

VOLKS 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 HEVERMANS 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

BIBLIOTHEEK RIJSGRONINGEN



0214 0172



De eerste Internationale Conferentie over „Adult Education” te Cambridge (22-29 Augustus)

door L. SIMONS.

1. Inleiding: De Wereldbond voor Adult Education.

In mijn overzicht, dat ik het vorig jaar gaf van de problemen van Adult Education ¹⁾ — door mij verdietscht tot „Vorming van Volwassenen” hoewel officieel van „Ontwikkeling van Volwassenen” gesproken werd en wordt — is met een enkel woord, ter verklaring van mijn optreden in dezen, melding gemaakt van *The World Association for Adult Education*, van wier Nederlandsche groep men mij voorzitter had gemaakt. Het is die W. A. f. A. E., die eind Augustus van dit jaar te Cambridge een eerste wereldsamenkomst had beroepen, waarbij onze Nederlandsche Groep allereerst door haar secretaresse (Mej. J. M. Kraft), penningmeesteresse (J. M. v. Dugteren) en mij werd vertegenwoordigd; versterkt door Mej. Staas voor den Bond van Volkshuizen in Nederland; den heer Louwaars voor den Bond van Volksuniversiteiten en den heer Dekker voor de school van Wijsbegeerte. Voorts waren ook onze Regeering en de Centrale Ver. van Openbare Leeszaal en beide buiten bezwaar voor hun schatkist, door mij vertegenwoordigd, zoodat ons land in elk geval officieel haar kaartje gestuurd had. Wat nog niet veel beteekende tegenover hetgeen verder gelegen landen aan deelnemers hadden aan te wijzen.

Vóór ik er toe overga, te trachten hetgeen ik het vorig jaar schreef toe te lichten en uit te breiden bij de ervaringen van dit wereldontmoeten van één week, een enkel woord over de *Association*, die het bijeengeroepen had. Die was, onmiddellijk na den oorlog, in Engeland gesticht door den bekenden Engelschen ijveraar voor A. E., dr. Albert Mansbridge.

¹⁾ Volksontwikkeling Aug/Sept. 1928.

Een stichting dus van een wereld-organisatie, die bij haar wording internationaal geheel in de lucht hing, en die groeien moest van bovenaf, omdat zij niet, als andere internationale organisaties, ontstaan was door de onderlinge behoefte aan samenwerking van eerstgevormde nationale. Op dat tijdstip was die trouwens aldus niet mogelijk en het is zelfs de vraag of nationale organisaties ontstaan zouden zijn, indien de ijverige en volhardende „honorary” travelling secretary der W. A., Miss Koritchoner, niet gekomen was, om in de verschillende landen tot samenwerking en groepsvorming aan te moedigen. In ons land vond zij zeker geen enthousiast onthaal: de verschillende organisaties — in den noot op pag. 352 van Jrg. 1928 door mij opgesomd — die ten slotte de Nederl. Groep gevormd hebben (aanvankelijk niet eens als „Groep”, maar als „studie-commissie”), waren in den beginne zoo weinig doordrongen van eenig besef, dat zij toch een gemeenschappelijke taak hadden, en door samenwerking iets konden bereiken, dat het een zekere volharding gekost heeft en het besef dat ons land zich internationaal niet afzijdig mócht houden, om het spoedig uiteenvallen van het zeer losse samenhangsel der Groep te voorkomen. Wij zijn begonnen met elkander van ons inzicht en werk te vertellen; wij hebben daarbij, meen ik te mogen zeggen, ontdekt, dat wij toch ook gemeenzaams hadden en inderdaad van elkander wat konden opsteken, en het besef gewonnen, dat voor ieder onzer er voordeel in school, eigen taak, eigen arbeid, te bezien in het licht der geheele beweging. En wie de internationale samenkomst te Cambridge heeft meegemaakt, zal, naar ik vermoed, met mij erkennen, dat het werken bij dit internationale licht toch voor het eigen nationale een te waardeeren vergelijkingstoets oplevert.

Niet het minst, omdat wij nu toch ook kunnen overzien, wat ons, in ons land, nog te doen staat.

Maar laat ik, alvorens daarop verder door te gaan, nog even het beeld onzer Internationale voltooien.

Gesticht, als ik haar deed zien, van bovenaf; geheel geleid en in hoofdzaak gefinancierd door Engeland, kon zij, nu er inderdaad allerlei landsgroepen gevormd waren, niet zoo eenzijdig Britsch blijven. Misschien niet met groote gretigheid — het blijft voor veel ouders moeilijk, de volgrooidheid hunner kinderen tot volwassenen te erkennen! — moesten toch ook deze Engelsche ijverars voor Adult Education inzien dat hun aangesloten uitheemsche groepen... volwassen waren, en rechtmatiglijk een hervorming van de structuur der W. A. vorderden, die deze instelling thans haar waarlijk internationaal karakter zou geven. Gebruik makend van aller tegenwoordigheid te Cambridge is men aan die omzetting harer structuur daar gaan werken en heeft

althans een voorloopigen vorm gevonden, die uit algemeen en ook uit Nederl. oogpunt niet zonder bedenking leek, maar die, juist omdat zij voorloopig was, aanvaard kon worden. Die constitutie, die allereerst berust op een Executive Council, welke over een jaar den algemeenen council bijeen te roepen heeft, vindt de lezer kortelings, met de samenstelling van de eerste Executive, vermeld in een noot.³⁾ Dat hij tamelijk internationaal representatief is, blijkt met één oogopslag. Dat hij ook verschillende schakeeringen van inzicht omvat, ziet wellicht alleen de meer ingewijde. Het heeft eenige moeite gekost, eer de Duitse Groep het daaromtrent met zichzelf eens werd, en onze Nederl. Groep, die met geenerlei zelfzuchtigen eisch kwam, heeft niet zonder vrucht tot een oplossing van de ontstane moeilijkheid meegewerkt. Het werd ter conferentie algemeen als een gelukkige gedachte erkend, dat Frau dr. von Erdberg — aan de nagedachtenis van wier overleden echtgenoot door dr. Mansbridge en dr. Picht, met instemming van allen, een gevoelde en verdiende hulde werd gebracht — tot een der 5 vice-presidentszetels in the Executive werd geroepen. En de wijze, waarop ten slotte de ontstane moeilijkheden werden overwonnen, legde een gunstig getuigenis af van den waarachtigen internationalen geest der conferentie.

Tot dien geest heeft ontegenzeggelijk bijgedragen, dat de mannelijke afgevaardigden waren ondergebracht in 2 der oude eerwaardige studenten-colleges (Trinity en Sussex) en allen, mannelijke als vrouwelijke (met uitzondering van de vegetarische leden) de maaltijden ge-

³⁾ De „Council” bestaat uit afgevaardigden der aangesloten Landsgroepen; 5 voor de eerste 20 leden. De verdere vertegenwoordiging wordt door de Executive vastgesteld, die, voor dit eerste jaar, de machthebbende wordt over den Council, die haar samenstelt.

Deze Executive bestaat uit één President; 5 vice-Presiden ten; een Chairman, een vice-Chairman en 5 leden, welke gekozen zijn door de Landsgroepen. Na de benoemingen voor dit 1ste jaar ziet die er aldus uit:

President: Dr. Albert Mansbridge.

Vice-Presiden ten: Mr. Cai Hegermann-Lindencrone (Denemarken).

Frau Amy Wesselhoff von Erdberg (Duitschland).

Dean I. Russell (Amerika).

Prof. Dybaski (Polen).

... .. (open plaats voor een vertegenwoordiger van het Oosten).

Chairman: Mr. Arthur Twentym an (Londen).

Vice-Chairman: Prof. Rosenstock (Duitschland).

Leden voor de Volksgroepen:

Amerika: Mr. Moss Cartwright.

Czecho-Slowakye en Polen: Jan Masaryk.

Teuto nisch (Duitschland, Nederl., Zwitserland, Oostenrijk): Prof. Eduard Brenner.

Skandinavis che Groep: Lektor Oscar Olson.

Britsche Rijk: Mr. A. Barrat Brown (Oxford).

Er komt nog: een Educational Officer, als leider v. h. Orgaan enz.

meenschappelijk konden nemen in die statige Gotische Dininghall van Trinity, met die prachtige squares, vóór en achter, die uitnoodigden tot wat vóór- en nápraten in verband met die maaltijden.

Er waren geen gemeenschappelijke tochten noch feestelijkheden aan dit werkcongres verbonden, met uitzondering van de *gardenparty* in Sussex College, als hupsche gastvrijheid van den Deputy Vice-Chancellor der Universiteit en Mrs. Weeks. Er is vergaderd van half tien tot half een; van half vijf tot half zeven, en verschillende avonden waren mede in beslag genomen. Zonder die gemeenschappelijke maaltijden ware de gelegenheid tot onderlinge gedachtenwisseling wel heel kort geweest. Trouwens, na de lange sessies voelde men weinig neiging, zich nog in vragen van A. E. onderling te verdiepen.

II. Een paar algemeene opmerkingen.

Erkend moet dan ook worden dat — gelijk te voren door verschillende Groepen, ook de onze, gewaarschuwd was — het program leed aan een sterke overdaad. Niet zoozeer van Onderwerpen, doch vooral van Sprekers. Inplaats van 2 Inleiders tot elk onderwerp, met daarop gegeven mogelijkheid van discussie, was het stelsel aangenomen om, ten einde ze zoo representatief mogelijk te maken, de algemeene zittingen te laten „volpraten” en alleen in de afdeelingen gelegenheid te geven tot vragen en debat. Wat er van debatteering terecht kwam in de laatste 2 algemeene zittingen, toen de veiligheidsklep was opengemaakt, toonde aan, dat het op zichzelf verstandig was geweest in deze algemeene zittingen geen debat toe te staan, omdat alleen de strengste leiding een afdwalen van het onderwerp bleek te kunnen voorkomen: zelfs in de kleinere afdeelingen. Ieder kwam op deze eerste Internationale Conferentie zoo vol gepropt met eigen inzichten en ervaringen en wilde die luchten!

Zoo kregen wij dus een Adult Conference on Adult Education, die, naar terecht werd opgemerkt, gaf wat A. E. al lang veroordeeld heeft: de deelnemers tot enkel *luisteren* te dwingen. Maar al is er dan niet gedebatteerd kunnen worden door wie niet officieel op de sprekerslijst stonden, die sprekers hebben toch wel onderling veel uiteenlopende inzichten verkondigd. En zoowel door dit als door de mededeelingen van wat de verschillende landen doen en nastreven (het was maar gelukkig voor sommige sprekers, dat het *Congres-Handbook on Adult Education* aan het eind der 7 dagen verscheen en niet in het begin!) bleek het geheel, bij alle vermoedens, interessant. Ook als men soms uit een speech van een half uur twee of drie opmerkingen kon opvangen, die de moeite van verder overpeinzen waard leken, had men niet voor niets geluisterd!

Voor mij, die in mijn artikel van verleden jaar een aantal auteurs over ons onderwerp had aangehaald, was het in elk geval extra „loonend” ze nu ook eens in levenden lijve te zien en enkele vragen met hen te kunnen bespreken. Vooral Duitsland was hier goed vertegenwoordigd; Engeland en Amerika niet minder. Het was jammer dat niet ieder spreker zijn eigen taal kon spreken, al bedienden de meeste niet-Engelsch-sprekenden zich van die taal. Doch natuurlijk met hun eigen uitspraak. En dat maakte vaak het volgen heel moeilijk. Zou het bij het gebruik eener algemeene „kunstmatige” taal anders geweest zijn? Ik betwijfel het.

* * *

III. Wat als Hoofdonderwerp behandeld is — en wat niet.

Misschien doe ik het best mijn eigen overzicht en zijn indeeling van verleden jaar te volgen, om een inzicht te geven in wat ter conferentie al dan niet besproken is. De problemen, in dat overzicht geschetst, waren toch ook grootendeels ondergrond en bovenbouw van deze samenspreking, al gaf de dagorder oogenschijnlijk ook twee geheel nieuwe indeelingen. Na: *De Beginselen en vraagstukken van A. E.*, kwam, den 2den dag, het onderwerp van *Extensieve en Intensieve A. E.* ter sprake; den Maandag daarop: *A. E. en de Industrie-Arbeider*. En ten slotte Dinsdag: *Humanistische en technische vorming*.

Doch hoe keurig dit in het programma was neergezet, men heeft niet alleen over die verdeeling heengepraat; heeft mededeelingen over eigen werk gedaan, die meer de toepassingen dan de beginselen en vraagstukken raakten, en is toch ook telkens teruggekeerd tot de grondstroomingen, die mijn overzicht had aangewezen.

Wat ik in dat overzicht voorop had gesteld: „de gretigheid der belangstelling en de noodzakelijkheid, die te wekken” heeft intusschen, merkwaardigerwijze, weinig of geen „belangstelling” gehad van de sprekers — voor zoover ik mij althans herinneren kan.³⁾ Het ter conferentie beschikbaar gestelde rapport der Engelsche Regeering omtrent A. E. in England and Wales vermeldt op pag 2 „dat er nog zooveel te doen is, niet alleen ten aanzien van het verstrekken van onderricht”, maar ook van het „opwekken van de vraag ernaar.” De meeste sprekers schenen uit te gaan van de veronderstelling, dat er genoegzame gretigheid voor bestaat, of van de opvatting dat het heel en al niet wenschelijk is, die gaande te maken. De meest principiële uitspraak in dezen kwam uit het kamp der steil-marxistische

³⁾ De heer Thomas, van de Engelsche Workers' Educational Association, constateerde: Er zijn 12.000.000 „arbeiders” in Engeland; daarvan zijn 4 miljoen vakverenigingsleden en maar 160.000 gegrepen door ons A. E.-werk. „We zijn dus pas aan het begin van onze beweging”.

Duitsche Groep, vooral bij monde van Prof. Hermberg, vroeger et Leipzig, nu in Jena, bij het onderwerp „A. E. en de industrie-arbeider.” Het gold de door mij aangeduide tegenstelling: *de velen of de weinigen*, een tegenstelling, die ook in verschillende Inleidingen tot uiting kwam.

Wie, met Prof Hermberg, van oordeel is: „de Groot-Industrie van heden kweekt eenmaal den massa-mensch en wij moeten dien massa-mensch laten wat hij is; alleen de dienende leiders dier massa vormen,” kon natuurlijk geen behoefte zien aan het „opwekken der belangstelling”.

En ook zij, die vooral nadruk er op legden, dat A. E. alleen moet geven wat *gevraagd* wordt, konden allicht weinig voelen voor het stimuleeren van die vraag.

Doch dit was de één Groep ter Conferentie. De andere, zonder dat zij iets wilde opdringen, zag toch al te duidelijk, dat de Staat en de Gemeenschap en de Arbeidersbeweging een te groot belang hebben bij een ontwikkeling der menigte tot wijder levensinzicht, tot het begrip van de wereld waarin zij werken, tot edeler levensgenietingen, zelfs zooveel mogelijk tot „persoonlijkheden” ⁴⁾. Dat woord werd niet alleen gebruikt door den Bisschop van Plymouth, maar ook door Hendrik de Man (kleinzoon van Jan van Beers!) in zijn bestrijding van zijn vriend Prof. Hermberg, waarop ik — als een der sterkste momenten der Conferentie — nog terug kom.

* * *

Er was een 2de vraag, die niet alleen nauwelijks werd aangeroerd, maar waarvoor, merkwaardigcrwijze, ter conferentie het tegendeel van belangstelling leek te bestaan. Ik had haar, te voren, onderhands besproken met den heer Anders Vedel, hoofd der Krabbesholm Volkshoogeschool (Denemarken). In zijn betoog ter conferentie had hij de opmerkelijke stelling verdedigd: laat de jongens en meisjes uit de arbeiders- en boerenbevolking na hun jaren op de volksschool, liever in *het leven* gaan dan naar een verdere school; als wij ze dan op hun 18e of 20e jaar op onze Volkshoogescholen terugzien, komen zij daar

⁴⁾ Prof. Dr. William H. Kilpatrick (Amerika) stelde vast: „Het gaat om de *beelde* bevolking, tijdens het *beelde* leven. Wij moeten voortdurend bijleeren, om het nieuwe te kunnen controleren, in ons op te nemen, te kunnen schatten naar zijn waarde. Wie zich met A. E. belast moet begrijpen, dat zij in verband staat tot den actueelen groei in het leven en dus nooit ophoudt.” En de Bieschop van Plymouth: „Een „opgevoed” mensch is iemand die begrijpt, dat hij ophoudt met „opgevoed” te zijn, als hij ophoudt met bij te leeren”.

Een andere Amerikaansche opmerking noteerde ik nog in een debat: „Wek in de menschen den lust tot zelfopvoeding”.

Doch dit alles toch alleen incidenteel opgemerkt; niet tot grondslag voor de beschouwing van heel de taak.

met hun ervaringen uit de praktijk, die een beteren grondslag bieden voor verderen opbouw van hun levensinzicht dan latere schoolse kennis.

Het was een stelling, waarover een belangwekkend debat had kunnen gevoerd worden. Doch dit was uitgesloten, en ik voegde den heer Vedel later onder een kopje koffie toe, dat de uitkomst van dit experiment dan toch beheerscht werd door den lust der jongeren, om later naar zoo'n „Volkshoogeschool" — om deze term even te behouden — te gaan. En die lust dan toch weer sterk den invloed zou ondergaan van den aard v. h. onderricht op de gewone volksschool. Had dit den lust tot eigen denken en onderzoek, tot meer weten en zuiverder rekenschap geven van de levensfeiten niet — of niet voldoende — in de leerlingen gaande gemaakt, dan bestond toch het grootste gevaar, dat zij op hun 18e of 20e jaar allerminst de noodige belangstelling zouden bezitten om tot hun verdere ontwikkeling zoo'n V.H. Sch. te bezoeken. Dáarover waren wij het spoedig eens, en dus ook over het groote belang voor heel het werk der A. E. van het Onderricht in de Volksscholen.

Doch toen ik op den laatsten werkdag van de Conferentie, bij de rondvraag naar den toekomstarbeid, door de *World Association* te verichten, de wenschelijkheid bepleitte, dat zij een internationaal onderzoek zou instellen naar de beteekenis van het bestaande volksschool-onderwijs voor de verdere ontwikkeling van A. E., bleek voor dit denkbeeld niet alleen weinig steun te bestaan, doch werd zelfs aangevoerd dat de Ass. zich daarmee niet bemoeien moest, omdat de volksschool overal Staatsinstelling was en zij er dus geen invloed op kon oefenen! (welke wonderlijke stelling door een Czecho-Slowakeisch hoogleeraar werd voorgedragen) en vanwege Engelsche onderwijzers, dat de volksschool al in deze richting werkte: *quod erat demonstrandum!* Daar een verder verdedigen van mijn voorstel een verdieping in de vraagstukken zou gevorderd hebben en velen in de vergadering nog graag tijd wilden hebben, om hun stolpaardjes te berijden, zette ik het mijne voorloopig op stal, en trok mijn voorstel in.⁵⁾

⁵⁾ In het nummer van 22-2-'28 van het Amerikaansche Weekblad *The New Republic*, dat geheel aan het vraagstuk van A. E. gewijd was, heeft Prof. Lindemann (de Amerik. schrijver van het door mij verleden jaar vermelde suggestieve, frissche boekje) in een wat onhelder artikel: *A. E. a New Means for Liberals* echter wel gewezen op de verstrekkende beteekenis van nieuwe onderwijsmethoden. „die den kinderen meer en meer gelegenheden willen geven om zichzelf op te voeden door zelf-expressie." Zijn Congres-toespraak roerde echter dit belangrijke vraagstuk niet aan.

Belangrijke opmerkingen hierover in Prof. Overstreets' psychologie van normale menschen: „About ourselves".

IV. De behandelde Hoofdproblemen.

Bij al de drie genoemde hoofdprogrampunten kwamen dan toch echter de verschillende vragen ter sprake, die samenhangen met de reeds genoemde:

*Velen of weinigen? — Intensieve of Extensieve werkwijze? — Vorming van persoonlijkheden? — Levenspraktijk en zelfontwikkeling — Bepaalde Levensbeschouwing of onbevangen neutraliteit? — Eenzijdigheid of veelzijdigheid van het werk der A. E.*²

Doorlopend de verschillende voordrachten en betoogen meen ik te mogen vastleggen, dat de algemeene strekking toch aan een bepaald inzicht de voorkeur toekende: en wel aan het ondogmatische, veelzijdige.

Van Duitsche zijde, ik gaf het al aan, was gepoogd een theoretische splitsing te maken tusschen hetgeen men als de nawerking van *Humanisme* en *Aufklärung* en burgerlijke ideologie bestempelde en de „nieuwe cultuur“, die de arbeidersklasse uit haar levenservaring moest opbouwen. Er was niemand ter conferentie, die dezen opbouw van een nieuwe cultuur op zichzelf als onwenschelijk of verkeerd bestreed; maar er zullen er velen geweest zijn, die deze „nieuwe proletarische cultuur“ gaarne wat meer specifiek zouden hebben toegelicht willen zien. En wat de Bisschop van Plymouth ons den 1sten conferentiedag voorhield als, laten we zeggen, de idealen der „oudere“ beweging: „ontwikkel de persoonlijkheid, doch tracht geen eigen opvattingen over te planten; geestesonbevangenheid is niet in botsing met eigen bepaalde overtuigingen, doch wél met onverdraagzaamheid jegens die van anderen; het recht van den mensch, zichzelf te zijn, wordt door het „massa-bewustzijn“ van het moderne leven bedreigd en onze opvoeding moet hem dit teruggeven — evenals een methode van kameraadschappelijkheid“ — dit alles stond wel tegenover de meer eenzijdige „nieuwere“ Duitsche opvattingen. Maar het is toch een kunststuk daarin *bourgeois*-overtuigingen te zien, waar de moderne arbeider zich tegen moet verzetten als een overblijfsel van humanistische *Aufklärung*, dat tegen zijn groepsbelangen en overtuigingen ingaat. ³⁾

Ik heb althans niet het besef gekregen, dat men ons dit van Duitsche en Amerikaansche zijde — want ook Prof. Lindemann tapte een straaltje uit dit Marxistische vaatje — wáar heeft kunnen maken.

²⁾ Dat er bij alle veelzijdigheid en uitsluitendheid naar onderling begrip moet gestreefd worden, heeft Prof. Hermberg niet ontkend; werd door Dr. Picht nadrukkelijk verklaard en door de Man, die de uitsluitendheid bestreed, als noodzakelijk verdedigd op grond van de evolutie der maatschappelijke toestanden en verhoudingen.

Als iets op deze conferentie gebleken is, dan is het wel bovendien dit, dat A. E. onmogelijk binnen het keurslijf van theoretische omgrenzungen te binden is — en dat niets zoo uitkwam als de gebondenheid van dit werk aan historische, volksaardige, geestelijke, economische voorwaarden. *What is sauce for the goose is not sauce for the gander!* — Volken in opkomst hebben het werk aangegrepen en grijpen het aan, om hun nationaal besef brandend te houden en zich een plaats onder de zon te verschaffen. Zou echter de Sokol-beweging, die zooveel gedaan heeft om de Czecho-Slowaken onder Oostenrijks druk lenig van lijf en geest en zelfbewust te houden, mogelijk geweest zijn bij een volk, dat niet onder druk geleefd heeft? Het Deutsche volk heeft, na de nederlaag, een tuimeling doorgemaakt, die meer dan een moreelen kater veroorzaakt heeft: na 4 jaar lang door zijn leiders misleid te zijn — en zich gretig te hebben laten misleiden — stond het in 1918 voor het bankroet van al waartegen het had opgezien. En het is deze neersmak, die heel den tegenstand tegen de vroegere leidende klasse volkomen verklaart.

Maar niet alle volken heeft de oorlog tot zulk een *Umwertung aller Werten* gedwongen. En Hendrik de Man bleek volstrekt niet van meening, dat deze *Umwertung* zoo absoluut geweest was. Integendeel! Ook de Duitsche arbeider was hevig begeerig, z.i. zich de „bourgeois-cultuur en wetenschap“ eigen te maken, omdat hij daarin de magische kracht zag, waardoor zijn meesters hun heerschappij bevestigden. En hij wees op de noodzakelijkheid voor de „nieuwe“ cultuur, dat zij zou gedragen worden door „persoonlijkheden“, een begrip volstrekt niet te vereenzelvigen z.i. met het te bestrijden „individualisme“. En de Zweedsche vertegenwoordiger van arbeiderswerkers aan A. E. noemde evenzeer: vorming der *persoonlijkheid* begeerenswaard.

* * *

Alleen „intensieve“ A. E. is werkelijk *opvoedkundig*, decreeteerde Prof. Flitner (Hamburg), en wilde daarmee alle „extensieve“ werk veroordeeld hebben — al gaf hij ten slot toe, dat deze extremistische opvatting aan aanhang verliest. Alweer: niemand bleek geneigd, het „intensieve“ werk, dat van mensch tot mensch gaat; dat opbouwt op de eigen levenservaring; dat tot doordringen in eenige materie leidt; dat tot zelfwerkzaamheid der geesten noopt, niet als het hoogere en meest wenschelijke te beschouwen. Moest daarom het extensieve werk, dat zoo velerlei vorm vindt, worden afgewezen? Had niet mej. van Dugteren het bij het rechte eind, toen zij haar: „door dat tot dit“ liet hooren? Het werk van film-vertooning, dat een beroep doet op den visueelen aanleg van den arbeider; de voordrachten en cursussen, die voorbe-

reidend en ontwikkelend werk doen (tot (weemalen toe hoorde ik van Engelsche zijde Helène Mercier's term: „oog-openers" gebruiken) en die ons den toehoorder, met toewijding en aandacht begaafd, helpen uitlezen uit de menigte voor verderen arbeid aan studie-clubs.²⁾; het Bock, dat voor den stillen bezonkene zoo intensief kan werken, al is het tevens zeker een der uitgelezen hulpmiddelen van het extensieve werk. De Radio en de toneelclub; de toneelvoorstelling, het concert en de schilderijtentoonstelling; de volkszang en de dans — de arbeid, die terugvoert tot de natuur — al wat gebeurt om den in het stoffelijke ondergaanden mensch te doordringen van een straal der hogere levensorden; om den blik te verruimen; geest en lichaam van banden te bevrijden, dit alles heeft zijn eigen plaats in het geweldige werk der A. E.

En dan zijn er de economische werkingen, waaraan allereerst de arbeider onderhevig is, en die telkens nieuwe eischen stellen aan A. E.

* * *

V. Uit het Leven, töt het Leven.

„Non scolae, sed vitae."

Niet in dien klassieken vorm hebben wij de oude spreuk gehoord! Maar hoe veelvuldig heeft de leus ons niettemin in velerlei vorm in de ooren geklonken! — „uit het leven, töt het leven" — Wat A. E. den menschen, die tot haar komen met hun verlangen, te geven heeft, is een uit hun eigen levenservaring opgebouwd inzicht in het wijdere leven, waarin zij staan en te arbeiden hebben.

Is daarmee de „Wetenschap" als zoodanig buiten dien arbeid der A. E. gesteld? Heeft die Wetenschap er niets te zeggen, niets te geven?

Het was eenigszins pikant ter conferentie de sterkste schimpscheuten op het „intellectualisme" van de oude beweging van A. E. te vernemen uit de monden van — Duitsche professoren, en de oude „University Extension" warm te hooren verdedigen door — een Britschen werkman, al leek, hetgeen hij U. E. noemde, toch veel op den nieuweren vorm van de „Tutorial Classes".

„Ik ben heelemaal teruggekeerd van die T. C's. en weer naar de oude U. E. teruggekeerd. Zoo'n lecturer, die weet, wat *wij* niet weten, maar weten *willen*! Hij vertelt er ons van. Dan komen wij

²⁾ „Neen" — argumenteerde daartegen weer Prof. Rosenstock: „ik mag niets brengen wat niet gevraagd wordt. De enkele voordracht sla niet aan het begin, maar aan het slot van een behandeling van hun „levensnooden" met kleine groepjes gretigen.

daarna bij elkander. Bespreken wat hij verteld heeft; maken het elkaar duidelijk. Schrijven op, wat wij ervan begrepen hebben, en geven het hem den volgende keer".

Maar welke rol speelt, moet daarbij spelen, de Wetenschap?

Heeft men haar methoden, haar logisch denken, haar worsteling met de problemen, haar diep doordringen in oorzaak en gevolg, haar „geest van vereering en dienst der waarheid" (Mansbridge), haar analyse en synthese der verschijnselen, haar verworven inzichten en opgedane kennis niet werkelijk noodig, om den begeeringen naar A. E. er toe te brengen, hun levenservaringen om te zetten in en te verruimen tot levensinzicht? Het complexe en verwarrende, het eenzijdige en beperkende in die ervaring te ontleiden, toe te lichten, op te voeren tot de levenservaring en de belevenissen van vroegere geslachten, en de uitkomsten van de duizenden geesten, die het weten tot wetenschap helpen groeien? — Is niet, wat we „Intellectualisme" plegen te schelden, en terecht, in werkelijkheid slechts „pseudo-wetenschap"? De half-wetenschappelijke . . . weet; de werkelijke man van wetenschap, gelooft slechts dat hij iets begint te vermoeden van de waarheid, die hij altijd zoekt. Hoe meer men afdaalt van den waarachtig geleerde tot den „schoolmeester", des te apodictischer worden de verklaringen. Des te sterker de vereering van het ter Conferentie algemeen terecht verworpen „loutere weten om het weten".

Het is jammer, dat het op deze Conferentie niet eens nadrukkelijk betuigd is: voor het leiderschap van A. E. zijn alleen de rijkste, de zuiverste, de meest onbevangen geesten goed genoeg. Ook al omdat zij het moeilijke en ingewikkelde eenvoudig en begrijpelijk weten voor te dragen en geen behoefte hebben om te goochelen met afschrikwekkende vaktermen.

Dat juist de Fransche Hoogleraren, die aan de V. U's daar te lande werkten, de eenvoudige hoorders door hun „geleerdheid" plachten af te schrikken; niet de kunst verstaan hadden zich aan dezer mentaliteit aan te passen, was een der meest verbazingwekkende verzekeringen, die ik ter Conferentie hoorde. Maar zij kwam uit den mond van den officieelen vertegenwoordiger der Fransche Regeering, Inspecteur Roger, in zijn geestige verklaring, waarom in Frankrijk A. E. nog zoo weinig vorderingen gemaakt had. En dit, terwijl toch juist Fransche auteurs zoo voortreffelijk de kunst verstaan, den lezer van het concrete en gekende op te voeren tot het abstract-theoretische, waar de Duitschers altijd mee beginnen!

* * *

„Non scolae, sed vitae”.

Omgezet in de leus: „laat toch vooral ieder zijn eigen *levensstijl* behouden; voorkom, door Uw A.E.-werk vooral alle *ontvoorteling*; laat den werkmán zich ontwikkelen tot een hooger klas... werkmán; den boer tot een ruimer-kijkend landman”; was deze in veelvuldige toonaarden ons voorgehouden waarschuwing zeker een der beste leuzen, ter Conferentie aangeheven.

En hierbij sloot zich dan vooral aan de... verheerlijking, als ik het zoo noemen mag, van het werk der eigen klasse voor de klasse-genooten, en de waarschuwing aan de „meer-bevoorrechtten” om te wachten tot men hen vroeg mee te helpen. Zich vooral niet op te dringen. En alleen te komen „in kameraadschappelijkheid”, zonder „begunstigings-hoogmoed”. „Maak de menschen tot uw vrienden. En ge verrijkt er uw eigen leven als het húnne mee,” zooals in zijn oppersten eenvoud van 83-jarige, die met alle ijdelheid des levens heeft afgedaan en alleen de essence ervan behouden, de vriendelijke Dean van Trinity-college, wiens belangstelling het door al de speeches had uitgehouden, ons goedmoedig vermaande.

Dit werk voor de eigen klasse-genooten kwam vooral ter sprake, toen de noodzakelijke A. E.-arbeid behandeld werd als gevolg van de economische ontwikkeling.

Vergeleken met het sterk dynamische van het Amerikaansche leven is dat in ons oude Europa nog betrekkelijk statisch, al heeft juist ook in Engeland de oorlog ontzaglijke verschuivingen van werkgelegenheid met daarop gevolgde werkeloosheid veroorzaakt. Heel belangwekkend was vooral het beeld door den heer Spencer Miller, secretaris van het Arbeiders Opvoedingsbureau in de Vereenigde Staten ons van de ontwikkeling daar gegeven. Industrialisatie verzekerde er, door wetenschap en inventie van machines, den mensch eerst recht het meesterschap over het productieve leven. Van 1922 tot '29 was het voortbrengingsvermogen in de Ver. Staten met 35% gestegen; even sterk, door de nieuwe loonregeling, het verbruikersvermogen. Dit tegelijk met een daling der behoefte aan menschenkracht met 7% — en een sterke vermindering van allerlei werkzaamheden tegenover een toeneming anderzijds. Deze geweldige verschuiving van arbeidsgelegenheden maakte het bestaan voor talloze werkers meer en meer onzeker, terwijl daarnaast de toeneming van productief vermogen tot een steeds groeiende verkorting van de werkweek leidde, nu tot 5 werkdagen, zonder loonsvermindering. Deze onzekerheid, vooral voor de vakmenschen in niet meer noodige industrieën — waarbij zij, die 40 jaar oud zijn, de grootste moeite hebben om werk te vinden, tenzij als machine-herstellers! — en deze uitbreiding van den vrijen tijd

boden te zamen een geweldig probleem aan A. E.-werkers. De uit hun werk gestootenen moesten „opgevangen” worden; de verkorting van de werkweek, die de arbeiders bracht binnen „the leisured class”, dwong tot de taak, hen te leeren, die vrije uren te besteden. Het bureau van den spreker had in een 12-tal districten commissies ingesteld van werklui, economen en ingenieurs, om beide vraagstukken te bestudeeren; een lijst van werklozen werd opgemaakt; residential en non-residential classes, summerschools werden ingericht, om den uitgezetteen nieuwe vaardigheden bij te brengen, allen te leeren hun tijd te benutten. En bij die summerschools nam men liefst de gansche gezinnen op, om het gezinsleven zelf te bevorderen.

