on-christelijks openbaar werd dan nu. En het feit, dat het christelijke onderwijs door zijn geschiedenis zelf, vaak een streng kerkelijk en confessioneel karakter heeft aangenomen, maakt het denzulken dikwijls moeilijk

het groote verschil tusschen christelijk en niet-christelijk als beslissend te zien. Maar ik vraag: aan wie de schuld? M.i. vooral aan hen, die destijds ons met de on-geestelijke, on-historische en on-nationale neutrale school hebben begiftigd.

Daarom kan ik niet anders zien, dan dat, behoudens de historisch geworden onderscheidingen, allen, die in groote lijnen één geestelijke richting volgen, zich zooveel mogelijk moeten aansluiten. Wij zullen dan een paar typen van scholen, als uitdrukking van geestelijke typen van menschen, overhouden, die naast elkaar en tegenover elkaar zullen moeten werken. De splijtzwam is er nu eenmaal en het is, helaas, natuurlijk, dat er verschil is tusschen hen, die, om het kort uit te drukken, een autonome en een theonome paedagogiek voorstaan. Ik citeer in dit verband Dr. H. Th. Becker, die het voor Duitschland karakteristiek en verblijdend vindt, dat steeds meer de taak van de zich niet verjongende kerkelijke gemeente op de overal ontstaande schoolgemeente overgaat. „Sieht man den wesentlichen Aufgabenkreis der religiös-kirchlichen Gemeinde und ihres Repräsentanten, des Priesters, umschrieben mit der Erbauung im Gottesdienst, mit der persönlichen Seelsorge an einzelnen in seelische Not geratenen Gemeindemitgliedern und mit der materiellen Fürsorge für die in äussere Not geratenen, so erkennt man, wie alle diese ehemals ausschliesslich priesterlichen Funktionen heute in steigendem Masse von der Schule und der in ihr tätigen Erziehern übernommen werden“. Hij spreekt van „eine gemeindebildende Kraft, wie sie einstmals der religiösen Idee eignete, und wie diese sich ihre äussere Organisationsform in der Kirche und der kirchlichen Gemeinde schuf, so jene heute in Schul- und Erziehungsgemeinden, die, wenn tatsächlich von jener reinen Idee getragen, unendlich viel mehr sind als zweckrationale Institutionen zur Förderung von Bildung und Unterricht“¹⁾. De tegenwoordige schoolstrijd in Duitschland bewijst hoe ver deze opvattingen zijn doorgedrongen en eene organisatie als de „Reichselternbund“, waarvan ik in de Paaschweek van dit jaar de jaarvergadering te Breslau mocht bijwonen, heeft een zwaren en vaak wanhopigen strijd te voeren voor de rechten der christelijke ouders t.a. van de vrijheid van het onderwijs. Duitschland ligt, ook geestelijk, niet zoo ver van Nederland. Daarenboven, onze geschiedenis is op het terrein van het onderwijs veel rijker en leerzamer.

Daarom doet mij het optimisme, dat het opstel van Prof. Kohnstamm in betrekking tot de gemengde school en haar gemeenschapsdeugden

¹⁾ H. T. Becker, Das Problem der Padagogik in der kritischen Philosophie der Gegenwart (Erzieh. wiss. Arbeiten, herausg. v. Prof. Deuchler, H. 1) 1925 S. 98 f.

ontwikkelt, vreemd aan, zoodra ik het losmaak van het idealisme van den schrijver. Zoowel de geschiedenis als de werkelijkheid, en in beide de wezenlijke verhoudingen, doen mij vragen: Wie zijn en wie zullen zijn de dragers van deze eenheidsschool? Het komt mij voor, dat de volkseenheid, hoe groot en goed deze ook moge zijn, het offer van dit minimum van gemeenschapsdeugden niet waard is. Zulk een volkseenheid is hol. En daarbij komt, dat van eene volkseenheid op dezen voet maar zeer weinigen zullen blijken gediend te zijn, zoodra men tracht aan deze neutraliteit inhoud te geven. Ik zou dus Prof. Kohnstamm liever willen houden aan de argumenten, die zijn artikel voor de vrije school aanvoert, dan aan de ongenoemde beweegredenen, die hem nog altijd aan de neutrale school doen hechten.

Problemen ¹⁾

door KLAAS DE VRIES.

Prof. Kohnstamm heeft ze in het vorige nummer van „Volksontwikkeling” aan de orde gesteld, in overstelpende mate.

We leven de laatste jaren snel, buiten verhouding snel.

En we hebben ook daarom ons te hoeden voor het ook snel trekken van konklusies. Vooral dan, wanneer deze tot uitgangspunt worden gemaakt van beschouwingen, die bedoelen merktekenen te zetten, waarlangs nieuwe wegen zullen worden gebaad.

Dit dan nog wel op het terrein van ons schoolwezen, waarop zoveel voetangels en klemmen liggen.

Hoe uiterst voorzichtig hebben we hier, in ons land, met zijn van overige Staten zo afwijkende verhoudingen, dit gebied te betreden. Niet dan met ongeschoeide voeten kan, mag daar worden binnen gegaan.

Het artikel van Prof. Kohnstamm wil „de voorloper zijn van een serie artikelen over het vraagstuk „openbaar”-„bijzonder” gecombineerd met de kwestie „neutraal”-„niet neutraal” en de schrijver heeft getracht — zo luidt ook het tot mij gericht begeleidend schrijven — „de hoofdpunten, waar het om gaat, van elkaar te onderscheiden en naar voren te brengen.”

Ik heb alle respect voor de wijze, waarop de hooggeleerde schrijver dit deed, ook voor de bedoeling, waarmede dit geschiedde: een artikelenreeks te geven, „waarin het (boven aangeduide) vraagstuk, dat

¹⁾ Op verzoek van de redactie, naar aanleiding van „Vragen van onderwijsorganisatie” door Prof. Ph. Kohnstamm, V.O. juli '29.

op 't ogenblik weer eens opnieuw een brandende kwestie is, ook in kringen, welke tot nu toe hun standpunt reeds meenden te hebben bepaald" zijn behandeling verkrijgt.

Ik aarzel evenwel aan de uitnodiging te voldoen.

Prof. Kohnstamm zal het mij niet euvel duiden, als ik in alle bescheidenheid zeg, evenals hij als een wachter mijn plaats te hebben ingenomen op de tinnen van de burcht, vanwaar wij uitzicht hebben op heel het gebeuren van en met ons onderwijs. En als in Jesaja XXI: 11—12, zie ik in antwoord op de roep van „de man”: „*Wachter, wat is er van de nacht? Welk een dag wordt aan de kim gewacht?*” geen ander dan het antwoord daar gegeven: „*De morgen is gekomen en nog, het is nacht.*”¹⁾

Nog, het is nacht.

En die nacht belet ons — zij dan ook de morgen gekomen! — het zien, anders dan in uiterst vage omtrekken.

En is dan het aarzelen niet alleen verklaarbaar, maar niet zelfs plicht?

Prof. Kohnstamm kent die aarzeling ook. Op blz. 296 van „Volksontwikkeling” schrijft hij:

„Men versta mij wel: ik wens met het voorgaande slechts problemen te stellen, niet bepaalde oplossingen te suggereren. Persoonlijk ben ik overtuigd, dat elk van de genoemde vragen veel gecompliceerder is, dan zij gewoonlijk wordt gezien. En dat alleen nauwgezette en zoveel mogelijk onbevooroordeelde studie ons uitwegen zal tonen.”

Zo is het: „alleen nauwgezette en zoveel mogelijk onbevooroordeelde studie.” Maar ik voeg er in één adem bij: en ervaring.

Doch voor het opdoen van die ervaring is tijd nodig, meerder dan ons geschonken kan zijn in de jaren verlopen na de inwerkingtreding van de Lager-Onderwijswet 1920, die ons de financiële gelijkstelling, d.i. de gelegenheid voor elke richting om, met op een enkele uitzondering na, door heel het land voor 40 kinderen een apart „richtings-schooltje” te stichten, en de zogenaamde „eenheidsschool” bracht.

Kan dan al van „nauwgezette”, laat staan van „onbevooroordeelde” studie, zegge *studie*, sprake wezen?

Is 't niet, alsof de geschiedenis van de Franse revolutie al in 1797 had kunnen geschreven worden?

En „onbevooroordeeld”, d.i. staan tegenover het gebeuren in onze onderwijswereld, met heldere kijk, niet beïnvloed door wat wij als feiten om ons heen zien plaatsvinden, onbevangen.

¹⁾ Zie mijn brochure: Het karakter van het openbaar onderwijs, 4de druk, 1929.

Kon men meer onbevooroordeeld, meer onbevangen tegenover het gehele Nederlandse onderwijs-stelsel staan dan men deed in een commissie voor schoolopvoeding op het Christelijke Wereldkongres te Pittsburg, toen Ds. Pierson, daar schetsende de overwinning, die de gedachte der vrije school in Nederland op die der openbare bevochten had, beantwoord werd met de uitspraak:

„Gij staat met Uw systeem geheel alleen en het is een gevaarlijk experiment, dat gij gaat nemen. Wij voorspellen U, dat Nederland binnen 60 jaar in onze lijn zal komen.”

En onbevangeren dan de bekende buitenlander, die — voorziende de moeilijkheden waarmee het gehele onderwijs in ons vaderland te kampen zou krijgen — op het te 's Gravenhage in 1920 gehouden kongres voor Zedelijke Opvoeding, waarschuwend de vinger ophief en het uitsprak: *De Staat, die zijn geld geeft, om zijn eigen burgers reeds van der jeugd af aan in groepen en groepjes te verdelen, is tegen zich zelf, waar eenheid juist het kenmerk van elke Staat heeft te zijn?*

De onbevooroordeelden, de onbevangeren, zij zouden het niet begonnen zijn; òf zij oordelen, dat het „over 60 jaar wel weer anders zal wezen.”

Wij met onze acht jaren ervaring, staande te midden van de feiten, deze ziende, òf als inherent aan het stelsel (dus niet te ontgaan!) dan wel geschied onder de machtige invloed van een ontstane mentaliteit, ten nauwste verband houdende met de door ons schoolstelsel geschapen sfeer, wij kunnen die onbevangenheid niet bezitten — laat mij voorzichtig zijn en bescheiden — ik meen, dat wij ons niet mogen verstouten, te geloven, dat wij die zouden kunnen bezitten; in elk geval, ik geloof niet van mij zelf, die te hebben, en dus te voldoen aan de voorwaarde, door Prof. Kohnstamm in zijn inleidend artikel zo terecht gesteld. En dit dan, om „uitwegen te tonen.”

Dit laatste doet voor mij, als ik het zo zeggen mag, de deur dicht.

Het is mijn innige overtuiging, dat wij er nog niet aan mogen denken, „uitwegen te tonen.” Elke uitweg, nu reeds gevonden en aanbevolen te gaan, heeft naar alle logica de twijfelachtige eer in zich, een dwaalweg te wezen, ons afvoerende van wat *am Ende* de weg zal blijken te zijn.

Zal blijken.

Ik denk er niet aan, de hooggeachte schrijver van het inleidende artikel ook maar enig verwijt te doen, en dit dan in deze zin, dat hij met de tot anderen en mij gerichte uitnodiging verleidt tot het uiten van onbekookte, onvoldoend gefundeerde meningen. Er kan, er kon ook door mij, aan die verleiding weerstand geboden worden; en niet moeilijk zou het gevallen zijn — al ware het alleen maar, omdat

een uitnodiging tot nieuwe arbeid in een maand, waarin het woord vakantie voor de meesten der gevr(pl)aagden met recht een nog verleidelijker klank heeft dan het zoet gesluit van welke vogelaar ook — de geachte redaktie van „Volksontwikkeling” te berichten, dat „het vóór September heus niet ging” en „dat er dus van afgezien werd.”

Maar ik heb dit niet willen doen, omdat ik met al de overtuiging, die ik op dit stuk meen te mogen bezitten, het wens uit te spreken, dat in dit „zal blijken” voor mij de kern zit van heel mijn bedoelen met deze aan de redaktie toegezonden regelen.

In het in gang zijnde proces in het schoolwezen van ons land moet niet, vooral niet, bovenal nu nog niet, worden ingegrepen. Het zou erger dan ontijdig wezen.

„Men moet opzettelijk de ogen sluiten voor de tekenen van de tijd om niet te bespeuren, dat er grote veranderingen van overtuiging zich voorbereiden in die groepen van ons volk, die in de laatste halve eeuw de dragers en verdedigers van ons openbaar onderwijs zijn geweest”, stelt Prof. Kohnstamm voorop.

Had hij ook niet de andere kant kunnen uitzien en ter kenschetsing van de bestaande toestand als uitgangspunt kunnen schrijven:

„Men moet opzettelijk de ogen sluiten voor de tekenen van de tijd om niet te bespeuren, dat bij velen in die groepen van ons volk, waarvan de kinderen de openbare school bezoeken, de overtuiging veld wint, dat zij daarmee niet langer kunnen volstaan, maar in het belang van kind en land en volk tans ook de dragers en verdedigers van ons openbaar onderwijs hebben te zijn.”

En hadde dan niet in plaats van de oprichting van het Vrijzinnig Christelik Lyceum in Den Haag en de Joodse H.B.S. te Amsterdam en een artikel in „Het Schoolblad” ten bewijze daarvan, kunnen gewezen worden op de uitspraak in 1927 van de Vereeniging van Vrijzinnig Hervormden te Amsterdam:

Overtuigd, dat de openbare school ten volle beantwoordt aan de haar bij de Wet voorgeschreven taak, en dat die school mitsdien zooveel in haar ideale doelstelling, als in de personen harer dienaren, een instituut van betekenis is voor de opleiding der jeugd tot alle Christelijke en Maatschappelijke deugden, metterdaad het eenheidsbesef der natie bevorderende, spreekt haar volle vertrouwen uit in de openbare school,

zowel als op het onbevolkt blijven van zoo menige, door zich opgeworpen hebbende schoolbesturen gestichte richtings-school en op het de laatste jaren steeds in aantal toenemende brochure's en blaadjes,

naast artikelen in diverse organen ter uiteenzetting en verdediging van het karakter van het openbaar onderwijs?

* * *

Prof. Kohnstamm heeft gelijk: men moet, men mag de ogen niet opzettelijk sluiten.

Ik zeg hem dit volgaarne na.

De steller der „Problemen” moge dit ook niet doen voor wat naar aanleiding van zijn artikel reeds in de a.r. „Rotterdammer” van j.l. 31 Juli geschreven werd: „Het artikel van een pedagoog als Prof. Kohnstamm kan er slechts toe bijdragen, dat de bestaansreden van het bijzonder onderwijs door steeds meerderen wordt erkend en dat de positie der bijzondere school al hechter wordt.”

Ik weet het, voor deze opvatting is niet Prof. K., is alleen de a.r. Rotterdammer verantwoordelijk. Maar dat zijn artikel op deze wijze ten nadele van het openbaar onderwijs zou, zal worden ge(mis)bruikt, staat, stond voor mij vast. De ontijdigheid er van wordt er tevens mee door gedemonstreerd.

Intussen bericht mij de sekretaris van de afd. „Rilland-Bath” van „Volksonderwijs”: „Wij zijn hier in Rilland uit-gepacificeerd, iedere richting heeft nu zijn eigen schooltje: bij ± 2000 inwoners hebben we er zes.

Laat ons voorlopig nog slechts wachten zijn op de tinne!

„De morgen is aangebroken, maar nog, het is nacht.”

„Ridli” Beckenried, 10 Augustus 1929.

Huidige Onderwijsproblemen ¹⁾

door K. GEERTSMA.

Hoe interessant de geschiedenis der Nederlandse lagere-schoolwetgeving na de Franse Revolutie moge zijn, de belangrijkste slag is geslagen in 't jaar 1920, en om die te begrijpen hoeft men niet zo heel ver terug te gaan. In het leidend artikel van prof. Kohnstamm wordt de nieuwe wet, naar haar hoofdstreiking, het kind van Van der Bruggen genoemd, maar, het zij tegenover de geleerde schrijver met bescheidenheid aangevoerd, de namen der staatslieden Cort van der Linden, Dr. Bos en Mr. Troelstra zijn er toch wel nauw aan verbonden.

¹⁾ Op verzoek van de redactie, naar aanleiding van „Vragen van onderwijsorganisatie” door Prof. Ph. Kohnstamm, V. O. Juli '29.

De omschrijving dezer wet door prof. Kohnstamm: „Een regeling, die volle ontwikkelingskansen biedt aan het bijzonder onderwijs, daarnaast onderwijs direct van de Overheid uitgaande, maar dan ook voor allen toegankelijk geacht, niet naar gezindten, klassen, standen of welke andere soortgelijke indeelingen gescheiden”, zou ten volle kunnen gelden als omschrijving van het politieke onderwijsideaal der genoemde staatslieden.

Wie deze wet dan ook in haar beginsel zou willen aantasten, zou zich plaatsen vlak tegenover de volksopinie van omstreeks 1920, niet slechts dus tegenover de rechter politieke partijen, maar ook tegenover de linker, en de sociaal-democratische. Zo sterk was in ons land het bewustzijn, dat elke schoolwetregeling, die de bijzondere school niet financieel naast de openbare stelde, onmogelijk was voor de bestaande volksovertuiging, dat, behalve de uit de aard der zaak ruimdenkende politici als de hier genoemde, ook de mannen uit het openbaar lager onderwijs zelf voortgekomen, als de Kamerleden Ketelaar, K. ter Laan en Roodhuyzen, vóór de wet-1920 ijverden.

Natuurlijk mag nu, bijna tien jaar later, gerust de vraag worden gesteld, of die algemene overtuiging ook geschikt is, losgewrikt misschien, en eveneens mag de opinie worden verkondigd, dat het algemeen welzijn eist, dat een aanvang worde gemaakt met een politieke propaganda, gericht tegen het hoofdbeginsel der wet. Maar dan mogen de bestrijders bedenken, dat zij een zaak van algemeen volksbelang aan de volksopinie moeten voorleggen, en dat ze dus om hun doel te bereiken, een *politieke* strijd hebben te strijden. Ze zullen die niet moeten verwarren met de *pedagogische* strijd, die ze als opvoedkundige of als opvoeder hebben te voeren, wanneer ze een keuze hebben te bevoorstellen of zelf te doen tusschen openbaar en bijzonder onderwijs. Men moet dus uiteenhouden wat men wenst op 't gebied van 't lager onderwijs als staatsburger, en als pedagoog. Men kan als lid der volksgemeenschap het bijzonder onderwijs begroeten als een noodzakelijk variëteit op schoolgebied, — en tevens als onderwijzer of ouder de bijzondere school als opvoedingsinstituut afkeuren.

Gaarne zou ik in dit artikel eerst spreken als staatsburger, als aanhanger der sociaal-democratische politiek, lid der S.D.A.P. En dan meen ik, dat nu nog, evenals in 't jaar 1902, toen deze partij haar politiek standpunt in de schoolkwestie vaststelde, de financiële gelijkstelling van bijzonder en openbaar onderwijs een staatkundig wenselijk en mogelijk feit is. En dit zal deze gelijkstelling blijven, zolang een enigszins belangrijk aantal ouders in ons land voor hun kinderen de bijzondere school vragen. Eerst, wanneer deze vens niet meer zou bestaan, wanneer dus vrij algemeen het pedagogies inzicht zodanig

was gewijzigd, dat de biezondere school uit den boze werd geacht, eerst dan zou men de politieke eis der gelijkstelling mogen laten vallen. En ook eerst dan zou men hem kunnen laten vallen. Want de opvoeding der kinderen — en Prof. Kohnstamm noemt terecht als een der kentekenen van onze tijd, dat men van de school niet allereerst kennis maar opvoeding vraagt, — is voor de ouders van zo uitnemend belang, dat ze in die kwestie staatsdwang niet zouden verdragen. En opheffing der onderwijsvrijheid zou met staatsdwang gelijk staan. Het moge een schijn van waarheid hebben, dat in zekere kringen minachting voor de Staat is ontstaan — zie § 3 van professor Kohnstamm's artikel, — wanneer die Staat geweldig in gaat grijpen in de belangen der leden van die kringen, dan ontwaakt terstond weer de oude belangstelling. Bovendien meen ik, dat de door prof. K. bedoelde milieu's die der *satisfaits* zijn, en daartoe behoren niet in de eerste plaats de „kleine luyden" der biezondere school, noch de gezaghebbers in de Katholieke kerk. Het zou, politiek gesproken, geen gering fortuintje voor de leiders dezer beide groepen wezen, dat men van links de schoolstrijd op 't terrein van 't lager onderwijs weer opende. Wij weten, dat de coalitie in duigen is gevallen bij gebrek aan sterke hoepels; welnu, de allersterkste daarvan is de eis tot financiële gelijkstelling geweest, en gaarne zouden de kuipers hem weer aangrijpen voor een nieuw en sterk vat.

Zo staat dus voor mij vast, dat het principe der huidige schoolwet ook nu nog het enig mogelijke is. En het enig wenselijke ook, heb ik er aan toegevoegd. Zichier waarom. Vooreerst zou de Staat, al had hij de macht, het recht tot schooldwang niet bezitten, omdat hij dan gewetensdwang zou plegen. Een der hoogste goederen van een volk is de vrijheid zijner burgers, niet de vrijbuitery of de eigenzinnigheid, maar het niet gebonden zijn dan aan het hoogste beginsel in het mensenhart, of, wil men, de vrijheid in Christus, de gehoorzaamheid alleen aan God. Meent iemand, of — laten we met mogelijkheden van uitvoering rekening houden — meent een vrij belangrijke groep staatsburgers, dat hun geweten hun voorschrijft hun kinderen te doen opvoeden aan de biezondere school, dan heeft de Staat de stoffelijke voorwaarden voor 't bestaan dier school te vervullen.

Hier zou, volgens sommigen, de toegepaste redenering een andere loop kunnen of moeten nemen; aldus: meent een groep staatsburgers aan hun geweten verplicht te zijn, hun kinderen te zenden naar een biezondere school, dan moet de Staat . . . hun de vergunning schenken, zulk een school te bouwen, wel te verstaan op eigen kosten. De voorstanders van deze regeling hebben dus hun standpunt gekozen tussen de mannen der *verplichte staatschool* en de aanhangers der hui-

dige onderwijswet. Zou op hen niet van toepassing zijn de bekende kwalificatie: „Zo'n middenman, wat heb j' er an"? Laten we nader zien.

De kwestie der bekostiging van de bijzondere school, als die school eenmaal wettelijk recht van bestaan heeft gekregen, heeft m.i. tweërlei kant. Hierbij komen n.l. volks- en individuele belangen in 't spel. Het volksbelang is dit: het lager onderwijs moet stoffelijk goed verzorgd wezen, wil het de geestelijke belangen der burgers behoorlijk kunnen dienen. Vooral onder de socialisten heeft dit argument zijn kracht doen gelden bij hun strijd om de oplossing der schoolkwestie. Daar wilde men geen armzalig onderwijs, vooral niet voor de arbeiderskinderen, *die het met de lagere schoolontwikkeling zouden moeten doen*. Allerminst voor dezen dus, een onderwijs betaald uit de kollekteschaal. Wie van z'n arbeid leven moet, en tot die arbeid bijna geheel op de lagere school wordt voorbereid, die moet in z'n kinderjaren uit de krib worden gevoerd, en niet uit de hand. En wie kan voor de kinderen der arbeiders een betere krib aanwijzen dan de ruif van de Staat? De Staat die onder alle organen der gemeenschap nog de sterkste is, om het onrecht der maatschappij enigsins goed te maken, en die daartoe het best bereikbaar is van de kant der arbeidende klasse.

En er zijn individuele belangen in 't spel, die der afzonderlike on- en min-vermogene ouders, voorstanders der bijzondere school. Want deze zouden, indien ze zelf hun scholen moesten bekostigen, in de lager-onderwijsvoorziening des volks dubbel betalen: als lid van de Staat voor het openbaar, als ouders voor het bijzonder onderwijs. Dit onrecht hebben de sociaal-democraten in 1902 zeer scherp gezien, en later ook de mannen der linker partijen. Ziehier, hoe het oud-Kamerlid Roodhuyzen van zijn nieuw inzicht in dezen getuigde tegenover een verslaggever der *N. Rott. Ct.*, bij gelegenheid van zijn zeventigste verjaardag (nummer 31-1-'29).

„Vroeger was ik het met Kappeyne eens, dat de minderheden maar onderdrukt moesten worden. Maar hiervan ben ik door een Fries boertje genezen. Ik hield een lezing in Friesland en liet nogal enige kritiek hooren op dr. Kuiper. Toen kwam een boertje naar mij toe en zeide: „Ik verdien f7 per week; mijn buurman die liberaal is, verdient ook f7 per week. Waarom krijgt hij nu zijn school voor de kinderen gratis,¹⁾ en waarom moet ik f12 betalen?" Toentertijd was ik zo brutaal om te antwoorden, dat wie met een extra-trein rijden wil, ook maar extra moet betalen. Maar de woorden van dit boertje hebben mij toch niet met rust gelaten. En ten slotte heb ik dan voor de pacificatie gestemd."

¹⁾ Het boertje zag over 't hoofd, dat zijn buurman, en ook hij zelf, door 't opbrengen van indirecte belastingen, aan de openbare school meebetaalde.

Natuurlijk zouden goeude ouders in staat zijn, dubbel te betalen; ook dit zou onrecht wezen, maar met een gevulde portemonnaie ware het te dragen. Men zou dan onder de voorstanders van het biezonder onderwijs twee soorten ouders krijgen: die voor hun kinderen een school naar hun zin konden stichten, en die dit of met zware offers of in 't geheel niet konden doen. In dit geval zou er dus op onderwijsgebied weer een klasse-tegenstelling ontstaan, een toestand waarop niet meer toepasselijk zoude wezen de mooie omschrijving der wet van 1920, in de eerste alinea van dit artikel overgenomen van Prof. Kohnstamm. En, laat ik er aan toevoegen, een toestand die de door mij genoemde staatslieden hebben willen doen verdwijnen. Bij monde van de staatscommissie van 1913, waarin deze mannen zitting hadden, is als toelichting van een door haar voorgesteld artikel omtrent schoolgeldheffing verklaard: „Het in stand houden van zogenaamde „standenschoolen” zal door deze bepaling voor de toekomst onmogelijk gemaakt worden”. (Rapport pag. 60). Mannen, namens wie deze woorden werden neergeschreven, werden zeker gedreven door het verlangen, een eind te maken aan financiële bevoorrechtiging op elk terrein van het lager onderwijs, ook op dat van het biezonder onderwijs.