Hoe de problemen waarmee A. E. te worstelen heeft, onderling verweven zijn, leerde ons weer hetgeen van Engelsche zijde omtrent een werkzaamheid in verband met werkeloosheid werd meegedeeld.

Men is het er vrijwel over eens, dat Adult Education moet worden beschouwd als iets dat los staat van „beroepsvorming”, technische opleiding. En, gelijk straks aangeduid, de verhouding van A. E. tot beide maakte een bijzonder onderwerp van bespreking uit. Ik kom daar nog op terug.

Doch die Engelsche werkzaamheid van een arbeidersgroep voor werkeloze makers ging, naar het uiterlijk, geheel om buiten A. E. Er zijn in sommige districten in Engeland arbeiders, die jaren lang steuntrekkers blijven, omdat er geen werk meer is in hun vak. Dat steuntrekken, dat besef van geen „nuttig lid der maatschappij meer te zijn” werkte geleidelijk meer en meer neerdrukkend op hun gevoel van „zelfrespect”.

En om hen van dien druk te bevrijden, heeft toen die groep hunner mede-arbeiders bedacht, hen aan werk te zetten, dat „maatschappelijk nuttig” zou zijn. Zij leerde hun „timmeren en meubelmaken” — voor hen, die geen geld hebben om hun meubeltjes te vernieuwen of te repareren; schilderen en kleeren herstellen voor dezelfde klasse van onbemiddelden. Zoo brachten zij hen tot nieuwen „socialen dienst” en ontnamen hun den druk „nietsnutten” geworden te zijn.

Was nu dit kiesche, bijna aandoenlijke, kameraadschappelijke werk A. E.-arbeid? Was het dit niet, omdat er van geestelijke ontwikkeling geen sprake was bij dezen eenvoudigen nuttigheidsbandarbeid? Of was het dit toch wel, omdat het hier gold de redding der *zedelijke persoonlijkheid*? De vraag is, gelukkig, op het Congres noch gesteld, noch betwist. Het bevestigend antwoord moest, dunkt me, zelfs den meest theoretisch-aangelegden, niet moeilijk vallen.

Hoe staat het nu verder met die verhouding van technische be-

roepsvorming en A. E.? De heer Cai Hegermann—Lindencrone, van het Deensche Ministerie van Onderwijs, deed uitkomen, hoe gemakkelijk het zijn moet, daarbij aan te knoopen aan wat wij „algemeen vormende vakken” noemen, zooals Staatshuishoudkunde, Boekhouden (door hem een voortreffelijke geestelijke discipline geheeten, omdat het leert de waarheid en niets dan de waarheid vast te leggen — eerlijke menschen blijkbaar die Denen, vrij van *l'art de grouper les chiffres!* —) Natuurwetenschappen, Aardrijkskunde, Physiologie, Huishoudkunde; al naar den beoefenden tak. Dr. Herbert Schofield, hoofd van een groot Engelsch Polytechnicum met inwonende leerlingen, ging zelfs veel verder, en verwierp feitelijk alle onderscheid tusschen zijn inrichting en een „humanistische” Universiteit. De meeste studenten daar kwamen toch ook louter voor hun beroepsvorming; ook de technische scholing vorderde kennis van Wetenschappen, en er was geen reden waarom den leerlingen van een School als de zijne niet tevens liefde voor letterkunde, vooral voor het drama (door eigen uitvoeringen), voor muziek (een eigen orkestje), voor wijsbegeerte zelfs zou worden bijgebracht, zooals ook met stijgend succes op zijn inrichting gebeurde.

Natuurlijk niet. Maar dit was, op deze wijze, toch wel ietwat „begging the question”.

Zeker zal men ook hier weer moeten oppassen voor „Prinzipienreiterei” en Goethe's: „Greift nur hinein in's volle Menschenleben” gedachtig blijven. Loutere vakstudie, of zij in de techniek of de klassieken gebeurt, behoort slechts onder A. E. voor zoover zij gedreven wordt in haar oorzakelijk verband met wijdere verschijnselen van Wetenschap en Leven. Elk bedrijf, elk vak, wortelt ten slotte in beide. Het is nuttig daarvan uit te gaan, mits men aldus er *boven* uitgaat tot de wijdere inzichten, waarom het in A. E. te doen is: „den mensch zijn eigen arbeid en (in) het groote leven te doen verstaan”.

Zeker gaf deze Conferentie den indruk dat, op dezen gemeenschappelijken grondslag, men bereid is de grenzen van methode en hulpmiddelen voor A. E.-werk zeer ruim te trekken. Als de volwassene maar getrokken wordt buiten zijn eigen te enge grenzen. Een der sprekers zag in de leiders: geneeskundigen, die moeten ontdekken wat hun patienten scheelt, en ze moeten leeren zich in het ontwikkelende, snel-veranderende leven van heden thuis te gevoelen en hun deel te nemen aan den te verrichten cultuur-opbouw. Doktoren, die al hun patienten naar één vast schema behandelen, zijn de slechtste geneeskundigen.

En de werkers in A. E. willen goede zijn. Dus de middelen lie-nuten, die hun patienten ten goede kunnen komen.

* * *

VI. Onderdeelen van het werk.

Behalve de onderwerpen, in de Alg. Vergaderingen aan de orde gesteld, waren er nog, die in secties — en dan gelijktijdig — behandeld werden, zoodat ik een keus had te doen, die trouwens bepaald werd door het feit, dat ik zelf een voordracht had in de sectie gewijd aan het Boek, en dat ik, als vertegenwoordiger onzer Centrale Vereeniging van Openbare Leeszalen, natuurlijk de behandeling van de Openb. Leeszalen en Bibliotheken had bij te wonen.

Zoo heb ik niets kunnen vernemen van hetgeen over: *A. E. ten Plattelande*; *Vrouwen en A. E.*; *Settlements en Te Huizen*; *De Radio in A. E.*; *De vorming van Zeelieden*; *University Extension*; *De afschaffing van Illiteracy*; *De opvoeding van Ouders* verhandeld is. Een lijstje, waaraan toch ook nog belangrijke onderwerpen ontbraken, als: *het Drama*, *de Muziek en de Beeldende Kunsten in A. E.*

Voor die niet-behandeling van het Drama ben ik ruimschoots schadeloos gesteld, intusschen, door den aankoop, aan den Boekenstal, bij de Conferentie aanwezig, van het in 1927 verschenen Rapport van de Adult Education Committee of the Board of Education in England on *The Drama in Adult Education*. Ik heb dit boekje van 231 pagina's nog maar even kunnen doorbladeren; hoeveel interessants het voor zijn 60 cents biedt, kan de belangstellende lezer gemakkelijk afleiden uit een tweetal aanhalingen.^{*)} Het is een onderwerp, dat vooral in ons land bijzondere aandacht verdient.

Een opmerking van den Bisschop van Plymouth zou mij, als er gelegenheid toe bestaan had, stellig uitgelokt hebben tot een debat

^{*)} Pag. 90 over een werk-cursus gegeven door Mej. Marjorie West (naar ik vermeen een toneelspeelster) te Woking. Zij begon met het Grieksche toneel en met de oorspronkelijke bedoeling daar een jaar over te doen. Maar haar toehoorders waren zoo geïnteresseerd geraakt, dat zij vroegen er nog een jaar aan te wijden. De stukken werden (in vertalingen!) gemeenschappelijk gelezen en besproken, en in het 2de jaar besloot men een Grieksch drama te gaan spelen: een muziekleeraar oefende het koor in Mendelssohns muziek en Eurythmische dansen, terwijl andere cursisten op het Britsch Museum de costuums en houdingen bestudeerden. De verlooning had zo'n succes, dat zij in Londen herhaald werd. Te Croydon, waar dezelfde leidster personeel van de Co-operatieve Vereeniging leidde, begonnen zij met het lezen van 5 drama's van Aischylos en daarna van 2 moderne stukken (*Abraham Lincoln en Justice*). Maar daar de cursisten de Grieken belangwekkender vonden en ruimer van zin, keerden zij weer tot dezen terug.

Misschien mag ik hier even vermelden, dat ik verleden jaar aan de Haagsche V. U. een plan had voorgelegd tot het vormen van een club, om gemeenschappelijk een 5-tal toneelwerken, uit verschillende tijdperken, doch met een verwant gegeven, te lezen. Dit plan kon, bij gebrek aan voldoende inschrijvingen (er waren er 2!) niet doorgaan.

over: *De Beeldende Kunst in A. E.* Hij wees er op, dat het zoo moeilijk was, de arbeiders tot waardeering van schoonheid te brengen, omdat zij aan zooveel leelijks in hun omgeving en leven gewend zijn. Ik had willen aanvoeren: leer hun dan zien met de oogen van onzen Rembrandt en Vincent van Gogh, d.w.z. leer hun schoonheid vinden in het leelijke, door de welsprekendheid van het karakteristieke. — Hoe moet men trouwens de z.g.n. ideale schoonheid brengen in het wanhopige leven van de Londensche krotbewoners?

* * *

Wat over het *Boek*, de *Openb. Leeszaal* en het werk der *Public Libraries* gezegd werd, stond op deze conferentie uitteraard in het teeken van A. E., werd beheerscht door de vragen, niet alleen: hoe breng ik het boek tot de menschen, maar: hoe help ik hen aan het juiste boek voor hen, voor genotslectuur en voor zelfstudie? Verder: hoe maken wij de Public Libraries tot dienstorganen voor het goede en groote werk van A. E.?

Terwijl ik zelf belangstelling bij mijn internationale gehoor voor W.B.-werk en onze *Encyclopaedie in monografieën* mocht welken en winnen, daarbij de laatste reeks kenschetsend in haar afwijkenden eigenaard van andere, meer beknopte series, en Prof. A. E. Herth (van Swansea, Wales) een paar nuttige wenken gaf omtrent de eischen aan Text-books te stellen, werd zoowel van Amerikaansche als Duitse zijden nadruk gelegd op de noodzakelijkheid, dat de Openb. Leezalen en Bibliotheken trachtten, de behoeften hunner lezers te leeren kennen en te voldoen. In Amerika zoekt men dat tegenwoordig te bereiken door de aanstelling van speciale raadgevers (of -geefsters) ten dienste van de lezers, zonder het Leipziger onderzoek naar hun behoefte, langs statistisch-analytischen of psycho-analytischen weg, te versmaden. Ik kan hier het stelsel van Dr. Hofman niet uitvoerig bespreken; kon echter de vraag moeilijk bedwingen, of zelfs na de bewerking van 750.000 boekaanvragen, van eenige jaren bijeenverzameld, het noodige licht verkregen zal zijn omtrent de werkelijke behoeften der lezers. Hoevelen gaan niet af op een titel; vinden zich teleurgesteld en lezen het boek niet uit? — Hoevelen laten zich niet leiden door hetgeen zij randoom zich hooren? Hoeveel boeken blijven niet ongevraagd, alleen omdat de doorsnee-lezer niet weet, wat zij hem zouden kunnen brengen?

Ja, die psychologie van den lezer en toehoorder! Ieder wil daar natuurlijk graag rekening mee houden... als we haar maar kunnen vastleggen! Doch daar zit de moeilijkheid! Misschien het minst in landen, waar men zich makkelijker geeft en uit. Maar bij ons, met

onzen teruggetrokken aard, waar allerlei pogingen om de menschen eens „uit te lokken“, plegen te stranden op hun inerte of inzichtzelf-beslotenheid“)? Er was ter conferentie een Poolsche dame, die Professor (?) in de Psychologie genoemd werd en die ons herhaaldelijk trachtte te doordringen van de wenschelijkheid, om ons in betrekking te stellen tot Dr. Nicolas Roubakine, Lausanne (38 Avenue des Mousquines), wiens Institut International de Bibliographie in zijn *Section de psychologie bibliologique*, tot de vaststelling van verschillende lezerstypen tracht te komen; een werk dat mogelijk nationaal, maar maar m.i. moeilijk internationaal doenbaar is, omdat immers het lezers-type in elk land en elke streek anders moet zijn, ondanks gelijkheid van maatschappelijke omstandigheden en beroep.

Heel leerzaam was ongetwijfeld wat Miss Linda A. Eastman, van Cleveland (U. S.), ex-Presidente van de Amerik. Library Association, deed hooren over het in haar land verrichte werk, en de taak der O.L. ten opzichte van A. E. Dierlei werkzaamheid heeft zij daarbij onderscheiden: het bijeenbrengen van een bibliotheek over A. E. ten behoeve van de leiders; het verstrekken van boeken aan groepen van deelnemers; het geven van inlichtingen aan individuen omtrent gelegenheden tot verdere ontwikkeling in cursussen, of voor zelfstudie in een bepaald vak van de voor den persoon beschikbare boeken. Voorts heeft de Commissie voor het werk der O. B.'s in betrekking tot A. E., (die in 1926 een belangrijk rapport heeft doen verschijnen over die taak, ook voor jongeren), lijsten van geschikte studie-cursussen door middel van boeken over 40 verschillende onderwerpen samengesteld en uitgegeven; een lijst opgemaakt van „leesbare boeken“, die beantwoorden aan de eischen: geschreven te zijn voor volwassen leeken; rijk aan inhoud, tegelijk eenvoudig en boeiend geschreven en aantrekkelijk van formaat (aan welke eischen men in het Engelsch geschreven boeken — en in andere talen? — niet gemakkelijk schijnt te voldoen.) En ten 3e is een gemeenschappelijke Commissie van de Amerik. Library Association en de Amerik. Groep voor A. E. begonnen een onderzoek in te stellen naar „Leesgewoonten“, waarvan het rapport weldra tegemoet gezien kan worden. Alles bijeen zeker een belangwekkende werkzaamheid, geïnspireerd door Emersons uit-

^{*)} Ik denk hierbij aan een inlegblaadje in alle uitgeleende boeken door Dr. H. E. Greve — van de Haagsche Openbare Leeszaal — om het oordeel der lezers over het boek te vragen: ook of zij meer dergelijke lectuur wenschen en hoe zij tot hun keus gekomen waren? — De ingevulde blaadjes beliepen juist — 1 pCt. van de uitgezette. Ik zelf ben pas begonnen met zulke inleggers bij „abonnes naar vrije keuze“. Mijn indruk is, dat ik ook ditmaal niet meer succes zal hebben dan Dr. Greve. Daarentegen is Dr. Bartling van de Doetinchemsche O. L. blijkbaar gelukkiger in zijn enquête.

spraak: „Heel veelvuldig heeft de lectuur van een boek over de toekomst van een mensch beslist.“

* *

Een enkel woord nog ten slot over een interessant brokje discussie in deze afdeling, geïnitieerd door de secretaresse der Utrechtsche Volksuniversiteit en van onze Groep: Mej. Kraft, over de moeilijkheid: de volgers van een cursus er toe te brengen, *gebruik* te maken van de bij een cursus in overleg met den leider en de O. L. en B. opgemaakte lijst van boeken over het onderwerp; iets waarmee haar ervaring zeer geworsteld had. Het advies kwam neer behalve op een goede schematisering van zoo'n lijst, op het oude adagium omtrent Mohammed en den berg. Breng de boeken tot de cursisten; stal ze voor hen uit. Een advies, dat zij zelf ten slot kon illustreeren met een aardige ervaring: toen bleek dat de cursisten niet naar de Leeszaal gegaan waren om een der boeken te leenen, bracht op een avond de leider wat ex. van een der boeken mee, die men door zijn bemiddeling daar ter plaatse *koop* kon. En die waren, in de pauze, in een wijje uitverkocht!

Men begrijpt, dat ik glunderde!

* *

VII. Naar het einde. — Nog enkele opmerkingen over: De vorming van Leiders: de Overheid en A. E.; de Skandinavische Volks-hoogescholen. — Wat ons nog te doen staat. — De Uitgebreidheid, Verscheidenheid, Beteekenis en Toekomsttaak van A. E.

Hoe groot de stof ook nog zijn mag — naast me ligt o.m. het reeds vermelde *Handboek*, met zijn 476 pagina's! — het wordt tijd, dat ik een eind ga maken aan mijn referaat.

Over drie onderdelen van het werk nog een kort woord. Daar is allereerst de in 1928 vermelde: *Opleiding van Leiders*. Als ik het stoutte woord van mej. van Dugteren wel begrepen heb, dan is dat in ons land . . . geen probleem.¹⁾ Met al mijn eerbied voor haar ervaring en inzicht, waag ik — een vraagteeken. Wij hebben immers in ons land het zooveel moeilijker intensieve werk in Arbeiderheime, Folk-

¹⁾ „De kleine afstanden in ons land maken het voor alle V. U's gemakkelĳk, de beste leiders te bereiken. Wij hebben dus geen bekommernis om de leiders te vormen“.

hójskole, Fireside-talkes ¹⁾ nog niet begonnen! En dat werk, waarbij de leider moet leiden wat opborrelt uit de deelnemers, vergt immers zoo heel andere eigenschappen van versatiliteit, soepelheid, karakter en omgangstaet dan een cursus, zelfs een werk cursus.

In mijn vorig artikel heb ik vermeld, hoe Prof. Dr. Rosenstock — in zijn met Dr. Picht besproken boek — tot een oplossing der moeilijkheden hoopte te komen: een groepje leiders-specialisten bijeen te brengen en ieder hunner hun stof aan de anderen, die er vreemd aan waren, te doen uiteenzetten. Ik had deze methode bekritiseerd met de opmerking, dat die toehoorders dan toch in ieder geval geestelijk geschoolden waren en niet de geestelijk ongeschoolden, die men benaderen moest. Te Cambridge had ik gelegenheid, hem mijn bezwaar voor te leggen. Hij erkende de beteekenis ervan, doch wierp tegen, dan dan toch ieder leider op zijn beurt gedwongen was, zijn stof te verwerken van uit het oogpunt van onkundigen en hun die boeiend voor te dragen; ook hun kritiek te bejegenen. Praktische ervaring had hem geleerd, dat op deze wijze goede uitkomsten verkrijgbaar waren; hij had langs dien weg nu reeds een 15-tal leiders kunnen vormen.

* * *

Over de taak der Overheid ten opzichte van A. E. heeft onze Nederlandsche Groep in December 1928 te Utrecht een zeer geslaagden Debat dag gehad. Er is ter Conferentie over dit onderwerp alleen gesproken om er nadruk op te leggen, dat de Overheidstaak ten aanzien van A. E. moet zijn: geldelijk steunend; opvekkend tot den arbeid; in geen enkel opzicht de volledige vrijheid van het werk door toezicht-oefening of censuur op eenige wijze belemmerend. Enkele ter Conferentie aanwezige hoofden van afdelingen van A. E. in departementen van Onderwijs (o.a. uit Zweden, Engeland, Saxen) bevestigden die opvatting bij navraag nadrukkelijk.

Dit belet niet, dat niet-onbelangrijke Regeeringssteun gegeven wordt.

¹⁾ Dit is allerkostelijkst werk, dat de *Young Man's Christian Association* in Engeland onderneemt: een klein clubje om een open haardvuur (of in een anderen gezelligheidsruimte) waar men, onder leiding, vragen bepraat van godsdienstigen, politieken, economischen, zedelijken aard; kwesties van dagelijksch leven en omgang, waarbij de taak van den leider moet zijn: ieder de gelegenheid te geven zich te uiten, en uit de verscheidenheid van inzichten een algemeen te distilleeren, dat volkomen onbevangen en onpartijdig moet blijven, doch alleen dient tot verdere verheldering der geesten.

Het zeer suggestieve Handleidingje: — *Fireside Talks and Discussion Groups* by A. Clifford Hall, M. A. — is voor 6 stuivers verkrijgbaar bij the British Y. M. C. A. Press, Great Russell Street, London W. C. 1.

En laat niemand zich doen afschrikken door het etiket: het is bijzonder ruim en vrij van geest; zonder eenige Vaderlandsche wiggedastheid!

in hoofdzak om het volgen door cursisten van Tutorial Classes en Folkshøjskole mogelijk te maken. Het overzicht der Engelsche Regeering van door de Overheid gesubsidieerd A. E.-werk (ter Conferentie uitgedeeld) vermeldt subsidies aan T.C.-leerlingen tot een totaal van 6 ton gouds per jaar. In de Skandinavische landen ontvangt de bezoeker(ster) eener F. H. S. de helft van zijn kostgeld van den Staat terug. In Finland wordt door den Staat niet minder dan 12 miljoen kronen (f 750.000) per jaar aan A. E. besteed, alles buiten Overheidsbetalingen voor Openbare Boekerijen.

Ten onzent is men nog niet verder gekomen dan tot dit laatste.¹²⁾ De door Min. de Visser aangevangen steun voor V.U.'s is den bezuinigingsbijl in 1922 als een der eerste slachtoffers toegewezen.

Wie zich voor de Skandinavische Folkshøjskole interesseert, mag ik, op gezag van den reeds genoemden heer Anders Vedel, verwijzen naar het in 1928 bij de Amerikaansche Uitgeverijfirma Mac-millan Company verschenen werk van Olive Dr. Campbell: *The Danish Folkschool*.

Een paar aantekeningen mogen dus volstaan:

Het zijn grootendeels *particuliere* instellingen, door de leiders ervan zelf gesticht; de steun van Staatswege komt, indirect, per bezoeker, maar ook wel direct aan de instelling. De jonge mannen, meest van 18 tot 20, zijn er 5 maanden in den winter, wanneer zij op het land gemist kunnen worden; de meisjes blijven er 3 maanden in den zomer. De overgrootste meerderheid der bezoekers komen van het platteland; de scholen zijn dan ook overal verspreid¹³⁾. Behalve op de ontwikkeling van levensinzicht en karaktervorming, op de steviging der levensvreugde wordt vooral nadruk gelegd op den geest van samenwerking. De heer Vedel schreef den grooten bloei der landelijke Co-operatieve Vereenigingen in zijn land toe aan de doorwerking van den in deze scholen gekweekten geest. Aldus werken zij het tegendeel van ontwortelend.¹⁴⁾

De lezer, die eenigszins bekend is met het werk, dat in ons land aan A. E. gebeurt — en onze secretaresse, Mej. Kraft, heeft voor het Internationale Handboek een overzicht van 30 pagina's weten samen te stellen, dat ook menig landgenoot nog wel wat te zeggen

¹²⁾ Musea, Orkesten, Tooneelgezelschappen zijn slechts zeer ten deele werkzaam voor A. E. en worden niet uit dien hoofde gesubsidieerd!

¹³⁾ Denemarken telt er 59; Noorwegen 98; Zweden ± 60; Finland 5.

¹⁴⁾ Voor uitvoeriger inlichting vergelijke men V.O. II, 6; V, 120, 153, 179, 266, 312; VII, 20.

zal hebben — zal het niet zoo heel moeilijk vinden de vraag: „Wat ons nog te doen slaat?“ te beantwoorden.

Zonder te vervallen in de bedenkelijke en ter Conferentie terecht ontraden: „navolging van vreemde voorbeelden“ — zal hij toch lichtelijk inzien, dat ook wij, gelijk de heer Thomas voor Engeland vaststelde, pas beginnen, en wij vooral ten aanzien van het intensieve werk nog heel wat te ontginnen hebben. A. E. — deze 1ste Conferentie heeft het duidelijk gemaakt —, is een werk van de grootste beteekenis voor de veelzijdige ontwikkeling der Volkskracht. Zij is zoo veelzijdig als het leven zelf, in grondstellingen, methoden, toepassingen. Zij waakt tegen inslapen en versuffen; zij wekt op tot levendig deelnemen aan de levensbeweging van deze Eeuw: vol van problemen en oneindige toekomstmogelijkheden. Zij wordt de reddingsplank voor wie ontreedderd raakt en de voorbereidster van een wederzijdsch begripen, ook in internationaal opzicht, zonder het eigen nationaal-overgeleverde in het minst te versmaden. Zij streeft naar de bevordering van: „zelfontplooiing“, „zelfverruiming“, „zelfverdieping“; zij erkent de waarde van een eigen levensstijl. Zij richt zich op „dienen“: aan de individuen, door de individuen, van de Gemeenschap. En toen, in de laatste Algemeene Vergadering, oordeelen over deze gehouden Conferentie werden uitgelokt, heb ik gemeend de stemming der grootste meerderheid te mogen vertolken met een schennis van Hamlets verzuchting en klacht, omgezet in een blijmoedigen taakvervullingsdrift:

„The time is out of joint! O prospect bright
That we are called upon to set it right!“¹⁵⁾

¹⁵⁾ De oorspronkelijke regels luiden:

The time is out of joint, O cursed spight,
That ever I was born to set it right!

Waar de naties elkaar ontmoeten

door J. H. BOLT.

Het jaar 1929 is ongetwijfeld belangrijk voor de ontwikkeling der problemen op het gebied van opvoeding en onderwijs.

Den Haag had zijn congres voor het middelbaar onderwijs. In Genève vergaderde de Wereldfederatie van Opvoedingsverenigingen. In Amerika ontmoetten elkaar de leden van de Progressive Education Association en Elzencour aan de Sont ontving de leden van de Internationale Bond voor de Nieuwe Opvoeding, wellicht meer bekend als New Education Fellowship.

Terwijl de eerste bonden, in 't bijzonder het Congres in Genève, de bevordering beoogden van opvoeding en onderwijs in het algemeen, waren 't in 't bijzonder de pioniers van het nieuwe, die in Amerika en Denemarken bijeen kwamen. Deze dekten elkaar echter geheel in hun werkwijze, zodat van Amerikaanse zijde stemmen opgaan tot algehele aansluiting bij de New Education Fellowship.

Het was het 6e Congres van de laatste, waarvoor de deelnemers van alle hoeken der wereld bijeen kwamen in het oude stadje Elzeneur. Bijna 2000 in getal waren ze, de zoekers naar nieuwe wegen in opvoeding en onderwijs, ongeveer van alle nationaliteiten van moeder Aarde. Welk een verschil met het eerste proefcongres te Calais (1921), dat twee jaar later gevolgd werd door dat te Montreux. Weer twee jaar later kwam men te Heidelberg bijeen en na een gelijke tussenruimte te Locarne, terwijl nu Elzeneur de gastvrouw was. En telkens was het aantal bezoekers stijgende, totdat tans bijna het respectabele getal van 2000 is bereikt.

Wellicht is dit wel de uiterste grens, waartoe een dergelijk congres kan gaan, wil het niet zijn samenhang verliezen. Nu reeds is het uiterst moeilijk zijn weg te vinden in het groot aantal lezingen, kursussen en groepwerkzaamheden, terwijl persoonlijk contact bemoeilijkt wordt, doordat het — in 't bijzonder hier in Elzeneur — onmogelijk was alle bijeenkomsten in één gebouw te centraliseren, hetgeen de organisatie zeer vergemakkelijkt zou hebben.

Nu stonden de organisatoren voor de uiterst moeilijke taak om verschillende bijeenkomsten, die op hetzelfde uur gehouden werden, aan een behoorlijke lokaliteit te helpen.

De hoeveelheid werk, die door het organiserend comité in de laatste maanden is verzet, is niet te schatten, als men b.v. denkt aan de correspondentie met 2000 mensen over de gehele aarde verspreid, aan de moeilijkheid om deze allen een behoorlijk onderdak te verschaffen in of nabij een stadje van 17000 inwoners, aan het in elkaar zetten van een programma, dat 17 groepen, 11 kursussen en een vijftigtal voordrachten en film- of lantarenplaatjes-vertoningen omvat, terwijl bovendien gezorgd moet worden voor excursies, concerten, enz.

Het Hoofdbestuur, bestaande uit Beatrice Ensor, dr. Ad. Ferrière en dr. Elisabeth Rotten met de jeugdige maar respectabele secretaresse Clare Soper, met het Deense comité voor ontvangst, komt een woord van welverdiende lof en grote waardering toe voor al hun opofferingen en onverflauwde werkkraft.

Elzeneur is een oud stadje, daterend uit de middeleeuwen. Het dankt zijn bekendheid aan zijn schone ligging aan de Sont en aan het wellicht merkwaardigste oud-Koninklijk slot van Denemarken: Kron-

borg. Holger, de Deen, de mythische held, beroemd bij de Franken om zijn moed en die zijn naam overdroeg aan land en volk, heeft hier een standbeeld bij de Sont, waarover hij eens heerste. Het vermaarde slot Kronborg, waar een deel der lezingen plaats had, werd door Shakespeare uitverkoren om er Hamlet zijn tragische rol te laten spelen. Het stadje heeft een enigszins Engels cachet, dat het te danken heeft aan het groot aantal Engelsen en Schotten, die er zich ten tijde van de Renaissance en van de groote handelsperiode van omstreeks 1800, gevestigd hadden. Veel namen van huizen, ook eigennamen, zoals Thomas Shotte en het Shottehuset herinneren aan de Schotten. Maar ook veel Hollanders en Duitsers waren hier de eeuwen door. In de Maria Kloosterkerk vindt men nog een doopvont, dat een inschrift draagt, gedeeltelijk weggepoetst van het koper, dat vermeldt, dat het geschonken werd door Henrick Henricksen de Backer van Amsterdam in 1584.

Het bekende Kronborg Garden, in Hamlet vermeld, is tans een mooi park, waarin het grote hotel Marienlyst honderden gasten kan ontvangen, waar zich ook het Casino bevindt en talrijke villa's. Het is de schoonste gelegenheid van Helsingör om rustig te genieten van de schoonheid van de Sont en vanwaar men uitzicht heeft op het veel grotere, aan de overzijde, in Zweden gelegen Helsingborg, met Helsingör verbonden door grote stoomponten, die ook spoorwagens kunnen overbrengen.

In dit historische stadje liepen van 8 tot 22 Augustus de twee duizend vreemdelingen rond, ter ere waarvan vele vlaggen waren uitgestoken: Helsingör was een Babel geworden.

Op Donderdag 8 Aug. werd het Congres officieel geopend op het grote binnenhof van Kronborg, waar enige loudspeakers waren opgesteld. Eerst sprak de eerste minister van Denemarken, daarna de minister van binnenlandse zaken en daarna zijn collega voor onderwijs. Vervolgens kreeg de Burgemeester van Helsingör het woord en ten slotte zijn ambtgenoot uit Helsingborg, die de congressisten niet alleen het welkom toeriep, maar hen ook uitnodigde tot een bezoek op de daaraanvolgende Zondag aan zijn stad op Zweedse bodem. De hartelijke toespraken werden beantwoord door Prof. Langevin van het Collège de France, door dr. H. Deitens uit Duitsland en Dr. W. Boyd uit Glasgow, terwijl Mevr. Ensor, de voorzitter van het Congres, de slotwoorden sprak.

De volgende dag ving het eigenlijke werk aan met 4 toespraken, waarvan die van Elizabeth Rotten en Beatrice Ensor de meeste indruk maakten. Ieder hadden ze een verschillend thema gekozen, maar de grondtoon van de gehele nieuwe opvoeding en ook het leidmotief

van het Congres (De nieuwe psychologie en de leerrooster) waren erin verwerkt. Ik kan niet beter doen dan enige gedeelten uit deze toespraken aanhalen.

Elisabeth Rotten zeide o.a.: Men streeft aan alle kanten naar vernieuwing. Maar al te veel echter wordt deze gezocht in de wijziging van materiaal, leerplan en lesrooster. Toch zit de kwestie veel dieper. Het verschil tussen het oude leerplan en het nieuwe moet niet zoozeer gezocht worden in de inhoud dan wel in het onderliggende opbouwende beginsel. Kort uitgedrukt: het leerplan moet niet staties zijn, maar dynamies. Het is staties, wanneer het alleen maar ieder jaar herzien wordt al naar behoefte, terwijl ieder detail van tevoren is vastgelegd in verband met een bepaald plan en met mogelijkheid van toepassing voor een groot aantal scholen. Het is dynamies, als het rekening houdt met de fysieke en mentale ontwikkeling van het kind.

De oorspronkelijke eis van de nieuwe opvoeding, dat het kind de gelegenheid moet hebben te ontwikkelen „van binnen uit“, is nog steeds van kracht.

De tegenkantingen die een dynamies leerplan, waarbij de stof gekozen wordt uit het voortdurend zich vernieuwende leven en in overeenstemming met de lichamelijke en mentale ontwikkeling van het kind, komen voort uit een wereld, zoals de oude school die gevormd heeft.

Aldoor komt men met het argument, dat de in nieuwe scholen verkregen kennis tijdelijk is en onvolledig; dat het moeilijk is voor een kind om, wanneer het een dergelijke school verlaat, een betrekking te vinden, als dit zelfs voor een kind, dat op één of andere wijze is afgericht, vaak onmogelijk is.