Dit deel van mijn artikel samenvattend, kom ik dus tot deze uitspraken: *tegenover het stelsel der wet-1920 staat alleen het systeem der verplichte staatschool, ¹⁾ en uit politiek oogpunt is het laatste onmogelijk en onsedelik.*

Natuurlijk ben ik slechts in staat, deze uitspraken in zeer algemene zin te formuleren. Het is heel goed mogelijk, dat de huidige wet op onderdelen kan worden verbeterd. Men zou in 't hoofdbestuur moeten zitten van een vereniging, die de dagelijkse strijd van openbaar en biezonder onderwijs met aandacht moet volgen, — of men zou als amfenaar moeten zijn ingewijd in de finesses der praktijk van de „gelijkstelling”, — om te kunnen beoordeelen, of deze praktijk inderdaad overeenstemt met wat de wet als ideale bedoeling heeft willen verwezenliken. Ik zou zeker op een tweetal omstandigheden kunnen wijzen, die twijfel wekken aan de zuiverheid der uitvoering. Vooreerst is door de schandelijke financiële politiek der regeringen na 1920, de wachtgeldregeling der onderwijzers herhaaldelijk slechter gemaakt, zodat onnoemelijk veel meer leed door de invoering der wet is veroorzaakt dan de bedoeling van haar auteurs kan zijn geweest. En aan de andere kant heeft, met name aan de S.D.A.P., de voorlichting der mannen van de onderwijspraktijk ontbroken bij de voorbereidingen en invoering

¹⁾ Propagandisten van dit stelsel gelieven wel te bedenken, dat de leus haar uitwerking zou kunnen vinden, zowel in de verplicht-katholieke of verplicht-confessioneel-protestante, als in de verplicht-neutrale staatschool.

der wet. Het ware de taak van de met haar bevriende Bond van Nederlandse Onderwijzers geweest, terstond na 1916, na het uitkomen dus van het Rapport der Staatskommissie, een plan uit te werken, volgens hetwelk de invoering der gelijkstelling zou kunnen geschieden zonder onnodige schade voor de openbare school. Maar deze vereniging heeft zich in dit geval niet van de grondslag van het vakbelang kunnen verheffen tot die van het socialistiese klasse-, hier het algemeen belang.

Het laatste deel der mij aangeboden ruimte zou ik willen besteden, niet aan de politieke, maar aan de pedagogiese kwestie die ons bezig houdt. Ik zou dus nu niet als lid der S.D.A.P., maar als onderwijzer willen spreken. En moest ik als staatsburger de bestaansmogelijkheid van de bijzondere naast de openbare toejuichen, — als opvoeder zou ik de eerste niet willen gebruiken. Liever dan mijn bezwaren er tegen uiteen te zetten, wil ik in positieve zin trachten werkzaam te zijn, en als ideaal beschrijven de door mij voorgestane openbare school.

Dit dan moet zijn de school, die door bemiddeling van haar onderwijzers de beste bestanddelen van de volkgeest tracht te brengen tot het opgroeiend geslacht. Natuurlijk is dit opvoedkundig ideaal veel moeilijker te verwezenliken door middel van de school, dan het hier in de vorige bladzijden verdedigde politieke ideaal. In de staatkundige strijd hebben we te doen met partijen, waarin de levensbeschouwing van grote groepen op min of meer juiste wijze vorm aanneemt. En hier staan we voor de noodzakelijkheid, de differentiatie der individuele opvattingen in de school tot haar recht te doen komen. Sommigen, naar ik meen o.a. het Schoolblad, willen dit laatste in plaatselijke zin. Prof. Kohnstamm vraagt: „Is het waar, wat thans door de redaksie van Het Schoolblad als onweersprekelijk feit wordt gesteld, dat de school als maatschappelijk orgaan geen eigen kleur vertoont, maar noodzakelijk de kleur van haar omgeving aanneemt?” Het is mij niet mogelijk, me zulk een milieu-school, een openbare milieu-school, in de praktijk voor te stellen en ik zou niet gaarne de taak aanvaarden, onze twintigjarige onderwijzers over die scholen te verdelen. Want de hoofdzak in deze onderwijskwestie lijkt mij als in zovele, de onderwijzer, de man voor de klas. Daarom zoek ik naar een ander middel, om de volksovertuiging tot haar recht te doen komen op de openbare school. Als ik het noem, vrees ik, dat het zal worden afgewezen om z'n eenvoudigheid: ik verwacht n.l. dat de geest van 't volk, ook de zich vernieuwende, die een andere schoolorganisatie vraagt, zich als vanzelf zal incarneren in het onderwijzerskorps, als een geheel genomen,

en dat die geest zich dan door middel van dat korps in de scholen zal doen gelden.

Het spreekt vanzelf, dat we bij deze „neutraliteits“-kwestie allereerst aan de godsdienst denken. Had Prof. Kohnstamm bij z'n drie kentekenen van onze tijd niet een vierde moeten voegen, dat van de groeiende religiositeit? Is dit zo, wordt dan het vraagstuk der „neutraliteit“ van de lagere school niet opnieuw aktueel door dit verschijnsel? Niet dus door een *plaatselijk* verschijnsel, maar door een zich op verschillende plaatsen in verschillende graad vertonend algemeen verschijnsel. Welnu, in alle delen des lands zijn onderwijzers, die in kontakt staan met de geest des volks. Laten we vertrouwen hebben in de doorwerking van die geest op deze onderwijzers. De weg der penetratie mag lang schijnen, hij is inderdaad de kortste, omdat het geestesleven des volks de school nimmer zal bereiken zonder het vrije, niet-afgedwongene middelaarschap van de onderwijzer. Terwijl deze verplicht kan worden, een zekere hoeveelheid leerstof af te werken, waar men hem kan binden met de konkrete banden van verordening, leerplan, lesrooster enz., — daar ontsnapt zijn opvoedkundige werkzaamheid aan schier ieder toezicht en elke leiding. Beschouwen de ouders dit als een kwaad, ze zullen het als een noodzakelijke boete hebben te aanvaarden voor 't feit, dat ze hun kinderen niet alleen kunnen opvoeden. Opvoedingswerk is nu eenmaal niet op bestelling naar voorgescreven bestek uit te voeren. Vertrouwen dus op de inwerking der volkziel op die der onderwijzers is noodzakelijk, en het enig mogelijke. Wel kan het kontakt worden versterkt door een goede opleiding, een levend schooltoezicht, een ruimdenkende regering, doch onmiddellijk is hier met „maatregelen“ niets te bereiken. Op de hoogste plaatsen moeten mannen zitten die weten wat de tijd behoeft, — zij hebben een schooltoezicht te scheppen op de openbare school, dat alleen uit voorstanders dier school bestaat, en dat de opleiding der a.s. onderwijzers in handen brengt van leerkrachten die waarlijk midden in 't leven staan, en gevoel hebben voor de ontwikkeling van dat leven. Natuurlijk zouden onder de onderwijzers eventueel voorkomende excessen van opvoedingsdrift moeten worden afgeleid, maar vooral op het terrein der mensvorming is vrijheid het hoogste goed. Een vrijzinnig Protestants onderwijzer, om een voorbeeld te noemen, mag het mede als zijn roeping beschouwen, z'n leerlingen op school nu en dan eerbiedig te doen staan voor het Absolute, mits hij — maar dit zou ook met z'n eigen godsdienstige overtuiging in strijd zijn — zich onthoudt van 't aanbrengen van bepaalde Godsvoorstellungen. Een niet-religieus onderwijzer doet z'n volle plicht, indien hij in z'n klas een sfeer schept als die in Thyssen's Schoolland. In de versjes en leesboekjes zij keuze

van godsdienstige en alleen-maar-moralistische stof, gezwegen natuurlijk van dat wat allen verbindt: het schone, het vreugdevolle, het populair-wetenschappelijke.

Zou deze opvatting der lagere-school-opvoeding de tegenwoordige voorstanders der openbare school kunnen bevredigen? Het hangt er van af, of hun liefde voor de volkseenheid, voor de eenheid aller volkeren, voor mens en mensheid, — en dit is toch het grondbeginsel der openbare school — sterker is dan hun behoefte, het particuliere inzicht te doen zegevieren in de opvoeding hunner kinderen. Wederom zullen ze een offer moeten brengen, nu aan de gemeenschap. Maar is de verscheurdheid onder ons mensen niet ook uit zoveel onzer tekortkomingen ontstaande, dat als boete zou kunnen worden gevraagd het laten varen van de wens, de geest der openbare school in alle opzichten te doen zijn die van ons, afzonderlijke ouders?

Arnhem, Julie 1929.

Ontwikkelingswerk te Barchem

door W. BANNING.

Nu de Vereniging „Woodbrookers in Holland” op het punt staat ontwikkelingswerk voor volwassenen aan te vangen, kan het nuttig zijn belangstelling te vragen voor deze poging. Naar onze overtuiging is dit werk opgegroeid uit een innerlike ontwikkeling der vereniging, en kan het voor de kultuur van ons volk van enige betekenis worden.

Een enkel woord over de voorbereiding moge voorafgaan.

De Woodbrookersvereniging stelt zich ten doel de versterking en de verrijking van het godsdienstig leven in den geest van het Engelse Woodbrooke-Settlement. Deze laatste woorden zijn niet van scherp omlijnde betekenis; men zou er over kunnen twisten, wat de geest van Woodbrooke-Settlement is, ook de vraag kunnen opwerpen of deze geest in de loop der jaren geen wijziging onderging. Ik zeg er nu alleen dit van: dat de Hollandse vereniging zich kenmerkt door een ondogmatiese, persoonlijke godsdienstigheid, die zich van een sociale roeping bewust is. In de ruim 20 jaren van haar werkzaamheid heeft zij een sfeer weten te scheppen, die de mogelijkheid heeft bewezen van bevruchtende invloed van zeer uiteenlopende inzichten en overtuigingen, een openheid en ernst, waardoor iets gegroeid is van eenheid met behoud van het eigene persoonlijke. Eenheid, die aan differentiatie niet toe kan komen, is vrij gemakkelijk, maar troebel en

onvruchtbaar; eenheid, door differentiatie heen gewonnen, is de moeite van strijd meer dan waard. Zo heeft men in de Woodbrookerskring gemeend, iets van waarde te bezitten voor het religieuze leven van ons volk.¹⁾

In de laatste jaren drong zich telkens de gedachte op: biedt dit eigene niet een bij uitstek geschikte achtergrond voor volksontwikkeling in ruimeren zin? Resultaat van besprekingen over deze gedachte was, dat een zomerkursus van het jaar 1927 geheel gewijd is aan dit onderwerp. Professor Casimir sprak er, theoreties en vanuit de pedagogiek, over Schepping en Ontwikkeling, Mej. Hermien van der Heide en Mej. Mansholt prakties over het voorbeeld der Deense Volks-hogescholen en Behoeftē aan en voorwaarden tot volksontwikkeling op het platteland, terwijl prof. H. T. de Graaf, voorzitter der vereniging, konkreet de vraag beantwoordde: ligt er voor de Woodbrookers een taak in het ontwikkelingswerk en zo ja, hoe moet die worden aangepakt.

Het is in het verband van dit artikel niet nodig, veel over deze eerste oriënteerende cursus te zeggen, al werden er de grondslagen van het verdere werk gelegd. Dit beweegt zich nu langs twee wegen. Allereerst kwam er in 1928 en 1929 op het zomerkursusprogramma een cursus voor, gewijd aan het ontwikkelingswerk. Men heeft getracht daar personen samen te brengen, die op een of andere wijze prakties met ontwikkelingsarbeid bezig zijn, om te weten te komen niet alleen wat er in ons land gebeurt, maar ook om een verrijkende gedachtenwisseling over elkanders methode en beginselen te bevorderen. Vertegenwoordigers van studentenbonden, jeugdbewegingen, volkshuiswerk, Landbouwhuishoudonderwijs, het werk der buurthuizen en dorpshuizen, leeszaalwerk, volksuniversiteiten, clubhuis en misschien nog wel meer, vertelden er van hun ervaring — botsingen van inzichten bleven niet uit, waren nodig en gewenst, en verrijkend. De cursus in '29, die op het oogenblik dat dit artikel geschreven moet worden, nog enige weken in het verschiet ligt, zal zich vooral bezig houden met de vragen van Leiding en leiders voor het ontwikkelingswerk in verband met sociale en geestelijke milieus. Er is nog niet te zeggen, wat er van deze ontmoetingsgelegenheid van werkers aan volksontwikkeling worden zal; wel kan men zeggen, dat het nog wat teveel aan het toeval is overgelaten wie elkaar ontmoeten in Barchem, dat het geheel dus te fragmentarisch en willekeurig was; maar ook, dat Barchem blijkbaar een geschikte grondslag biedt, waarop mensen van uiteenlopende overtuiging met elkander verrijkend kunnen samen zijn.

¹⁾ Een brochure „De Barchem Beweging“, uitg. de Tijdstroom, Huis ter Heide, licht over karakter en organisatie der Vereniging nader in.

De tweede weg, die wordt ingeslagen, is die van de Internaten, waarover dit artikel verder handelt. Wij hadden gehoopt, nu reeds op grond van enige ervaring te kunnen spreken; het voor Februari van dit jaar uitgeschreven internaatsmoest door de barre koude worden afgeschreven. Tans echter is het speciaal hiervoor ingerichte huis, „Heidehof“ voorzien van centrale verwarming, gereed en zijn wij van weersgesteldheid niet meer afhankelijk. Van 23 September tot 19 October van dit jaar worden thans 2 veertiendaagse internaten gehouden voor de jonge vrouwen van het platteland. Wij rekenen daarbij op deelnemers, die Lager Onderwijs genoten en misschien door Landbouwhuishoudonderwijs of op andere wijze het verlangen naar meer ontwikkeling koesteren. Bij de opzet hebben wij ons laten leiden door de volgende overwegingen:

1o. Zeer nadrukkelijk moeten deze internaten afzien van het brengen van vakkennis of vakkbekwaamheid; daarvoor zijn de bestaande scholen en kursussen de aangewezen instituten;

2o. elk internaatsmoest zich richten op een bepaalde groep der bevolking; meisjes en vrouwen die op de boerderij werken, hebben andere vragen en behoeften dan zij, die het dagelijks leven slijten in een fabriek; de eerste zouden zich onder meisjes uit de grote steden niet op haar plaats voelen;

3o. men moet aansluiten bij wat is — en vooral op het platteland is nog heel veel moois, dat zowel door onkunde als door verkeerde waardering verloren dreigt te gaan. Men zief, om maar iets te noemen, de konfektie-meubelen van de stad, lelik, goedkoop en slecht, de prachtige en degelijke oude meubelen verdringen — en de plattelanders zelf menen meer dan eens daarmee de vooruitgang te bevorderen;

4o. de leerstof moet zich richten op het eigen leven, en de deelnemers verkrijgt tot het eigen leven terugvoeren. De bedoeling kan dus niet zijn, de plattelanders in te leiden in de stadskultuur en ze een zekere ontevredenheid of geringschatting voor het eigene bij te brengen. Hoe men over wijzigingen van de maatschappij moge denken, het zal wel vaststaan, dat een plattelandsbevolking, die de grond bebouwt en veelteel beoefent, onontbeerlijk is. Het begripen van de eigen omgeving, de eigen kultuur en haar waardevolle elementen voor heden en toekomst, kan iets bijdragen tot het levensgeluk en het zelfgevoel onzer plattelandsbewoners. Het gevaar van het ontwikkelingswerk in internaten heeft men in verschillende buitenlandse inrichtingen wel aan den lijve ondervonden: men haalt de leerlingen drie of zes maanden uit hun omgeving, en maakt ze ongelukkiger door ze er dan weer in terug te laten keren.

Deze overwegingen hebben de leerstof (die voor een 14 daags internaat als waarmee wij aanvangen, zeer beperkt is) bepaald. Er zal worden gehandeld over het goed lezen van goede boeken; waar dit eerste internaat alleen voor vrouwelijke deelnemsters, de a.s. vrouwen en moeders van een belangrijk deel van ons volk is bedoeld wordt, gesproken over kinderspel en kinderwerk, ook over het innerlijk leven van kinderen in hun verschillende verhoudingen tot vader, moeder, school, kameraadjes; de inrichting van goede, eenvoudige en mooie woning staat op het programma, terwijl in gemeenschappelijke zang het oude volkslied tot nieuw leven kan worden gewekt; enkele hoofdstukken uit het prakties ekonomies leven worden behandeld, en voor een tweede internaat ook iets uit onze geschiedenis na 1886 en hygiëne — alles gericht op de levensverhoudingen van onze plattelandsbewoners (grote dorpen en kleine steden mee inbegrepen).

Mogelijk zal menig lezer zich afvragen: waarom op dit programma, opgesteld door een uitgesproken godsdienstige vereniging, geen godsdienstig onderwerp? Het kan de bedoeling van de Woodbrookersvereniging nooit zijn, enige godsdienstige overtuiging op te dringen noch ook haar eigen karakter te verdoezelen. Zij hoopt, dat op de door haar te openen internaten personen van zeer uiteenlopende godsdienstige overtuiging zullen samenkomen, zij rekent daar op — daarom wordt de Zondag b.v. vrij gelaten, kunnen de deelnemsters naar eigen inzicht de dag besteden, is er geen speciale godsdienstoefening in „Heidehof“ —; maar daarnaast weet zij uit haar ruim 20-jarige arbeid, dat er een opvoedende en verrijkende omgang mogelijk is bij verschil van overtuiging. Zullen de internaten werkelijk ontwikkeling brengen, aan verschillende bevolkingsgroepen, dan geen godsdienst als leerstof. Wel als achtergrond en belijdenis, die de omgang der mensen beïnvloedt en draagt; wel aan het begin van de morgen een kwartier van wijding: samen een lied zingen, samen luisteren naar het voorlezen van een stuk gewijde of andere literatuur, samen zich openstellen in eerbied; wel ook aan het einde van de dag op dezelfde wijze een afsluiting. Voor het overige, misschien wel eens het belangrijkste, valt er niets te regelen, niets te schematiseren — de omgang van deelnemsters en leidsters, de persoonlijke gesprekken kunnen tot het ingaan op vragen en moeilijkheden de beste gelegenheid bieden.

Enkele opmerkingen over de uitbouw van dit ontwikkelingswerk mogen nog worden toegevoegd. Voor de eerste proef hebben wij een min of meer willekeurige keus gedaan: plattelandsbevolking, vrouwelijke deelnemsters, twee maal veertien dagen, beperkte leerstof. Men zou natuurlijk ook anders hebben kunnen kiezen. Het ligt wel in de bedoeling, bij de uitgroei van het werk, ook aan andere bevolkings-

groepen te denken; de duur der internaten te verlengen tot drie maanden, en dan de leerstof uit te breiden (twee belangrijke gebieden zijn b.v. het verenigingsleven en de sterrenhemel). Ik heb in deze schets telkens zich opdringende theoretiese en praktische vragen opzettelijk laten liggen, maar hier moet ik toch wel twee zeer belangrijke altans noemen. De eerste is die der coëducatie. Wij hebben daaromtrent nog geen principiële beslissing genomen; het nu alleen toelaten van vrouwelijke deelneemsters beoogt alleen de eerste proef de beste kans van slagen te geven. De tweede is de vraag naar de finantiën. Ook wanneer f 25 voor veertien dagen niets meer is dan kostprijs, spreekt het wel vanzelf, dat dit bedrag omlaag moet, zal er van bereiken van het volk sprake zijn en er van een drie maanden durend verblijf iets komen. Intussen: moeilijkheden zijn er om overwonnen te worden. Dit nieuwe werk wordt tans door de Woodbrookerverseniging aanvaard in geloof; het buitenland ging ons voor met volkshogeschoolwerk, dat een rijke zegen heeft afgeworpen voor de geestelijke kracht van het volk. Wij zullen de leuze van „algemene ontwikkeling”, die vervlakt en naar zijn 19e eeuwse inhoud niet bijster aantrekkelijk is, zeker niet aanvaarden — maar er blijft een heel groot en mooi ontwikkelingswerk over, dat moeilijker en dieper is: de ontwikkeling van de Mens in de levensverhoudingen waarin hij zijn plaats heeft. Wanneer men het Barchemse pogen vanuit dit gezichtspunt wil zien, is ook duidelijk dat religie daarbij wel een rol spelen moet; immers bij het antwoord op de vraag, wát er de mens ontwikkeld moet worden, spreekt de religie een beslissend woord. De dikwels bedorven verhoudingen en verwrongen inzichten die er speciaal in Holland over deze dingen bestaan, mogen ons niet beletten eerlijk dit verband tussen ontwikkelingswerk en de religie uit te spreken.

Mogelijk is er na enige jaren praktische arbeid, aanleiding om op dit werk terug te komen. Voor het oogenblik moge de bovengegeven korte schets volstaan, om iets van bedoeling en opzet uit te drukken. De arbeid zelve vinde zijn plaats in ons volksleven.

Muziek en Volksontwikkeling

door JULIUS HIJMAN.

De volgende regels zijn aan de Deutsche Kamermusik Baden-Baden 1929 gewijd en beoogen de belangengemeenschap van de heden-daagsche muziek en de Volksontwikkeling aan te toonen.

Het is van algemeene bekendheid dat ons muziekleven in geen enkel

opzicht meer voldoet aan de eischen die men haar redelijkerwijs mag stellen. Dit komt doordat de muziek en het publiek hun onderling contact — *conditio sine qua non* — hebben verloren. De oorzaken zijn niet ver te zoeken. De muziek is in de laatste 20 jaar wegen ingeslagen die voor den leek moeilijk te volgen zijn. Daarbij komen materiele factoren: de radio en de grammaphoon hebben het concertbezoek tot een minimum gereduceerd, en vervangen ook vrijwel het zelfspelen thuis; dan een verderfelijk vrijkaartensysteem, en misschien ook een grotere hang dan vroeger naar amusement. Hoe komen we de crisis te boven? Het antwoord luidt: langzame, maar stelselmatige regeneratie van het publiek, opnieuw aankweeken van een muziek-amateurschap, beïnvloeding van de massa in didactischen zin, dus een werk dat synoniem is en een onderdeel uitmaakt van de Volksontwikkeling.

De nobele ijver, de volharding en het idealisme, die iedereen moet bezitten, die het met de volksontwikkeling ernstig meent, wil hij zich niet laten ontmoedigen door de apathie en de vansmaak der massa, hebben ook de organisatoren van dit muziekfeest (de componisten Paul Hindemith en Josef Haas, en de intendant Heinrich Burkhard) bezielde toen ze het programma samenstelden.

Immers alle uitvoeringen bevatten elementen die ook voor de volksontwikkeling uiterst dienstbaar zijn: de klankfilm, de radio, de huismuziek en de school- en vereenigingsmuziek.

Vanzelfsprekend was het muzikale gedeelte in het bioscoopbedrijf niet aan de aandacht van deze wakkere groep deutsche musici ontgaan. Dat bij de eerste de beste liefdesscene een symphoniegedeelte van Mozart of potpourri van Wagnerbrokstukken gespeeld wordt, heeft van muzikaal standpunt uit nooit iemand au sérieux genomen, behalve de musici die het voor hun brood moeten spelen en er dan ook onder lijden. Doch een geheel nieuwe situatie is geschapen door de verschijning van de klankfilm, die het mogelijk maakt speciaal gecomponeerde begeleidingsmuzieken in een zoo goed mogelijk verzorgde interpretatie eens en voor altijd vast te leggen. Het nut van dit technisch novum wordt nu nog gelukkig ondersteund door het streven naar een aesthetisch waardevolle film, dat meer en meer baan breekt. Dat een film, die en optisch en muzikaal een artistiek niveau inneemt, een groote aanwinst voor de volksontwikkeling is, behoeft geen nader betoog. De te Baden-Baden vertoonde klankfilmen deden eenige interessante conclusies aan de hand. De belangrijkste was, dat het vraagstuk der saamhoorigheid van beeld en toon zich in dezelfde gedaante voordoet als in de opera die van woord en toon.

De muziek, die Paul Hindemith schreef bij de fantastische film

„Vormittagsspuk" toonde, hoe brillant zij ook was, geen enkel overtuigend kenteeken ook werkelijk bij de getoonde film te behooren. Beter slaagde Darius Milhaud in een luchtig, met populaire melodien doortrokken muziekje bij een Parijsche groteske van Cavalcanti.

De tweede avond was nog duidelijker op de volkswontwikkeling ingesteld. Zij bood „muziek voor liefhebbers". Uitgaande van de (stellig juiste) fundamenteele overweging dat de beste vorm van muziekbelevens niet die van hooren maar die van zelf spelen is en dat de huismuziek, in handen van ontwikkelde dilettanten, de basis van ons reproductieve muziekbelevens behoort te zijn, hadden de organisatoren de inzending voor huis-kamermuziek en voor school- en vereenigingsensembles opengesteld. De instrumentale bezetting voor deze soort van muziekstukken was hiermede bepaald: hoofdzakelijk strijkers, minder blazers, voorts vermindering van technische moeilijkheden en van een gecompliceerde factuur. De uitvoering, voor een publiek van grootendeels vakmusici, was geheel aan dilettanten uit Baden-Baden en Stuttgart overgelaten. Zeker waren de prestaties niet vlekkeloos, doch het streven is rationeel en daardoor sympathiek. Wat daarbij compositorisch geboden werd — de beste bijdragen waren van den Deen Jürgen Bentzon en van Alois Pachernegg — was altijd nog „modern" en gecompliceerd genoeg — blijkbaar is het klankidroom van onzen tijd niet met enkele cerebrale overwegingen te verdringen, hetgeen slechts pleit voor zijn echtheid.