Deze tegenwerping heeft een zeer betrekkelijke waarde, als de weg slechts half wordt afgelegd, (d.w.z. als het kind niet de gehele school doorloopt) maar ze houdt geen steek, als ze tot het einde toe wordt gevolgd.

Als de kennis, verkregen door middel van het nieuwe leerplan, onsamenvattend is, dan heeft de leermeester zijn taak niet begrepen, want het leven zelf, in overeenstemming waarmede het nieuwe leerplan is opgezet, heeft altijd en overal zijn verbanden, daar het één is.

Het verstaan van deze kosmische samenhang, waartoe ieder schijnbaar op zichzelf staand gebeuren kan worden teruggebracht, is in laatste instantie eerder een kwestie van intuïtie, dan van verstandelijk begrip en daarom heeft de leermeester in de eerste plaats zich te bevrijden van de overgeleverde, intellectuele inzichten, die behoren tot de oude school.

Hier hebben wij te zien de grote betekenis van het artistieke ele-

ment in de nieuwe opvoeding. Het innige verband tussen het geringste dagelijks gebeuren en de omgeving, tussen het heden en de toekomst, wordt slechts gedeeltelijk en als mechanies waargenomen door het type van het organiserende verstand, dat het oude leerplan schiep. Dit innige verband openbaart zich als vanzelf aan de kunstzinnig aangelegden, die het leven als een geheel ervaren in zijn kleinste onderdelen.

De nieuwe opvoeding gelooft, dat het bezit van dit kunstzintuig niet het voorrecht is van enige weinige begaafden, maar dat het een oorspronkelijke menselijke kracht is, even werkelijk als het scheidende en samenvattende verstand, en tegelijkertijd zijn meerdere, omdat dit artistieke vermogen scheppend is, terwijl het andere slechts opneemt en ordent.

Geen nieuwe opvoeding, geen dynamies leerplan is mogelijk, zonder de medewerking van dit organies scheppende vermogen."

Tot zover Elisabeth Rotten in haar met grote kracht van overtuiging uitgesproken betoog.

Van Dr. Ad. Ferrière zou ik het volgende willen aanhalen:

„De grote geesten zijn het eens over de grondbeginselen, waarvan opvoeding en onderwijs hebben uit te gaan. Dat zal, vroeger of later, zijn invloed uitoefenen op de opvoeders en de autoriteiten, die zich met opvoeding hebben bezig te houden. Nieuwe wetenschappelijke methodes zullen in de kweekscholen worden ingevoerd; wetten zullen veranderen; de noodzakelijkheid voor studerende om te werken in „progressive schools“ zal worden erkend; aldus zal er binnen een 30-tal jaren een nieuw geslacht van schoolopvoeders de toon aan-geven, welke geheel verschillend zal zijn van de tegenwoordige.

Men kan nooit genoeg de nadruk leggen op de sociale en morele invloed van de beginselen, waarvan de nieuwe opvoeding uitgaat en die nu in verschillende scholen worden ingevoerd en toegepast.

Alvorens deze revolutie zich geheel kan voltrekken, moet aan twee voorwaarden voldaan worden: ten eerste moet de publieke opinie opgevoerd worden tot een nieuwe levens- en wereldbeschouwing; terwijl de wetenschap moet komen tot een diepere kennis van het individu.

De idealisten zullen vol hoop en vreugde naar deze dubbele evolutie uitzien, want zij betekent voor hen de vervulling van hun diepste verwachtingen: de vermindering van onrechtvaardig lijden.

Het materialisme — zowel economies als zedelijk — heeft de mensheid steeds de weg versperd. Tans zijn we het moe. Handel, geld, afscheidingen van allerlei aard, een politiek die het gevolg is van economiese concurrentie, het analyties verstand, dat de nadruk legt op verschillen, in plaats van op de punten van aanraking — dit alles

weegt zwaar op het jongere geslacht, dat denkt en vergelijkt, dat het verleden kent en het heden en dat een betere weg zoekt voor de toekomst.

Het is niet verwonderlijk, dat de edelste mannen en vrouwen trachten die krachten samen te brengen, welke de overwinning van de geest over de stof zullen behalen, van verstand over onverstand, van wetenschap (in de hoogste betekenis van het woord) over versleten traditie. Wetenschap en gezond verstand, met andere woorden, bewuste waarheid door de rede gegrepen, het nog onderbewuste ware, door de intuïtie geschouwd, dat zijn de doeleinden die de moderne wereld nastreeft.

De tweede evolutie is die van de wetenschap tot een diepere kennis van de menselijke persoonlijkheid.

Tot nu toe hebben physiologie en psychologie er naar gestreefd wetten te ontdekken. Wetten moeten geldend zijn voor alle tijden en overal kunnen worden toegepast. Zij kunnen geen onderscheid maken tussen individuen: zij zijn van toepassing op alle.

Maar de opvoeding houdt zich niet bezig met het kind in het algemeen; ze tracht alle kinderen te bereiken, d.w.z. verschillende individuen met een eigen karakter, die we moeten begrijpen, als we ze willen opvoeden. De eik en het riet komen voort uit soortgelijke zaden. De cellen, die een worm of een olifant voortbrengen, verschillen uiterlijk niet veel.

Maar hoezeer loopt hun ontwikkeling uiteen! Menselijke wezens zijn onderling misschien nog meer verschillend, hoewel hun waarneembare eigenaardigheden hen gelijk doen schijnen.

In de opvoeding heeft men te doen met bepaalde individuen en niet met de een of andere op theorie berustende opvatting.

In verband hiermede vertonen de tests ongetwijfeld een vooruitgang in theorie, hoewel ze alleen maar betrekking hebben op verstandelijke waarden. Het Dalton systeem betekent een vooruitgang in de praktijk, omdat het in bepaalde richtingen de leerling gelegenheid geeft zich in zijn eigen tempo te ontwikkelen. Maar beide hebben nog veel verbetering nodig, alvorens de theorie een lichtende gids voor de praktijk kan zijn en de praktijk de leidende beginselen van de theorie kan aanvaarden, opdat er meer gunstig resultaat kan worden verkregen met een geringer hoeveelheid onnodige inspanning.

Om het individu te kennen is het nuttig, maar niet noodzakelijk, dat van te voren enige kennis is opgedaan aangaande typen — klassen van individuen, die enige eigenschappen gemeen hebben. Sommige klassen van typen zijn vastgesteld door Mrs. Ensor, Dr. C. J. Jung, Alfred Bizet en anderen. Claude Sigaud en Dr. Allendy te Parijs

hebben getracht verband te leggen tussen temperament en type. Terzelfder tijd hebben psychologen als Alice Descodres, Dr. Charlotte Buhler, Jean Piaget de eigenaardigheden bestudeerd, behorende tot verschillende leeftijden. Kindsheid en rijpere jeugd worden wetenschappelijk bestudeerd, zoals van een stuk grond horizontale en verticale doorsneden worden gemaakt, om de op elkaar liggende aardlagen aan het licht te brengen.

„Begin dan met meer studie te maken van uw leerlingen, want het is zeker, dat ge ze niet kent”, zeide J. J. Rousseau.

Als wij de „*école active*” in het leven willen roepen en een nieuwe opvoeding beginnen op wetenschappelijke grondslagen, moeten wij met alle ons ten dienste staande middelen opvoeding en onderwijs aanpassen bij het individu, zoodat rijke en fijnbesnaarde persoonlijkheden zullen gevormd worden, die de eerste van onze begiuselen in praktijk zullen brengen: de tijd nader te brengen van de overheersing van de geest.”

Mrs. Ensor lichtte toe, dat vier punten fundamenteel waren voor dit congres:

1. Broederschap, d.w.z. het tot elkaar brengen van allen, die streven naar verbetering van opvoeding en onderwijs, zoodat de beweging van de Nieuwe Opvoeding één grote wereldbeweging zou worden.

2. De studie van de psychologie, teneinde ons zelf en de kinderen beter te leren kennen.

3. De aanpassing van het leerplan aan het leven.

4. Het invoeren van de nieuwe methodes in de Staatsscholen. De beweging van de nieuwe opvoeding is uitgegaan van pioniers over de gehele wereld. En het waren dan ook uitsluitend pioniers, die elkaar ontmoetten op het eerste congres der New Education Fellowship te Calais. Zij gaan steeds door met hun experimenten, met het toepassen van methodes in overeenstemming met de nieuwe psychologie.

Tans is ook de tijd gekomen, dat in 't groot op de staatsscholen die vernieuwingen worden ingevoerd, die in de scholen der pioniers doeltreffend gebleken zijn. Daarom is er naar gestreefd in dit congres een zo nauwkeurig mogelijk beeld te geven van wat tot op heden op het gebied der nieuwe opvoeding is bereikt.

Er is in onze tijd een gevaar van te grote uiterlikheid in verband met de vermechanisering der wereld. Door allerlei middelen van vervoer en gemeenschap wordt de uiterlike wereld kleiner, terwijl ons bewustzijn steeds uitgebreider wordt. De mens als individu wordt steeds belangrijker. Om zich zelf te kunnen zijn heeft hij vrijheid nodig. Maar de opvoeder is niet in staat zijn pupillen vrijheid te

geven, als hij zelf niet vrij is, vrij van vooroordelen, vrij van methode-dwang, vrij van allerlei beperkingen, die de gewoontemens eigen zijn.

Daarom is het nodig, dat er nieuwe opvoeders opstaan, dat er een ander geslacht komt van leraren en onderwijzers. Vandaar dat het vraagstuk van de onderwijzers- en lerarenopleiding van het aller-hoogste belang is.

Bezien we nu met deze gegevens voor oogen het Congres te Elzencur, dan blijkt, dat het Comitee van voorbereiding er ongetwijfeld in geslaagd is, die grote verscheidenheid te geven, die een dergelijke opzet vereiste.

In de eerste plaats waren daar de morgenvoordrachten in de grote zaal te Kronborg gehouden en die voor allen bestemd waren. Ze kunnen beschouwd worden als algemene inleidingen met een oriënterende strekking.

Om enige voorbeelden te geven. De heer P. Fowler sprak over: Purposeful activity in Education. De Heer Fowler was de vertegenwoordiger van de Progressive Education Association, waarbij vrijwel alle nieuwe scholen in Amerika zijn aangesloten.

Dr. R. B. Raup, eveneens uit Amerika, sprak over:

The psychology of 1929 and the new Education.

Nationalrat Otto Glückel uit Oostenrijk sprak over:

Die Schulerneuerung in Österreich.

Miss Helen Parkhurst, de bekende schrijfster van: Education on the Daltonplan, behandelde:

Individual problems of study

Prof. Paul Langevin uit Parijs sprak over: Le Rôle de l'Ecole dans la préparation de la Paix.

Dr. Maria Montessori, de enige die zich de woorde veroorloofde om niet in een der drie moderne talen te spreken, ontwikkelde:

Dei Principi di Psicologia nell' Educazione.

Enz.

Deze voordrachten werden niet gevolgd door discussie, wat ook in overeenstemming was met hun meer algemeen karakter. Ze werden allen ingeleid door uitstekende muziek van een damestrio, piano, cel, viool. Twee op elkaar volgende lezingen werden afgewisseld met community singing, iets nieuws op de congressen van de Nieuwe opvoeding. Er waren afzonderlike bundeltjes met liederen in verschillende talen verkrijgbaar gesteld en er was van de zijde der congressisten veel animo om stemming te wekken door dit middel, dat een noodzakelijke activiteit van zoveel mogelijk alle aanwezigen behoeft.

En is de nieuwe opvoeding anders te denken dan als individuele arbeid, afgewisseld door groepwerk?

Behalve deze voor allen toegankelijke bijeenkomsten, waren er 's morgens om 9 uur de werkzaamheden der verschillende groepen, terwijl in de namiddag de kursussen werden gehouden. Terwijl in de laatste een bepaalde methode onder leiding van een deskundige werd behandeld, anderhalf uur per dag gedurende het gehele congres, werden in de groepen weer meer algemeenheden aan de orde gesteld, of bijzondere scholen behandeld, die geen studie van lange duur ver-eisten. Zo was er een cursus over de Decroly-methode, onder leiding van Prof. Decroly zelf en zijn onafscheidelijke medewerkster, Mej. Hamaide, welke laatste ongetwijfeld het meest er toe bijgedragen heeft om het merkwaardige werk van de bescheiden Dr. Decroly in de praktijk te doen slagen en het in verschillende landen bekend te doen worden.

Wordt vervolgd.

Opvoeding in de Strafgevangenis te Rotterdam

door H. G. C. KREIKEN.

Dezer dagen verscheen bij de Maatschappij van Goede en Goede-kooppe Lector een belangrijk boek van Dr. Willem van de Wall, Methodische Toepassing der Muziek bij de behandeling van ongewone personen. De schrijver is blijkbaar een psychiater met sterke begaafdheid voor muziek, die zelf muziekonderwijs gegeven heeft in een werk-inrichting voor vrouwen (stedelijke gevangenis) in New York; in The House of the Holy Family, een Katholiek tehuis voor minderjarige delinquenten; The Wayside Home, een Protestantsche inrichting, waar voor de eerste maal veroordeelde meisjes en vrouwen worden opgenomen en in The New York State Reformatory, een rijks-opvoedingsgesticht voor vrouwen. Zijn werk wordt bij het Hollandsche publiek ingeleid door Dr. W. H. Cox te Utrecht, die daarbij in een voetnoot opmerkelijk maakt op „wat nu ook in Nederland is bereikt, in het bijzonder te Rotterdam”, en uitnodigt, om het werk aldaar met van de Wall's ondervindingen te vergelijken.

Nu gaat dit Amerikaansche werk van dezelfde grondgedachte uit als de arbeid in de strafgevangenis te Rotterdam; in beide gevallen wordt de ingeslotene niet beschouwd als een weerzinwekkend misdadiger, maar als een ongelukkige, slachtoffer van ongunstige heredititeit, van eigen tekortkomingen en van maatschappelijke omstandigheden:

in New York als in Rotterdam ziet men in hem niet een onveranderlijke grontheid, voorbestemd om zijn geheele aardse loopbaan een gevaar voor zijn medemenschen en een parasiet op de maatschappij te zijn, maar tracht men integendeel pogingen in het werk te stellen om op zijn zieleleven gunstig in te werken en hem beter toe te rusten voor het leven, dat hij straks buiten de gevangenis leiden zal. Maar al is dan de bodem, waaruit alles voortgekomen is, in beide plaatsen dezelfde, dan hebben zich verder toch zoo veel verschillende factoren doen gelden, dat een vergelijking tusschen het werk in beide plaatsen bijna niet mogelijk is. Dr. van de Wall voert zijn werk uit als „Directeur der Commissie voor het bestudeeren van Muziek in Inrichtingen,” dus als officieel door de Regeering benoemd persoon, en uit zijn geheele boek blijkt, dat hij in de gelegenheid is, bij dien arbeid vrij over zijn tijd te beschikken; in Rotterdam geschiedt het meeste op initiatief van personen, die al een andere dagtaak hebben en die dus dezen arbeid geheel vrijwillig in hun weinigen vrijen tijd moeten doen. De Regeering staat niet ter zijde, wij zullen dadelijk aantonen, wat in haar opdracht geschiedt, maar vervult toch over 't geheel meer den rol van belangstellend toeschouwer dan dat zij zelf het voortouw neemt om den wagen in beweging te brengen.

Maar ook in ander opzicht zijn de omstandigheden verschillend. Dr. van de Wall beperkt zich geheel tot vrouwelijke veroordeelden, terwijl in Rotterdam drievierden der gevangenisbevolking mannen zijn. In zijn inrichtingen verkeerden de delinquenten een groot gedeelte van den dag in gemeenschap, terwijl in Rotterdam het cellulair stelsel voorloopig althans nog niet mag verbroken worden. Maar vóór alles is het van belang, dat Dr. van de Wall overwegend met jeugdige personen te doen heeft, dat de inrichtingen, waaraan hij werkt, dikwijls meer op tuchtscholen dan op gevangnissen gelijken. Hij heeft te maken met personen, waarin de verkeerde gewoonten nog minder vastgegroeid zijn; hun geest is, evenals hun lichaam, nog soepeler en gemakkelijker te vervormen; in de inrichtingen, waaraan hij werkt, mag verbetering nog op den voorgrond staan, al dienen zij ook ter bescherming van de maatschappij tegen ongewenschte elementen en ter bestraffing van hen, die tegen zedelijke en menschelijke wetten gezondigd hebben. In Rotterdam dient de inrichting, zooals de naam al aanduidt, in de eerste plaats ter bestraffing, in de tweede plaats ter bescherming der maatschappij en aan de verbetering wordt er zoo goed gearbeid, als de bestaande omstandigheden toelaten. Om dus de zaak billijk te kunnen beoordeelen, moeten wij er ons indenken, dat in Rotterdam personen van allerlei leeftijd en van allerlei

socialen stand om een of ander strafbaar feit voor korter of langer tijd opgesloten zitten; wij moeten het misdrijf en de begeleidende omstandigheden, waaronder het gepleegd is, geheel buiten beschouwing laten, en ons nu alleen met de vraag bezig houden, wat er in hun straftijd geschiedt om hen beter te maken, d.w.z.

om hun zoo noodig een middel van bestaan te leeren;

om hun zieleleven beter en rijker te maken;

om hen aan goede gewoonten te gewennen.

Wij zullen nu eerst bezien, wat het Rijk daarvoor doet.

In de eerste plaats verschaft de Regeering arbeid. Zij gaat hierbij van de juiste stelling uit, dat ledigheid des duivels oorkussen is. Zoo luidt dan ook artikel 2 van het Reglement op den arbeid der gevangenen, dat reeds in 1887 vastgesteld werd:

„De veroordeelden in de strafgevangenis zijn tot arbeid verplicht; hun wordt geregeld arbeid verschaft.

„Bij onveroordeelden" (dit ziet alleen op de Huizen van Bewaring) „gaat de Directie de ledigheid zoo krachtig mogelijk tegen."

De Regeering meent zelfs, dat een flinke dosis arbeid geen kwaad kan, want het voorschrift luidt, dat van 6½ tot 8, van 8½ tot 12, van 1½ tot 4½ en van 5 tot 8½ gewerkt wordt. Dat wil dus zeggen, 69 uur per week. Zoo op het eerste oog ziet dit er nog al kras uit, maar de practijk is anders. Vooreerst mag de tijd voor het onderwijs van den arbeid afgenomen worden, en ook de tijd voor het ontvangen van bezoek, voor het bijwonen van lezingen, voor de retraite der Katholieken enz. Van nog meer beteekenis is, dat er natuurlijk geen arbeid mogelijk is zonder bewaking en nu is na 1887 voor het contrôlerend personeel de achtenveertigurige arbeidsweek ingevoerd, zonder dat het reglement gewijzigd is. In de practijk is zelfs de werkweek van 48 uur niet mogelijk. Voor eenigen tijd was hier een gevangene, die er zijn speciale reden voor had, om graag veel en lang te werken. De man spande zich geducht in en gaf al den tijd aan den arbeid, die er voor te vinden was. Na eenigen tijd bleek nu, dat hij gemiddeld 6½ uur per dag gewerkt had, dus 39 uur per week. Men mag dus gerust aannemen, dat er waarlijk niet te lang gewerkt wordt, en men behoeft ook niet te vreezen, dat de menschen zich zullen overspannen door al te groote intensiteit van den arbeid. Eerder is het tegendeel waar. Wel zegt artikel 5: dat zij, die gedurende de uren voor den arbeid zich aan blijkbaar luiheid, onwil of weigering om te arbeiden schuldig maken, disciplinair strafbaar zijn, maar veel werkt dit niet uit. Hoe zou dat ook kunnen, waar de omstandigheden, waaronder men werkt, zoo ongunstig zijn, zoo weinig aanleiding geven om nu eens met lust en opgewektheid den arbeid te verrichten. Daaren-

boven hinkt de Regeering op twee gedachten; terwijl zij nog altijd in de reglementen een arbeidstijd voorschrijft, waaraan men zich onmogelijk houden kan, verbiedt zij aan den anderen kant het stukloon, omdat zij vreest, dat dan de gevangenen een ijver ontwikkelen zullen, die voor hun zenuwleven gevaarlijk kan zijn!

De arbeider is zijn loon waard, dit geldt ook voor de gevangenis. Maar de loonstandaard is niet hoog; volgens de bestaande reglementen is de hoogste betaling 27 $\frac{1}{2}$ cent per dag. De practijk is hier iets milder dan de voorschriften, door gebruik te maken van bijzondere bepalingen kan het loon iets hooger opgevoerd worden, maar toch niet in die mate, dat het mogelijk zou zijn tot 40 cent per dag te stijgen. Laten wij hier nu nog eens uitdrukkelijk opmerken, dat wij op dit oogenblik alleen zien naar de opvoedende zijde van het systeem en alle andere overwegingen buiten beschouwing laten. Dan moeten wij zeggen, dat de arbeid, zooals die thans geregeld is, niet intensief genoeg is om de gestraften te wennen aan goede arbeidsgewoonten, en dat het loon te laag is om hen het genot, dat een mensch zich door eigen arbeid verschaffen kan, voldoende te laten waardeeren. Want een gevangene heeft natuurlijk geen geld; wat hij bij zich had bij zijn komst, rust tijdens zijn straf in de brandkast van den Directeur. Wordt hem van buiten af geld gestuurd, dan bewaart de Directeur dat voor hem. Hij heeft dus alleen beschikking over zijn arbeidsloon, of eigenlijk over de helft van zijn loon: de eene helft wordt voor hem op zijn boekje gezet en ontvangt hij bij zijn vertrek als uitgaanskas; de andere helft mag hij gebruiken als cantine.

De voeding der gevangenen is n.l. bescheiden, maar voldoende; grondstoffen en toebereiding beantwoorden aan de eischen, die men redelijkerwijze stellen mag en de porries zijn voldoende groot. Eigenlijk gegronde klachten over voeding hoort men dan ook zelden. Toch is het een feit, dat de maandcommissaris zelden zijn rondgang langs de cellen maken kan of hij verneemt allerlei klachten en zwarigheden. Want de voeding is uit den aard der zaak eentonig, mist afwisseling, en dus zoekt de gevangene naar iets, dat hem alles wat smakelijker kan maken of dat hem een aangenamen prikkel verschaffen kan. Nu mag hij een paar maal per week „cantine” opgeven, d.w.z. hij vraagt om een ons boter, een bokking, een stukje spek, een appel of iets dergelijks. Tijdens „het luchten” mag een manlijke gevangene een paar maal per week bij goed gedrag een sigaartje rooken; de vrouwelijke heeft wel eens graag een stukje toiletzeep, een spiegelkje enz. Allen hebben wel eens iemand, aan wien zij schrijven willen, maar dat kost een postzegel. Dat zijn alle behoeften, die alleen door arbeid bevredigd kunnen worden. Dat is een opvoedingsmaatregel van den eersten

rang, maar dan moest het ook mogelijk zijn, dat de verdiensten van dien aard waren, dat de gevangene bij behoorlijke inspanning over genoeg catingeld beschikte om te profiteeren van alle maatregelen ter verzachting van zijn toestand, die op papier voor hem genomen zijn, maar die door geldgebrek voor hem van geen nut zijn.

De Regeering is echter verder gegaan: zij wil de gestraften niet alleen voor ledigheid behoeden, zij stelt zich ook voor, hun een vak te leeren, zoodat zij, in de maatschappij terugkeerend, een behoorlijk middel van bestaan hebben en niet al te zeer aan de verleiding der armoede zijn blootgesteld. Zij geeft in verschillende gevangenissen gelegenheid tot opleiding in een bepaald vak. In Rotterdam bestaat b.v. de opleiding tot metaalarbeider en tot kleermaker. Toen de gedachte aan die opleiding opkwam, is er voor Rotterdam, en waarschijnlijk ook wel voor andere gevangenissen, een schema ontworpen, dat het meest gelijkt op een bescheiden leerplan van een ambachtschool; er is een Onder-Directeur voor den arbeid en er zijn een paar werkmeesters aangesteld — en toen is de practijk heel anders geworden. Dat lag niet aan die ambtenaren, die wel den verkeerden kant opgedreven werden, dat lag aan de Regeering. Want terwijl zij met het ene oog naar de opleiding keek en dus iets ideëls nastreefde, keek zij met het andere oog een geheel anderen kant uit: zij wilde n.l. voordeel trekken uit den arbeid, zij wilde er artikelen laten maken, die zij nuttig gebruiken kon. Toen ging het haar als den hond, die twee hazen najaagde en er niet één kreeg. De opleiding in de gevangenis is mislukt en het stoffelijk voordeel van den gevangenisarbeid zal voor het Rijk wel niet groot zijn. Nu krijgt b.v. de blikslagerij een bestelling voor een duizendtal ketels, de koperslagerij voor eenige honderden bouten van een bepaald model, de smederij van vele tientallen meters zwaren ankerketting; dan kan het niet de vraag zijn, wat de menschen ter opleiding op dit oogenblik leeren moeten; zij werken nu weken en maanden aan deze opdracht, want deze bestelling moet afgeleverd worden. Dan wordt de gevangenis geen school, maar een werkplaats.

Nog op andere wijze werken die opdrachten verkeerd. De onder-Directeur van den arbeid weet, dat zij komen zullen en dat hij er aan voldoen moet: hij zorgt dus, dat hij geschikte krachten in de werkplaats heeft. De vraag wordt voor hem niet meer, welke gevangene het meest een opleiding noodig heeft, maar wie nog den meesten arbeid leveren kan; de onbekwaamsten en stunteligsten blijven voor en na buiten alle opleiding: de opdrachten der regeering dwingen tot een selectie in precies de verkeerde richting.

In Rotterdam bestaat het cellulair stelsel en dit blijft ook bij den

arbeid gehandhaafd.¹⁾ De werkmán staat dus in een cel alleen; kan hij niet verder, dan belt hij en komt de werkmeester. Zoo gaat veel tijd verloren; de man mist daarenboven elken prikkel tot arbeid, dien hij in een aangenamer omgeving, in de opmerkingen van een kameraad, in wedijver met een ander vinden kan. Jonge lieden leeren in de werkplaats een groot deel van hun vak ook door afkijken van de menschen, die in hun omgeving staan; hier is dit uitgesloten. De werkmeester kan iets voorloen, kan aanwijzing geven, dan gaat hij naar een andere cel; de man tobt verder — of hij geeft er na een paar vergeefsche pogingen de brui van en lummelt opstandig rond, tot de werkmeester terugkomt, hem kalmeert, opnieuw op gang helpt; dan gaat de arbeid verder, tot hij weer op een moeilijkheid stuit en 't zelfde spelletje nog eens begint. Zoo duurt in de gevangenis de opleiding langer dan in de vrije maatschappij. Nu gaan de menschen, die langer straf dan vijf jaar hebben, naar Leeuwarden, in Rotterdam blijven alleen de kortere straffen. Het aantal lichte straffen neemt, in verhouding tot de zwaardere, toe; in Rotterdam zal een gemiddelde straftijd wel ten naaste bij $4\frac{1}{2}$ maand zijn. Dat wil zeggen, dat de opleiding voor velen doelloos is, de tijd is te kort om er iets van terecht te brengen. Een ambachtsschool heeft minstens twee jaar noodig, om uit een jongen op den ontvankelijken leeftijd een vakman te maken; met dit systeem zou in de gevangenis met zijn veel oudere menschen en slechtere omstandigheden wel vier jaar noodig zijn.

Nu vraagt het moderne fabriekswezen niet zoo heel veel volleurde arbeidskrachten. Het komt niet zoo veel meer voor, dat één werkmán een werkstuk geheel alleen maakt. Meestal begint iemand met een bewerking, geeft den arbeid door aan een tweeden, die weer een bewerking verricht en het doorgeeft aan den derden, enz. De noodige vaardigheid om een plaats te kunnen innemen in een dergelijk kettingbedrijf, is veel sneller aan te brengen. Daar zijn maar weinig handgrepen voor noodig, maar daarnaast oplettendheid, volharding, plichtsgevoel. Men kan den man daarop oefenen, maar — dan is er geen sprake meer van het cellulair stelsel. Wie in een fabriek wil werken, moet geleerd hebben, een deel van een geheel te zijn; acht geven op zijn voorman en op wie hem volgt. Dat leert men alleen in de gemeenschap, dat leert men niet in Rotterdam. De opleiding alhier zou in het gunstigste geval een dorpssmidje kunnen opleveren. En de maatschappij heeft weinig plaats voor dorpssmidjes en meer voor fabrieksarbeiders. Ook in dit opzicht voldoet de opleiding niet.

¹⁾ Misschien bestaat binnen niet al te langen tijd mogelijkheid, daarvan af te wíken: de Regeering overweegt plannen tot „bepaalde gemeenschap voor bepaalde doeleinden“.

Gelijksortige opmerkingen zijn er te maken over de kleermakerij en den arbeid der vrouwen. De grondgedachte van het arbeidssysteem is uitstekend; iedereen is verplicht te arbeiden en wie door luiheid weinig verdient, heeft ook weinig recht op genot. Maar de uitvoering laat nog veel te wenschen over, omdat men die grondgedachte af en toe uit het oog verliest voor overwegingen, die geheel vreemd zijn aan het opvoedend karakter van den arbeid.

Nu zou men den arbeid nog kunnen beschouwen als een niet rechtstreeksch opvoedingsmiddel; men kan zich den arbeid ook nog denken buiten eenig verband met de mogelijke verbetering van den delinquent. Dit laatste is niet mogelijk met alles, wat wij nu gaan bespreken, en wel in de eerste plaats met den godsdienst.

Aan de gevangenis zijn verbonden twee Protestantische godsdienstleeraars, één Roomsche-Katholieke geestelijke en één Israëlitische godsdienstonderwijzer. Ieder nieuw inkomende gevangene geeft zijn godsdienst op, heeft recht om de godsdienstoefeningen van zijn geloof bij te wonen (voor zoover hij niet door wangedrag of verstoring der orde daarvan tijdelijk uitgesloten wordt) en ontvangt af en toe in zijn cel bezoek van zijn geestelijke. Er is een ruim en doelmatig ingericht kerkgebouw, dat zoowel voor Katholieken als Protestanten dienst doet; Zondagmorgen is er voor beiden dienst. De gevangenen zitten ieder afzonderlijk in een celletje en kunnen elkaar niet zien, maar zijn toch zóó geplaatst, dat allen den eeredienst goed kunnen volgen en den geestelijke kunnen zien. Er zijn natuurlijk bevaarders in de kerk om toezicht te houden, maar deze behoeven zeer zelden handelend op te treden. Openlijk schandaal heeft er hoogst zelden plaats: het ergste is een luid gegeeuw of een vervelend gestommel met de klompen. Gebeurt zoo iets en is de dader bekend, dan wordt hem straf opgelegd, soms ook wordt hem voor eenigen tijd het voorrecht van den kerkgang onttrokken. Omgekeerd kan een gevangene ook verzoeken, van kerkbezoek vrijgesteld te worden, maar dat komt weinig voor; ook de ongeloofigen snakken zóó naar alles, wat eenige afwisseling in hun leven kan geven, dat zij gaarne den dienst bijwonen. De houding der ingesloten en bij de godsdienstoefeningen is meestal zeer goed, wel kan men enkele slaperige, onoplettende gezichten zien, maar de meesten luisteren scherp toe en wenden geen oog van den leeraar af. Wat daarbij in hen omgaat is natuurlijk niet te beoordeelen, maar af en toe richt toch een gevangene tot een bezoeker van zijn cel, in wien hij wat vertrouwen stelt, een vraag waaruit blijkt, dat hij over het gehoorde van den Zondag nagedacht heeft.

Het aantal ingesloten en is groot en de godsdienstleeraars hebben meestal nog andere ambtelijke verplichtingen buiten de gevangenis,

daardoor bezoeken zij de cellen minder dan hunzelf en dan den gevangenen lief is. Af en toe voelt iemand wel eens behoefte aan geestelijke hulp van anderen aard, dan de godsdienstoefening of de biecht geven kan: hij wenscht eens vertrouwelijk te spreken. Dan richt hij een verzoek tot den Directeur, dat deze overbrengt aan den betrokken godsdienstleeraar. Ook komt het wel voor, dat buitenlanders (Noren, Zweden, Duitschers, Engelschen) gaarne een domine uit hun eigen land willen spreken; ook aan dien wensch wordt meestal gehoor gegeven, zoodat slechts zelden iemand verstoken blijft van den troost van den godsdienst, als hij daaraan werkelijk behoefte gevoelt. De Israëlitische godsdienstonderwijzer houdt geen kerk, maar bezoekt zijn geloofsgenooten trouw in hun cellen.

Het is niet mogelijk nauwkeurig aan te toonen, wat dit alles uitwerkt; dan zou men in de harten der menschen moeten kunnen lezen of de ingeslotenen zouden in staat moeten zijn, gevoelens onder woorden te brengen, die hun zelf nauwelijks bewust zijn. Maar men kan wel zeggen, dat door heel veel gevangenen berouw gevoeld wordt, dat velen zich voornemen, later op eerlijke wijze in de maatschappij in hun onderhoud te voorzien en niet in hun oude verkeerdheid terug te vallen — heel veel van die goede voornemens vervliegen in rook, zoodra zij weer in vrijheid zijn, maar hun goede voornemens waren daarom even oprecht, al is er met de uitvoering buiten nauwelijks een begin gemaakt. Maar helaas is het ook waar, dat er een aantal zijn, die nooit eenig berouw gevoelen, die angstvallig de mislukking van hun laatste misdrijf nagaan om plannen te bedenken, waardoor zij voortaan veiliger blijven tegen ontdekking, of die een heel stel drogredeneeringen ineen zetten om zich zelf en zoo mogelijk anderen te overtuigen, dat het ongelijk niet bij hen, maar bij de maatschappij ligt.