De derde en grootste factor in de Volkswontwikkeling, de radio, was het agens intellectuale van twee uitvoeringen. In Duitschland streeft men doelbewust naar een beter niveau in de radio. Eenerzijds trachten de technici naar vermogen verbeteringen in de klankoverbrenging aan te brengen, anderzijds zitten ook de musici niet stil en onttrekken zij zich niet aan de problematiek die de radiomuziek, blijkens de ervaringen van de laatste jaren, stelt. Deze zijn tweeledig: stilistische en muziektechnische. In stilistisch opzicht voelt de radio zich verplicht de gemiddelde mentaliteit van den toehoorder te weerspiegelen. Bert Brecht en Lion Feuchtwagger, twee in Duitschland bekende letterkundigen, schreven teksten voor radio-cantates, waarvan de eerste realistisch-episch, de tweede satyrisch was. Een andere tekst, van Ernst Toller, was pessimistische stemmingspoëzie. In muzikaal opzicht was de doelstelling geboden zich in de keuze der instrumenten aan te passen aan de eigenaardigheden van de mikrophoon, die, gelijk bekend, niet alle instrumenten even rechtvaardig vertolkt. Men was dus aangewezen op meer blazers, minder strijkers, doorzichtige factuur, driestemmig vrouwenkoor. De meeste eer hierbij behaalden Hans Humper en de Pool Jerzy Fitelberg. De cantate van Brecht, muziek afwisselend van Hindemith en Kurt Weill, die de oceaanaanvlucht van

Lindbergh verheerlijkt, had veel succes en werd later nog eens in concertvorm herhaald. Deze herhaling was niet willekeurig, zij ging weer van een bepaalde gedachte uit. Namelijk werd de rol van Lindbergh gezongen door iemand op het toneel, die de radio-luisteraar voorstelde. Dit sproot nu voort uit de wensch om het publiek in het musiceeren actief te laten deelnemen: de luisteraar, thuis gezeten, met een notentekstboekje voor zich, zingt de partij van Lindbergh voor zijn eigen genoegen, terwijl het zendstation alle andere partijen levert. Deze gedachte, die stellig groote didactische waarde bezit, heeft gevoerd tot de zgn. gemeenschapsmuziek, die in Duitschland ingang vindt. (Hetzelfde principe werd in 1920 al eens toegepast bij de opvoering van Romain Rollands revolutiestuk Danton in het Grosse Schauspielhaus in Berlijn, waar de acteurs, die de publieke tribune in de groote gerechtshofscene moesten vullen, onder de toeschouwers zaten en van daaruit speelden). Aan het collectieve musiceeren was het laatste concert gewijd met een „Lehrstück“ van Brecht en Hindemith, waarvan de tekst populair maar suggestief het gebrek aan gemeenschapszin en menselijke hulpvaardigheid aan de kaak stelt en de muziek het publiek activeert door af en toe een door een tooverlantaarn geprojecteerd notenbeeld te laten meezingen. Duidelijk kwam daarbij het enorme verschil in geestelijke positie tusschen literatuur en muziek aan het licht: men vergelijke eens het maatschappelijk gehalte van de literaire en de muzikale collectiviteitspraktijken.

Van van Alphen tot Remarque.

(Een Spiegelbeeld der School)

door IDA HEIJERMANS.

Een paar bladzijden uit *Im Westen nichts Neues* zijn de aanleiding geworden tot dit betoog. Ik keek er weer door in den spiegel, waarin ik reeds sedert langen tijd het beeld had waargenomen, erin geworpen door boeken voor kinderen, jongeren, volwassenen. Door wat ik van Remarque las, kwam ik er vanzelf toe een greep te doen in het verschillende materiaal. De bladzijden uit het genoemde aangrijpende werk vormen echter het slot van mijn beschouwing, zoodat ik ze dan pas weergeef.

Wie de opvoedingsopvattingen der school wil leeren kennen, ziet ze, en soms bijzonder scherp, weerspiegeld in de letterkunde.

Voor het doel, dat nu bereikt wil worden, mag slechts gekeken

worden naar het beeld, zooals het waar te nemen is in sommige boeken van af het eind der 18e eeuw.

Dan pas begint de school een integreerend deel der opvoeding te worden en voor dezen tijd is er van boeken, speciaal voor kinderen geschreven, nauwelijks sprake. Er werd geen onderscheid gemaakt tusschen litteratuur voor den opgroeienden en den volwassen mensch.

De studies van b.v. ter Gouw en Schotel over de scholen in ons land en de boeken er gebruikt zijn te bekend, dan dat er speciaal nog naar verwezen moet worden. Wat zij meedeelen, geldt niet voor ons land in het algemeen. Zij kenschetsen de opvoedkundige stelsels van de landen, waar de cultuur het verst gevorderd was.

Hoe de kinderen reageerden op de school van de achttiende eeuw en daarvoor, wij weten het niet.

In de Nederlandsche Baker- en Kinderrijmen, verzameld door Dr. van Vloten, vinden wij deze verzuchtingen:

Meester laat de school uitgaan;
Ik heb mijn plicht zoo wel gedaan,
Met lezen en met schrijven;
De meester begon te kijken,
Hoe langer dat de meester kijft,
Hoe langer dat de pen dan schrijft.

En ook deze versjes worden meegedeeld:

Meester mag ik naar huis toe gaan:
't Is al twalef uren!
Moeder heeft de pap al gaar,
't Zal niet lang meer duren.

Meester mag de school uitgaan?
't Is al ellef uren,
't Kan niet langer duren,
Achter op het latje
Spelen ze billegatje,
Achter op het kerkhof,
Slaan ze Pietje zijn kopje of;
Heel of, half of,
't Kopje van het halsje of.

Daar slaat de klok, de heilige bel,
Die ons van 't leeren verlossen zel;

Mijn geest getuigt om op te staan,
Mij om te keeren, en heen te gaan.

Van overmatige schoolvreugde getuigen deze versjes van de onbekende „dichters” niet en van een goede verstandhouding tusschen meester en kind ook het volgende niet:

A, b, c, d, e, f, g,
Meester die jongens brengen knikkers mee.
Drommelsche jongen, je mag niet klikken,
Anders krijg je zeven tikken,
Zeven tikken met de plak,
Hoor je, leelijke klikkenzak?
Zeven tikken met de tang,
Meester ik ben voor jou niet bang.

De bovenstaande versjes hebben beteekenis voor dengeen, die de waarde der opvoeding ook wil leeren kennen in de wijze, waarop kinderen erop reageeren.

Een gansch andere toon klinkt natuurlijk in de *Kleine gedichten voor kinderen* door Mr. Hieronymus van Alphen. Wij zijn gewend, het geestige betoog van de Genestet genietend, onzen kinderdichter uit de achttiende eeuw wat al te veel als zoodanig spottend te lezen. Wij doen hem daar onrecht mee, omdat hij bekeken moet worden in het licht van zijn tijd. En daarin komt hij scherp uit, omdat hij begrepen heeft, dat er verschil is tusschen lectuur voor een kind en een volwassene.

Hij is daarom een groote kindervriend. Een kinderkenner echter niet. En zijn gedichtjes zijn daarom kostelijke illustraties voor de opvattingen en het inzicht van zijn tijd. Wanneer zij alle waarde als kindergedichtjes verloren hebben, zullen zij nog van historische beteekenis zijn voor het beeld van het achttiende-eeuwsche-opvoedingsstelsel er in weerspiegeld.

Het past niet in het kader van deze beschouwing, om dat beeld der gedichtjes in zijn geheel weer te geven. Alleen op die vraag wordt het antwoord gezocht: hoe dacht zich van Alphen het kind in zijn verhouding tot school en meester?

In een van de gedichtjes, welken den bundel openen, verzucht een jongetje:

De vroolijkheid past aan de jeugd,
Die leerzaam zich betoont,
De naarstigheid, die kinderdeugd,
Wordt altoos wel beloond.

Een paar bladzijden verder heet het:

Geen geld bekore ons jong gemoed,
Maar heiligheid en deugd,
De wijsheid is het noodigst goed,
Het sieraad van de jeugd.

En ook:

Het lezen en schrijven verschaft mij vermaak,
Mijn hoepel, mijn priktol verruil ik voor boeken!
Ik wil in mijn prenten mijn tijdverdrijf zoeken;
't Is wijsheid, 't zijn deugden, naar welke ik haak.

Dan jubelt een ander wijsheidskereltje met:

Mijn lessen wil ik leeren,
Mijn meesters wil ik eeren,
Dan word ik haast een man.

Een Flipje ziet, dat zijn tol slechts gaat, door den zweep gedreven.
Hij wil daarom ander speelgoed, maar het jongetje biecht in zelfkennis:

Maar is 't ook zoo met Flipje niet?
Ja; had ik nimmer slaag te vreezen,
'k Zou zelden in mijn boeken lezen,
En dat geeft vader veel verdriet.

Een andere jongen houdt van zijn vaderland, omdat hij er werd
geboren, drank en spijs heeft en:

Ik mag er 't onderwijs
Van wijze meesters hooren.

Een Keesje, dat voor 't eerst naar school zou gaan, ziet zwaluwen
„zweven”, — het is kostelijk naar het achttiende-eeuwsch-oudachtig
togetakelde kereltje te kijken in de uitgave met de oude prentjes,
die ik heb, — en het joggie wilde liever als die vogels spelen, maar
na het wijze vermaan van een man, „die zich op straat bevond”, be-
keert Keesje zich subiet en het versje eindigt met de woorden:

Ik loop naar school, zei Kees, die les is zeker goed.

Eenzaamheid is voor de van Alphen'sche kinderen iets bekorends.
Een broekeman leeraart aan vriendjes:

Die vermaak heeft in het leven,
Heeft geen eenzaamheid te vreezen,
Maar is altoos weltevreden.

Het meest typeerende gedichtje voor het spiegelbeeld van opvoeding en school bij van Alphen is misschien *De Vogel op de Kruk*. Een jongetje heeft een sijsje gekocht, vastgebonden aan een kruk. Het kereltje raakt bijna aan het schreien.... niet over zijn arme vogeltje... maar, omdat het gevangen diertje al zoo goed heeft leeren vliegen in zijn gevangenschap, zoodat de jonge eigenaar zich afvraagt: Wie leert er beter, hij of ik?

De kindergedichtjes van van Alphen stellen als voorbeeld jongetjes en meisjes, die doen en handelen, als hadden zij reeds door de ervaring vruchten der wijsheid kunnen plukken en verorberen. Zij ceren hun meesters, zij ruilen hun speelgoed voor boeken. Toch schijnen zij, volgens de bekentenis van dat eene jongetje, met klappen naar hun boeken en eenzaamheid te zijn gedreven.

Het zijn een opvoeding en een school, die met het werkelijke kind geen rekening hielden, welke we zien weerspiegeld in het boekje van van Alphen. Als symbool is er in de gedichtjes dat arme gevangen vogeltje, dat in zijn pijnlijk en angstig fladderen, voorbeeld van leer gierigheid moet zijn voor de kinderen.

Van Alphen is de uitnemende mensch, die niet het kind gadeslaat, maar het ziet door den bril van eigen wijsheid en het naar die wijsheid voeren wil in vasten greep.

Die opvatting in het kinderboek is niet achttiende-eeuwsch alleen, en niet alleen Hollandsch.

Wij vinden ze gehuldigd o.a. in twee merkwaardige boeken van auteurs der 19e eeuw, in *Greta Reinwald's eerste schooljaren* van Agnes Sapper, en *Jongensleven* van Edmondo de Amicis.

In chronologische volgorde heb ik ze niet genoemd, want het Italiaansche boek is later geschreven dan het Duitsche, en is van machtiger inhoud.

Beide werken koos ik ter illustratie van de school en opvoeding van dezelfde beteekenis als die, bij van Alphen weerspiegeld, omdat en Agnes Sapper, en de Amicis als onze Hollander waarlijk niet de eersten de besten zijn, en alle drie door geestdriftig idealisme bezielde werden.

Hoe is de school bij Agnes Sapper geteekend, welke bezocht wordt door de kleine Greta Reinwald!

In *De Vrouw*, October 1918, schreef ik naar aanleiding van het boek, een artikel, waarvan ik nu weergeef dat gedeelte, hetwelk het licht laat vallen op de school, zooals zij zich afteekent in het verhaal.

Het heldinnetje uit het werkje, gaat voor het eerst naar school. De vader zegt ernstig: „op school mag je noch zitten, noch staan, noch komen, noch gaan naar eigen lust, maar je moet je aanstonds en in alles richten naar den onderwijzer.”

Niet om af te schrikken beschrijft de vader aldus de school, waar hij zijn dochterje naar toe zendt. Geen oogenblik komt hij in woorden of daden er tegen op, dat de dreumes van de vrijheid den dwang tegemoet gaat. Die dwang is er in de scholen, door Agnes Sapper argeloos en dus naar waarheid geschetst. Als een heel klein, arm meisje na acht dagen nog geen lei heeft meegebracht, wordt zij afgesnauwd door den onderwijzer. Het stakkerdje klaagt aan haar vriendinnetje, dat haar vader uit armoede geen lei *kan* koopen en zij schreef: „O, de meester zal mij iederen dag slaan.”

Denkbeeldige vrees is dit niet, want als de meester onderzoeken gaat of de peuter haar lei heeft, lezen wij: „Kom jij eens even hier bij me, en breng je lei mee,” en terwijl hij dat zei, nam hij zijn stok al in de hand.

Doch ook voor andere vergripen dan vergeetachtigheid zwaait de meester den stok.

Zóó begint een der hoofdstukken:

„Wat kennen jullie vandaag je tekst toch slecht,” riep de meester; „zeggen jullie hem nu nog eens allemaal tegelijk op en wie hem dan niet *alleen* kan, die zal het voelen!” Bij deze woorden zwaaide mijnheer Schilt heel onheilspellend met zijn stok. Alle kinderen zeiden nu in koor den tekst op: „Bidt en u zal gegeven worden; zoekt en gij zult vinden; klopt en u zal open gedaan worden.”

Bij de bedreiging blijft het niet voor de hummels, want, volgt er: „de een kwam in de war door den ander, de meester werd steeds booser, de stok kwam steeds vaker neer en een luid geschrei werd steeds algemeener.” De stok wordt dan door een der jongens weggestopt, als de meester niet op zijn wapen *let*.

De vader uit het boek en het hoofd der school, die verstandiger zijn dan deze steeds ranselende meester en meer wijsheid putten uit hun liefde voor kinderen, veroordeelen echter niet die ranselmethode. Want de vader zegt tot zijn dochttertje: „Als jullie flinke kinderen waart, dan zouden jullie voor morgen je tekst veel beter leeren dan anders en je ook verder zoo voorbeeldig gedragen, dat jullie meester zeggen moest: „Het gaat alles veel beter, sinds ik geen stok meer heb, en dus schaf ik mij geen nieuwen meer aan.”

En als het hoofd der school den jongen onderwijzer, die de teksten in de peuters ranselt, bij zich laat komen en hem den teruggebrachten stok geeft, zegt hij alleen: „En dan nog iets mijnheer Schilt; hier is uw stok, spaar dien maar een beetje, dat u niet zoo gauw een nieuwen hoeft te koopen, hij ziet er al erg gebruikt uit!”

Noch de liefhebbende vader, noch het verstandige schoolhoofd achten dus dien stok uit den booze. Op de schouders der kinderen wordt de taak gelegd den stok overbodig te maken! Aan den jongen man wordt slechts de raad gegeven den stok te sparen!

Later gaat het meisje naar een stadsschool. De kinderen moeten daar, als zij binnen komen, niet alleen groeten, maar ook een buiginkje maken voor de onderwijzeres. Wel dus worden de woorden van den vader bewaarheid, dat er in de school slechts gestaan en gegaan mag worden, zooals de onderwijzer het wil. De leerlingen worden er beheerscht door slagen en afkeuringen. Een fout der volwassenen wordt er nooit bekend of in haar gevolgen voor de kinderen ongedaan gemaakt. Zoo redeneert een andere onderwijzeres, die toch ook volgens het boekje tot de verstandigen moet gerekend worden: „Ik zie, dat je toch wel ijverig bent geweest... afkeuringen kan ik niet meer uitvegen, dat gebeurt nooit, nooit ofte nimmer, ook niet, al waren zij niet verdiend.”

Zoo schetst in dit boekje de dwingende gezagsschool zichzelf...!

Maar nog andere opvattingen huldigt deze school of dit scholenstelsel. De kinderen concurreeren er tegen elkander. Zij vechten met elkaar om de beste cijfers, de hoogste plaatsen. Als de kleuters naar een volgende klasse overgaan, krijgen zij rangnummers. De zevenjarige Greta Reinwald is dolgelukkig, omdat zij bevorderd wordt met no. 4. De scholen, door Agnes Sapper geschetst, weerspiegelen dus wel den tijd, dat gehoorzamen dwingen beteekent en leeren, dat niets dan een zich ontwikkelen moest zijn, ontaardt in een strijden ter wille van de eerzucht.

Tot zoover wat ik in 1918 in *De Vrouw* schreef!

Waarom moet, volgens de lijn van mijn beschouwing, nu het *Jongens-leven* van Edmondo de Amicis behandeld worden?

Omdat veel van dezelfde opvattingen, door de Duitsche schrijfster argeloos in haar kinderboek onder woorden gebracht, ten grondslag ligt aan het werk van den Italiaanschen schrijver, eveneens voor kinderen bedoeld.

Laat mij echter eerst nadrukkelijk verklaren, dat ik voor *Jongens-leven* groote liefde en waardeering voel. Er gaat door dat boek een adem van barmhartigheid voor al wat lijdt en zwak is, een vurig idealisme vlamt door alle bladzijden heen. De Amicis ziet de school

als het machtige middel ter volksopvoeding en ter volkseenheid. Het is de eenheidsschool in de beste beteekenis van het woord. Geen geloofsverschillen brengen scheiding. Arme en rijke kinderen zitten op de schoolbanken naast elkaar. *Jongensleven* behoort tot de nobelste boeken voor kinderen geschreven en daarom is het ook voor volwassenen bestemd, als elk goed kinderverhaal.

Maar juist, omdat het van zoo bijzondere beteekenis is, wordt de school het ook, die er in geschetst wordt.

Ook zij staat als de Duitsche van Agnes Sapper in haar tijd.

Dat verklaart de chauvinistische vaderlandsliefde, welke aan het boek ten grondslag ligt. Op de school wordt elke maand een verhaal verteld en in de meeste gevallen behandelt het een jongen of een volwassene, die zich door oorlogsmoed onderscheidt. Doch toen de Amicis zijn boek schreef, lag de groote tijd van Garibaldi en alles wat er aan vooraf ging, voor Italië één rijk werd, pas achter den schrijver of hij stond er nog midden in. Dit verklaart zijn vurig patriotisme.

Ook in de school, door hem of naar waarheid geschetst, of idealistisch gezien, strijden de leerlingen om prijzen, medailles, rangnummers. Ceremonieele prijsuitdeelingen hebben er plaats.

Natuurlijk schiet er in de kinderen het onkruid van nijd op. Geen oogenblik begrijpen de onderwijzers, dat het stelsel, door hen gevolgd, die giftige plant moet doen opkomen. Ook hier wordt op de kinderen de verantwoordelijkheid gelegd voor de fouten, die het gevolg moeten zijn van concurrentie in medailles, cijfers en wat dies meer zij.

Zoo kan het gebeuren in het boek van de Amicis, dat in een orde-looze klasse een jongen als handhaver der orde optreedt en zijn kameraden met allerlei bedreigt, als zij het den onervaren jongen „paedagoog” zoo lastig maken, dat hij als een zielige, stumperige mensch voor de klasse staat.

De Amicis werkt in zijn jongens enkel door het woord.

Nog is voor hem de tijd niet aangebroken, heel wat jaren later in zijn vaderland door Montessori ingeluid, die door de daad krachten in het kind wekt en ordent.

Jongensleven is juist, omdat het zulk een prachtboek naar zijn geest is, een sprekende weerspiegeling tevens van opvattingen gehuldigd in de oude school, die het kind in zijn boek als voorbeeld gegeven wordt.

Ze teekenen zich ook af in dat heel mooie Noorsche jongensboek, *Een schooljaar van Sven-bij-de-Wind*, een ontroerend verhaal van jongensbedrog, jongensleed en jongensoverwinning.

Sven dreigt te mislukken, omdat de school hem niet innerlijk greep.

Hij knoeit met zijn rapport en zijn wiskunde. Dan vlucht hij, maar zijn vader en de rector werpen voor hem de reddingsboeien uit in het water, waar hij dreigt te verdrinken. Als primus gaat hij ten slotte over naar de volgende klasse.

Ook in dien wijzen en milden rector, dien vader met het hart vol liefde, komt geen oogenblik de gedachte op, dat de bevrijding van een menschenziel ten slotte niet ligt in het overgaan als de primus van de klasse en de geestelijke groei van een kind door andere machten moet bepaald worden dan door een rapport met cijfers!

Één kind, één meisje, één jongen werd door deze schrijvers van kinderboeken bereikt, datgeen, wat paste in het scholenstelsel, niet het kind, dat erop reageerde naar anderen aard.

Het is daarom een volkomen verklaarbaar verschijnsel, dat naast deze kinderboeken er andere ontstonden, die des te gretiger gelezen werden, omdat zij eens lekker dien boeman, dien schoolmeester aan de kaak stelden, aan wien gehoorzaamd moest worden, maar wiens hand, ook al nam ze den stok niet op, zwaar drukte.

Deze boeken richtten zich niet naar het beste in de menschenziel. Ze waren industrieele producten, die grif koopers vonden.

Ze zijn een reactie op den te sterken schooldwang, die zich nog voelen deed in het boek, voor het kind geschreven.

Namen wensch ik niet te noemen, omdat er iets onbillijks in zou zijn enkele van de flodderige, demagogische producten te signaleeren. Ze zullen blijven opschieten als onkruid op den akker van het kinderboek, zoolang de school niet een oord van natuurlijke groei voor het kind is.

Van andere beteekenis zijn echter de boeken, door jongeren geschreven, welke nauwelijks de schooldeur achter zich gesloten hebben en voor wie de herinneringen aan hun school nog gansch versch zijn. Zij zijn merkwaardig, omdat zij toonen hoe de jongere reageerde op de school. Op hun wijze zijn zij materiaal, door de pedologie te gebruiken, gelijk dagboeken door jongeren geschreven.

Een merkwaardig voorbeeld is Top Naeff's *Schoolidyllen*. De heel jonge talentvolle schrijfster, die het gaf, teekent daarin een school, zooals zij die zag en hoe de jongeren die voelden en vonden.

Het meest wordt door de schoolmeisjes de medeleerling bewonderd, die het meest durft, tegen het „gezag" in opstand komt. Met den verachtelijken scheldnaam van *brebis* wordt de kameraad betiteld, die liever niet „spiekt". Een heldin wordt dadelijk het meisje, die parades de eerste les, welke zij in de school bijwoont, al een boek onder haar lessenaar heeft om die les te negeeren, met hautaine verachting voor de onderwijzers, wie zij trotsch haar naam voorspelt, als degen,

die voor de klasse staat, niet dadelijk den Engelsch klinkenden naam herkent.

De rollen zijn gansch omgekeerd in dit boek.

De deugden, bewondering waardig, zijn alleen het eigendom van de leerlingen. De school is er een gevechtsterrein, waar de jongeren niet enkel grappen uithalen, maar in opstand komen tegen de macht, die onrechtvaardig straft en in geen enkel opzicht geestelijk boven haar leerlingen uitkomt.

Zoo voelde Top Naeff als heel jonge schrijfster, de school, door haarzelve nauwelijks verlaten. Zoo leefde die ook in massa's schoolkinderen uit den tijd, dat het boek verscheen, welke het verslonden.

Zoo kwam het ook, dat Top Naeff heel veel navolgers en navolgers kreeg, die het spontaan-talentvolle, het oorspronkelijke van de voorgangster misten, maar mee profiteeren wilden van haar succes.

Die allen dikten aan, schreven om te schrijven, fantaseerden, verkochten grollen en laffe grappen, maar bij allen was de ondertoon: opstand tegen den dwingenden schoolmeester. Wie zich uit al die boeken, door jonge menschen geschreven, een beeld zou willen vormen van de school in het algemeen en de middelbare in het bijzonder, ziet een veld voor zich, waar de ouderen en jongeren als twee elkander vijandige kampen tegenover elkander staan en de jongeren de meerderen zijn in durf en geest.

Natuurlijk was de werkelijkheid anders, maar degeen, die den tijd wil leeren kennen uit zijn verschijnselen, kan geen vrede hebben met lectuur, voor en door jongeren geschreven, welke haar succes dankte aan een teekening van school en schoolmeester, zooals die in al deze boeken gegeven werd.

Want al die jongeren zouden niet den weerklank bij hun publiek gevonden hebben, indien zij niet iets uitgesproken hadden van datgeen wat er leefde in hun jonge lezers.

En daar gaat het ten slotte om voor wie uit en met het boek, waarin de school beschreven wordt, ook wil aantoonen, dat er wat haperde en hapert aan onze paedagogische opvattingen.

Die overtuiging krijgt eveneens voedsel, door de andere boeken, eveneens voor jongeren geschreven, waarin het schoolbeeld niet als opzettelijk verwrongen is of tot caricatuur gemaakt, doch waarin argeloos een en ander verteld wordt, volstrekt niet als paedagogische tekortkoming van de zijde der school gevoeld of weergegeven.

Het zijn al die verhalen, door oudere schrijvers en schrijfsters van talent gegeven, die daarom voor het doel van mijn beschouwing groote waarde hebben, omdat zij met zelfbeheersching uitgebeeld zijn, zonder eenig voorop gezette meening.

Weer zou ik op vele boeken kunnen wijzen. Weer doe ik een greep en kies bij voorkeur uit het allerbeste.

In de eerste plaats moet dan genoemd worden *Keetje*, van Marie Vogel, het frissche, mooie boek, waarin de schrijfster een lijn gevoelde schets geeft van gymnasiasten. Zij zijn niet de leerlingen, die zich verheven voelen boven wie hun lessen geven als in het jeugdboek van Top Naeff, noch de grove, plagende jongens en meisjes uit de verhalen der navolgers, — zij zijn jongeren met al de kenmerken van adolescenten, die óók leeraars soms plagen, maar ze ook soms dweepend vereeren.