Wordt vervolgd.

INHOUD VAN AFLEVERING 1.

	Bladz.
De eerste Internationale Conferentie over „Adult Education” te Cambrigde (22—29 Augustus), door L. Simons . . .	1
Waar de naties elkaar ontmoeten, door J. H. Bolt	21
Opvoeding in de Strafgevangenis te Rotterdam, door H. G. C. Kreiken	29



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 ONTWIKKELING

17B3869

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

BIBLIOTHEEK RIJSGRONINGEN



0214 0198



Vier nieuwe jaren van De Arend

door W. E. VAN WIJK.

*Quand dans un discours on trouve des mots répités, et
qu'essayant de les corriger, on les trouve si propres
qu'on gâterait le discours, il les faut laisser.*

Pascal, *Pensées*, I, 10.

Het Clubhuis De Arend te Rotterdam bestaat nu welhaast acht jaren. Over de eerste vier daarvan zijn in Volksontwikkeling verslagen verschenen, waarvan eigenlijk alleen het eerste uitsluitend een relaas bevat van verricht werk. In het tweede had ik eenige beschouwingen gegeven van zeer algemeene strekking, waarop ik thans niet bedoel terug te keeren; de beide volgende verslagen handelden over hetzelfde onderwerp. Opdat echter mettertijd het geheel dezer verslagen een bron kan vormen voor de kennis der vaderlandsche ethnografie, heb ik het mij reeds lang waar gemaakt, dat een der verslagen geheel gewijd dient te zijn aan de technische beschrijving van het clubhuiswerk; hetgeen hier volgt is die beschrijving. Ik ben er mij van bewust, dat de lezing van deze moeizaam voltooide opsomming menigeen niet zal bevredigen en ik verzoek den lezer, die zich niet kan veroorloven om zich in de techniek van een clubhuis te verdiepen, te willen beginnen aan het einde van hoofdstuk I, daar waar staat: Lof des Arends en vandaar af tot het slot te lezen.

De verhandeling is n.l. verdeeld in drie hoofdstukken; het eerste handelt over het verleden, het tweede over het heden en het laatste over de toekomst. Uit den aard der zaak is het eerste het langste, daar we van het verleden de bijzonderheden het beste kennen. Die van het heden zijn moeilijker te onderkennen; het feit, dat ik voor mijzelf zeker wil zijn, van wat ik daar beweer, is de voornaamste oorzaak, dat dit vijfde verslag zoo lang na het vierde verschijnt. Om-trent de toekomst weet ik inderdaad niets; zij echter, die van oordeel mochten zijn „dat er toch niets van komt” bezitten dienaangaande ook geen zekerder informatie.

De grondgedachte van mijn betoog is, aan te toonen, dat een clubhuis in het maatschappelijke leven eener groote stad zijn noodzakelijke plaats heeft, evenals b.v. een hogere burgerschool of een gevangenis. Of De Arend reeds dat blijvende clubhuis voor Rotterdam wezen zal, lijkt mij niet zeker. De kring van menschen, die het steunen, is helaas zeer klein gebleven. En waar blijft de schaar van frissche jonge kerels, die, dankbaar voor het rijke en goede, dat het leven hun, boven zooveel anderen, heeft geschonken, daarvan willen mededeelen met de jongens, waarover zij eenmaal als werkgevers zullen gaan? Te praten zitten ze, op eindeloze „conferenties“!

De Arend is ontstaan toen zijn tijd daar was. Het is onmiskenbaar, dat er over ons land in het begin onzer eeuw een maximum van paedagogischen druk gelegen heeft; een der uitwerksels daarvan is o.a. de invoering der kinderwetten geweest, waarbij ons land overdekt is geworden met een net van opvoedingsgestichten, waarin — naar men toen meende — paedagogisch onderlegde ambtenaren boefjes tot menschen zouden herscheppen. Een andere uiting is geweest de instelling eener staatscommissie tot onderzoek naar de ontwikkeling van jeugdige personen van 13—18 jaar, die in 1919, na een arbeid van twee jaren, verslag harer bevindingen heeft uitgebracht. Dit verslag is een uitnemend geschreven stuk, dat een inzicht kan geven in de kennis omtrent de geestelijke gesteldheid en psychologie der rijpere jeugd in een tijd, die al meer dan tien jaren achter ons ligt. Het leert ons, hoe men toen een overwegend groote beteekenis aan onderwijs toekende voor de vorming van den mensch, het heeft de termen „rijpere jeugd“ en „vrije jeugdvorming“ geijkt en het heeft het belang dier vrije jeugdvorming voor ons land ontdekt.

Ter zelfder tijd, dat deze „Commissie A. H. Gerhard“ aan het werk was getogen, ontstond ook in Rotterdam een beweging voor meerder ontwikkeling der schoolvrije jeugd, waarvan de toenmalige hoogleraar aan de Handelshoogeschool Prof. Mr. N. W. Posthumus, de ziel was. Op zijne instigatie toog, onder den naam van „sociaal-paedagogisch instituut voor de rijpere jeugd“, eene commissie aan het werk, die zich allereerst voor Rotterdam de noodzakelijk geachte gegevens wilde verschaffen. Het resultaat van haar werk en van dat der subcommissies was, dat de oprichting van een duurzaam instituut wenschelijk werd geacht, dat allereerst algemeen adviseerend zou werken, doch dat in bepaalde gevallen ook zelfwerkzaam zou mogen zijn. Een gevolg van dit laatste was, dat de Roomschgezinden zich afscheidden, waarvan eenigen, met speciaal consent van den bisschop van Haarlem, aan de voorbesprekingen hadden deelgenomen.

De rapporten dier conferenties zal ik hier laten rusten; zij getuigen meerendeels van overschatting van den invloed van onderwijs en zij toonen ook hoe gering nog in 1920 onze kennis was omtrent de werkelijke geaardheid van de groote jongens uit de volksklassen.

In eene deftige behuizing aan de Westerlaan heeft toen op Vrijdag den 19den Maart 1920 een vergadering plaats gehad van zonder twijfel het aanzienlijkste gezelschap, dat Rotterdam kon opleveren. Vrijwel alle aanwezigen hebben zich daar bovendien hiered verklaard om de op te richten vereeniging gedurende drie jaren met een bedrag aan geld te steunen.

Een voorloopig bestuur toog aan den arbeid; het ontwierp statuten, waarbij de bovengenoemde uitgebreide Raad van Toezicht den naam van Ledenraad ontving, het vroeg menschen, om van dien raad deel uit te maken en vond een groot aantal inderdaad bereid en het benoemde mij tot directeur. Als eenigen aanspraak op dezen post kon ik laten gelden, dat ik tien jaar lang vrijwillig en ijverig medewerker aan het Leidsche Volkshuis was geweest, dat ik in het Buitenland een en ander op het gebied had gezien, dat ik jaren geleden in het (nu niet meer bestaande) weekblad School en Leven een plan voor een clubhuis had ontwikkeld en dat het probleem der rijpere jeugd het middelpunt mijner belangstelling was.

Van het oogenblik dezer benoeming af wordt de geschiedenis van het Instituut voor de Rijpere Jeugd de levensgeschiedenis van mij en mijn gezin.

Kort voor die benoeming, had op den 20sten Mei 1920 de constitutioneerende vergadering van het Instituut plaats; op die vergadering mocht ik ook reeds eenige mededeelingen doen, die uiteraard slechts van technischen aard waren. De vergadering had evenwel voor deze aangelegenheid nog volstrekt geen aandacht; de hoofdvraag was of er nog een instituut voor de rijpere jeugd zou komen als levensuiting van het geheele niet-katholieke Rotterdam, dan wel of het nieuwe instituut ten slotte niet meer zou worden dan eene „gewone vereeniging“. Het werd het laatste. De antwoorden van het voorloopige bestuur op vragen uit den boezem der vergadering, hoe of de houding van het Instituut zou zijn tegenover revolutionaire pogingen en hoe of het dacht over den Christus, bleken antirevolutionairen en Christelijken niet te bevredigen; ook zij trokken zich terug. Deze was de tweede uittocht.

Ten aanzien der socialisten merk ik hier op, dat die toen ter tijd nog geen belangrijke jeugdorganisatie hadden; hetgeen zij als jeugdwerk deden, had uitsluitend het kweken van nieuwe partijleden ten doel. Hierfor zou het Instituut nooit kunnen dienen, de belangstel-

ling van socialistischen kant voor het nieuwe werk was daardoor gering. In latere jaren hebben zij in de A.J.C. een eigen en krachtige jeugdorganisatie gekregen, die een eigen weg gaat en die nimmer eenige relatie met De Arend heeft gehad.

Inmiddels was in het economische leven de reactie, de kentering, de bezinning, hoe men 't noemen wil, ingetreden. Toen ik na de zomervacantie van '20 in Rotterdam kwam, heerschte daar een gedrukte stemming. De aandacht voor paedagogische en sociale vraagstukken was weg; als ik bij voormalige enthousiasten van het plan kwam, poeierden zij me zoo gauw mogelijk maar weer af. Het was alsof zij zich schaamden over een jeugdzonde. De kansen op subsidies van staat of gemeente, de bijdragen van groote maatschappijen, waarmee in den oorspronkelijken opzet gerekend was (tot een bedrag van een ton per jaar) waren vervlogen; de directeur had niets te dirigeren. Met de toch nog immer kostbare overblijfselen van het machtige plan moesten wij trachten van meet af aan een werk op te bouwen. Er begon een tijd van groote eenzaamheid, die nergens zoo benaauwt als in een groote stad.

Het eerste, wat ik deed, was een plan ontwerpen en de beschikking over een gebouw trachten te krijgen. Het plan kan men gedrukt vinden op pag. 124 en vgl. van den jaargang 1920 van Volksontwikkeling. Als ik het thans overlees, treft mij, dat het een compromis is tusschen mijn eigen meening en de schoolsche opvattingen uit de oorspronkelijke ontwerpen. Ook aan de lichamelijke opvoeding wordt daarin een plaats toegekend, die meer in overeenstemming is met den geest der tijden, dan met mijne persoonlijke bewondering. Het plan vond geen instemming, het vond geen afkeuring — het is ook nog de vraag, of het 't een of 't ander zou hebben verdiend. Een gebouw heb ik wel gevonden, maar niet kunnen krijgen. Juist in dezen tijd was de zendingsschool, een instelling, waar jongelieden tot zendeling worden opgeleid, van Rotterdam naar Oegstgeest verplaatst; in het oude gebouw was een sigarettenfabriek gekomen, waren gemobiliseerd onderdak gebracht geweest, enz. Het was een groot gebouw, met ruime zalen en een overvloed van kleinere lokaliteiten; annex was een oud huis, dat ik mij als kantoor en directeurswoning had gedacht. Wat heb ik geloopen, om daar geld voor te krijgen! Het is ten slotte overgegaan in Katholieke handen en heet thans Huize Padua. Iets echter heb ik van de Rotte naar de Schie meegenomen: den naam De Arend; het woonhuis was n.l. vroeger een buitenhuis, dat de boorden der Rottestroom sierde en heette De Arend. Ten slotte ben ik gestuit op een in aanbouw zijnd pand aan de Schie,

dat de verhuurster voor ons heeft ingericht, waarvoor wij het dan voor 10 jaar moesten huren; dit is geschied. Het gebouw heeft als clubhuis velerlei voordeelen; het is evenwel van meet af aan te klein en te duur geweest. In Maart 1922 konden wij het huis in gebruik nemen; den 5den April d.a.v. heeft nog een verlate officieele inwijding plaats gehad, in tegenwoordigheid van vele genoodigden. Van de oorspronkelijke oprichters waren slechts een paar aanwezig; vanwege het gemeentebestuur was er de ambtenaar van advies in zake de opvoeding der rijpere jeugd, wiens post kort daarvoor was ingesteld en die officieel in hoofdzaak hetzelfde moest doen als de stichters van het instituut zich enige jaren tevoren hadden gedacht.

Bij die feestelijke opening dan, hebben Prof. Posthumus en ik het woord gevoerd; de voorzitter deed dit in keurige bewoordingen, waarvan ik achteraf de ruimbhartigheid niet genoeg kan apprecieeren. Inderdaad toch was De Arend die daar geopend werd, heel iets anders dan hij zich had voorgesteld bij de oprichting van het sociaal paedagogische-instituut.

Mijn eigen rede, bij die gelegenheid gehouden, zal ik hier niet afdrukken; het meeste van wat ik toen heb beweerd, behoef ik echter thans niet in te slikken. Ik begon met te zeggen, dat ik niet geloofde, dat de baldadigheid (waarover het klagen toen erg in de mode was) wel zoo'n algemeen verschijnsel was, als men wel aannam en dat men onder de jongens van de laagste volksklassen dikwijls aantreft „een ongelukstelde spontaneïteit, een sterk gevoel voor zedelijkheid en betamelijkheid, een eerlijkheid en fijngevoeligheid van wonderlijke bekoring“. Sedert dit woord heb ik duizenden jongens langs mij heen zien gaan, in de grootste vrijheid, die in een samenzijn van zoovele menschen mij te handhaven was. Ik moet die spontaneïteit en helaas ook die eerlijkheid (behalve dan weer als betrouwbaarheid in het materieele) tot rhetoriek verwijzen; het overige echter kan ik handhaven.

Vervolgens wakte ik alle sociale werkers in deze stad op, om met ons de wetenschappelijke zijde van het clubwerk te bestudeeren. Sindsdien heb ik verscheidene malen tot dit doel iets geëntameerd, maar dit is nooit iets geworden. Over de oorzaken dier mislukking heb ik zoo wel m'n ideeën, maar die verzwijg ik. Evenwel wil ik er tegen waarschuwen, om een cursus voor jeugdleiders aan te zien als een plaats, waar iemand tot jeugdleider kan worden opgeleid. Veel eer ben ik de meening toegedaan, dat iemand, die naar zoo'n cursus gaat in de hoop daar eigenschappen op te doen, die zijn geschiktheid als jeugdleider verhoogen, reeds daardoor heeft bewezen, dat hij er niet voor deugt.

Ten aanzien van het onderwijs meende ik, dat het uitvoerbaar moest wezen om een vast verband te maken tusschen schoolopleiding en ontspannend werk. Sedert echter heb ik leeren inzien, dat de school het meerendeel harer leerlingen omtrent hun veertiende jaar moet loslaten, niet volgens de Lager-Onderwijswet, maar volgens een ijzeren wet.

Ten slotte verontschuldigde ik mij, dat er in zulke benarde tijden een werk werd aangevangen van zoo'n grooten omvang; maar 't was ook juist de nood dier tijden, die er toe dwong, zoo meende ik. En zoo meen ik nog.

Wie op den wind acht geeft, die zaait niet.

En wie op de wolken ziet, die maait niet.

Dus begon De Arend.

Ofschoon men in de eerste vier jaarverslagen zou kunnen nalezen, hoe het nu daarna gegaan is, zoo lijkt het mij toch niet ondienstig om van meet af aan den ontwikkelingsgang van het clubhuis in vogelvlucht nog eens te overzien om zoo te beter te kunnen verstaan, hoe of het geworden is als het thans is en vooral om te weten te komen, hoe of het er nu verder mee moet.

Zooals ik wel verwacht had, bleek het clubhuis in een zeer, zeer diepgevoelde behoefte te voldoen. Na slechts een paar weken, dat er maar zeer weinig jongens kwamen, om eens te neuzen, wat deze nieuwigheid te beteekenen had, stroomden de jongens toe; als water naar den afvoer van een fonteintje, dat verstopt geweest is en dat men na lang morrelen weer aan den gang heeft gekregen. Voordat de eerste winter ten einde was gegaan, waren er meer dan driehonderd verschillende jongens geweest. Met dat „verschillende” bedoel ik, dat niet het aantal bezoeken, doch dat der bezoekers geteld is. Want er zat voor 't overige wel veel overeenkomst in de jongens. Waar ze in overeen kwamen was nu niet bepaald in fut, in een idealistischen kijk op het leven, in belangstelling voor iets anders dan het alledaagsch materiele.

Van het onderwijs kwam niet veel; we waren begonnen met twee klassen van jongens, die kort tevoren de lagere school hadden verlaten en wier adressen ons eenige hoofden van scholen in de buurt, tot wie wij ons gewend hadden, hadden opgegeven. Twee, drie keer ging het goed; toen begonnen de verzuimen. We reden de wegblijvers na, met een taaie volharding M'n hemel, welk een uitvluchten kan de mensch bedenken, als het er om gaat van iets af te komen, waar hij geen zin in heeft! Ook verscheidenen ouders ging het vervelen,

dat er telkens maar weer iemand kwam navragen, waarom hun zoon niet op de les was geweest. Er was geen houden aan en al vrij spoedig werd een van de twee klassen opgedoekt. De andere hielden wij in stand; zij bestaat nog, onder denzelfden leider. Evenwel wordt hij sedert jaren, des zomers stopgezet; slechts in het nu juist afgelopen jaar — en dit is toch wel een hoopgevend teeken — is het gewenscht, althans mogelijk gebleken, om haar van Sept. tot Juli open te houden. De redenen weshalve de schoolklas (de taalles, zeggen de jongens) niet mee weg is bezuinigd, zijn de volgende: het clubhuis wil zijn vlag niet strijken, allen jongens, die slechts ontspanning en vermaak zoeken, maar die zeggen, dat ze „wel graag wat meer zouden leeren, maar dat...“ de lezer vulle zelf maar een uitvlucht in“. moet het terstond kunnen verwijzen naar een plaats waarvoor die uitvlucht niet geldt en vervolgens: elkeen krijgt in zijn leven een kans, het clubhuis moet het voor zijn jongens mogelijk maken om die aan te grijpen. Als een jongen zijn positie kan verbeteren, indien hij wat meer weet dan zijne soortgenooten, dan moet hij dat meerdere ook terstond kunnen gaan leeren, voordat het vleugje energie weer is gebluscht. In het geval van deze klas heeft de ervaring mij gelijk gegeven. Er is nu, wel is waar, nog geen intellectuele revival in De Arend uitgebroken, maar telkenmale komt toch een jongen naar voren van omtrent twintig jaar, die beseft, dat die meerdere schoolkennis zijn belang is. En die positieverbetering is dan ook nooit uitgebleven. Wat men ook moge zeggen over de enorme eischen, die het leven thans stelt — een feit is het, dat er maar heel weinig noodig is voor een mensch, om in eigen kring uit te blinken. De schoolklas heeft overigens moeilijke dagen gekend; soms heb ik onzen onderwijzer eigenlijk alleen emplooi kunnen verschaffen door jonge jongens naar de les te sturen, om daar wat teekenles te krijgen. Wordt evenwel het clubhuis de tijd van leven gelaten, dan zullen wij het hierin echter winnen.

Gaandeweg is naast de schoolklas ook een Engelsche taalles gekomen. Deze is ontstaan uit een clubje, dat door een vrijwillige medewerker was opgericht, dat een korten tijd van grooten bloei heeft gehad, daarna der leidster veel teleurstelling berokkende en roemloos te gronde ging. We zochten en vonden een nieuwe leidster, die met groote animo begon, na het eerste kwartier reeds ontdekte, waarom de vorige club niet had kunnen goed gaan, bij den derden keer zonder bericht weg bleef, omdat ze hoofdpijn had gehad. Bij den vierden keer bleven dan weer de meeste leerlingen weg, omdat ze „gedacht hadden, dat 't wel weer niet zou wezen“. Toen nu, na nog eenig vallen en opstaan, ook die vrijwillige kracht was weggebleven en toen de

aandrang van jongens, die Engelsch wilden leeren, niet ophield, vond iemand voor ons voor de derde maal een vrijwillige kracht, ditmaal een man, die bereid was, om een uur per week de jongens te onder-richten. Daar mijne waardeering voor vrijwilligers, door voorgemelde — en door vele andere — ervaringen tot beneden het vriespunt gedaald was, overreedde ik hem, om dan een uur per week gratis les te geven en voor een tweede uur een kleine vergoeding (f 10.— per maand) te aanvaarden. Daarna ging de zaak van een leien dakje. De nieuwe leeraar had een animo, een verve, die bewonderingswaardig waren. Er kwamen steeds meer leerlingen, klassen moesten gesplitst worden; al ras moest ook het gratis uur in een betalend worden veranderd, voor de nieuwe uren, die er bij kwamen, „sprak dit vanzelf” en zoo werd ten slotte die Engelsche les een dure geschiedenis. Maar aardig was zij! Zoo’n volle klas met jongens, door de jaren heen, doet denken aan een vol geladen open wagon, die met vaart over een keiweg rolt. Dan ploft er hier eenkje af, daar twee, drie tegelijk. Een enkele van de afgevallenen staat weer op, om achter den wagon aan te gaan hollen; zelden lukt ’t hem om hem nog weer te grijpen en om er zich weer op te werken. De Engelsche leeraar is eenige jaren gebleven; maar hij had eigen zaken, die hem ten slotte zoo in beslag namen, dat hij De Arend plotseling moest laten schieten. Maar het lukte, om terstond iemand anders te vinden, voordat nog de zaak de kans heeft gehad om te verloopen. De Engelsche les is nog immer een van de krachtigste instituties van het clubhuis.

Men zoude kunnen vragen welke zin of het heeft, om aan jongens, van de meesten waarvan het waarschijnlijk is, dat zij de rest van hunne levensdagen binnen Rotterdam zullen slijten, een vreemde taal te gaan leeren; en dan nog, waarom dan juist Engelsch en niet Duitsch of Fransch of zelfs Esperanto, het Latijn der democratie. Het antwoord is, dat De Arend voor zijn jongens in de eerste plaats bezigheid zoekt, ontspanning, die geestelijke inspanning kost. Het aanleeren van een vreemde taal beantwoordt zeker aan dien eisch; kan men er bovendien een jongen toe brengen, dat hij een boek in een vreemde taal lezen kan, dan heeft hij voor zijn leven een schat mee gekregen, die niemand hem kan rooven. Van de talen is het Fransch reeds terstond buitengesloten, omdat het ondenkbaar is, dat men daarvan op lateren leeftijd nog een einigermate bevredigende uitspraak zal verkrijgen. De ouders van de tegenwoordig schoolgaande jeugd hebben dit instinctmatig gevoeld en door nieuwe offers den aanval der democratie op de overgeleverde cultuur glansrijk afgeslagen. Van het Duitsch is het gevaar, dat de jongens al gauw meenen, dat

dit eigenlijk erg gemakkelijk is, dat 't niet veel meer is dan wat verbasterd Hollandsch en — stellig ten minste in Rotterdam — onze verhavende moedertaal kan niet veel meer lijden. Om den jongens Esperanto te leeren zou zonde van hun tijd zijn; als zij de moeite van het leeren hebben gedaan, kunnen zij dan toch nog pas... vertaalde boeken lezen. En wegens de voordeelen van het internationaal verkeer hoeft men het ook niet te doen, daar onze jongens juist voortkomen uit kringen, die zoo hokvast mogelijk zijn. Het Engelsch daarentegen biedt alle voordeelen van een wereldtaal, een schat van boeken in smakelijke populaire uitgaven; een elementaire kennis ervan is mogelijk zonder juist begrip van grammatica. Voor een havenstad is het zeker de taal, die we moeten kiezen.

De jongens van de Engelsche les hebben van meet af aan geen geheel gevormd met de andere jongens, die op De Arend komen; zij voelden zich erg en de meerderheid koestert ook al gauw eenige animositeit jegens een minderheid, die wat meer beteekent, doordat zij harder werkt. Gedurende het laatste jaar heb ik daarin een kleine verbetering bespeurd. De tochten naar Londen moeten in hoofdzaak daarvoor worden gecrediteerd. Dank zij n.l. de welwillendheid van een Rotterdamschen reeder is het in den zomer van '27 mogelijk geweest, dat een aantal onzer Engelsche leerlingen tegen betaling van slechts f 20.—, een paar dagen in Londen is geweest. Die eerste tocht was een groot succes. Het jaar daarop wilden ook andere jongens mee. Hierop ben ik ingegaan en zoo is in het buitenland een toenadering tusschen vertegenwoordigers van jongensgroepen tot stand gekomen, die elkaar in huis niet konden vinden, niet konden luchten moet ik haast zeggen.

Een andere plaats, waar in De Arend opzettelijk onderwijs wordt gegeven, is de timmerclub. De bedoeling van de timmerles is, behalve dan weer het verschaffen eener gelegenheid voor inspannende ontspanning, aan de jongens, die toch later eenmaal huisvader zullen zijn, te leeren om zelf te kunnen maken, wat zij dan noodig hebben en om in en aan huis, zelf te herstellen, hetgeen anders — meestal niet hersteld wordt. De timmerkamer, die het huis van den eersten dag af gehad heeft, is maar een klein vertrek; men moest er eigenlijk een ruimen zolder of een groot sousterrain voor hebben. De timmerclub is begonnen onder leiding van een vrijwillige kracht, een eigen baas. Zij nam geweldig op; weldra werd er vier avonden per week en dan zoolang als het clubhuis open was, getimmerd. Den eersten tijd hadden de jongens noodig, om de behoeften voor het timmerbedrijf zelf te maken: werkbanken, spijkerbakken en dgl. Daarna echter begon de periode der leerstukken; daarmee kwam ook de leerstellig-

heid en de timmerclub werd zodoende een enclave, juist als de Engelsche les.

Al heel spoedig bleek het ook noodzakelijk om den timmermeester te gaan bezoldigen: zooveel uren, een ander krijgt 't toch ook, enz. Als tegenwaarde wilde ik, dat nu ook de timmerclub in de eerste plaats zou maken en herstellen, wat het clubhuis wenschte. Deze wensch leidde tot het vertrek van den timmermeester; hij werd opgevolgd door een jongmensch, die vroeger als jongen De Arend reeds had bezocht; tot heden is hij de eenige leider, dien De Arend zelf heeft opgeleid tot dien post. De timmerkamer behoort tot de voornaamste bedrijven van De Arend; zij heeft al veel voortreffelijk werk voor het clubhuis gemaakt, waaronder het tooneelmechaniek van Faust. Daarmee is echter, naar het schijnt, ook een hoogtepunt van energie bij de jongens bereikt; in het laatste jaar wordt zij bijkans alleen door de jongste jongens bezocht.

Evenwel neemt het aantal oudere jongens, die iets ongewoons voor zich zelven willen maken, als een kast, een kano, enz. toe. Nog in het vierde jaarverslag had ik er mijn teleurstelling over uitgedrukt, dat zoo iets niet voorkwam.

Van de kleinere bedrijven heb ik nu eenige welgeslaagde beschreven; thans zal ik het eens over een mislukking hebben, die des te belangwekkender is, daar ik geen eigenlijke reden voor die mislukking kan bijbrengen. Ik meen hier de schaaklessen. Schaken is een fijne, intellectuele bezigheid en men mag niet verwachten, dat er algemeene belangstelling voor te wekken is. Iemand, die schaakt, is een ander mensch, juist b.v. als iemand, die musicceert. Maar schaken is, naar 't eenstemmig getuigenis van degenen, die beide spelen beheerschen, niet moeilijker dan dammen en het aangename ervan kan toch ook pas komen, indien men het al een beetje kan. Hoe het zij: alle schaaklessen — en we hebben het door de jaren wel een keer of zes van voren af aan geprobeerd — verliepen zoo, dat zij met een jongen of zes begonnen, dat in de volgende weken de belangstelling zienderoogen toenam, totdat er soms wel twintig leerlingen waren. Dan begon de kentering met razende snelheid, bij de vierde les waren er nog maar vijf klanten, dan nog maar twee. Dan een paar weken, waarin de meester en één jongen, beide met een verhit gezicht, over het bord gebogen zaten te turen en daarna de keer, waarop óf de meester óf de jongen wegbleef, waarmee dan weer de zaak ter ziele was. Aan gebrek aan kundigheid, of van volharding of aan goedsmoedsheid der schaakmeesters heeft het zeker niet gelegen; de jongens, die het ondernamen, waren toch ook niet de eersten de besten. Het moet aan het spel liggen in relatie tot onzen volksaard, dat het hier te

lande toch nooit zoo populair is geworden als in sommige streken elders. Men treft een overeenkomstig verschijnsel aan met het cricket-spel hier te lande en in Engeland: hier een paar toeschouwers, ginds een duizendkoppige menigte in razend enthousiasme. Het is een onderwerp voor een psychologische dissertatie; van de resultaten hoop ik eenmaal met belangstelling kennis te mogen nemen.

Eenige andere pogingen, voor groote jongens van minder belang, als lessen in houtsnijden, figuurzagen, mondorgel spelen, cartonnage-werk, enz., ga ik hier met stilzwijgen voorbij, daar 't zoo allerbest gezegd is.

Van heel wat meer gewicht voor De Arend dan het schaken is het dammen. Om de bovengenoemde vergelijking vol te houden: als cricket slaat tot voetbal, zoo staat hier te lande schaken tot dammen. Dit spel verheugt zich in de volksklassen in een buitengewoon groote populariteit, die het mijns inziens ook volkomen verdient. Het laat zich in elken graad van inspanning spelen van „ik schuif, jij schuift“ af tot werkelijke genialiteit toe.

Toen De Arend open ging, hingen er een stuk of vier damborden aan keurige koperen ringetjes in de conversatiezaal; de bijbehorende schijven zaten in kartonnen doosjes, op ieder der vier tafels een. Eigenlijk den eersten dag al bleek dit te weinig, maar dat er een paar jaar later soms vijftig borden tegelijk noodig zouden zijn, had ik niet gedacht. Onder de jongens, die in den eersten tijd in huis kwamen, bevond zich ook een sterk speler, die een geboren, heerschzuchtig leider was. Hij organiseerde damwedstrijden en -lessen en bij tientallen vlokten de jongens om hem heen, om de techniek van het spel te leeren. In verwonderlijk korten tijd maakten vele jongens zich de kennis eigen van het systeem van notatie op het dambord, waardoor ook theoretische damles mogelijk werd en De Arend mee kon gaan spelen in den Nederlandschen Dambond. Verscheidene tientallen van volwassen mannen hebben in De Arend gespeeld en zijn met de kous op den kop naar huis gegaan, vele sterke spelers van thans, hebben in De Arend de kunst geleerd, waarvan thans de Rotterdamse damvereenigingen de winst genieten. En toen het werk in omvang toenam en floreerde — mijn verhaal is eentonig — toen moest de leider bezoldigd worden en toen ging zijn ijver bekoelen en toen ging de damvereeniging mee achteruit. Er kwam een andere (bezoldigde) leider, die echter wel dammen kon, maar niet onderwijzen; ik had de grootste moeite, om bij de wedstrijden van den bond een voldoende aantal spelers bijeen te krijgen, om ten minste naar buiten de eer op te houden. Sommige spelers kwamen slechts uit welwillende genadigheid dan hun partij spelen; van studie was

geen sprake meer. Zoodat ik bij de eerste gelegenheid de beste den Bond heb moeten verlaten. Op 't oogenblik heb ik geen enkelen jongen, die als leider zou kunnen fungeeren; er is evenwel nog ruim voldoende jongensmateriaal, om weer een krachtig clubje te kunnen formeeren. Het is zeer te betreuren, dat er thans geen damvereeniging meer is; want die damwedstrijden hadden een voortreffelijken invloed. Maar het dammen is nu eenmaal een werk van kleine luyden en daaronder zijn leiders heel dun gezaaid.

In den goeden tijd der damvereeniging bezat De Arend ook een problemist van ongemeene bekwaamheid; verscheidene zijner problemen zijn in damrubrieken onzer grootetijdschriften gepubliceerd. Ook het waarlijk geniale probleem, dat ik hieronder afdruk en toelicht, is reeds door den druk openbaar gemaakt; ik weet echter niet waar, zoodat ik niet anders doen kan, dan mijne verontschuldiging aanbieden, indien ik door deze publicatie hier auteursrechten schend. De toelichting heb ik echter zelf geschreven en zoo opgesteld, dat menschen, die in de geheimen der hoogere damkunst niet ervaren zijn, verstaan kunnen, dat we hier met iets zeer buitengewoons te maken hebben. Ten aanzien van den auteur kan ik hier mededeelen, dat hij een jongmensch is van verwaarloosd uiterlijk en dikwijls zeer onbehouwen manieren, waardoor hij in geen enkele betrekking op den duur kon worden gehandhaafd. De laatste maal, dat ik hem gezien heb, stond hij op het Beursplein op auto's te passen. Zonde toch van iemand, die een stel hersens heeft van een dusdanig concentratievermogen, dat hij eenige partijen dam tegelijk blind spelen kan. Dit komt nog minder voor dan het vermogen om blind te schaken.

Wordt vervolgd.

Wit, 14 schijven n.l.; 28-32-33-34-36-37-38-39-42-44-45-47-48-49.

Zwart, 14 schijven n.l.; 3-4-9-10-15-16-17-18-19-21-22-23-24-25.