Doch onbewust van de beteekenis der bladzijden, die zonder meer uit haar pen onvloeiden, teekent Mevr. Vogel een school, verbijsterend door de geleerdheid, waarmee haar leerlingen volgepompt worden.

Het heldinnetje, dat van haar school houdt, schrijft o.a. dit:

„Het is een tergende hitte. Het hindert je vooral, omdat het Juni is, en we extra moeten vossen. Repetities zonder eind; proefwerk op groote dubbele folioellen; die je al verschrikken bij 't aanzien; en waarop je opstel zoo klein lijkt, als je van de Mithridatische oorlogen niet al te veel weet te vertellen.

Soms wijk ik m'n kansen. Ze zeggen allemaal dat ik wel overga; maar ik heb één meetkunderepetitie onvoldoende; en de geschiedenisman wreekt de herrie, die we maken (of die hij zelf eigenlijk maakt, door ons zoo ellendig les te geven) kleinzielig met lage cijfers.”

Een anderen dag, als zij *Phèdre* gelezen hebben op school, moet zij zich 's avonds verdiepen in „de geweldig ingewikkelde zinnen van Demosthenes”, en als het half tien is, moet zij „nog natuurkunde en nog Duitsch doen.”

„Pompen, Keetje, pompen,” zegt zij tot zich zelve om kwart over tien en dan gaat zij nog driemaal haar natuurkunde overlezen.

En den volgenden dag laat zij den wekker om halfzeven gaan, om nog even Duitsch en natuurkunde na te zien.

Zóó pompt Keetje. Zij en de school vinden het heel gewoon, dat zij het doet. En haar ouders komen evenmin in opstand.

Evenmin de heele omgeving van een twaalfjarigen jongen uit *Het zorgeloze dorp* van Adacce, een boek, dat ook met liefde voor de jongeren geschreven is. De knaap schiet niet op in de eerste klasse der middelbare school. Dure privaatllessen moet hij dan maar krijgen om bijgewerkt te worden, wat veel te kostbaar is voor het gezin. Dan moet de oudste dochter maar haar muziekstudie opgeven en op alles beknibbeld worden.

Geen oogenblik dringt het tot al die zich opofferende menschen door, dat er iets ergers op de wereld gebeuren kan dan dat een

twaaalfjarige zich nog niet aanpassen kan aan het onderwijs in een eerste klasse van een middelbare school.

Geen oogenblik stellen zich de auteurs van *Keetje* en *Het zorgeloze dorp* zich de vraag, of er iets ontbreekt aan het stelsel, dat de *Keetje's* zoo laat pompen en een slecht rapport als iets verschrikkelijks drukken doet op een gezin.

Evenmin oefent Jo, de briefschrijfster uit P. Roosenburg's *Dwaling* eenige critiek uit. Dit sijne verhaal van een liefde, die ongeluk brengen moet, omdat hij en zij naar hun aard niet tot overeenstemming komen en het nooit door hun individualiteit kunnen doen, is allerminst bedoeld als een schets van de school. Zij is echter leerares, schrijft hem over „repetities in examenstijl”, waar zij moet surveilleeren.

Voor de repetities beginnen, worden de lessenaars nagazien, of er geen grammaires of woordenboeken zijn binnengesmokkeld of achter gelaten.

Als de leerlingen aan den gang zijn, denkt er een hardop: *La of le Cimetière*.

De surveilleerende helpt, voor ze het zelf weet, maar als een ander dan vraagt *Le of la route*, commandeert ze dadelijk: stil, om haar verschrikkelijke fout van helpen niet grooter te maken.

Het heel diepe, sijn ontledende boek, het vorige jaar uitgegeven, ontleedt hier geen oogenblik. De briefschrijfster, zoo thuis in de roerselen van eigen ziel en die van hem, dien zij liefheeft, voelt het geen moment, dat grammaires en woordenboeken er zijn om gebruikt te worden óók in de school, óók in repetities en dat alleen werkelijken studieaanleg heeft de leerling, die weet te werken en te gaan naar de bronnen, maar niet degenen, welke boven alles te memoreeren weet.

Er is echter ook op ander materiaal te wijzen dan het aanvaardden en aanprijzen zonder meer van de gezagsschool; — den opstand er tegen door schrijvers, die of uit jonge, niet bezonken ervaring schreven, of uit sensatielust; — het zich voegen, gehoorzaam en gewillig, naar een pompsysteem en een drukkend rapportenstelsel en alles daaraan verbonden.

Er zijn eveneens schrijvers, die begrijpen waar het om gaat, als de school in hun boeken een schaduw werpt over jeugdgeluk.

Natuurlijk doet dit Jan Ligthart. In het kader van deze beschouwing past alleen *Toech timmerhout*, omdat het nu gaat om boeken voor jongeren en volwassenen geschreven, die dus niet onder eenige rubriek van paedagogische verhandelingen te rangschikken zijn. *Toech timmerhout* is een toneelspel, waaraan tusschen haakjes nadrukkelijk toegevoegd is: voor kinderen!

Uit een opdracht blijkt het dat het stukje op schoolfeestjes is

opgevoerd geworden. En het pleit voor den geest van Ligthart's school, dat hij het gegeven voor kinderen aandurfde. Want de meester uit het eerste bedrijf zendt een jongen van school, omdat die lastig is, en met zijn speelsche vroolijkheid niet past bij dien schoolmonarch. De jongen heeft een snaaksch antwoord gegeven, een allergrappigst gedichtje gemaakt, in plaats van lang te piekeren over het opgegeven opstel „de koe”; ook heeft hij eens een teekening gemaakt, die een „karikatuurkop” voorstelde. De gezagsman, die kinderen bekijkt van uit het door hem verlangde en getischte, liet den jongen 50 maal het opstel overschrijven en komt nu de ouders vertellen, dat de jongen voor goed weggestuurd wordt.

Maar die mislukt niet. Een timmerman ziet, dat er in den knaap nog wat anders steekt dan plaaglust zonder meer. De jongen kan nu „doen” en hij blijkt toch timmerhout te zijn. Als hij zijn vak kent, gaat hij naar Amerika, waar hij een mooie betrekking bekleeft en komt terug, geslaagd in het leven. Naar die apotheose kijken in het laatste bedrijf al de volwassenen, die aan den jongen in het eerste wanhoopen. Ook de meester.

Zoo leeraart met goeden spot de opvoeder, die Ligthart was. Zoo durfde hij het aan in zijn eigen school met zijn eigen kinderpúblik zijn meester een mal figuur te doen slaan.

Op gansch andere manier teekent natuurlijk Frans Coenen. Hij bekijkt het leven uit gansch anderen hoek. Zijn schets van de school, waar kleine Wim gaat, te vinden in *Kinderleven*, is benauwend van somberheid. De jongen, die alle branie mist van den rakker Frits uit *Toch timmerhout*, zwoegt op het Frausche lesje, dat hij memorereen moet en niet memorereen kan. Hij ondergaat de impressie van „het kleurloos lokaal onder het druilig daglicht.” Beurten krijgen in een verschrikking, als de les niet er goed in zit.

Frans Coenen typeert aldus: „Meneer was zoo ver achteraan begonnen, dat 't aan hem misschien niet toekwam. Maar de aandacht der anderen vloog als jonge vogeltjes rusteloos, zoodra maar de vaakzame oogen naar het bord keerden. Sommigen fluisterden weer samen en achteraan zaten, achter hun handen, een paar te leeren uit de boeken, die ze onder hun wijd-open sommenschrift hadden opgeslagen. Maar soms werden plotseling scherpe vragen gedaan, die een jongen verward en roodverlegen deden stamelen. Dan weer ging het redeneerend praten bij het bord, onder de gedwongen oplettendheid der jongens op de eerste banken.

„Kleine Wims oogen werden star van het kijken, hij begreep meestal niets; wilde wel vragen, maar dorst niet; omdat dan het gansche ledig van zijn onkunde zou blijken, dacht hij. Dat rekenen was iets

onverzetbaars en straks in zijn gedachten. Telkens liep zijn begrip te pletter tegen dienzelfden hoogen wand.

„Hij wist niet wat te doen om te begrijpen, was er toe gekomen om zijn tekort aan weten, al vergrootend, schuw geheim te houden voor de onderwijzers.”

Scherper dan Coenen het hier doet, — in een schets, die niet in de paedagogische tijdschriften verscheen, — is het niet mogelijk de school te veroordeelen, die de kinderen het als een schande doet voelen, dat zij niet begrijpen en waar zij gedwongen, maar telkens afdwalend, luisteren. Bij een verhaaltje uit een leesboek, dat de jongen al lang kent en waar hij naar moet blijven luisteren, soest en droomt hij naar hartelust.

Slechts een paar zinnen werden door mij overgeschreven. Ik had het bladzijden na bladzijden kunnen doen, die alle zonder eenig commentaar, zonder eenig streven om paedagogisch aan het betoogen te gaan, een scherp beeld geven van de school, waar kleine Wim gaat, en die in de waarnemingen van den schrijver een oord van zeurige verveling is, waar onderwijzers en jongens het werk doen, omdat het moet, zonder eenige geestdrift, zonder de warmte, die koestert, omdat zij het gevolg is van de echte arbeidsvreugde, die met moeilijkheden worstelt.

De kleine Wim's verkleumen er, al verloopt hun leven ook niet zoo tragisch als dat van Marius, den rattenkoning uit Alexander L. Kielland's boek, *Gift* in de Duitsche vertaling geheeten.

De zwakke jongen is hier het slachtoffer van drie machten: de eerzucht van de moeder, die haar zoon wil laten studeeren; de eerzucht van den rector, welke pronken wil met al het Latijn, door hem den jongen ingepompt; den naijver tusschen de leeraren, die elkaar bestrijden met hun leerlingen en woedend worden, als er voor het eene vak meer gewerkt wordt dan voor het andere, er blijde om zijn, als zij een knappertje van den een bij zichzelf in de domheidsval kunnen laten loopen.

De arme Marius wordt vreed bespot door den wiskunde-leeraar; in al zijn verwarring aan de kaak gesteld door den conrector, die den rector triomfantelijk bewijzen wil, dat diens beschermeling niets bizonders in zijn mars heeft.

De overwerkte, bloedeloze knaap kan niet meer.

Martelende koortsen, waarin hij over allerlei Latijnsche geleerdheid ijlt, maken een eind aan zijn zielige bestaan.

De reflex van het schoolleven in den Noorschen schrijver is anders dan bij Frans Coenen, die van zijn waarnemingen geen min of meer romantisch verhaal maakt.

Doch met dat al blijft Kielland's schets een reflex op het star doorgevoerde inpompstelsel en opvattingen, waaronder jongeren ten gronde gaan.

Minder aangrijpend doet Otto Ernst het in zijn *Flachsmann als Ersicher*. Hij verzwakt zijn betoog, omdat hij zijn allerslechtste opvoeders tevens bedriegers laat zijn, die lesgeven op acten, welke zij anderen ontfutselden en soms niets dan gewone schelmen zijn, met verschillende ondeugden behept.

De goede onderwijzers uit dit blijspel stammen echter ook uit den tijd van de „luisterschool.“ De schoolopziener is verrukt over een door hem bijgewoonde les, waarin prachtig gedoceerd wordt maar toch gepraat, altijd gepraat. In hem, noch in den modelmeester Flemming, is er eenige overtuiging, dat, al is een school nog zoo mooi versierd en al boeit de onderwijzer nog zoo de leerlingen met zijn voordracht, het vrijmaken der krachten in de menschenziel nog wat anders eischt dan ingespannen hooren en kijken.

Veel dieper is het aangrijpende *Frühlings Erwachen, eine Kindertragödie*, van Frank Wedekind.

De jongeren worden in deze tragedie alleen gelaten, alleen met hun kwellende vragen en zielesmart, door alle volwassenen, met wie zij in aanraking komen, ouders en leeraars in de eerste plaats.

Over de laatsten zij slechts geschreven in verband met den aard der stof, in deze beschouwing behandeld.

Er wordt een klacht van verschrikkelijke beteekenis door Wedekind's jongeren tegen de school ingebracht.

Moritz, de gevoelige knaap met zijn droomerigen dichtersaanleg, gaat ten gronde op de school, door hem bezocht. Het stelsel er gevolgd, grijpt hem in knellenden greep. Als zijn vriend Melchior hem wil antwoorden op een vraag, die den jongen kwelt, zegt Moritz, dat hij het liever uitstellen moet, want het zou hem dien avond storen in zijn werk. Hij heeft dan nog Midden-Amerika te bestudeeren en Lodewijk den 15en. Dan nog zestig verzen van Homerus, de zeven vergelijkingen, het Latijnsche opstel.

Um mit Erfolg büffeln zu können, muss ich stumpfsinnig wie ein Ochse sein, zegt hij. Het tweede bedrijf begint met een tafreel in de studeerkamer van Melchior, den vriend van Moritz. Hij heeft den heelen nacht gezwoegd op zijn werk. Hij moet overgaan naar de volgende klasse, want hij zal zich dood schieten, als het niet gebeurt, omdat hij anders ongeluk brengt over zijn ouders, die alles voor hem opofferen.