1. Wit schuift 49 — 43. Zwart, die zelf een fijn dammer is en meent, dat Wit hier niet anders doet dan zijne steenen bijeen schuiven, ziet zijn kans schoon, om Wit tot een aanval te verlokken, die Zwart op den duur echter voordeel, ja naar een ieder meent, de overwinning, moet brengen. Het is de groote slag No. 12 dien Zwart hier ziet komen. En Zwart schuift 3 — 8.

2. Wit schuift, alsof hij denkt: Daar ga je in, 34 — 29 en Zwart, die zijne vermoedens bevestigd vindt, slaat happig 23 $\times$ 34.

3. 39 $\times$ 30; 25 $\times$ 34, Zwart slaat naar het centrum toe, maar 24 $\times$ 35 mag ook.

4. 28 — 23; 19 $\times$ 50, Zwart heeft een dam, die hij door:

5. 38 — 33; 50 $\times$ 28 weer net zoo snel kwijt is en Wit heeft den vijfslag.

6. 32 $\times$ 5. Waarom geeft Zwart aan Wit zulk een kans, die een minder ervaren dammer, die steentje voor steentje met een bedrukt gemoed ziet gaan, tot wanhoop zou brengen? Men zie slechts:

..... 6. Zwart schuift 34. (resp. 35-, vgl. no. 3) 40.

7. 45 $\times$ 34, gedwongen; 24 — 30.

De Dalton-methode in het Rijksonderwijs- verslag van 1925-'26.

Het moge den oningewijde eenigszins „verouderd” voorkomen in bovenstaanden titel de jaren 1925—'26 aan te treffen, inplaats van 1927—'28, een feit is het, dat we hier met het jongste in druk verschenen jaarverslag te doen hebben. Met deze mededeeling zij het verwijt, dat we onze lezers op ouden kost zouden onthalen, van te voren ontzenuwd.

Slechts weinigen zullen dit onderwijs-verslag ooit onder de oogen krijgen. Het is alsof het in zijn groot folio-formaat al direct bij zijn verschijning wil zeggen: zet me nu maar stevig tusschen de andere stukken van een stoffig archief, dan val ik niet om en tot een boek om te lezen ben ik niet geschapen, dat zie je me wel aan.

8. 34×25 , gedwongen; 15 — 20.

9. 25×14 , gedwongen; 4 — 9.

10. 14×3 , gedwongen; Wit heeft dus al twee dammen, maar danst daaren-tegen reeds van den ~~heden~~ slag af geheel naar de pijpen van Zwart, die tot dusver nog niet anders kan meenen, dan dat Wit volkomen in de door hem gelegde hinderlaag is geloopt. Nu speelt Zwart:

..... 10. 22 — 28.

11. 5×32 , gedwongen; 21 — 26.

12. 3×21 , nog immer gedwongen en Zwart heeft zijn doel bereikt. Hij slaat de beide witte dammen en nog een steen, heeft zelf een dam op 49 en de witte steenen staan ategader in een hoekje. Naar allen aanschijn heeft Zwart nu niet anders meer te doen, dan zijn dam tusschen 49 en 26 heen en weer te schuiven, om iederen witten steen, die het mocht bestaan dat pad te betreden (en er is voor wit geen weg naar den overkant, die die straat des doods niet kruist) weg te maaien. Maar nu is er weer baas boven baas. Wit heeft Zwart eenvoudig verlokkt, om hem zoo te verlokken! Thans, nu wit eindelijk zelf weer eens mag schuiven, zullen wij Zwart in den kuil zien vallen, dien hij voor den ander heeft gegraven.

13. 42×38 ; 49×46 . Daar gaan al twee van de steenen van Wit. Wit moet met twee steenen, die nog op de achterste lijn staan en met een steen, die op 36 door den zwarten steen op 26 vast gehouden wordt, tegen een dam en een steen spelen. Welk een ongelijke kamp!

14. 36 — 31; de witte steen wordt geofferd, want zwart moet nu op zijn beurt gedwongen spelen 26×37 .

15. 47 — 41 en Zwart heeft verloren; hij kan nog maar een zet doen, n.l. 37 — 42 waarop Wit antwoordt met 48×37 en de trutsche dam zit mis-trouwsig in een hoekje gevangen.

De slafteguur van dit probleem is in de damliteratuur bekend als het thema van Manoury; het moeie van het probleem is voor mij daar in gelegen, dat het vooronderstelt, dat beide spelers kundige dammers zijn, zoodat er in het heele spel geen zet wordt gedaan of hij heeft een weloverwogen bedoeling.

Toen we de vorige maand in den winkel — ja den *winkel* — van His Majesty's Stationery Office te Londen (het bureau van uitgaven van Engelsche Staatsrapporten) voor de toonbank mochten wachten — ja wachten — tot we aan de beurt waren, kregen we wel een andere indruk van de exploitatie van en *dus* de belangstelling voor Staatsrapporten, dan we ooit in ons land hebben ontvangen.

Het is dus zeker niet overbodig als we hieronder een aantal uitspraken, die we in het rapport aantreffen, voor een grooter publiek herhalen.

In Februari—Maart 1924 maakten de heeren Bigot, Diels en Kohnstamm, in opdracht van de Mij. tot nut van 't algemeen, hun studiereis naar Engeland, teneinde het onderwijs volgens het Dalton-plan te onderzoeken.

Het gunstige rapport door hen uitgebracht en de daarop gevolgde lezingen in de voornaamste plaatsen van ons land, hebben het Dalton-systeem alom bekend gemaakt en tal van individueele proefnemingen zijn daarop gevolgd.

Aan twijfel heeft het ons, voorzichtige Hollanders, niet ontbroken en van een zegetocht van de Daltongedachte kan zeker geen sprake zijn, maar toch zijn over ons heele land zoowel in de steden als op 't platteland pioniers aan 't werk getogen, van wie af en toe mededeelingen in Volksontwikkeling zijn opgenomen of van wier arbeid wij althans bij geruchte vernemen.

Van regeeringswege heeft men het systeem niet gepropageerd, maar men kan ook niet zeggen, dat het is tegengewerkt. De inspectie stond er in den regel sceptisch tegenover, maar heeft zich in 't algemeen tot een afwachtende houding bepaald. In het boven aangekondigde jaarverslag nu geven de hoofdinspecteurs weer de indrukken, die zij zelf of hun inspecteurs ten aanzien van de proefnemingen met het Daltonsysteem tot nu toe hebben ontvangen.

Wij drukken hier thans achtereenvolgens de uitspraken uit de verschillende hoofdinspecties af. Cursiveeringen van ons.

Eerste
hoofd-
inspectie:
Noord-
Brabant en
Limburg.

„Of onder de verbeteringen, die tot een gunstiger resultaat van ons onderwijs zouden kunnen leiden, ook behoort de invoering van het Dalton-stelsel, is voor mij nog een vraag. Ik sluit mij in dit opzicht aan bij den inspecteur te Breda, als hij zegt: „De nieuwe denkbeelden over het zelfstandig en gedifferentieerd werken van de leerlingen, hebben ook in 1925 verschillende onderwijzers weer uitgelokt tot didactische proefnemingen, die ik met belangstelling heb gevolgd, maar waarvan de uitkomsten nog niet voldoende vaststaan om er

hier nader over te berichten." Echter meen ik niet te mogen nalaten de ervaringen van den inspecteur te Maastricht hier mede te deelen, wiens mededeelingen omtrent genomen proeven met het Dalton-stelsel ik het vorige jaar ook vermeldde. Hij schrijft: „Thans wordt in vijf volksscholen in het zesde leerjaar het Dalton-stelsel bij het onderwijs toegepast, terwijl in een dier scholen in het vijfde leerjaar ged尔顿iseerd wordt. Het betreft klassen, waarin 20 à 30 leerlingen zitten; klassen, die normaal bij waren, en waarvan de onderwijzers bekwaame leerkrachten zijn. In twee dier scholen heeft men het bedoelde stelsel reeds in den vorigen jaarcursus toegepast. Bij den nieuwen cursus werd de eerste maanden van het nieuwe jaar de steeds gevolgde leerwijze gevolgd, opdat de klassen-onderwijzer eerst terdege vertrouwd raakte met de eigenaardigheden en den stand van kennis der leerlingen. De onderwijzers hadden steeds in het zesde leerjaar onderwijs gegeven, en waren niet met hun klasse opgeschoven. Er werd ongeveer 12 uur per week klassikaal onderwijs gegeven en de overige uren werden door de leerlingen aan hun taak gewijd. Tegen het eind van den cursus werd door mij een onderzoek naar de resultaten van het onderwijs ingesteld, die zeer bevredigend mogen genoemd worden. De leerlingen hadden aan de hand van leer- en leesboekjes zich bij de meeste vakken zelf leeren redden, en alleen waar zij vast bleven zitten en geen raad wisten, zich tot hun onderwijzer om voorlichting gewend. De invoering van het vrij-werk-systeem, gedurende de niet klassikale uren, bleek een geest van werklust gekweekt te hebben. Alle mogelijke moeilijkheden, welke bij het gewone onderwijs worden ondervonden, verdwenen niet, doch duidelijk is gebleken, dat de leerlingen actiever werden, beter leerden denken en eerder zelf iets vonden, terwijl zij bij het generaliseerende oude stelsel passief mee leerden en verscheidene van hen er bij zaten te soezen.

Waar de leerlingen vijf jaar in de lagere school steeds klassikaal onderwijs hadden genoten, kostte het sommige leerlingen moeite zich aan het nieuwe stelsel te gewennen, om behoorlijk de opgegeven taak af te werken.

Waar de leerkrachten personen waren met langdurige ervaring, wisten zij met tact deze leerlingen in de overgangsweken tot het behoorlijk volvoeren van de opgegeven taak te brengen. *Opmerkelijk is dat de onderwijzers, die eenmaal volgens de Dalton-methode gewerkt hadden met de leerlingen, niet meer naar het oude stelsel terug verlangden, hoewel zij tijdens de schooluren zich heel wat meer moesten inspannen dan vroeger.* Wanneer de leerlingen de hun opgegeven taak hebben afgemaakt, wordt niet, zooals soms op andere scholen geschiedt bij het volgen van het Daltonstelsel, een extra taak opgegeven. De

onderwijzers hebben een verzameling van leer- en leesboekjes in het lokaal bijeengebracht, gegroepeerd naar de verschillende vakken van onderwijs, boekjes voor meer gevorderden bestemd en waarin meerdere bijzonderheden worden gegeven over de leerstof voor de klasse bestemd. De leerlingen mogen zich met een dier boeken dan verder onledig houden. Dit bleek een prikkel tot het vlijtig afwerken van de taken niet alleen, doch een voorbereiding om na het verlaten der school zich te gewennen naar een leerzaam boek te grijpen in plaats van onbenullige lectuur te verslinden. Het kweekt smaak voor onderhoudende lectuur, waardoor men zijn kennis verrijkt."

* *

Tweede
hoofd-
inspectie:
Gelderland
en
Overijssel.

„Gelet op de groote propaganda, gemaakt eerst voor de *Montessori-methode* en in den laatste tijd voor het *Daltonstelsel*, kan niet gezegd worden, dat ons onderwijzend personeel, hoe vooruitstrevend soms in andere opzichten, niet met de noodige voorzichtigheid handelt, wanneer het zijn eigenlijken arbeid betreft. Montessori-scholen voor kinderen in den leerplichtigen leeftijd komen in de tweede hoofdinspectie niet voor, terwijl slechts op enkele scholen met het Dalton-stelsel in één of twee klassen, met medewerking van het Rijksschooltoezicht, een proef wordt genomen.

Voorzichtigheid is hier wel geboden, want al spoedig zal blijken, „dat het doorvoeren van dit stelsel een geheele reorganisatie van ons onderwijs zou noodig maken“, zooals de inspecteur-Arnhem zegt. „Een hoogst ernstige, niet te kort doorgezette proef er mede zal“, zoo oordeelt hij, „het juiste inzicht in de werking van dit stelsel kunnen geven“.

Men ontkent niet, dat de algemeene principes, waarvan het uitgaat en zijn doelstelling aanvaard kunnen worden, maar men is niet overtuigd, dat de toepassing dier beginselen in ons huidig onderwijsstelsel niet kan geschieden en dat het gestelde doel niet zou kunnen worden bereikt, wanneer maar meer dan tot heden — en erkend moet worden, dat zulks noodzakelijk is — gerekend wordt met de eischen van het individu.

De inspecteur-Deventer schrijft: „Enkele hoofden van zeer goede twee- en driemansscholen hebben zich tegen mij geuit, dat het toch zoo bedroevend was, dat wel commissies naar Engeland en Italië gaan om bovengenoemde methoden te bestudeeren, doch dat naar het onderwijs op de twee- en driemansscholen, waar feitelijk een combinatie van beide methoden gebruikt wordt, niet omgekeken wordt. Ja, werden deze scholen dikwijls als minderwaardig beschouwd.

Inderdaad zou het goed zijn, indien eens meer aandacht geschonken

werd aan de resultaten van het onderwijs op die scholen, zoowel wat kennis, karaktervorming en verantwoordelijkheidsgevoel betreft. Naar mijne meening zouden dan zeer zeker vele tegenstanders der kleine scholen in vorige voorstanders veranderen."

Inderdaad, er wordt in de kleinere scholen meer in den geest der Dalton-ideeën gewerkt, dan de propagandisten van dit systeem mischien meenen. *We mogen er hun echter dankbaar voor zijn, dat door die propaganda weer meer naar voren is gekomen de eisch: ruck bij uw leerling het verantwoordelijkheidsgevoel, voed hem op tot zelfstandigheid enerzijds, maar wèk anderzijds in hem ook de begeerte om anderen bij te staan, met anderen samen te werken tot één doel, waartoe de kleine schoolmaatschappij goede gelegenheid biedt.* Waar naar dien eisch gewerkt wordt, zal het sociaal element in het onderwijs niet alleen bestaan in het aanbrengen der kennis, die de leerling noodig zal hebben om het maatschappelijk leven te verstaan, maar zal het ook de zedelijke opvoeding ten goede komen.

„Van de voordeelen, waarom men het Dalton-stelsel roemt, als zelfstandigheid, ontwikkeling van het verantwoordelijkheidsgevoel, onderlinge waardeering, gebonden vrijheid, enz., kan elk goed onderwijzer ook bij het klassikale stelsel veel bereiken", zegt de inspecteur-Ommen.

Ik stem hiermede in, maar dan dient ook gestreefd te worden naar het bereiken van die voordeelen en moet dit practisch ook blijken in den schoolarbeid, zal ons lager onderwijs meer doen dan de leerlingen eenige parate kennis en vaardigheden aanbrengen, maar ook medewerken om hen op te voeden tot menschen met geestelijke en zedelijke kracht."

* * *

„De inspecteur in de inspectie Gorinchem spreekt er zijn voldoening over uit, dat men kennis neemt van de nieuwere onderwijsmethoden, waardoor sleurwerk wordt teruggedrongen en maakt in dit verband melding van het feit, dat aan een tweetal scholen in zijn inspectie voor het zevende leerjaar, bij wijze van proef, het Dalton-systeem wordt toegepast.

Zijn ambtgenoot in zijn inspectie 's Gravenhage vermeldt, dat de proeve met de semi-Dalton-klassen aan sommige scholen nog niet leidde tot sterke uitbreiding van het aantal dier klassen. Het kwam zelfs voor, dat een enkele klasse, na het vertrek der daarmee belaste leerkracht, moest worden opgeheven. Hij constateert dan, dat er naast enthousiaste voorstanders ook sterke tegenstanders zijn van deze methoden van onderwijs geven, maar hij maakt bij dit laatste de restrictie: „hoewel enkel in theorie, niet door de practijk er van".

Met het oog op deze laatste restrictie vind ik het eigenlijk wel te

Derde
hoofdstuk
inspectie:
Zuid-
Holland
en
Zeeland.

befreuen, dat we niet meer feitenmateriaal ter beoordeeling hebben, want hoewel het onbetwistbaar vaststaat, dat de theorie nieuwere onderwijsmethoden moet uitdenken, zal toch de practijk de bestaansmogelijkheid moeten bewijzen en het bestaansrecht moeten aantonen. En naar mijne meening ligt er dan ook reeds een — zij het ook niet bedoelde — veroordeeling van het systeem in de toevoeging: „Dit kan wel reeds gezegd worden, dat de middelmatige leerkracht niet geschikt is om dergelijk onderwijs te geven en dat Daltoniseeren zeer veel vraagt van den onderwijzer of de onderwijzeres." Immers, ook onder de onderwijzers zal het percentage der middelmatigen, — die dan voor Dalton-systeem ongeschikt worden geacht — het grootst zijn en blijft er aanleiding voor de vraag, waaraan dan eigenlijk de gunstiger resultaten te danken zijn: aan het systeem, of aan den geboren paedagoog, of aan de gelukkige harmonie tusschen beide.

De inspecteur in de inspectie Leiden noemt het jaar 1925 „een merkwaardig jaar, omdat juist in dien tijd zoo duidelijk gedemonstreerd werd, hoe de stroomingen in de maatschappij nadeinen in het schoolleven. Als reactie tegen den cultus van de massa", voegt hij er aan toe, „is na den oorlog opgekomen de drang om den enkeling en zijn waarde meer naar voren te brengen". Dat deze drang eerst na den oorlog zou zijn opgekomen, meen ik te moeten betwijfelen, dat die drang echter door den oorlog en zijn gevolgen zou zijn versterkt, zullen wel weinigen in twijfel trekken. Genoemde inspecteur vervolgt dan: „Tegen het universalisme komt het individualisme. Nu meen ik in het schoolleven een afschaduwing te ontwaren van dezen strijd, zich openbarende in het streven van de Montessori-methode en het zg. Daltonisme. De eerste behoort meer tot het voorbereidend onderwijs en al zal zij ook de aanvangsklassen der lagere school beïnvloeden, zij ligt dus voorloopig buiten ons arbeidsveld.

Het Daltonisme heeft zich al aangediend en reeds zijn adepten gevonden. De wettelijke voorschriften zullen voorloopig waken tegen excessen, een soepele toepassing zal hier en daar een bescheiden proefneming toelaten. De ervaring zal eindelijk wel de juiste waarde bepalen. Alleen lijkt mij waakzaamheid gewenscht. Ik geloof niet, dat het Daltonisme een panacé zal blijken en het komt mij zeer dwaas voor nu al een poging te wagen het klassikaal onderwijs af te schaffen en het Daltonisme in al zijn consequenties in te voeren. Wat ik van de nieuwe werkmethode zag, heeft mij opnieuw duidelijk gemaakt, dat het succes niet verzekerd wordt door een systeem, maar door de persoonlijkheid van den onderwijzer.

De enkele zeer bescheiden proefneming op een der scholen in mijn inspectie heeft te kort geduurd om vaststaande resultaten op te

leveren. Wellicht zal het volgende verslag meer gedetailleerde beschouwingen kunnen bevatten."

In een ander verband merkt genoemde inspecteur ook nog op, dat voor hem het moeilijkste probleem in het Dalton-systeem is de vraag, of de Dalton-richting de vermeerdering van leerleesboeken brengen zal.

De inspecteur van de inspectie Middelburg had bij de onder zijn toezicht staande scholen er ook een, waar een proef werd genomen met het Dalton-stelsel.

Het betrof hier een school, die tijdens de proef 120 leerlingen telde met 4 leerkrachten voor 7 leerjaren in 3 lokalen. De leerjaren 5, 6 en 7 (samen 48 leerlingen) waren ondergebracht in één lokaal, waar onderwijs werd gegeven door het hoofd en een onderwijzer. In de leerjaren 6 en 7 (resp. 18 en 8 leerlingen) werden alleen de vakken taal, rekenen en aardrijkskunde ged尔顿iseerd, daar het hoofd meende, dat onder deze omstandigheden slechts een getemperde en met voorzichtigheid samengestelde Dalton-proef genomen kon worden.

De inspecteur beschrijft de proef dan als volgt: „Aanvankelijk was de bedoeling de taken in individueel tempo achter elkander door de leerlingen te laten afwerken (richting Lynch), doch reeds na enkele weken liepen de vorderingen zóó uiteen, dat na verloop van tijd ongetwijfeld de klassikale lessen in het gedrang zouden komen, waardoor dit groote voordeel van het klassikale stelsel te loor zou gaan.

Derhalve werd deze wijziging aangebracht: alle leerlingen in een week dezelfde taak. Daarnaast neventaken, welke extra-werk wél in individueel tempo kan worden doorgewerkt (Richting Miss Rose).

De taken waren zeer eenvoudig samengesteld. En wel, omdat volledig uitgewerkte taken zéér veel voorarbeid vereischen, terwijl het hoofd meende, dat een *mondelinge* toelichting en bespreking der taak ten allen tijde te verkiezen is boven een „papieren meester".

Deze eenvoudige weektaken voldeden in de practijk ten volle.

Achter in de klasse waren eenige planken bevestigd, waarop een Dalton-bibliotheekje stond. Deze bibliotheek bevatte diverse taal- en rekenboekjes, noodig voor taken en extra-taken, alsmede heel wat leerleesboekjes, vnl. voor de zaakvakken. Naar deze bibliotheek werd op de taken verwezen (D.b. 54: 60 = Daltonbibliotheek nr. 54, blz. 60).

In ieder boekje lag een kaart. Wanneer een leerling een werkje gebruiken wilde, werd op die kaart de datum ingevuld en deze kaart in een doos gelegd. Werd het boek teruggezet, dan werd weer de datum op de kaart gezet en deze in het boekje gelegd. Contrôle op dit bibliotheekje was zoodoende zeer eenvoudig. De leerlingen maakten er ruimschoots gebruik van en teekenden de data secuur aan.

De correctie geschiedde in bijzijn van den leerling. Na verbetering

der gemaakte fouten werd het werk goedgekeurd en voorzien van een stempel: „Aanteekenen op Contrôle-kaart”.

Het Hoofd had twee contrôle-stelsels ontworpen: één voor hem-zelf, één voor de leerlingen. Het eerste bestond uit kaarten voor iederen *leerling* afzonderlijk, dat voor de leerlingen voor ieder *vak* apart. Een goedgekeurde taak werd door een streep aangeduid. Op deze kaarten was met één oogopslag te zien, hoever leerling of klas met het taalwerk gevorderd was. De leerlingen teekenden accuraat aan.

Na deze beschrijving van de genomen proef weegt de geëleerde functionaris de voordeelen van het systeem af tegen de bezwaren en gevaren daarvan en komt dan tot deze conclusies:

„Voordeelen.

Het beginsel is goed.

Bij de leerlingen steeg de belangstelling in het werk aanmerkelijk.

De huiswerk-kwestie verviel, doordat in de schooluren het vereischte minimum doorgewerkt werd en kon worden, terwijl alle leerlingen geheel vrijwillig — meer of minder geregeld — huiswerk maakten als aanvulling of uitbreiding (extra-taken). Niet zelden ook vroegen meerderen — eigener beweging — een bepaald soort sommen of taalwerk, omdat zij voelden met dat gedeelte der leerstof (vln. cijferen en werkwoordsvormen) nog niet voldoende vertrouwd te zijn. Huiswerk mogen, in plaats van moeten maken, voorkwam zodoende alle eventuele moeilijkheden.

Van het karaktervorming komt meer terecht dan onder het zuiver klassikale stelsel.

Ontwikkeling der hulpvaardigheid, voorkomendheid jegens elkander, saamhoorigheid, van het verantwoordelijkheidsgevoel, van den wil komt beter tot haar recht, terwijl ook de zelfwerkzaamheid in geen geringe mate bevorderd wordt.

Afkijken en klakkeloos overschrijven vervallen.

Door steekproeven en repetities, alsmede door een enkele vraag bij de correctie vallen bovendien eventuele mogelijke gevallen van dat afkijken of klakkeloos overschrijven n.l.) zonder moeite te ontdekken.

Het stelsel geeft den opvoeder, die in het zuiver klassikale stelsel vaak door den onderwijzer naar de tweede plaats gedrongen wordt, meer de hem toekomende plaats.

De correctie van het werk beantwoordt meer aan haar doel.

Men komt gemakkelijker tot practisch onderwijs dan onder het zuiver klassikale stelsel. Aan het kunnen wordt, naast het kennen, een groote plaats ingeruimd.

Bezwaren en gevaren.

Meer nog dan bij het klassikale stelsel hangt van den man voor de klasse vrijwel alles af. Hij moet in staat zijn tot ongedwongen omgang met kinderen, een vertrouwelijke sfeer weten te scheppen en toch zonder moeite de meerdere blijven.

Het juist samenstellen der taken geeft zeer veel werk en vereischt een volkomen beheerschen der leerstof in al haar onderdeelen.

De onderwijzer moet — in den regel gewoon aan rust en stilte in de klas — gewennen aan het toelaten van een zekere „bedrijvigheid” voor z'n oogen.

Er bestaat gevaar, dat de „vrije orde” in wanorde overgaat. (Hetgeen aan de bedoelde school niet het geval was).

In den eersten tijd moet onverbiddeijk de hand gehouden worden aan netheid en accuraatheid van het werk, waar sommige leerlingen deze aan een spoedig gereed zijn met het taakwerk willen opofferen. Dit gevaar is gemakkelijk te vermijden. Kort en goed weigeren, wat niet netjes er uit ziet. Bij andere leerlingen daarentegen werd het werk met meer zorg gemaakt.”

Tot groote spijt van den inspecteur echter moest de proef te spoedig worden gestaakt, zoodat het hem niet mogelijk is een definitief oordeel te geven omtrent de resultaten van meer intellectualistischen aard.

Zoo veel heeft hij er echter wel van gezien, dat hij meent te mogen concluderen, dat de afvraagbare kennis in geen geval minder zal zijn, maar meer het werkelijke eigendom van den leerling, dan onder het zuiver klassikale stelsel.

Tot groote teleurstelling van het hoofd, zoowel als van de leerlingen, moest de proef tenslotte worden gestaakt, daar door het huwelijk van een der onderwijzeressen de school een driemannschool werd en het hoofd alleen kwam te staan voor 48 leerlingen, verdeeld over drie klassen.

Onder deze omstandigheden is Daltoniseeren volgens den inspecteur onmogelijk. „Levert het zuiver klassikale stelsel onder deze omstandigheden tot het geven van goed onderwijs al reeds bijna onoverkomelijke moeilijkheden op, onderwijs volgens het Dalton-principe is hier onmogelijk. De onderwijzer wordt dan met meer werk beladen dan hij, ook bij intens werken na schooltijd, af kan.”

En hij besluit zijne beschouwing over het Daltonisme met de woorden: „Zoo bestaat er thans in mijn inspectie geen enkele school meer, waar gedaltoniseerd wordt. Zeer tot mijn spijt. Gaarne zou ik zien, dat één of meer der scholen een proef aandurfde. Ik meen echter, dat dit spontaan moet geschieden, niet door pressie van mijn kant.”

Met dit laatste kan ik mij geheel vereenigen; ik zou het zelfs nog

sterker willen uitdrukken, daar ik geloof, dat iedere poging in dezen, die niet spontaan geschiedt, maar door pressie van hooger hand wordt bewerkstelligd, bij voorbaat tot mislukking gedoemd is. Is er iets, dat eigener beweging en met volle instemming van den betrokken onderwijzer moet geschieden, dan is het wel het onderwijzen volgens nieuwe methoden.

* * *

Viende
hoofd-
inspectie;
Noord-
Holland
en
Utrecht.

Van de onderwijshervormers en -hervormsters, die de laatste jaren zijn opgetreden om ons onderwijs in nieuwe banen te leiden, is het ongetwijfeld Miss Helen Parkhurst geweest, wie het gelukt is, haar systeem, het z.g. Daltonstelsel, het meest te plaatsen in het middelpunt van de belangstelling van de mannen en de vrouwen van de praktijk. Ook in Nederland heeft het stelsel van Miss Parkhurst verdedigers gevonden. Praktische toepassing vond het te Amsterdam o. a. in het zevende leerjaar van een der scholen van de St. Vincentiusvereniging.

Het Daltonstelsel werd aan deze school ingevoerd 1 September 1924. De maantaken, die werden opgegeven, bestonden uit:

rekenen: 40 vraagstukjes;
taal: 5 à 6 taal oefeningen; 3 opstellen;
aardrijkskunde: 2 of 3 landen bestudeeren;
geschiedenis: jaartallen leeren; een opstel maken over een hoofdstuk, dat bestudeerd moest worden;
natuorkennis: een paar hoofdstukken uit een leerleesboek bestudeeren;
schrijven: 4 bladzijden schoonschrijven;
teekenen: 4 of 6 opgegeven teekeningen.

De opgedane ervaring van het vorig jaar, n.l. dat het overgrootste deel der leerlingen begint met de vaardigheidsvakken, en de studievakken uitstelt tot het laatste van de maand, werd in 1925 bevestigd.

Aan het eind van het cursusjaar is door mij een onderzoek ingesteld naar de resultaten van het onderwijs. Deze waren voor taal en rekenen goed te noemen. Voor aardrijkskunde en geschiedenis waren de resultaten matig. Het komt mij voor, dat zelfstudie van deze vakken, zelfs voor kinderen van het zevende leerjaar, niet tot het gewenschte doel leidt. De leerlingen hebben wel van de dingen gelezen, doch het is hun eigendom niet geworden. Het geleerde is niet voldoende vastgelegd.

De betrokken onderwijzeres heeft met groote toewijding deze zaak aangevat. Ondanks deze toewijding, ondanks de zorgen, aan de nieuwe onderwijsmethode besteed, waren de resultaten van dien aard, dat men besloten heeft de proef met den nieuwen cursus, die 1 September 1925 aanvangt, niet voort te zetten.

Het persoonlijkheids- en individueel onderwijs.

„Op twee scholen in mijn ressort worden proeven genomen naar de beginselen van het individueel onderwijs, zij het ook in de uitvoering meer of minder gewijzigd.

Aan de Jan van Beerschool is de heer Groeneweg nu twee jaar bezig met een klasse, die met Augustus haar derde leerjaar is ingetreden. Ze telt 30 leerlingen. In onderscheiding met het Daltonstelsel, dat met week- of maantaken werkt, werkt deze klasse met dagtaken. De leerlingen zitten aan een drietal tafels met leermiddelen van verschillende soorten. Een rustige bedrijvige geest komt den bezoeker tegemoet. De heer Groeneweg heeft al het werk, door de klasse gemaakt, bewaard — een kast vol. Ik heb nauwkeurig kennis genomen van vier stellen proeven uit het eerste en vier uit het tweede leerjaar, telkens om de drie maanden opgegeven. Over deze proeven is zoo lang gewerkt tot allen klaar waren. De resultaten der rekenproeven uit het eerste leerjaar waren een gemiddeld aantal fouten van 1, 2 $\frac{1}{2}$, 3 en 4; dus zeer bevredigend, als men in aanmerking neemt, dat ze achtereenvolgens bestonden uit 30, 50, 70 en 56 becijferingen. De resultaten der rekenproeven uit het tweede jaar wisselden tusschen ruim voldoende en heel goed, terwijl van de taalproeven uit dit leerjaar de resultaten eveneens zeer bevredigend waren.

Als ik daar nog bijvoeg, dat van een rekenproef, door mij zelf opgegeven, bestaande uit vijf optellingen van vier getallen van drie cijfers, vijf aftrekkingen van getallen van vier cijfers, waarin moeilijkheden van het leenen niet zijn gespaard, vijf vermenigvuldigingen van getallen van twee cijfers en tien deelvormen als $96 : 6$, het gemiddeld resultaat drie fouten was; en in een taalproef, bestaande uit een dictée uit het tweede deeltje van Vrieze's taalcursus genomen, een kleine vier fouten voorkwamen; en we ons realiseeren, dat beide proeven leerstof uit het einde of midden van het derde leerjaar vertegenwoordigen, dan valt voor de onderhavige leervakken een resultaat te boeken, dat er zijn mag.

Het lezen der klasse schafte ik op 6 à 7, het schrijven op 6.

De geheele klasse is het algemeen leerplan een rekenboekje voor; door elf leerlingen wordt gewerkt uit het tweede deeltje, der methode van Vrieze, door twaalf uit het tweede boekje, resp. bestemd voor het derde en vierde leerjaar.

Bij dit alles dringt zich toch wel de vraag op, of het huidige onderwijsstelsel niet een te langzaam tempo heeft. Een en ander werd bereikt, door de leerlingen eenvoudig meer arbeidsvrijheid te geven en den onderwijzer niet te binden aan de progressie van het leerplan.

Ik blijf met stijgende belangstelling de resultaten van den heer Groeneweg volgen.

Nog een tweede merkwaardige proef met individueel onderwijs wordt genomen aan de school der Nieuwe Schoolvereeniging, hoofd de heer M. Vrij. Omdat deze school een 80 pCt. harer leerlingen aflevert aan hogere onderwijsinrichtingen, vooral aan het lyceum van dr. Gunning, en geen Rijkssubsidie ontvangt, moet met proeven de grootst mogelijke voorzichtigheid worden betracht. Zoo heeft men een zeer gemodereerd individueel onderwijssysteem in werking gebracht voor de vijf hoogste leerjaren. In I wil men de leerlingen eerst wat aan orde en tucht gewennen.

Dit systeem onderscheidt zich in twee opzichten van het gewone. Ten eerst wordt de zelfstandig te bewerken taak pas opgegeven als eerst klassikaal de moeilijkheden zijn behandeld.

Hieruit volgt, dat het klassikale systeem wordt vastgehouden wat de indeeling der leerstof betreft over de verschillende leerjaren. Het klassikale systeem domineert dus, maar aan een deel der vakken, daarvoor in elk leerjaar aangewezen, wordt een deel van den tijd besteed aan het zelfstandig verwerken van een reeds behandeld deel der leerstof.

In het tweede leerjaar wordt in de vakken lezen, schrijven, rekenen en Nederlandsche taal vijf en drie kwart uur individueel onderwijs gegeven; in het derde leerjaar zijn het de vakken lezen, rekenen en Nederlandsche taal, met zeven en een half uur, in het vierde leerjaar rekenen, Nederlandsche taal, geschiedenis en aardrijkskunde, waaraan negen en een half uur wordt besteed, in het vijfde en zesde leerjaar komt hier nog Fransch en kennis der natuur bij, waaraan negen en een half uur wordt besteed. Het aantal uren, waarop dit onderwijs gegeven wordt, klimt van een vierde tot ongeveer de helft van den geheelen leertijd. De bedoeling is dus voorloopig niet, om meer leerstof te verwerken, maar om meer zelfstandigheid in het werk van den leerling te brengen, om hem de bekende moeilijkheden in de eerste leerjaren der middelbare school te beter het hoofd te kunnen doen bieden.

Een eigenaardig voordeel van het individueel onderwijs, wat mij aan deze school opviel, maar dat natuurlijk geldt van iedere wijze, waarop het wordt gegeven, is, dat eenzijdigs begaafde leerlingen met de taak, die in de richting hunner begaafdheid ligt, vlug klaar zijn en daardoor met extra-taken tijd en oefening vrij krijgen voor wat hun meer moeite kost.

Verhoogde productie van schriftelijk werk en het vaststellen der taken brengt mee, dat het individuele onderwijs van den onderwijzer meer vergt, dan het klassikale. Dit werd mij ook eenparig door het personeel der school verzekerd. Nochtans werd met furore gewerkt.

In dit verband moet ik nog even wijzen op de statutaire bepaling dezer school, dat ook de onderwijzers deelen in het batig slot der vereeniging, wat zeker mede een stimulans tot verhoogde krachtsinspanning is."

De mededeelingen aangaande het geven van onderwijs in Latijn in een zevende klasse hebben mij aanleiding gegeven den inspecteur van het lager onderwijs in de inspectie Amsterdam te verzoeken, hiermede de inspectie der gymnasia in kennis te stellen.

Ook de inspecteur Amersfoort vermeldt wetenswaardige bijzonderheden:

Montessori-Dalton. In den loop van 1925 zijn wederom een paar scholen in de inspectie Amersfoort georganiseerd in Dalton-geest. In een van deze scholen, de Engendaalschool te Soest, krijgen de kinderen der 2 laagste klassen een dagtaak, die der hoogste een weektaak. Andere scholen, o.a. die der Amersfoortsche schoolvereeniging, hebben alleen voor de beide hoogste klassen weektaken ingevoerd. Over de resultaten kan ik nog niet roemen. Vooral aan de lagere klassen van de Engendaalschool te Soest, leidt het systeem tot een al te vrije opvatting van het begrip „orde", terwijl ook in de hogere klassen de kinderen niet voldoende respect toonen voor de wederzijdsche behoefte aan rust. Wanneer het Dalton-systeem op dergelijke manier toegepast wordt, dat de zelfwerkzaamheden der leerlingen gepaard gaat met een verwaarloozing der orde, dan moet het systeem zich naar mijne meening ten slotte wreken. Al zijn de resultaten hoofdelijk niet onbevredigend, dan zal toch de algemeene geest op de school ten slotte de ouders afschrikken van het systeem.

Op de scholen der Amersfoortsche schoolvereeniging gaf het systeem niet zoo zeer aanleiding tot wanorde, maar toch waren de eventueele voordeelen van het Dalton-systeem daar niet zichtbaar.

Aan een R.-K. jongensschool te Amersfoort, waar alleen in de 6de klasse gedaltoniseerd werd, vond ik de resultaten zeer bevredigend. Ik moet hier echter opmerken, dat na het einde van de 5de klas de leerlingen waren verdeeld in twee groepen. Met de geestelijk en zedelijk minderwaardigen werd volgens het oude klassikale systeem gewerkt. Dat bij een dergelijke selectie de betrekkelijk gunstige resultaten voor een groot gedeelte moet worden toegeschreven aan de eigenaardige splitsing, ligt voor de hand.

Ik moet dan ook in dit jaarverslag constateeren, dat ik van het Dalton-systeem nog niet zulke resultaten gezien heb, dat ik daarvoor het klassikale systeem zou durven opofferen. De fastbare voordeelen in

den vorm van resultaten waren naar verhouding niet beter dan bij het klassikale onderwijs. De ontastbare nadeelen demonstreerden zich aan enkele scholen in een ongewenschte klassegeest, waarvoor de uitdrukking „bedenkelyk“, naar mijne meening niet sterk is.

Geheel verschillend is mijn oordeel over de Montessori-richting, voor zooverre ik die geobserveerd heb aan de Pallas Athene School te Amersfoort. Bij verschillende bezoeken, vooral in de lagere klassen, werd ik getroffen door een vrije orde onder een onbewuste sterke leiding. De passieve leiding bracht hier de kinderen tot de grootst mogelijke spontane actie. Mijn controle moest zich hier beperken tot individueel contact met sommige leerlingen, omdat er van klassikaal contact geen sprake kon zijn. Bij dat individueel contact mocht ik echter resultaten constateeren, die voor sommige vakken — met name Nederlandsch en kennis der natuur — verrassend waren. Zouden de resultaten in de hogere klassen naar verhouding dezelfde zijn, dan zou ik na een paar jaren durven beweren, dat het Montessori-systeem aan deze school met dit personeel heeft geleid tot betere resultaten. Zijn superioriteit boven het oude klassikale systeem is voor mij eerst dan bewezen, wanneer de groote massa der onderwijzers in staat geacht kan worden met voor de kinderen onbewuste leiding een productieve zelfwerkzaamheid in de klas te scheppen. Vooralsnog meen ik, dat de groote meerderheid der onderwijzers niet in staat is, aan zulke hooge psychische eischen te voldoen.”

Er is alle reden mijnerzijds om tegenover die lofwaardige pogingen, n.l. om het individuele in het onderwijs meer tot zijn recht te doen komen, voorloopig een welwillende neutraliteit in acht te nemen. Echter komt het mij voor, dat het noodig zal zijn, voort te gaan met nauwgezet deze beweging te blijven volgen.

* *

Vijfde
hoofd-
inspectie:
Friesland,
Groningen
en
Drente

De inspecteur van Assen meldt: „Dat de schaduwzijden van het streng-klassikale onderwijs tegenwoordig meer en meer gevoeld worden, blijkt ook wel uit andere pogingen, die tot verbetering worden aangewend. Men tracht nieuwe banen voor het onderwijs te vinden, en al zal men bij het verlaten van de oude paden de grootst mogelijke voorzichtigheid hebben te betrachten, omdat zoo licht in korten tijd bedorven wordt wat niet dan na veel moeite en zorg weer hersteld kan worden, zoodat proefnemingen gevaarlijk zijn en deze dus slechts, wanneer redelijke kans op welslagen bestaat, ondernomen mogen worden, toch mag met dankbaarheid worden erkend, dat voortgezette studie van het kind en de kinderziel niet alleen, maar ook van methoden van onderwijs en opvoeding, nieuwe denkbeelden naar

voren hebben gebracht, die niemand, die op eenigerlei wijze bij het onderwijs betrokken is, onverschillig mogen laten. Ik denk met name aan de Dalton-beweging. En juist hierom meen ik, dat in de richting, door haar aangewezen, een nieuwe toekomst voor ons onderwijs aanbreekt, omdat de nadeelen, aan het streng-klassikale onderwijs verbonden, tot aanmerkelijk kleiner proporties worden teruggebracht. Dat ook in mijn inspectie de nieuwe denkbeelden niet slechts doorgedrongen zijn, maar ook in toepassing gebracht worden, zij het ook op kleine schaal en nog niet in vollen omvang, verheugt mij.

In de door mij bedoelde school, waar het onderwijs volgens de Dalton-gedachte gegeven wordt, heeft men het klasverband nog niet geheel losgelaten, wat natuurlijk bij een consequente en volledige doorvoering van dit stelsel het onvermijdelijk gevolg moet zijn. Het door mij aangegeven bezwaar van het streng-klassikale onderwijs, hierin bestaande, dat de minder vlugge leerlingen den pas der klasse niet kunnen bijhouden en dus moeten „blijven zitten”, is derhalve ook op deze school nog niet geheel opgeheven. En toch is ook hier reeds veel gewonnen. In de eerste plaats, omdat het gevaar voor achterblijven lang niet meer zoo groot is. Veel meer dan bij het gewone klassikale onderwijs komt de individualiteit en de eigen geaardheid van ieder kind afzonderlijk naar voren, waarmede de onderwijzer rekening kan houden. Zijn contact met iederen leerling is veel sterker en inniger; zijn kennis van hem veel groter, en daardoor vanzelfsprekend ook zijn belangstelling warmer. Dit heeft tengevolge, dat hij het kind, zodra hij eenig achterblijven of niet-heelemaal-meekunnen bespeurt, extra hulp verschaffen, bijzondere zorg aan hem besteden, zijn „taak” eenigszins anders inrichten kan. Het dreigend gevaar, doordat het tijdig is opgemerkt, wordt hierdoor afgewend.

En dan is er in de tweede plaats de versterking bij het kind van het besef, dat het iets kan. Ieder kind bezit dit besef in meerdere of mindere mate, en ook bij het klassikaal onderwijs merken wij dat wel op. Maar hier is het toch anders. Ik meen dat het hier zijn oorzaak vindt in de grootere vrijheid, die het kind geniet, gepaard aan een zeer strenge controle. De populaire meening, dat bij het Dalton-systeem ieder kind kan doen en laten wat hij zelf wil, omdat het „vrij” moet zijn en niet „gedwongen” mag worden, is ten eenenmale onjuist. M.i. ligt hier juist een der voornaamste verschilpunten met het Montessori-onderwijs. Ik zou het willen noemen een „vrijheid in gebondenheid.” Zeker, de kinderen zijn vrij in de keuze met welk onderdeel van hun weektaak zij zullen beginnen. En nu zij hier even opgemerkt, dat het mijn aandacht heeft getrokken, dat tal van kinderen niet beginnen met hun „liefste” vak, maar daarmee, waar-

mee zij weten de meeste moeite te hebben. Maar de taak moet af. Zij zijn vrij in de wijze, waarop zij haar volbrengen, in de keuze der hulpmiddelen die zij er bij gebruiken, ook min of meer in den tijd dien zij er aan besteden willen. Maar zoodra deze vrijheid aanleiding tot treuzelen zou geven, met het gevolg dat de taak niet klaar komt of niet behoorlijk verricht wordt, dan worden onmiddellijk de teugels wat aangetrokken. Maar het beginsel, dat ieder kind werkt in eigen tempo en volgens eigen geaardheid, zoodat wat in het kind zit geleidelijk aan tot ontplooiing komt, blijft bewaard.

Zonder ook maar in het minst te willen zeggen, dat iedere school nu maar aanstonds moet gaan „daltoniseeren“, meen ik toch dat hier een weg geopend is, waarop ons lager onderwijs tot nieuwen en meerderen bloei kan komen, en dat met het langzaam aan losser maken van het klasse-verband tot nu toe onoverkomelijk geachte hinderpalen kunnen worden overwonnen.“

* *

Zaover de verslagen der hoofd-inspecteurs.

Wij behoeven er weinig aan toe te voegen. Het is verblijdend, de uit den aard van hun beroep bedachtzame inspecteurs herhaaldelijk blijkt geven van waardeering voor het Dalton-onderwijs.

Naast deze waardeering komt — en dat is ook onze ervaring — de overtuiging tot uiting dat het Daltonsysteem aan de leerkrachten hogere eischen stelt dan het oude klassikale systeem.

Zoowel het Daltonsysteem als het Montessori-systeem, waaruit het is voortgekomen, streven naar een meer individueele behandeling van het kind, dan het klassikale systeem beoogt. Het behoeft waarlijk niet nader te worden aangetoond, dat daardoor de eischen betreffende inzicht, aanpassing, vindingrijkheid, geduld en uithoudingsvermogen van den docent aanmerkelijk worden verzwaaard.

Als dit reeds geldt tegenover normale kinderen, hoeveel te sterker wordt de klem der eischen bij het opnemen van de minder normale kinderen, waarvan de ouders plegen te zeggen: ons kind is volkomen „bij“, maar het is niet geschikt voor klassikaal onderwijs en daarom... enz.

Zal het Dalton-onderwijs blijvend succes hebben in ons land, dan zal dit te danken zijn aan sterke persoonlijkheden, niet aan jonge mannen of vrouwen, die uit hang naar een zekere distinctie deze nieuwe banen betreden.

Alleen de *will*, die van ijzer is, niet de *neiging*, die simili is, kan ons hier vooruit brengen.

J. H. GR.

Paedagogische Zwerftochten

door IDA HEIJERMANS.

V.

Moloch en Boomplantdag.

Den Zondagmorgen herdacht de Rotterdamsche afdeling der A.J.C. den wapenstilstand, die een einde maakte aan den wereldoorlog. Zingend, met hun vaandels voorop, trokken er twee lange rijen van jongens en meisjes door de groote zaal en vulden het gansche tooneel.

Elsacker droeg een hoofdstuk uit Remarque's boek voor en een schets van Lutzko. Koos Vorrink betoogde, dat een nieuwe wereldoorlog pas dan voorkomen zou kunnen worden, als we allen overtuigd waren van het verschrikkelijke gevaar, dat die altijd dreigde te ontbranden.

Toen droegen de jonge menschen op het tooneel op aangrijpende wijze Toller's dramatische gedicht *Moloch* voor.

Ik luisterde naar de jonge stemmen, keek naar de jonge gestalten, zag hoe zij wat er gezegd werd, innerlijk beleefden. Die jongens en meisjes bogen zich in smart of strekten de armen, al naar den inhoud der woorden. Zij balden de vuisten. Zij ontroerden, omdat zij ontroerd en beziel waren.

Het was alles van schrijnende beteekenis. Die jongeren droegen voor, groote groepen van andere jongeren luisterden met ons, volwassenen. Met ons hadden zij al het verschrikkelijke te ondergaan van de twee oorlogsverhalen, door Elsacker met dramatische kracht voorgedragen. Met ons hadden zij naar de schaduw te staren, door het oorlogsmonster geworpen, waarvan Vorrink de realiteit aantoonde. We wisten, dat het niet anders kon. De werkelijkheid moest gekend, gepeild worden, indien allen in de groote, overvolle zaal tot strijders zouden uitgroeien voor den vrede.

Doch ik keek naar de jongeren voor mij op het tooneel, naar de ouderen om mij, die luisterden als ik, — naar hun jonge gezichten, hun onvolgroeide lichamen en ik wist, dat zij jong waren in een wereld waar op hun schouders gelegd werd de last van een erfenis, hun nagelaten door de geslachten, die vóór hen leefden, en de aarde alleen bewoonbaar zou blijven, indien zij, de jongeren van nu, zich naar andere idealen wendden dan de ouderen, die den oorlog niet hadden voorkomen, niet tot een einde hadden gebracht dan na de verschrikkelijk ellende, welke lange jaren geduurd had.

Den dag, volgende op dien Zondag, werd ik innerlijk gedreven naar den boomplantdag in het Kralinger Hout, het Rotterdamsche bosch in wording.

Voor mij uit, toen ik er kwam, liep een groote troep van jongens en meisjes, zingende, naar het plekje, waar de vlaggen wapperden, want daar kwamen allen bij elkander.

Op het podium stond de grijze inspecteur Kreiken. Hij vertelde aan de kinderen hoeveel werk er verricht had moeten worden, voor het lage polderland opgehoogd was tot den grond, waar we stonden, wat er gedaan had moeten worden, voor de bodem zoo bewerkt was, dat er boomen wortel schieten. Hij gebruikte beelden, te begripen door die jongens en meisjes, hij knoopte zijn betoog vast aan hun schoolkennis om het in hun hoofden vast te leggen, dat er een reuzenarbeid was verricht, voor er sprake kon zijn van boomplantdagen.

Toen werd er door een der onderwijzers een wijze ingezet en de jonge stemmen hieven het boomplantlied aan, frisch, ontroerend voor de ouderen, welke de beteekenis ervan begrepen.

We marcheerden allen naar de plaats, waar geplant zou worden, de grijze inspecteur voorop. Achter hem de kinderen. Halt werd er gehouden bij de plekken, waar tuinlieden wachtten, die de kuilen hadden gegraven, waarin de boomen zouden komen te staan, vastgehouden door de vakmensen. De jongens en meisjes wierpen de kuilen vol, stampten de aarde aan, tot de boom vast en stevig stond met het houtje eraan, waarop het nummer stond, dat in lengte van dagen vertellen zou, dat zij, jongens en meisjes van heden, meegeholpen hadden om het bosch te planten.

Daarop wandelden we naar het deel van het terrein, waar het bemestingswerk nog aan den gang was, zagen, dat de meeuwen en bonte kraaien in zwemmen erover heen joegen; — trokken naar de schooltuintjes, waar nog te zien was, dat in den zomer en herfst er bloemenpracht was geweest en rijkdom van voedingsgewassen, — wandelden naar de kweekerij, waar teedere boomsoorten, dan die er geplant waren door de kinderen, en sierstruiken, eerst moesten wenen aan den grond, waar zij zouden groeien en bloeien, voor er tot overplanten kon en mocht worden overgegaan.

Eindelijk trokken we terug naar het verzamelplekje, van waaruit we onzen tocht begonnen waren, en de grijze inspecteur stond andermaal op het podium om aan de kinderen de beteekenis van de plantdaad uit te leggen; hij wees erop hoe alles groeien zou, deed iets voelen van het schoone der schepping in haar geheel, wekte op tot eerbied voor al het levende.

Weer zongen de jongen stemmen het boomplantlied.

En als herinnering aan den dag kregen zij een boekwerkje mee waarin verteld is wat er vooraf ging aan het aanleggen van het bosch, en dat verlucht is met goede illustraties.

De eerste bladzijde vermeldde, dat er door het kind de plantarbeid was verricht en later zou op de school het nr. van den boom er in aan gegeven worden, door hem in de aarde gezet.

En omdat een kind een kind is en blijft onder alle omstandigheden, kreeg elk ook een doosje chocola mee, van bijzondere beteekenis toch. Want er was een plaatje opgeplakt met bosch- en heigzicht. Op den hoek staat gedrukt *Ter herinnering aan de Rotterdamsche boomplant-dagen* en het eetbare had den vorm van allerlei blaadjes en bloemen.

Zingende ging de troep weg.

* * *

Met een vol hoofd en hart ging ook ik weer naar de stad terug.

Van groote wijde en diepe beteekenis was mij alles geworden wat ik dien Maandag ervaren had na den Zondag, waarop de jongens en meisjes van de A. J. C. *Moloch* hadden voorgedragen en geluisterd naar al het gruwelijke, hun door de volwassenen verteld, betoogd.

De grijze inspecteur had alles aan de boomplantende kinderen duidelijk gemaakt, was meegewandeld, had op datgeen, waarop gelet moest, gewezen.

De volwassen vaktlieden hadden den voorarbeid verricht, om den boomplantdag te doen slagen. Zij stonden gereed met de boomen in de kuilen.

Het oudere en oudste geslacht hielpen bij de daad, die de toekomst voor het kind beter en schooner moest helpen maken.

Nog, het is waar, braken de stralen van den morgen door een niet gansch zuivere luchtsfeer. Want dien Maandag waren er drie groepen aan het werk, gescheiden door geloofsopvattingen en oeconomische omstandigheden. Er was één groep kinderen van een school, waar slechts zeer gegoede gaan; één van heel eenvoudige uit orthodox-protestanten kring; één, geleid door een Roomsche-Katholiek geestelijke-onderwijzer. Afzonderlijk was elke groep gekomen en heengegaan.

Toch waren zij dien middag van het boomplanten samen geweest, hadden samen gezongen, samen dezelfde aarde bewerkt.

Ook dat was symbool, als alles van dien middag, als de les wat opvoedkunde zou kunnen zijn, als we begrepen de beteekenis van den voorarbeid voor het komende bosch, de zorg voor de planten, die zich richtte naar hun eigen aard, het bijzondere der kweekery met haar jonge boomen en struiken, welke eerst wennen moesten aan veranderde omstandigheden.

We gingen allen weer terug naar de stad Rotterdam met haar stoeren arbeid, het menschen-mierennest.

Toch was daar werkelijkheid geworden, wat nooit als mogelijkheid was gedroomd: een bosch op polderland met boomplantdagen voor kinderen, en de grijze voorganger tot eerbied voor alle leven opwekte, de ouderen de ziekte der vernielzucht genezen wilden met daden van bescherming, door het kind zelf te verrichten.

Het was mij of er van den Zondag met zijn herinneringen aan den oorlog, in woord en beeld voor de jongeren opgeroepen, tot den Maandag met het boomplanten door kinderen, een weg liep, die voerde van het vernielen met zijn verschrikkingen naar een toekomst, rijk aan mogelijkheden van opbouw.

Zóó verwoesten wij, ouderen, zóó dreigen wij, ouderen, het te doen met u, jongeren, menschen der toekomst, — klonk het dien Zondag.

Zóó bouwen wij op, zoo planten wij, ouderen en oudsten, met u, kinderen, jongens en meisjes, straks jongeren, morgen menschen der toekomst, — klonk het dien Maandag, dien zonnigen herfstdag met kindergezang in het bosch in wording, met de wijde uitzichten, het silhouet van de overdrukke stad op den achtergrond.

INHOUD VAN AFLEVERING 3.

	Bladz.
Vier nieuwe jaren van „De Arend”, door W. E. van Wijk	73
De Daltonmethode in het Rijksonderwijsverslag van 1925-'26	85
Paedagogische Zwerftochten, door Ida Heijermans, V. . .	101



**DE 's-GRAVENHAAGSCHE
TOYNBEE-VEREENIGING „ONS HUIS”**

roept sollicitanten op voor de betrekking van

Adjunct-Directeur (Adj.-Directrice)

Aanvangsalaris tusschen f 2000.— en f 3000.—, nader vast te stellen in verband met geschiktheid en ervaring.

Het ligt in de bedoeling, dat de aan te stellen functionaris, bij gebleken geschiktheid tot directeur (directrice) benoemd zal worden.

Schriftelijke sollicitaties, met opgave van opleiding, huidige werkkring enz. vóór 15 Januari 1930 in te dienen bij Mr. J. H. KESSLER Augz., Koningskade 23, te 's-Gravenhage.

Vacant.

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.

VOLKS ONTWIKKELING

7B 3867

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.^t



Jan Nieuwenhuyzen
1784

PER
JAAR
F 8.75

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

PER
NUMMER
F 0.75



0214 0214



100 onduidelijk
niet te ded 19/10/1921

Problemen der Vrije Volksontwikkeling.

Rede uitgesproken bij het neerleggen van zijn functie als directeur der
vereniging Ons Huis te Rotterdam, door A. DE KOE.¹⁾

Het is 21 jaar geleden, dat ik de functie aanvaardde, uit welke ik meen mij thans te moeten terugtrekken. Het ontwikkelingswerk, dat hier gedaan zou worden, moest van den grond af worden opgebouwd, het breidde zich geleidelijk uit, het eischte hoe langer hoe meer, het nam tenslotte al mijn krachten in beslag, en, naarmate de ervaringen, die in dit werk werden opgedaan, uitgebreider en dieper werden, bleef er minder tijd beschikbaar om door het woord en in geschrifte daarvan in het openbaar getuigenis te geven.

Zietdaar waarom zich thans de behoefte aan mij opdringt om over mijn werk te spreken. Ik wensch te spreken van het verruimde inzicht in het hooge kultureele belang van de volksontwikkeling, verruiming, welke mijn deel werd in en door mijn werk onder een levend deel van de Rotterdamsche arbeidersbevolking. Ook moge men mijn woord opvatten als het afleggen van rekenschap van wat ik deed, omdat de aanvaarding van deze functie mij zekere verplichtingen oplegde tegenover de bevolking van deze kloeke werkstad.

Allereerst is een begrenzing van het onderwerp noodig.

Alle problemen der vrije volksontwikkeling laten zich in het korte bestek van een rede voor een gemengd gehoor niet behandelen; want zij zijn vele. De bedoeling is slechts hier enkele problemen onder het oog te zien, maar dan de fundamenteele.

Verder zal ik mij beperken tot den ontwikkelingsarbeid van volwassenen. Wel betreft de vereeniging Ons Huis ook kinderen en jongelieden in haar werk, maar het doel, dat gesteld wordt ten opzichte van de volwassenen, bepaalt ten laatste ook de richting van den ontbolsteringsarbeid voor kinderen en jongelieden, al stelt deze arbeid daarnaast dan ook zijn eigen problemen. Eerst in de ontwik-

¹⁾ De tekst werd op enkele punten eenigszins gewijzigd, om hem voor een tijdschriftartikel meer geschikt te maken.

keling van volwassenen kan het doel tot volle ontplooiing komen en streeft een instelling als Ons Huis naar zijn hoogste bereikbaarheden.

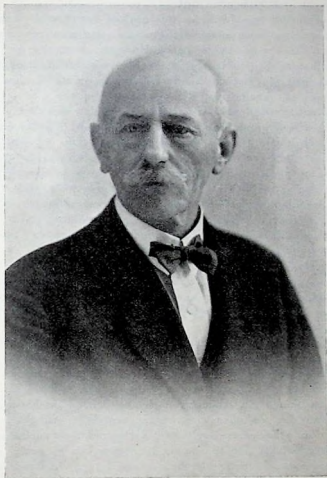
In deze begrenzing betreft mijn onderwerp dus niet alleen instellingen als Ons Huis, maar heel het streven naar vorming van volwassenen, gelijk zich dat belichaamt in Settlements, Adult Schools, University Extension, Volkshochschulen, Volksuniversiteiten, Instituten voor Arbeidersontwikkeling, enz.

Doel en Methoden.

Om te beginnen worde hier een misverstand ondervangen. Op het programma van een instelling van volksontwikkeling vindt men in den regel tal van zoogen. vakken genoemd, die zeer uiteenlopende eischen aan de deelnemers stellen. Wanneer nu straks het doel zal zijn aangegeven, dan meene men niet, dat dit doel pardoes in elk vak kan worden nagestreefd. Daar is een elementair onderwijs, dat niet veel vrijheid van beweging toestaat. Wie kennis van taal en rekenen moet opdoen, die zal zeer zakelijk bij regel en formule bepaald moeten worden. En toch behoeft zelfs hier de richting op een geestelijk doel niet gemist te worden: een levend leider zal, zonder schade voor de zakelijkheid, maar vrij van schoolscheid, gelegenheden vinden om over de formules heen de blikken der deelnemers op wijder horisonten te richten. Gelukkig ontbreken in Ons Huis zulke leiders niet.

In de kringen der vrije volksontwikkeling tracht men zich tegenwoordig ten aanzien van doel en methoden opnieuw te oriënteren. Het inzicht wint veld, dat men wat te hard van stapel geloopt is met de toepassing van methoden, ontleend aan een verstandelijke geestesrichting, die bezig is den grond onder zich te verliezen.

Zij, die in de laatste 30 jaren der vorige eeuw en in de twintigste de moderne instellingen van volksontwikkeling in het leven riepen, werden pijnlijk getroffen door het groote verschil in kennisbezit en vatbaarheid voor schoonheidsgenot tusschen de breede, onderste lagen van het volk en den intellektuelen top. Men meende aan dit euvel paal en perk te moeten stellen door overheveling van den eenen kant naar den anderen. Hier zag men schatten van kennis en schoonheid opgeslapeld, daar een schreeuwend tekort: overbrenging van kennis en aesthetisch genot werd dus het doel der vrije volksontwikkeling. Velen zien het probleem in den grond der zaak nog zoo, zelfs schijnen er onder hen te zijn, die beperking tot verbreiding van kennis reeds voldoende achten. Door het verstrekken van onderwijs zou de volksontwikkeling dan haar taak volledig kunnen vervullen.



A. DE KOE

Deze opvatting is verouderd, de nooden van den tijd pijnigen feller en liggen dieper dan een tekort aan kennis en uiterlijke schoonheid. Men miskent daarbij, dat het kultuurbezit van dezen tijd, de burgerlijke kultuur, een tekort heeft, omreden waarvan het niet dan onder voorrecht van boedelbeschrijving kan worden aanvaard door hen, die bouwen aan den komenden tijd.

De verklaring van de diepe kultuurkloof tusschen de verschillende lagen van de moderne samenleving plaatst ons voor een complex van oorzaken. De vorm van het arbeidsproces, de economische kracht van de massa, de positie van den arbeider in den staat en in het bedrijf, het peil van het volksonderwijs en de geestelijke houding van den tijd, zij alle spelen hier hun rol.

Uit deze ingewikkeldheid van oorzaken volgt, dat door ontwikkelingswerk alleen geen principiële verandering in de kultureele positie van de arbeidersklasse te verkrijgen is. De vrije volksontwikkeling heeft haar sterksten steun in de arbeidersbeweging, wier streven gericht is op sociale verhoudingen, waarin de volle menschenwaarde tot uitdrukking zal komen. Hiermee wordt nog niets gezegd over de organisatorische verhouding tusschen arbeidersbeweging en vrije volksontwikkeling: er wordt alleen bedoeld, dat het doelbewuste streven der volksontwikkeling, in den tijd samengaande met een krachtige arbeidersbeweging, rijke vruchten belooft.

De geestelijke nood van den tijd wordt slechts ten deele gekenmerkt door de kultuurkloof, welke door onze samenleving gaat. Zijn wezen ligt in de scheiding van wat bijeen hoort, in de maatschappelijke en kultureele verscheurdheid, in het afwezig zijn van eenheidsbesef en eenheidsbeleving.

In deze verscheurdheid past ook de toekenning van overdreven beteekenis aan het bezit van kennis.

De Middeleeuwen hadden geen behoefte aan een organisatie voor volksontwikkeling. Zij waren het tijdperk van een krachtige vormgeving van binnen uit. Aller leven richtte zich op de bovenzinlijke wereld van den godsdienst, en deze geestelijke eenheid gaf vorm aan alles, aan keizer en daglooner, kathedraal en voetschemels.¹⁾

De tweede helft der 18e en de 19e eeuw kenden een overdreven beteekenis aan de functie van het verstand toe. Dit stond in nauwen samenhang met de belangrijke natuurwetenschappelijke ontdekkingen, die technische toepassing vonden in de industrie, en daardoor het voortbrengingsvermogen belangrijk vergrootten. Voor de geestelijke kultuur was deze waardeering een nadeel, dat zich diep in het sociale leven heeft doen voelen.

¹⁾ Dr. Carl Gebhardt: „Fordernde Volksbildung“.

De wetenschap werd nu op prijs gesteld vooral om de feitenkennis, die zij van de wereld verschafte. Rabindranath Tagore zegt in *Sad-hana I*): „... als men eenmaal de wet der zwaartekracht heeft gevat, dan is het niet noodig meer in het oneindige feiten te verzamelen. Men heeft een waarheid bereikt, die ontelbare feiten beheerscht. De ontdekking eener waarheid is voor den mensch zuivere vreugde, — het is een bevrijding van zijn geest. Want een enkel feit is als een doodlopende weg, die alleen naar zichzelf leidt, — het heeft geen voortzetting. Maar een waarheid opent een geheel en gezichtskring, ze leidt naar het oneindige”.

Het rationalistische tijdperk, dat ik noemde, beoefende de wetenschap vóór alles tot het verkrijgen van kennis-hoeveelheden; op den achtergrond raakte de scheppende functie van de wetenschap, door welke de verspreid liggende veelheid van feiten tot samenhang, en de samenhangen tot eenheid gebracht worden. In deze functie is de wetenschap een worsteling van de menschheid met de wereld, om boven haar uit te komen in de symbolen van wet en eenheid, en tevens om in deze eenheid zichzelf terug te vinden.

Met de kunst is het niet anders. Ook zij schept, in een bonte veelkleurigheid van verbeeldingen, haar symbolen van onze eenheid onderling en met het Alwezen. Maar zij is tot scheppen slechts vaardig waar deze eenheid wordt *beleefd*.

In dit verband staat ook de godsdienst. Onder den adem van het rationalisme verstarde hij tot het mechanisch aannemen van de geloofsformule, zoo hij niet verstikte in een verstandelijk gemoraliseer. Zijn wezen, beleving van eenheid met het Alzijnde, boette hij in zoo goed als geheel.

Deze mechanische vervlakking drong diep in het persoonlijke en het sociale leven door. Zij sneed ons af van de bronnen van het leven, die in de diepte liggen, beroofde ons van onze scheppende krachten, die alleen uit overgave aan het leven geboren worden, en deed de samenleving uiteenvallen in stuurlooze atomen. En deze stuurloosheid heeft een zedelijken nood ten gevolge, die zich tot het ergste verschijnsel van den toestand schijnt te gaan ontwikkelen.