Vreeselijke toestanden heerschen er op de school der jongens. Als een jongen komt zeggen, dat een medeleerling gestorven is, aan wiens

doodsbed hij was, herinnert de rector hem alleen eraan, dat hij nog twee uur straf heeft in te halen.

Luguber is het tafreel in de docentenkamer, als Moritz zich opgehangen heeft. Geen woord van medelijden met den knaap, alleen een soort angst, dat de zelfmoord-epidemie zich uitbreiden zal. Een aanhoudend getwist over de vraag of het raam wel of niet in de kamer zal geopend worden. En Melchior, die zich over een brief te verantwoorden heeft, dien hij zijn vriend schreef, kan geen oogenblik iets inbrengen om te doen begrijpen waarom hij schreef. Bij elk woord dat hij wil doen volgen op *ich habe...*, wordt hem met een bevel, dat hij niets te zeggen heeft, de mond gesnoerd.

Luguber is eveneens het tafreel op het kerkhof, wanneer Moritz begraven wordt. De leeraren troosten den vader met het gezegde, dat de jongen toch had blijven zitten. Een der leerlingen zegt: *Papperlapap, ich muss auch büßeln die Nächte durch. Hatte er die griechische Literaturgeschichte gelernt, er hätte sich nicht zu erhangen brauchen.*

Dan, nog op het kerkhof, hebben de jongens het over het schoolwerk. Dát is het voornaamste. Dát verdringt de gedachten aan den ongelukkigen kameraad.

Die moest ten onder gaan, omdat hij het leven niet aan kon en niet aan durfde.

De sterke, Melchior, die als vijanden alle opvoeders tegenover zich vindt, die hem nooit den weg wezen om al het onstuimige en duistere in hem te ordenen of te beheerschen, overwint ondanks alles en allen. Het leven, de *vermummte Herr*, leidt hem weg van den dood en den ondergang.

Deze *vermummte Herr*, wien Wedekind zijn tragedie opdroeg, zegt ten slotte niets dan *Komm, Kind* en voert hem over de graven heen, waar Melchior dat van het meisje zocht, het slachtoffer van de domheid der opvoeders en zijn onstuimigheid.

Op andere wijze, zonder eenig waas van romantiek, soberder, maar daardoor voor hen, die de woorden naar hun beteekenis schatten nog aangrijpend, herhaalt Remarque de klacht, die wat jaren voor hem uit Frank Wedekind's kinder-tragedie klonk. In het wezen der zaak is ook *Im Westen nichts Neues* een treurspel, waarin kinderen de hoofdrol spelen, maar nu een, die werkelijkheid is. *Wir sind alle nicht mehr als zwanzig Jahre. Aber jung? Jugend? Das ist lange her. Wir sind alle Leute.*

De oorlog is de Moloch, waaraan hun jeugd geofferd werd. Zij zijn allen echter nog jong genoeg om zich precies de school, waar zij gingen, te herinneren en er mee te spotten, als zij in de loopgraven denken aan wat zij er leerden, wie hun leeraars waren en alles vergelijkend met en toetsend aan de werkelijkheid, waarin zij zijn.

Een paar bladzijden moet ik overschrijven, omdat een vertaling slechts benaderen kan en het hier over de waarde van elk woord gaat.

„Müller ist noch immer nicht zu Ende. Er nimmt sich wieder Kropp vor. Albert, wenn du nun tatsächlich nach Hause kämst, was würdest du machen?“

Kropp ist jetzt satt und deshalb nachgiebiger. „Wieviel Mann waren wir dann eigentlich in der Klasse?“

Wir rechnen: von zwanzig sind sieben tot, vier verwundet, einer in der Irrenanstalt. Es kamen höchstens also zwölf Mann zusammen.

„Drei sind davon Leutnants,“ sagt Müller. „Glaubst du, dass du sie sich von Kantoren anschauen lassen?“

Wir glauben es nicht; wir würden uns auch nicht anschauen lassen.

„Was hältst du eigentlich von der dreifachen Handlung im Wilhelm Tell?“ erinnert sich Kropp mit einem Male und brüllt vor Lachen.

„Was waren die Ziele des Göttinger Hainbundes?“ forscht auch Müller plötzlich sehr streng.

„Wieviel Kinder hatte Karl der Kühne?“ erwidere ich ruhig.

„Aus Ihnen wird im Leben nichts, Bannier,“ quackt Müller.

„Wann war die Schlacht bei Zama,“ will Kropp wissen.

„Ihnen fehlt der sittliche Ernst, Kropp, setzen Sie sich, drei minus —,“ winke ich ab.

„Welche Aufgaben hielt Lysurgus für die wichtigsten im Staate?“ wispert Müller und scheint an einem Knicter zu rücken.

„Heißt es: Wir Deutsche fürchten Gott, sonst niemand in der Welt, oder wir Deutschen —?“ gebe ich zu bedenken.

„Wieviel Einwohner hat Melbourne?“ zwitschert Müller zurück.

„Wie wollen Sie bloß im Leben bestehen, wenn Sie das nicht wissen?“ frage ich Albert empört.

„Was versteht man unter Kohasion?“ trumpft der nun auf.

Von dem ganzen Kram wissen wir nicht mehr allen viel. Er hat uns auch nichts genützt. Aber niemand hat uns in der Schule beigebracht, wie man bei Regen und Sturm eine Zigarette anzündet, wie man ein Feuer aus nassem Holz machen kann, — oder dass man ein Bajonett am besten in den Bauch stößt, weil es da nicht festklemmt wie bei den Rippen.

Müller sagt nachdenklich; „Was nützt es. Wir werden doch wieder auf der Schulbank müssen.“

Ich halte es für ausgeschlossen. „Vielleicht machen wir ein Notexamen“

„Dazu brauchst du Vorbereitung. Und wenn du es schon bestehst, was dann? Student sein ist nicht viel besser. Wenn du kein Geld hast, musst du auch büffeln.“

„Etwas besser ist es. Aber Quatsch bleibt es trotzdem, was sie dir da eintrichtern.“

Kropp trifft unsere Stimmung: „Wie kann man das ernst nehmen, wenn man hier draussen gewesen ist.“

* *

Op deze wijze spotten, oordeelen en veroordeelen de jongens, vergelijken zij al de hun ingepompte geleerdheid met de vreeselijke werkelijkheid van den oorlog — begrijpen zij, dat geen school hun iets anders dan steenen voor brood kan geven.

* *

Met Remarque begon ik mijn beschouwing en eindig ik haar. In den cirkel, dien ik trok, ligt een tijd van meer dan anderhalve eeuw besloten. Hij liep langs de gezagsschool, een opvoedingssysteem, dat van buiten uit kind en jongere trachtte op te voeden en hem het luisteren naar de eigen ziel, het gehoorzamen aan eigen kracht verlearde.

Dan komt er de reactie in de boeken der jongeren, de bezinning in die der ouderen.

Op andere wijze klinkt er het versje, waarin de onbekende rijmelaar verlangt naar „de heilige bel, die hem van 't leeren verlossen zal.“

Slechts een greep heb ik gedaan uit het vele en veelsoortige. Het heeft wat te vertellen aan hen, die ervan overtuigd zijn, dat er wat hapert aan scholen en onderwijs. Het debat er over is tot nu toe hoofdzakelijk gevoerd door „paedagogen“.

Doch in de boeken, voor jongeren geschreven of waar zij geschetst zijn, spreekt de mensch zich uit, die het leven beluistert, zooals het is of hij het zich denkt.

Dezelfde fouten kunnen er aangewezen worden in de opvoedkundige opvattingen der boeken, in verschillende landen geschreven, dezelfde klachten zijn er hoorbaar.

Ditmaal werd er niet geluisterd naar Rousseau of Pestalozzi, Montessori of Dewey, Stanley Hall of Freud, Wells of Shaw, — maar naar schrijvers, die zich gaven in al hun idealen, al de beschrijvingen van kinderen, jongeren en scholen.

Van den tocht, in het land door hen verkend, keert de reiziger niet terug met de overtuiging, dat het overal nog goed verwijlen is in streken van opvoeding, onderwijs en scholen.

*

Inhoudsopgave van den tienden Jaargang.

VERHANDELINGEN EN BESCHOUWINGEN.

	Bladz.
Persoonsvorming de eerste voorwaarde voor volksontwikkeling en volksgemeenschap, door Dr. J. Th. de Visser	1
Wereldbond voor onderwijs aan Volwassenen, door Jenny M. Kraft	14
Leerplicht voor de niet-leerplichtigen, door M. J. Ehrbecker	22
Religie en Jeugdwerk, door E. C. Knappert	33
De leeraar en de paedagogische opleiding, door W. Emmens	38
De practische vooropleiding van de docent, door J. Riemens-Reurslag	47
Duitsche Jeugdherbergen, door Dr. H. Wolf	50
Het schoolverslag, door A. H. Gerhard	54
Iets over het onderwijs aan zwakzinnigen en de nazorg, door H. Frantsen	56
De „Board of Education”, door Mr. Philip J. Idenburg . .	62
Reisindrukken uit Berlijn, door Prof. Ph. Kohnstamm . . .	65
Misbruikt Kinderwerk, door Hermien van der Heide . . .	73
Paedagogische Zwerftochten, door Ida Heijermans IV en V	83, 184
Een vergeten onderwijsprobleem, door M. J. F. Ehrbecker .	89
Iets over het (middelbaar) onderwijs in de Vereenigde Staten van Noord-Amerika, door Z. Stokvis	97
Pogingen in Bergland, door Hermien van der Heide . . .	109
De zedelijke en economische beteekenis van de opvoeding der lichamelijke gebrekkige jeugd, door J. E. van Beijnum .	119
Het verband van de musea met opvoeding en onderwijs in Engeland, door Mr. Bailey	129
Naar aanleiding van een bezoek aan de Koloniale School voor Meisjes en Vrouwen, door Ida Heijermans	135
De taak der Overheid ten opzichte der vorming van volwassenen, door A. H. Gerhard	140
De Kinderexamens in 1928, door Ida Heijermans	152
Een verplicht zevende leerjaar voor alle H.B.S.-candidaten, door G. v. Veen	155
Mededeelingen van den Bond van Nederl. Volksuniversiteiten I.	157
De Organisatie van het Vervolgonderwijs	161
Verzuimde Ouderplicht, door E. Kruisinga	193
Het Rapport van het Nutsseminarium over de aansluiting tusschen Lager- en Middelbaar (Gymasiaal) Onderwijs, door C. P. Gunning	202

Mededeelingen van den Bond van Nederl. Volksuniversiteiten	
De door de machine beheerschte wereld en de volksontwikkeling, door Dr. J. C. A. Fetter	211
Het Museum en zijn bezoekers, door W. Steinhoff	225
Waarom een Vrijzinnig-Christelijk Lyceum? door F. Kleijn	232
Een nieuwe taak voor de Onder-Commissie? door L. Boelens	258
Twee nieuwe typen van Meisjesvakscholen, door Anna Polak	248
Jongfryske Simmerkamp, door J. W. Hoekstra	253
Musea en Volksontwikkeling, door Dr. H. E. van Gelder	257
De Rotterdamsche Vacantie-School (R.V.S.), door E. G. Besten	266
'n School volgens Dr. Rudolf Steiner, door P. L. van Eck Jr.	271
Het vervolgonderwijs in drie groote steden (Hamburg, Weenen, Londen) I en II	278, 310
Naar aanleiding van den 70sten verjaardag van Prof. Dr. J. H. Gunning Wz., door M. E. H. Sandberg—Geisweit v. d. Netten	289
Vragen van onderwijsorganisatie, door Prof. Ph. Kohnstamm	290
De muziek als schoolvak, door Fr. Althuizen	301
Mededeelingen van den Bond van Nederl. Volksuniversiteiten	
Het Arnhemsche systeem, door Mr. H. L. Schade van Westrum—Maarsingh	321
Een leekenbeschouwing, door Prof. Dr. G. v. d. Leeuw	325
Vragen van onderwijsorganisatie, door Prof. Dr. W. J. Aalders	328
Problemen, door Klaas de Vries	352
Huidige Onderwijsproblemen, door K. Geertsma	356
Ontwikkelingswerk te Barchem, door W. Banning	345
Muziek en Volksontwikkeling, door Julius Hijman	347
Van van Alphen tot Remarque, door Ida Heijermans	350

FEITEN EN POGINGEN.

Berlijn's avondgymnasium, door A. Buining	95
Een Museum voor kinderen	287
International Conference of Settlements	325

INHOUD VAN AFLEVERING 11-12.

	Bladz.
Een leekenbeschouwing, door Prof. Dr. G. v. d. Leeuw . .	325
Vragen van onderwijsorganisatie, door Prof. Dr. W. J. Aalders	328
Problemen, door Klaas de Vries	332
Huidige Onderwijsproblemen, door K. Geertsma	336
Ontwikkelingswerk te Barchem, door W. Banning	343
Muziek en Volksontwikkeling, door Julius Hÿman	347
Van van Alphen tot Remarque, door Ida Heijermans . . .	350