Wat is daartegenover de taak van de vrije volksontwikkeling?

Haar taak kan niet opgaan in verbreiding van kennis en verschaffing van aesthetisch genot. De groote getallen van heu, die cursussen, concerten en andere demonstraties bezoeken, geven slechts het beeld van een mechanisch werk, dat niet in staat is de verbroken eenheid te herstellen.

Ook met werkcurssussen, die zich over meerdere jaren uitstrekken

en meer onderling contact mogelijk maken, komt men niet tot de zeere plek, omdat ze geteekend zijn door een intellektualistischen opzet.

Als doel in zichzelf heeft dit alles geen vernieuwende beteekenis. Het een en het ander kan slechts in aanmerking komen naast andere middelen tot een doel, dat veel verder reikt.

De vervlakkende invloeden, die ons aftrekken van ons levenscentrum, beperken zich niet tot hen, die overgeleverd zijn aan gemechaniseerde en gerationaliseerde bedrijfsmethoden; zij grijpen om zich heen in elk levensgebied. Daardoor staan wij hier voor een nood, die zich in alle lagen van de maatschappij doet gevoelen.

Maar wanneer wij dan allen in nood verkeeren, dan zullen wij slechts door gezamenlijke inspanning ons daarvan kunnen bevrijden. In deze situatie bestaan er geen docenten, die maar uit hun overvloed zouden hebben te putten om een *genoeg* uit te deelen aan de kultureel misdeelden.

Hier komt het aan op samen-*doen*, en in deze samenwerking bestaan er slechts kameraden. Geestelijk leidsman is hier niet degene, die over veel kennis beschikt, maar hij, in wien de kennis uitgroeide tot eenheidshef en wiens leven een worsteling werd om die eenheid te verwezenlijken, *die zichzelf weet te verliezen om volk te worden*. Vele laatsten blijken in de praktijk van het ontwikkelingswerk de eersten te zijn, en vele eerstgeroepenen stellen bitter teleur.

De volksontwikkeling moet gericht zijn op den vollen mensch, de harmonische ontplooiing van al zijn geestelijke vermogens.

De mensch, die zich tot volheid ontplooit, is geworteld in eigen innerlijk, en dit is hetzelfde als geworteld zijn in de wereldziel. Onder de aanraking met de diepste werkelijkheid voltrekt zich in ons de eenheid en ontvangen wij de krachten die vormgevende beginselen dragen voor het persoonlijke en het sociale leven. Teloorgaan van de eenheid in ons levensbesef was tevens het verlies van vormgevend vermogen in het maatschappelijke. Onder den vorm der mechaniseering leven wij niet als scheppers: wij ondergaan haar als gedoemden. Innerlijke vormgeving, een beginsel, dat uit de diepte van het leven zelf oprijst, vrije schepping, ontbreekt ons. Daardoor mist ons samenleven ook de schoonheid, die aan het volle leven altijd eigen is.

Doel der volksontwikkeling is dus: de volle krachten van het mensch-zijn te ontplooien in eenheidsbewustzijn en eenheidsbeleving.

En nu de methode.

Uit de doelstelling volgt, dat deze er op gericht moet zijn kringen van onderlinge samenwerking te vormen. Vermeerdering van kennis is een middel, maar slechts één uit vele. Verwerking der kennis tot

eenheidsbesef is het verder af liggende, dat door inspanning en onderlinge hulp bereikt moet worden. En de verwezenlijking ervan tot eenheid is slechts te verkrijgen door gezamenlijk doen.

De volksontwikkeling moet dus *een werkelijke gemeenschap vormen*.

Nogmaals, de werk cursus schiet hier tekort. Want het doel ligt niet in een cursus en zijn speciale onderwerp. Het gaat om de menschen-zelfen. En men gaat deze gemeenschap niet aan als abonnés voor een bepaalden tijdsduur: daar wordt heelemaal niet over een tijd gesproken. Want waar is het einde? — zou dat ergens anders gesteld kunnen worden dan bij den dood? Moet er niet een voortgaande groei zijn zoolang er leven is, in overeenstemming en in bewusten samenhang met het groote leven dat zich van dag tot dag herschept?

Dit werk kan daardoor alleen in groepen van beperkten omvang gedaan worden; 40 leden is wel een maximum, dat liefst niet bereikt moet worden. Dan alleen blijven gedachtenwisseling en onderling contact mogelijk. Daarbij is het vanzelf sprekend, dat de groep haar eigen zelf-gekozen bureau heeft, voor de behartiging van de huishoudelijke aangelegenheden.

Het geheel gaat dan bestaan uit verschillende hoofdgroepen, die gezamenlijk hun vertegenwoordigend lichaam vormen, dat in onderdeelen voor de groepen het werkplan vaststelt.

Voor behandeling komen in deze hoofdgroepen slechts in aanmerking die onderwerpen, welke een algemeen vormende beteekenis hebben en bovendien, naar hun aard en behandelingswijze, geacht kunnen worden de algemeene belangstelling der leden te hebben: letterkunde, natuurleven (waaronder ook het anorganische wordt begrepen), bouwkunst, kunst in het dagelijksch leven, historische en algemeen maatschappelijke onderwerpen.

Maar naast deze hoofdgroepen worden speciale groepen gevormd, die zich, onder toezicht van het vertegenwoordigend lichaam, samenstellen uit leden behoorende tot de verschillende hoofdgroepen. Zij beoefenen muziek, zang, gymnastiek, volksdans, leekenspel, natuurstudie, houden gedachtewisseling over verschijnselen, die in de letterkunde en in het sociale leven de aandacht trekken, over vragen, die rijzen in het persoonlijke, maatschappelijke en kultureele leven. Of zij geven cursussen over onderwerpen — of tot diepere behandeling van onderwerpen — die niet de belangstelling hebben van alle leden der hoofdgroepen.

Het aantal dezer cursussen wordt uitgebreid naar gelang het aantal leden grooter en hun belangstelling veelzijdiger wordt. De deelneming behoeft hier niet beperkt te worden tot de leden der hoofdgroepen, hetgeen echter wel noodzakelijk is tenopzichte van de werkgroepen.

De speciale groepen zijn dus het terrein, waar leden uit verschillende hoofdgroepen elkaar ontmoeten; zij zijn een belangrijk middel tot het leggen van onderlinge banden. Maar daartoe werken bovendien mee de excursies naar buiten, die zich aansluiten bij de avonden, die in de hoofd- en speciale groepen aan natuurleven gewijd waren, of zonder meer ten doel hebben het zoeken van verband met de natuur.

Daaraan zijn verder dienstbaar de algemeene bijeenkomsten, waar alle leden bijeen zijn voor samenhang en dans of tot viering van de hoogtijden, die zich verbinden aan de wisseling van de seizoenen.

Dit alles hoort wezenlijk bij een complete volksontwikkeling: laat ons op dit terrein in 's hemels naam de witte das afrukken en *mensch* zijn! Waarom zouden wij op het Midwinterfeest geen oliekoeken gaan bakken (zelf bakken natuurlijk!), om ze, vereenigd aan één grooten feestdich, samen te eten? Heeft dan het samen-eten niet zijn symbolische beteekenis in een volksontwikkeling, die gemeenschap wil?

Waar men gemeenschap beoogt, daar ontstaat natuurlijkerwijs een drang naar eenheid van geest. Hoe zou een gemeenschap te vormen zijn uit individuen, wier geesten in alle richtingen uit elkaar vliegen!

Deze eenheid zal men ook welbewust willen bevorderen, en daartoe worden dan de speciale kringen voor gedachtenwisseling gevormd, die hierboven reeds werden genoemd. Daarvoor dienen ook de feestelijke bijeenkomsten met voordracht, dans, spel en wat dies meer zij. Want in dit alles heeft men middelen van zelfexpressie te zien, welke de daarbij werkzame leden noodig hebben om datgene, wat in henzelfen leeft, over te brengen in de kameraden.

Daarom is het leekenspel en alles wat door de leden-zelfen gedaan wordt¹⁾ van zoo 'n sterke werking. Men brengt eigen levensinhoud tot uiting, en komt er ook toe daarvoor eigen vormen te scheppen, zoodra maar de innerlijke drang sterk genoeg is: de uit de diepte opgewelde levenswaarheid is overtuigend, de gebrekkigheid van den vorm doet geen schade. Deze wordt trouwens op den duur overwonnen overal waar het levens-echte aanwezig is. Een volksontwikkeling daarentegen, die niet de draagster is van een scheppend levensbeginsel, vervalt overal waar zij zich begeeft op het terrein der vormgeving, tot een hopeloos aesthetiseeren in het zoeken naar den schoonen vorm, die geen inhoud heeft, dus slechts schijn is kan zijn.

Wordt echter op deze wijze de volksontwikkeling niet een vruchtbaar terrein voor kerkelijke en politieke propaganda?

Daarvoor wordt hier wel allerminst een pleidooi geleverd. Wat hier wordt voorgestaan is een gericht-zijn, een levenshouding, die ver-

¹⁾ Men denke hier ook aan de uitgave van een eigen orgaan, dat niet voor, maar door de leden samengesteld wordt.

eischte is voor den godsdienst, onverschillig in welke dogmatische vormen bij zich moge voordoen; maar een levenshouding tevens, van welke niet één formulering het uitsluitend bezit heeft.

En wat de politiek betreft, tegenover de alles-omvattende belangen, welke de volksontwikkeling heeft te dienen, is zij een beperking. Ingesteld op de eenheid, wordt men zich bewust van richtlijnen, die geldigheid hebben zoowel voor het sociale als het politieke leven. De politieke en economische strijdorganisaties zijn niet bij machte het milieu en de sfeer te scheppen voor diepere bewustwording. Een volksontwikkeling, die geketend wordt aan de politieke belangen van den dag, wordt tot een caricatuur.

Wat wij noodig hebben is de *ontwikkelingsgemeente*, waarin men *leven* kan; waarin men elkaar *als mensch* ontdekt in een op het hoogere gerichte streven; waar *kameraadschap* ontstaat en *verbintenissen voor het leven* gesloten worden; waar men *de vrouwen van eigen kracht* leert vinden; waar men *richtsnoeren* voor het leven ontvangt; en vanwaar men als een *actieve kracht* er op uit gaat naar de maatschappelijke sferen, tot welke men behoort. Want de leden dezer gemeente hebben als intens levende menschen te staan in den vollen strijd van de maatschappij.

En de gemeente hier sluit zich aan bij de gemeente daar, en zij houden hun landelijke vakantiescholen, opdat de idee naar alle hoeken van het land worde uitgedragen. Zij scheppen voorts hun internationale organisaties, opdat van volk tot volk de geesten elkaar doordringen.

Een aangelegenheid van gewicht is in het ontwikkelingswerk het zoeken van *verband met de natuur*.

Van het begin af hebben wij daaraan in Ons Huis groote beteekenis toegekend. Vandaar onze wandeltochten van een heelen dag, onze kampeertochten van een heele week naar afgelegen landsdeelen, wekeinden, zeiltochten, tochten op schaatsen ook, en de jaarlijksche Lente-feestdag in de duinen van alle leden tezamen.

Deze tochten hebben hun sociale beteekenis door den ongedwongen omgang, dien zij toelaten. Er komen andere zijden van het karakter aan den dag en komt eens los, waardoor men naar elkaar toegroeit.

Ook sluiten deze excursies zich aanvullend en bekronend aan bij de avonden, waarop onderwerpen van natuurwetenschap behandeld werden, en dikwijls worden zij speciaal met het oog daarop gekozen.

Maar deze uitgangen hebben nog een andere beteekenis, waardoor zij zich doen kennen als een noodzakelijk bestanddeel van de volksontwikkeling in het grootstadsleven.¹⁾

¹⁾ Voor de bevolking van kleinere steden en het platteland zou hun beteekenis in ander verband moeten worden toegelicht. Toch worde hier het geval gememo-

De stadsmensch, die heel den dag leeft in een chaos van geluiden en gezichtsindrukken, en zich gemakkelijk laat inspinnen in de bekloring van de snelle opeenvolging der verschijningen in het stadsbeeld, verliest den zin voor de stilte. Eerst moet hij een poos buiten zijn, dan pas krijgt hij oor voor zachten vogelzang. Straks hoort hij ook het suizen der wicken van overvliegende vogels; het kan ook eenmaal zoover komen, dat hij oor krijgt voor de stilte.

Hij zal de taal leeren verstaan van het eeuwige ruischen van de zee, en van de drift der millioenen vogels, die in 't najaar over onze kuststreken trekken. En de groote wandeltochten, die onder vermoeienis en ontbering werden volbracht, maar uitmondten in één moment van geluk, zij zullen als louter glorie in zijn verbeelding blijven leven, en een duurzaam verlangen in hem achterlaten, dat alleen in den geest zijn bevrediging zal vinden. In dit geestelijk verlangen wordt de kleinburgerlijkheid overwonnen, die zich zalig weet met het stoflijk verkregene.

Maar het beeld is nog niet volledig. Het leven van den grootstadsmensch wordt meer en meer een verstandelijke constructie. Door de krant laat men zich vertellen hoe men zich kleeden moet, en men kleedt zich op mooi weer. Regenen en stormen mag het niet, dat past niet in dit leven, zoodat er maar één seizoen is, waarin men het er met de natuur eens een paar keeren op durft wagen, en dat seizoen duurt van den langsten dag tot September. De schoenen zijn niet gemaakt naar de natte straat, dus stapt men in bus en tram, totdat men weer veilig binnen vier muren is, en daartusschen blijft heel dit leven van werken, verlangen, genotzoeken, onbevredigdheid en lijden duurzaam gevangen.

In deze gevangenschap is ook de gezichtskring ommuurd. Er is geen uitkijk op de ruimte, geen oog, dat de toekomst inboort; geen verwachting van groote dingen, geen zich opgenomen weten in den grooten levensstroom, die voortstuwt naar verklaarde verten.

In deze wereld heeft men slechts belangstelling voor het peilbare en voor wat aan de oppervlakte ligt. Gevoel ontaardt hier in sentimentaliteit, die van gevoel slechts de schim is. Het ontroerende, het diep in uw gronden woelende, wordt hier tot een makke streeling, tot een lijdelijk opnemen van genot. Alles wat omhoog komt uit de onpeilbare diepte is een geluid, dat in deze woestijn zonder echo blijft.

Men deinst terug voor de afgronden van het leven, slaat op de vlucht voor moeilijkheden, staat hulpeloos tegenover den dood als kosmisch verschijnsel. Aan het materiële wordt een overheerschende beteekenis

reerd van een fabrieksarbeider in een klein provinciestadje, als één uit velen, voor wiens geestelijk evenwicht het een behoefte geworden is elken Zondag in de vrije natuur door te brengen sedert hij in de fabriek is gaan werken.

toegekend, heel het leven, van de wieg tot het graf, wordt tot een rekensom gemaakt. Bij verlovings, trouwen, kinderen krijgen zet benauwde berekening zich op de plaats van de gezonde, normale, natuurlijke driften, die tot het wezen zelf van het leven behooren. Tijd wordt vóór alles geschat als gelegenheid voor geldmaken en voor genietingen, die dicht genoeg bij de oppervlakte blijven om de zeere plekken niet te raken en tevens als middel kunnen dienen om te laten zien, dat men ook mee kan doen.

Denk u daartegenover onze visschersbevolking. Onbeschaafd volk, meent ge? Ik zeg u uit ervaring, dat het menselijk volk is. Hun, aan de oneindigheid van de zee gewend, oog heeft geleerd dood en eeuwigheid in het aangezicht te zien. Een 25 jaren geleden, toen de reddingsboot te Nieuwediep nog niet een vaste bemanning had, draafden bij nacht, zelfs op vermoeden dat er een schip in nood was, de visschers op kousevoeten naar de haven, om maar de eerste bij de boot te zijn. Was het uit honger? Daar was een rijksdaalder mee te verdienen, en zij leden geen gebrek. — Maar er waren menschenlevens te redden!

Zij hadden tevoren de zaak dus niet uitgerekend. Als zij het gedaan hadden, dan waren zij niet tot de daad gekomen. Nooit vindt een daad in berekening haar oorsprong: de bevrijdende daad, de groote daad komt van binnen uit.

Het rekenen heeft natuurlijk zijn rechtmatige plaats in ons bestaan, maar dat men uit berekening het leven-zelf aan kant zet, dat is het fatale. Zij, die eigen leven in de waagschaal stellen om anderen te redden, *zij* laten het leven zien zooals het is: onverzettelijke levenswil, die voor geen moeilijkheden en gevaren terugdeinst. Dat is menschenleven.

Maar de verstandelijke constructies, met welke de stadskultuur het bestaan omtuint, laten dit sterke leven niet toe.

De oorzaak ligt in onze vervreemding van de natuur. Wij zijn onnatuurlijk geworden, doordat wij niet meer leven uit onze eigen werkelijke natuur. Wij leven niet meer uit het leven-zelf, maar uit mode, uit papier, film, radio, auto, ...

En daarom moeten wij weer de natuur in met waterdichte schoenen, ook in regen en storm, om, zwoegend en ontberend, onze eigen waarachtige menschenatuur weer te vinden.

Naar de hier ontwikkelde inzichten is in Ons Huis gedurende de laatste 12 jaren doelbewust gearbeid, en deze werkzaamheid heeft, gelijk uit onze programma's blijkt, in de *Ontwikkelingsclub* haar veel vertakte gestalte gekregen.

Wanneer ik hier nimmer het besef heb gehad op rotsen te ploegen, dan ligt dat aan de menschen, die uit de Rotterdamsche bevolking tot ons werk zich aangetrokken gevoelden en met mij de hand aan den ploeg sloegen om gezamenlijk geestelijk te stijgen. Toen op één van onze groote internationale Vakantiescholen, die wij met Duitschers en Luxemburgers hielden te Brühl, Dr. Carl Gebhardt tegenover zijn landgenooten van de onzen getuigde: „Wij hebben hier het *andere* Holland in ons midden”, waarmee hij het betere Holland bedoelde, toen is er waarlijk trots in mij geweest, omdat door dit woord van een gezaghebbend man, als vertegenwoordigers van het betere deel van ons volk, Rotterdamsche arbeiders werden aangewezen, met wie het mijn voorrecht was als kameraad samen te werken.

Daar is inderdaad in onze Ontwikkelingsclub een opmerkelijke samenhang, daar zijn sterke banden gelegd, daar is belangrijke geestelijke stijging aanwijsbaar. En wij hebben ons niet als kleinburgers in den beperkten kring opgesloten: op het sociale terrein kan men onze leden op allerlei punten aan het werk zien, hier en daar op voor-aanstaande plaatsen.

Maar wat daar bereikt werd was ons gezamenlijk werk: het was het werk van Rotterdam. Ik-zelf had daarin een deel, dat mij meer deed ontvangen dan geven. Indien ik in staat was om iets van betekenis te geven, het was omdat ik eerst van mijn kameraden zooveel had ontvangen.

Het dunkt mij hier de plaats enkele opmerkingen te maken over een specifiek Rotterdamsche aangelegenheid. Sedert enkele jaren worden ook hier ter stede Volksuniversiteiten en Volkshuizen door de gemeente gesubsidiëerd. Maar in den laatsten tijd is de aangelegenheid opnieuw in overweging genomen, in het bijzonder opdat het bestuur der gemeente er zich rekenschap van zal geven of het niet beter ware de subsidiëring te beperken tot die instellingen, die alleen onderwijs aan volwassenen geven, of wel enkel tot dat deel hunner werkzaamheden, dat uit dit onderwijs bestaat.

De hier verkondigde meening, dat de vrije volksontwikkeling een kultuurvernieuwende taak heeft, wint hier te lande en elders hand over hand veld; zij dringt zich op door de noodzakelijke ontwikkeling der dingen. Daarom zou de vrije volksontwikkeling, indien zij zich bepaalde tot het geven van onderwijs, haar werk aan kultureele onvruchtbaarheid blootstellen. Want waar het op aankomt, is niet, dat er onderwijs gegeven wordt, maar dat er onderwijs gegeven wordt gedragen door een levensbeginsel, dat vormende betekenis heeft voor leven, gemeenschap en kultuur. Zonder zoodanig levensbeginsel is er geen uitkomst uit de kultureele verwildering. Derhalve mag ook van

den kant der overheidslichamen waardeering verwacht worden voor elke werkzaamheid, in welken vorm ook, welke gemeenschap vormende strekking heeft.

Men mag echter betwijfelen of het tot de taak van onze overheidslichamen behoort, in elk geval is het buiten hun bevoegdheid, over de doeltreffendheid der door de instellingen toegepaste middelen in bijzonderheden zich een oordeel te vormen. Zij mogen zich tevreden stellen met een algemeene beoordeeling van de werkzaamheid der in aanmerking komende instellingen, en hun steun verleenen aan elk goed gefundeerd en onmiskenbaar ernstig streven.

In deze formulering wordt voor de steunverleening wel niet een objectieve maatstaf aangegeven, maar acht men het dan zoo eenvoudig van het begrip „onderwijs geven” een bepaling te geven, die voor verschillende duiding niet vatbaar zou zijn?

Men mag vertrouwen, dat de praktijk de vereischte vormen hier wel aan de hand zal doen.

De Leiding.

Een niet gemakkelijk probleem is dat van *de leiding*.

Docenten zijn er in overvloed; maar wie den kathedraal tusschen zich en zijn hoorders niet kwijt raakt, hij moge klaar zijn in zijn uiteenzettingen, hij moge boeien, bekoren, zijn wetensstof kunnen overbrengen — er gaat geen leiding van hem uit. De geestelijke leider doet zich kennen in het eerste uur. Wat hij overbrengt heeft een indringend vermogen, waarvan het geheim is een intense levenskracht, een oorspronkelijkheid, die is van het echte leven. Hij verliest zich in de anderen, doolt rond in hun zielen en is toch zichzelf. Maar hij is zichzelf in datgene, waarin wij allen in wezen één zijn. Als drager van het eenheidsbeginsel heeft hij scheppend vermogen, waardoor hij aan behoeften vorm weet te geven.

Geen ontwikkelingsgemeente kan zonder zulk een leiding ontstaan en blijven bestaan. Maar de daartoe geschikte persoonlijkheden heeft men niet voor het grijpen. Zoodat de vraag opkomt of het niet praktischer ware de eischen wat lager te stellen.

Naar mijn inzicht is daar niets mee te winnen. Want het gaat er hier om te kiezen tusschen den schijn en het wezen. De *praktische* waarde van de volksontwikkeling is niet afhankelijk van haar massaal voorkomen, maar van den dieptegraad, dien zij weet te bereiken. Van cursussen met massaal bezoek gaat geen vormende kracht uit; zij maken geen mensen, die vaardig zijn tot de daad. In de moeilijke Novemberdagen van 1918 in Duitschland moesten de jongeren leiding geven, die gevormd waren in het groepswork van de opstandige jeugd-

beweging. Hun aantal was gering, maar zij waren doelbewust. Ook in de kultureele vernieuwing van Duitschland hebben de uit deze beweging voortgekomenen een belangrijk aandeel.

Alleen het kwalitatieve werk kan ons redden. Daarom moet volksonwikkeling bedreven worden onder geestelijk leiderschap, of ze moet niet zijn.

Maar naast de geestelijke leiding is er plaats voor den docent, mits zijn werk zich voege naar den geestelijken opzet van het geheel. Heeft eenmaal het richtinggevend beginsel in den ontwikkelingskring post gevat, dan kan met winst gebruik gemaakt worden van allerlei detail-onderwijs, dat op zichzelf geen vorming geeft. Voor wie dit beginsel missen zijn de programma's van een eenigszins uitgebreide volksuniversiteit doolhoven, waar hun ontwikkeling in dreigt dood te loopen.

Het leiderschap stelt zware eischen; het vordert den heelen mensch. Want het eischt geestelijke, en menigmaal ook lijfelijke, tegenwoordigheid altijd en op elk onderdeel van het terrein. Daarom zal de omvang van een ontwikkelingsgemeente altijd betrekkelijk gering zijn. Maar dit brengt toch geen minimale afmetingen mee. Onze Ontwikkelingsclub telt een 150 leden, in leeftijden uiteenlopend van 18—75 jaar, en velen behooren er al sinds 6—12 jaren toe. Toen wij niet meer dan 120 sterk waren, konden wij reeds, in samenwerking met Duitschers, tweemaal een vacatieschool gedurende een geheele week houden met tezamen 80—100 deelnemers.

De geestelijke leider is een kristallisatiepunt, waar verwante geesten opaan trekken, en ook in de gemeente zelve vormen zich persoonlijkheden, van wie leidende kracht uitgaat. Aldus verkrijgt de leiding gaandeweg een veelhoofdige karakter, waarmee versterking van den innerlijken samenhang hand aan hand gaat. Langs dezen weg moet het mogelijk geacht worden de gemeente tot een 500-tal leden op te voeren.

Maar dan nog blijft dit alles werk voor de weinigen. Grootere getallen zullen moeten worden bereikt door voordrachten en cursussen, die vooral ook propagandistische beteekenis voor het werk der ontwikkelingsgemeente moeten hebben.

En daarna zal er nog een massa overblijven, die blijken zal met ontwikkelingswerk niet bereikbaar te zijn. Laat ons dan de werkelijkheid nemen zooals ze is: met handen is geen ijzer te breken. Van de massa is tenslotte niet de activiteit te verwachten, die voor ontwikkeling noodig is. Zij zal voor langen tijd nog, langs den weg van den geringsten weerstand, blijven aanloopen op dat, wat haar de meeste behaaglijkheid schijnt te bieden. Zij leeft niet zichzelf, maar wordt geleefd.

Tegenover deze werkelijkheid zal een volksontwikkeling, die de teekenen van den tijd verstaat, zich tot taak stellen *kernen van bewustwording* te vormen, die de massa slaan in den ban van hun geest.

Ontwikkelingsraden.

Hier te lande is door Prof. R. Casimir het denkbeeld opgeworpen en door L. Simons overgenomen,¹⁾ raden in het leven te roepen voor de vrije volksontwikkeling. Deze ontwikkelingsraden zouden de taak moeten verkrijgen alle organisaties, die zich op de vorming van volwassenen toeleggen, te brengen tot samenwerking en ordening van hun taak. Aan den top van deze ordening zou plaatselijk moeten staan de Volksuniversiteit, en de taak van de Volkshuizen zou daarin zijn als toevoerkanalen voor den top te dienen.

Het denkbeeld van ontwikkelingsraden als zoodanig zou niet verwerpelijk zijn, indien de uitvoering ervan urgent ware. Maar de vrije volksontwikkeling verkeert hier te lande nog in een embryonalen toestand. Daar kan nog van alles uit worden, men is nog bezig, of men is pas bezig, zich af te vragen waar het nu eigenlijk heen moet. De vraag raakt niet de toepassing van het gegeven beginsel op zich wijzigende omstandigheden — die noodzakelijkheid zullen wij altijd bij ons houden — neen, men is zoekende naar het beginsel zelf. Daarom geef ik hier den raad liever bij het begin te beginnen, dat dus elke organisatie voor volksontwikkeling in eigen boezem zich ga bezinnen en tot klaarheid kome over haar doel en methoden.

Ons ontwikkelingswerk is, in zijn geheel beschouwd, te mechanisch en intellectueel. Dit werk heden ten dage te organiseeren tot ontwikkelingsraden met een ordenende taak, zou beteekenen het mechanisme nog straffer te maken, met de kans, dat het frissche leven, hier en daar aanwezig, werd doodgedrukt.

Wat ons aangaat, Ons Huis hier, bij ons is het tijdperk der bezinning een 12-tal jaren geleden ingezet; het doel werd bepaald, en al die jaren hebben wij aan de verwezenlijking ervan gewerkt, met het gevolg, dat voor de ontwikkeling van volwassenen een vorm in het leven geroepen is, die hier te lande zijns gelijke niet heeft. Vormgevend vermogen is het kenmerk van beginselkracht. In de vorming van een ontwikkelingsgemeente heeft Ons Huis getoond scheppend vermogen te bezitten. Dit werk zou men willen inlasschen in een gruwelijk mechanisme, waarin het de plaats zou innemen van toevoerbuïs naar het reservoir van de Volksuniversiteit, waarin voors-

¹⁾ Zie Volksontwikkeling IX blz. 365.

hands nog alles door elkaar ligt? ... Waar denkt men aan? Wij doen niet een schrede terug; wij zijn onszelf en willen onszelf blijven, niet gezind ons eerstgeboorterecht prijs te geven voor een schotel linzenmoes.

Mogen de bestuurders er voor waken, dat het algemeen belang, zooals dat door Ons Huis wordt voorgestaan, niet in zijn hartader worde aangetast!

Vier nieuwe jaren van De Arend

door W. E. VAN WIJK.

II.

„De muziek moet een zeer voorname rol vervullen“. Zoo staat in het plan van 1921. Indien ooit aan een plan is vastgehouden, dan is het in dit geval. Met een optimisme, dat aan roekeloosheid grenst en dat „den geachten thesaurier zelve“ niet immer onverdeeld welkom kan zijn geweest (ja zelfs nog niet is) heb ik getracht om hier een deel mijner wenschen te verwezenlijken. Maar ik ben zoo met hart en ziel ervan overtuigd, dat deze „holde Kunst“ den mensch is geschonken, om van de vele grauwe uren, die het leven hem anders zou bieden, uren te maken van onvergankelijk genot, dat eigenlijk geen moeite beter besteed zou kunnen zijn. Op De Arend nu wordt muziek gemaakt voor en door de jongens; te dezer plaatse, waar ik het over de lessen heb, die De Arend geeft, handel ik alleen over het tweede; de muziek voor de jongens komt hieronder pas ter sprake.

In de eerste jaren van De Arend was er natuurlijk geen denken aan, om een orkest te gaan stichten; daarvoor kenden meesters en jongens elkander nog niet voldoende. Maar toen al het vijf en twintigste levensbericht van het clubhuis verscheen, waagde ik het, om er een appeltje over op te werpen. Men gaf mij een flink aantal violen en meer dan duizend gulden in geld, waarmede ik durfde beginnen. Een punt van overweging was nog, welk soort van muziek er gemaakt moest worden: een strijkorkest, een harmonie- of fanfarecorps of wel een orkestje van mandolines en gitaren. Dit laatste in geen geval, omdat het geen muziek is, maar meer een soort van muzikaal Esperanto. Een opvoeder moet nooit vergeten dat hij zijn jongens moet opvoeden tot menschen en niet tot jongens. Dit laatste argument brengt ook mijn bezwaar tegen de harmonie; wat we den jongens moeten leeren is het bespelen van een soloinstrument en het is voor mij eenvoudig ondenkbaar, dat ooit iemand zijn hart zal kunnen

uitzingen op een schuiftrompet. Aan den anderen kant moet het gemakkelijker zijn om een harmonie bijeen te houden dan een strijkorkest, omdat juist hier de enkeling niets vermag. Maar ook weer is het lastig om een gelegenheid te vinden, waar een harmonie kan oefenen, want het is een verschrikkelijk geluid. Zie hier iets van de overwegingen, die mijn voorkeur voor een strijkorkest bepaald hebben; ik heb de keuze nooit berouwd. Dat het goed gegaan is en nog gaat, verheugt me om twee redenen: ten eerste voor de jongens, die er aan deelnemen en die zich een schat voor heel het leven verwerven, maar ook en eigenlijk niet minder, omdat het geheel geloopt is, als ik op theoretische gronden meende, dat het gaan zou en ik dus een eerste aanwijzing heb gekregen, dat ook in het jeugdwerk de inductieve methode der wetenschap tot resultaat kan voeren.

Ik beweer n.l., dat voor de groote meerderheid der menschen de intellectueel-geestelijke ontwikkeling reeds in het begin van het tijdperk der rijpere jeugd tot staan komt (en dat daardoor het aspect onzer samenleving voor een groot deel wordt beheerscht), doch dat daar tegenover de diepte en de geaardheid van het gemoed- of zielsleven tot het intellectueel-geestelijke leven in geen enkele aanwijsbare relatie staan. Verder is muziekgenot geen intellectuele functie; de muziek is de schoonste der zieligheden. Het is een uiting der materialistische denkwijze, om aan dit woord de bijbeteekenis van stakkerigheid te hechten.

Ter zake. Ik publiceerde op De Arend, dat er gelegenheid was, om mee te doen aan een strijkorkest; de conditie was storting van een rijksdaalder, voornamelijk als bewijs van ernst. Een leider vond ik, dank zij het welwillend gegeven advies van onzen Rotterdamschen criticus en componist. Meer dan twintig jongens hadden zich aangemeld; toen het beginnen zou, viel omtrent de helft af. Met de overblijvenden staken we van wal; de aanvang geschiedde volgens de strict doctrinaire methode: oefeningen op de losse snaar en „theorie”. Maar de jongens geloofden niet in de theorie; die lessen werden een kluchtspel en moesten wegens gebrek aan belangstelling spoedig gestaakt worden. Doch met des te meer ijver werd er practisch geoefend en op den tweeden Kerstdag van het jaar 1927, juist een jaar nadat met de lessen een aanvang was gemaakt, heeft voor de eerste maal het orkest in het clubhuis gespeeld en heb ik muziek gehoord, die tot de schoonste gerekend moet worden, die ooit iemand heeft gehoord. In den loop van het volgende jaar viel er nog al eens een jongen af, doordat zijn energie opgeteerd scheen; maar er kwamen ook jongens bij, ook wel een enkele van buitenaf, die hier of daar al eens wat les had gehad. Inmiddels was ook een aanvang gemaakt

met de opleiding van twee cellisten en leerde een jongen, die, doordat hij in dienst geweest was, met het vioolspelen achter geraakt was, de contrabas bespelen. En we kregen eenige alten. Als ik op 't oogenblik alles en alles bijeen heb, is het orkest zestien man sterk; daarenboven zijn er nog zeven violen en een celliste in opleiding.

De teleurstellingen, die deze afdeling met zich kan brengen, zijn niet gering; de kosten ervan zijn onrustbarend en beloopten omtrent f 1500.— per jaar, nog afgezien van de uitgaven, die de leden van het orkest er zelf voor moeten doen, aan snaren, muziek en dgl. Hoevele levens zouden er armer om zijn, indien het clubhuis dezen wimpel van zijn vlag moest wegdoen.

Ten aanzien van het zingen leest men in het plan 1921:

Ook zangoefeningen zou ik graag hebben, maar ik vrees, dat die niet uitvoerbaar zullen blijken. Maar als iemand er zich voor vinden laat, die het met ernst probeeren wil, de gelegenheid kan hem geboden worden.

Inderdaad is er iemand komen opdagen, die het met ernst probeeren wilde; onze vioolcraar had er zin in, om dat te ondernemen. Wij oordeelden, dat een zangkoor van de oudste jongens met volwassen mannen, de meeste kans van welslagen zou hebben. Er waren wel wat jongens toe bereid en als gevolg van een oproep aan omtrent duizend vaders toegezonden, kwamen inderdaad een stuk of zes mannen opdagen. Indien ik niet van meening ware, dat hier niets verzwegen mag worden, dan zou ik deze mislukking bij voorkeur voorbijgaan. 't Werd heelemaal niets. In de eerste plaats moesten de heeren altijd door maar vergaderen, eindeloos geredekavel, dat nimmer tot eenig besluit leidde. En dan waren ze zoo allemachtig eigenwijs, dat er ook al daardoor nimmer iets kon gebeuren; dat de leider er niets van wist en dat de liederen, die hij voorstelde, niks gedaan waren, is duidelijk. Na een paar weken wás het gedaan. Maar nieuw leven ontlook op de puinhoopen en na korten tijd was De Arend een gemengd zangkoor rijk, dat schier wekelijks in ledental toenam en spoedig meer dan vijftig kelen sterk was. Maar het heeft niet lang zoo gebloeid; eenmaal heeft het op een jaarfeest heel goed gezongen — bij het volgende kwamen ze nog met de liedjes en met een bezetting, die van overal vandaan bijeen was getrommeld, om ten minste het figuur nog te redden. De oorzaak? Onderling gekrakeel der leden, tekort aan energie bij hen; maar zonder twijfel toch ook een motorgebrek: gemis aan deferentie bij den leider voor zijn schare.

Daar mij echter gebleken was, dat een zangvereeniging een plaats kon zijn voor een zeer behoorlijken omgang tusschen groote jongens

en meisjes, heb ik in dien ondergang niet berust, maar voor de enkele die-hards nieuwe leiding gezocht en gevonden in de persoon van de leerars, die den tooneelsten spreekles had gegeven en thans nog geeft. Langzaam is toen het koor er weer bovenop gekomen; het telt nu een veertigtal leden. Een gelukkige greep lijkt het mij, dat het in plaats van losse liederen een zangspel in studie nam (de Abu Hassan van Von Weber), waardoor bij de studie meer een einddoel in de oogen kon worden gehouden.

Een zangvereniging van de kleine jongens, een knapenkoor, behoort nog tot de desiderata. Er is belangstelling genoeg voor bij de jongens, maar het is gevaarlijk, om nog meer aan te halen, dat regelmatig terugkeerende uitgaven vereischt. Dit geldt o.a. ook voor de gewenschte versterking van het orkest met fluiten.

Ofschoon ik over de gymnastiek hieronder moet spreken, zoo mag ik toch de lijst van wat op De Arend cursorisch onderwezen wordt, niet volledig achten, indien ik niet vermeld, dat wij nog elk jaar, bij het jaarfeest, een gymnastiekuitvoering door groote en door kleine jongens hebben geboden. Hiertoe worden telken jare, tegen dat de maand Maart in zicht komt, vrijwilligers gevraagd en gereede verkregen. Er zijn jongens, die al zes keer hebben meegedaan en die ook de zevende maal niet zullen ontbreken. Die hebben in de gymnastiek dan ook wel enorme vorderingen gemaakt en een groote beheersching over hun eigen lichaam verworven. Die gymnastiekuitvoeringen geschieden steeds geheel naar de klassieke voorbeelden: vrije en ordeoefeningen voor de jongen, werktuig turnen en acrobatiek voor de ouderen. De invloed van deze uitvoeringen is voortreffelijk voor het moreel van de jongens en voor de animo om gymnastiek te beoefenen schier onmisbaar.

„Voor oudere jongens komen in aanmerking tooneelclubs”. Zie hier weer een regel uit het plan 1921, die bij de contrapuntische uitwerking tot een groote symphonie is geworden. Toen het einde van de eersten winter van De Arend naderbij kwam, leek het niet gewenscht om den eersten verjaardag van het clubhuis onopgemerkt voorbij te laten gaan; de viering van gedenkdagen heeft een groote opvoedende en samenbindende kracht. We — in dit geval mijn vrouw en ik — stelden een revue samen, waarin in de volgorde van het alphabet, allerlei voorvallen van het afgelopen jaar, van blijmoedig standpunt uit, werden vertoond. Deze werd zoo ingericht, dat er maar twee jongens, die gekleed werden, dat zij leken op de arend van ons vignet, den gerijmden text zouden zeggen en dat de anderen de daarbij behorende beelden zouden vertoonen. Dat dit technisch goed gezien was, heeft de ervaring wel geleerd: er waren toch ver

over de honderd uitvoerenden voor de vertooning vereischt en er waren er natuurlijk verscheidene bij, die bij de repetities niet op dagen kwamen, daar ze niet konden komen, of daar ze boos¹⁾ waren of in eens geen zin meer hadden. Doch voor ieder, die uitviel, stonden tientallen anderen gereed om de taak over te nemen. De uitvoering, die op één avond zelfs twee keer achter elkaar plaats had in een zaaltje, dat tot berstens toe met jongens gevuld was, verliep eigenlijk uitstekend. De vertooning voldeed aan geen enkelen eisch van artisticeit; maar daarvoor werd zij door enthousiasme gedragen en zij was, in hooge mate, vermakelijk. Zooals ik reeds aanduidde, 't was alles haastig in elkaar gezet en zonder diepte. En toch, en toch: er waren verscheidene jongens bij, die van hun rolletje werkelijk goed spel maakten. Bij dezelfde gelegenheid hebben ook een paar groote jongens een klein tooneelstukje opgevoerd, een draakje, dat in Corsica heette te spelen en dat onder leiding van een dame, die als vrijwillige medewerkster aan het clubhuis was verbonden, ingestudeerd was. Het was voor mij een groote verrassing, dat die jongens tot zoo iets bereid geweest waren. Het volgende jaar (1924) had niemand zin, om weer iets te doen; ik heb de jongens toen kortweg gedwongen, om zich in te spannen en wij hebben de Wiskunstenaars of het gevluchte joffertje van Pieter Langendijk vertoond. Ook dit was door een dame ingestudeerd en de vertooning was alleraardigst. Men kent het verhaal: een combinatie van een strijd tusschen twee oude mannen, over de grondslagen der cosmographie en de liefdesroman van twee jonge menschen. De kwinkslagen van den knecht, de droge opmerkingen van den herbergier, die kwamen bij de uitvoering tot hun recht; aan de wetenschappelijke vragen, aan den dieperen zin van het stuk, gingen de spelers echter ten eenenmale voorbij. Weer een jaar later komen wij met Het Weeuwte uit het Hof van Holland, voor de reeks Dilettantentooneel naar Polgieter's novelle bewerkt. Om mee te doen aan dit stuk, dat ingestudeerd werd onder leiding van mijn toenmaligen vasten medewerker, verdrong men zich als 't ware; de uitvoering verliep volgens de zeden en gebruiken van het dilettantisme: eindlooze pauzen tusschen de bedrijven, waarin men achter het gesloten doek voortdurend getimmer hoorde, waarna, als 't gordijn weer opging, men hetzelfde tooneel weer zag, geren, gedraaf, ruzie, verzoening, zenuwen, enz. Slechts het bal na ontbrak. De opvoering was niet beter of slechter dan elke andere dilettantenvertoning. Maar er was één jongen bij, die maar een kleine rolletje te vervullen had, die daarvan iets zeer buitengewoons heeft gemaakt.

¹⁾ Zelfs een der aranden „staakte“ bij de generale repetitie!

Het jaar daarop brengt de ineenslorting, die de straf is voor elke bezigheid, die toch op den duur geene bevrediging schenkt: ik wil, dat de jongens iets zullen instudeeren, dat de moeite waard is om te leeren — met name Joseph in Dotan — zij willen verder op den weg der amusementsuitvoeringen, de zaak blijft sleepende totdat er een nieuwe medewerker komt, die nog van het jaarfeest maakt, wat er van te maken was, een spectacle coupé. O. a. is daar opgevoerd *Zaïre*, een vermakelijke persiflage op het gelijknamige stuk van Voltaire door Nolst Trenité (eveneens uit de reeks Dilettantentooneel). Er werd met veel entrain gespeeld en gezongen; voor jongens en meisjes, die nooit van Voltaire, laat staan van zijn werken gehoord hebben, is evenwel een dusdanige vertooning van geen gewicht.

Toen nu daarna weer een winterseizoen stond te beginnen, riep ik de oudsten bijeen en betoogde hun, dat wij op den verkeerden weg waren en dat wij wel in staat zouden zijn om een werk in studie te nemen, dat voor alle medespelers tot een blijvende herinnering zou kunnen worden. De ernst van mijn betoog maakte indruk en op drie achtereenvolgende Zondagmiddagen heb ik toen, voor een groot en meestal aandachtig gehoor, het treurspel in verzen van Henriëtte Roland Holst—van der Schalk, Thomas More gelezen en toegelicht, waarna wij besloten om het te spelen. De voorbereiding van die vertooning is een rijke tijd geweest; voor eenigen der hoofdvertolkers kregen de humanisten waarachtig vleesch en bloed, we leefden in dien tijd. Eenige meisjes werkten mee aan de costuums, die wij naar de teekeningen van Holbein vervaardigden. De uitvoering werd gedragen door grooten ernst en stond op hoog peil. Vooral Margreet More, bisschop Cranmer en Sir William Kingston hebben daar beleefd, wat zij zegden, 't Heeft natuurlijk niet ontbroken aan menschen, die me uit wilden leggen, dat de jongens zoo'n stuk toch niet konden begrijpen en dat het werk voor hen veel te diepzinnig was; ik stel mijn persoonlijke ervaring daar recht tegenover: ten eerste is die diepzinnigheid niet zoo groot voor den waarlijk aandachtigen lezer, die de bronnen van het stuk zelf naspoort, maar vooral blijkt die uitspraak een miskenning van het gezonde verstand van den jongen man uit de volksklassen.

Niettemin heeft deze arbeid ernstige bezwaren; het wordt een werk voor een heel klein, uitverkoren troepje, het clubhuis als geheel heeft er geen deel aan en voor de overige jongens, die voor het meerendeel de spelers zelfs niet bij name kennen, is het hetzelfde of de vertooning gegeven wordt door dezen troep of door een troep, die van buitenaf komt, desnoods zelfs gehuurd wordt. Het voordeel, dat er mee bereikt is, is dat de jongens aan zich zelve ontdekt wor-

den en dat het den weg effent tot beter werk. Wat ik namelijk van meet af aan wenschte, was om den ouden schat der volksverhalen weer op te delven en om het geheele vaste gedeelte der clubhuisbezoekers te betrekken in de dramatische vertooning (en voorbereiding daarvan) van die overleveringen, die haar greep op den ziel van het volk door de eeuwen heen niet hebben verloren. En wel in de eerste plaats van die van het Faustverhaal, hetwelk thans nog even boeiend is als op den dag, waarop het is geschreven. Reeds dadelijk na de ervaringen van het eerste jaarfeest, had ik met de jongens over den Faust van Marlowe gesproken, maar de technische moeilijkheden daarvan leken onoverkomelijk; het is een stuk voor ervaren acteurs. Later echter stiet ik op een Hollandsche vertaling van het Faustverhaal, zooals het voor volkstooneel was bewerkt door Richard Kralik en die bewerking voldeed in menig opzicht aan de eischen, die ik aan zoo'n stuk meen te moeten stellen. De stof ervan is grootendeels ontleend aan het Puppenspel; het gruwelijke der historie wordt verzacht, het tegengift tegen de verdorvenheid van Faust's begeerten geboden door de figuur van den Hans Worst, die door het stuk heen springt. Bovendien groepeerde het stuk zich niet om den persóon van Faust, maar hebben allen: Faust, Mephistopheles, Wagner, Hans Worst, de Hertog, de Goede Geest slechts hun plaats in het beleven van het onafwendbare; er zit geen knoop in het stuk, doch er loopt een draad door.

Het instudeeren van den Faust was inderdaad een gebeurtenis. De timmerclub maakte het tooneel en daar de afmetingen daarvan die van de timmerkamer verre overtroffen, moesten de timmerlieden met hun werkstuk in de groote zaal gaan, die van de hamerslagen soms daverde als een scheepswerf van vroeger jaren.

Onze orchestleden, die aan de muzikale illustratie mee zouden werken, oefenden vlijtig. Een groote club van meisjes, die de costuums maakten onder leiding van eene leerares van de school voor vrouwenarbeid, kwam eerst een avond, weldra verscheidene avonden per week bijeen. De duveltjes werden in het gymnastieklokaal getraind. Spreekles voor allen, die geen zwijgende rol hadden, werd een groot succes, dank zij de toewijding van leerares en leerlingen. Weer andere jongens werden aan het werk gezet om de requisieten en de electrische installatie te maken. De kleinbehuishoudheid van De Arend en de schaarschte aan steeds beschikbare medewerkers bleken voor een werk van dezen omvang een groote hinderpaal. Maar op den vastgestelden avond, op de minuut, is onze Faust voor een zaal, die opgepropt zat met jongens en ouders, voor de eerste maal vertoond. De opvoering was niet in alle opzichten een succes. Ten eerste wegens de

zaal, die voor de spelers vreemd was. Dan ten gevolge van het feit, dat ik me had laten overhalen om ook vreemde musici ter hulp te nemen, die met de jongens maar eenmaal — en nog wel den middag ervoor — hadden gerepeteerd en die met hen niet samenleefden, doch maar zaten te haasten om weg te mogen gaan. Ook bleek het stuk te lang en de archaisch katholiseerende sfeer ervan (een belangwekkend voorbeeld van het aanpassingsvermogen van het ware volksverhaal) voor ons publiek niet geheel verstaanbaar. Toch heb ik als critisch en belanghebbend toeschouwer den indruk gekregen, dat dit wel de juiste weg was. De jongens bewogen zich geheel vrij over het tooneel, zij lieten Faust, zonder een zweem van medelijden, naar zijne verdoemenis gaan, zij maakten geen tooneel, doch doorleefden de zoo vertrouwd geworden geschiedenis. Een bezwaar bleek, dat sommigen een film van Faust gezien hadden en nu, al dan niet bewust, naar het daar aanschouwde dikke, Duitsche, effectbejag streefden.

Als dit verslag verschijnt, is onze Faust reeds voor de tweede maal vertoond. We hebben het stuk geheel nieuw bewerkt en meer in aansluiting gebracht met de oudste overleveringen, de figuur van Wagner op een hooger plan gebracht (zooals in den Faust van H. J. J. Buyse) en Faust minder zoetig en belangrijker gemaakt, zoodat het begrijpelijk wordt, dat de duivel zich voor hem zooveel moeite geeft. Eenige aan Marlowe ontleende passages, zooals b.v.: „Ah, Faustus, now hast thou but one bare hour to live”, zijn ingelascht. Het aantal der bedrijven is van vijf op drie teruggebracht en het heele stuk heeft daardoor aan symmetrie en aan duidelijkheid gewonnen.

(Wordt vervolgd).

Proefscholen met een nieuw leerplan in de achterbuurten van Londen

door C. PHILIPPI—SIEWERTSZ VAN REESEMA.

In Juli 1928 bezocht ik, vergezeld van Mejuffrouw I. Koenen, Engeland, om het verloop van verschillende nieuwe onderwijsmethoden te bestudeeren.

Voor een dergelijk bezoek is het noodzakelijk vooruit een goed plan in elkaar te zetten, zich de noodige introducties te verzekeren en de kaart van Londen, met 't oog op de groote afstanden, zeer goed te kennen.

Ik bezocht vele Montessori- en Daltonscholen, particuliere en gemeentelijke proefscholen waar andere methoden worden toegepast,

eenige moderne internaten, de bekende Open-luchtschool van Margaret Mac-Millan, de opleidingscursussen voor de Londensche onderwijzers en nog eenige andere inrichtingen van de Londensche County Council.

Last not least had ik het genoegen vele uren door te brengen met Dr. Ballard, die mij zoowel over zijn eigen werk als dat van de Londensche County Council in 't algemeen, zooveel mogelijk inlichtte.

Over dit alles zou zeer veel te vertellen zijn, wat voor ons land van waarde kan zijn. Ik wil mij echter in dit artikel beperken tot datgene wat mij persoonlijk het meest heeft getroffen en wat zeker tot de belangrijkste onderwijsexperimenten behoort, die ooit zijn genomen.

Toen ik in de schitterende County-Hall, waarin het Londensche Departement van Onderwijs gevestigd is, met den „Educational Officer“ mijn a.s. bezoeken besprak, verzocht ik hem mij toegang te verschaffen tot scholen, die op een mij toegezonden lijst stonden aangegeven, als: „*The new Curriculum schools*“.

't Was mij bekend, dat in deze scholen een proef werd genomen waarmede indertijd Dr. Kimmins was begonnen. Veel meer had ik er niet van vernomen.

Op een snikheeten dag trokken we er heen. Eerst met tubes en bussen, dan nog een eind straat in, eindelijk een enorme schoolkazerne of liever een scholencomplex van groote, hooge, rechte gebouwen op een cementen gloeiende binnenplaats, zonder één boom.¹⁾ Een school die in de wandeling een „*slum-school*“ wordt genoemd, waarmede bedoeld wordt, dat de schoolbevolking hoofdzakelijk uit de „*slums*“ (de allerslechtste achterbuurten en sloppen) komt.

Met onze introductie werden we toegelaten bij 't hoofd der school, die zoo'n beetje zijn excuses maakte over 't feit, dat we in zijn school geen „Hollandsche netheid zouden vinden“, maar hij voegde er dadelijk aan toe, hoe dankbaar hij was, dat hij nu sinds eenige jaren deze proefneming had mogen toepassen, en hoe goed de resultaten waren.

Over 't ontstaan van deze scholen vertelde Dr. Ballard mij later het volgende:

Toen meer en meer bleek, dat de resultaten van het gewone onder-

¹⁾ De Londensche scholen zijn natuurlijk in verschillende jaren gebouwd en vertegenwoordigen dus verschillende typen van schoolbouw n.l. oude en zeer moderne scholen, schoolkazernes en cottage-bouw. De waarde van het onderwijs en de geest van een school zijn echter slechts zeer ten deele afhankelijk van de luxe der schoolinrichting. Deze waarheid vond ik in Engeland telkens weer bevestigd, waar ik zeer leelijke scholen, schoolpaleizen en groote weelderige school-landhuizen zag.

wijs in de achterbuurten van Londen zeer gering waren, werden op initiatief van Dr. Kimmins geleidelijk vijf scholen geheel gereorganiseerd en de resultaten vergeleken met 5 andere scholen, in overeenkomstige buurten, waar het oude onderwijs zoo goed mogelijk werd toegepast.

Het onderwijs werd veranderd in werk-onderwijs, vele lokalen werden als vaklokalen ingericht voor allerlei ambachten.

Aan het hoofd van ieder lokaal werd een vakman gesteld (ik ontmoette als zoodanig een ingenieur, een electricien, een timmerman, een loodgieter, een meubelmaker, een verpleegster, een leerares in koken, een handwerkonderwijzeres, een costuumnaaister enz., enz.). Gewone onderwijzers zijn er natuurlijk ook.

Al deze groote scholen hebben ieder een bevolking van 1500—3000 kinderen, waaronder geteld zijn de kleuterklassen (3—5 jaren), de „infant-school" (5—7 jaar ¹⁾). De junior-mixed (jongens en meisjes van 7—10 jaar, coeducatie) en de „seniors" (10—14 jaar) met *aparte* afdeling voor jongens en meisjes, (dus geen coeducatie).

De reorganisatie betreft hoofdzakelijk de afdeling der kinderen van 10—14 jaar.

In deze scholen bezocht ik dan ook slechts zeer kort en vluchtig de andere afdelingen ²⁾ en schonk mijn volle aandacht aan de „seniors".

Het hoofd der school deelde mij mede, dat het geestelijk peil der kinderen in 't algemeen zoo laag is, dat men de kinderen voor de reorganisatie niet heel veel verder kon brengen dan tot 't onderwijs dat gewoonlijk in de 4e of 5e klasse eener school in een beter stadsdeel gegeven wordt. ³⁾

De ouders dezer normale kinderen zijn gewoonlijk „losse" arbeiders en slechts zelden „vakarbeiders". Er zijn ook vele „leegloopers" onder. Van een geregeld huiselijk leven, en een vast inkomen door geregeld werk, is in de meeste gezinnen geen sprake.

Toen wij vanuit het kamertje van den directeur, de hal betraden, zagen wij midden in die hal, een „stationsemplacement" op een daarvoor gemaakte soort tafel staan: rails, vissels, wagens, gebouwen, electriche installaties, verlichting enz. enz., alles was door de kinderen zelf gemaakt. Er waren er een paar aan 't werk, die heen en weer liepen met pas gesoldeerde rails.

¹⁾ Het verplichte lager onderwijs begint in Engeland op 5-j. leeftijd.

²⁾ Ook in deze afdelingen is zeer veel handenarbeid en praktisch werk en waarover ook veel te zeggen zou zijn.

³⁾ De kinderen behooren niet tot de „uwakzinnigen", daarvoor zijn in hetzelfde gebouw speciale klassen ingericht, waar ik nog kinderen van 17 en 18 jaar aantref.

Verschillende détails, die op Londensche stations voorkomen, waren niet vergeten. Er waren vele bezoeken aan stations voor noodig geweest, om den jongens zoo'n goede voorstelling van het geheel te doen krijgen.

Onzen tocht vervolgende, kwamen we in een lokaal, waar in plaats der schoolbanken, draaibanken, drijfriemen, motoren enz. aanwezig waren. Langs den wand stonden teekentafels, waaraan kinderen werkteekeningen of beschrijvingen maakten van machines die ze gezien hadden. Het geheel maakte den indruk van een kleine fabriek. Er werd hard gewerkt en toch onderling gepraat, als 't noodig was. Het geheel maakte een zeer ordelijken indruk.

Een volgend lokaal was een werkplaats voor electriciens of radio-liefhebbers of ververs, enz.; weer een ander lokaal was een timmermanswerkplaats of een schrijnwerkerij, een smederij, loodgieterij of een drukkerij, waar de schoolkrant werd gedrukt.

Een vakschool is deze school echter niet. Alle kinderen werken in alle vakken; wanneer echter blijkt dat ze een groote voorkeur of aanleg in een bepaalde richting hebben, dan mogen ze aan zoo'n vak meer tijd geven en aan een ander minder.

De gewone schoolvakken worden niet verwaarloosd, maar zooveel mogelijk behandeld *in samenhang* met het vakwerk en als een deel er van.

Voor zoover ik het kon beoordeelen, vond ik de resultaten van het lezen en schrijven niet minder dan in de gewone scholen, hetgeen mij later door een officieel rapport werd bevestigd.

Ik zag er veel beschrijvingen bij het werk en aardige opstellen. Ook de schoolkrant gaf blijk van zeer voldoende taalbegrip. In een klasse las men David Copperfield. Er werd *stil* gelezen. Ieder kind had een eigen exemplaar. In een andere klasse lazen ze „de Zwitsersche Robinson“.

In weer een andere klasse zag ik drie vuile jongens, met gaten in de mouwen, een deel uit „Macbeth“ acteeren op bijzondere wijze. De uitdrukking en gebaren lieten niets te wenschen over!

De „dramatics“ maken een deel van het rooster uit en in alle scholen die ik bezocht, was men daar zeer enthousiast over. Ook de „Art lessons“ worden zeer op prijs gesteld; ik zag leerwerk, tekenwerk, houtseden, schilderwerk enz. in den geest der Weensche Methoden.¹⁾

Bij de meisjes een geheel ander beeld: veel handwerken, verstellen,

¹⁾ Cizek heeft verschillende curaussen in Engeland gegeven en ik bespeurde zijn invloed in vele scholen.

machine-naaien, ontwerpen en knippen van kleeren. Veel huishoudelijk werk en koken; vervolgens babyverzorging en eerste hulp bij ongelukken.

De „Art lessons” en het vrije lezen kwamen overeen met de jongensafdeeling. „Dramatics” woonde ik in deze afdeeling niet bij en ook de muzieklessen moest ik helaas missen. Ik kan daar dus niets van vertellen.

Zeer onder den indruk van deze, zoowel psychologisch, sociaal als paedagogisch belangrijke proefneming, verzocht ik den „Educational Officer of the London County Council”, den heer Gater, mij een officieel rapport over de resultaten dezer scholen toe te zenden. Hij was zoo vriendelijk aan dit verzoek te voldoen en voegde er de stukken bij, welke aan de hoofden der meisjes- en der jongensafdeelingen, die gereorganiseerd werden, zijn toegezonden.

Deze stukken geven aan de schoolhoofden een algemeene verklaring van de motieven, die tot deze proefnemingen hebben gevoerd en bovendien wordt het werkplan in groote lijnen aangegeven. Ik neem er het volgende uit over:

Het bijzondere leerplan voor de hoofden der jongens- en meisjesafdeelingen van eenige scholen der Londensche County Council.

Een nauwkeurige studie van den toestand op de bedoelde scholen geeft de stellige overtuiging,¹⁾ dat een verandering in het leerplan noodzakelijk is; het is niet twijfelachtig, dat het nieuwe onderwijs practisch zal moeten zijn.

De oorzaken die ons tot deze conclusie hebben gevoerd, zijn de volgende:

1. Zeer weinig jongens, krijgen na het verlaten dezer scholen nog onderwijs; zij sluiten zich gewoonlijk wel aan bij clubs, die meer een sociaal of ontspanningsdoel hebben, maar die niet onder toezicht der County Council staan. Men kan dus zeggen, dat zij, na het verlaten der school, geen onderwijs meer ontvangen, reden waarom het van zeer veel belang is, hoe zij de school verlaten.
2. De resultaten van het schoolonderwijs in de bedoelde scholen zijn zóó gering, dat het schijnt, dat slechts een zeer klein deel der kinderen noemenswaardig profiteert van de gewone academische leerwijze.
3. Het schoolleven behoort de aanvulling te zijn van het werkelijke leven en er is een zeer groot verschil tusschen hetgeen op de gewone school geleerd wordt en het werkelijke leven.

¹⁾ „Overwhelming conviction”.

Voor de kinderen van het type, dat deze scholen bezoekt, is dit verschil te groot en te moeilijk te overkomen en ze worden daardoor niet geschikt gemaakt voor het leven dat hen wacht.

De nieuwe leerwijze moet zeer veel gebruik maken van de fysieke activiteit der kinderen. Aangezien zij opgegroeid zijn in een arbeidersmilieu, en het waarschijnlijk is, dat zij later in het een of andere ambacht hun levensonderhoud zullen moeten vinden, moet de school worden „levend” gemaakt met dat doel voor oogen.

Hoewel dit voor alle klassen geldt, zullen voornamelijk de hoogste klassen (11—14 jaar) geheel gereorganiseerd moeten worden.

Voor een dergelijke reorganisatie zal het noodzakelijk zijn, dat de academische werkwijze worde vervangen door een realistische.

Het doel is een gelijkwaardige of betere culturele ontwikkeling te verkrijgen als op andere scholen, maar met praktische methoden heeft men meer kans op succes met deze kinderen dan met de gewone verbale leerwijze.

Het is niet de bedoeling, dat alle vakken, die gewoonlijk in de lagere school worden onderwezen, zullen vervallen. Sommigen zullen echter een minder belangrijke plaats gaan innemen, en er zullen nieuwe vakken moeten worden ingevoerd.

Om tijd te winnen zullen sommige vakken veel minder uitgebreid behandeld moeten worden.

Door voortdurend te verwijzen naar de bedrijven in de omgeving, wordt verwacht dat het verband duidelijk zal worden tusschen hetgeen in de school geleerd wordt en de werkelijke „human activities” en dat bovendien meer belangstelling bij de kinderen zal ontstaan voor het schoolwerk. Men hoopt op deze wijze het geloof in het nut van de school als voorbereiding voor het latere leven, bij deze kinderen op te wekken.

De arbeid van het kind zelf zal het fundament moeten zijn, waarop zijn onderwijs zal worden opgebouwd. Deze arbeid zal de sleutel zijn tot het bespreken van „den mensch en zijn arbeid” historisch en geografisch, waarbij taalkunde en wetenschappen als wiskunde, mechanica, natuur en scheikunde zullen te pas komen.

Het praktische werk moet *minstens de helft van den schooltijd innemen.*

De goede inrichting van *vaklokalen* zal deze reorganisatie zeer vergemakkelijken.

Wiskunde en Natuurkunde, Mechanica en Electriciteitsleer worden toegepast bij het timmeren, het instrument maken, het bankwerken, de telefoon, de radio enz., enz.

Kunstneigingen zullen een uitweg kunnen vinden in het versieren van de gemaakte voorwerpen.

Door den metaalarbeid zullen de jongens verschillende machines en instrumenten leeren kennen en er mee leeren omgaan, hetgeen hen netheid en nauwkeurigheid zal leeren en het aanpassingsvermogen zal bevorderen.

Telkens zal moeten worden verwezen naar problemen uit het dagelijksche leven.

De Natuurstudie worde zooveel mogelijk bevorderd; vooral bij den overgang van de junior- naar de seniorklassen (10 à 12 jaar) zal hieraan zeer veel moeten worden gedaan.

In de buurt zullen schooltuinen worden aangelegd en er zal gebruik moeten worden gemaakt van de parken en speelplaatsen in de omgeving.

In de lagere klassen moeten weven, boetseeren, houtwerk, papier, karton en leerwerk enz. enz. een zeer groot gedeelte van het rooster innemen.

Aan de gymnastiek moet zeer veel zorg besteed worden, vooral voor deze jongens die in kleine, overvolle woningen huizen.

Er zullen open-lucht klassen moeten worden georganiseerd.

Bezoeken aan bedrijven, musea of andere instellingen moeten geregeld plaats vinden in verband met het onderwijs.

Het lezen van goede boeken en van vakliteratuur moet zooveel mogelijk worden bevorderd door het inrichten der klassenbibliotheken.

Ook moet de gelegenheid worden gegeven tot het maken van het huiswerk in de school, daar de kinderen thuis geen gelegenheid hebben om rustig te werken.

Tevens zal dit „'s avonds werken op school" hen wennen aan avondonderwijs en hen er eerder toe doen besluiten, als ze van school zijn, van het vervolgonderwijs te profiteren, waartoe ze door de Wet niet meer kunnen worden gedwongen, (na 14 jaar).

De toelichting voor de Meisjesafdeeling komt ten deele met het hierboven beschrevene overeen. Het onderwijs betreft echter natuurlijk andere vakken.

„Er moet een poging worden gedaan om het lage niveau, waarop in deze buurten het huishouden en de kinderverzorging staan, te doen stijgen.

Kennis van betere wijze van huishouden, zal naar wij hopen hier toe bijdragen.

Het blijkt dat bij deze meisjes het *ideaal om het beter te leeren*, wel degelijk bestaat. Deze begeerte moet zooveel mogelijk gebruikt worden en zal een stimuleerende werking hebben.

Ons grondidee ligt in het woord „homecraft“.

De meisjes moeten leeren hoe een huis in te richten, hoe huis te houden, hoe het gezin te verzorgen, alles in overeenstemming met de geldelijke condities, waarin ze zullen moeten leven en met de plaatselijke prijzen.

Het repareeren op allerlei gebied moet in het leerplan worden gebracht.¹⁾ Daarvoor moeten ze ook op de timmerwerkplaats komen; zij moeten worden aangemoedigd alles wat maar kan, zelf te maken. De aandacht moet worden gevestigd op kleur en decoratie en het gevoel voor schoonheid moet zooveel mogelijk worden aangekweekt, waarbij de individueele smaak moet worden ontwikkeld.

Kennis van Eerste Hulp bij ongelukken en van babyverzorging zijn noodzakelijk voor het geluk van het gezin; verder worde onderwijs gegeven in handwerken, knippen, naaien, ontwerpen van patronen, versieren, wasschen, strijken, weven, mandenmaken, boekbinden, stoffeeren, voedingsleer, koken, ziekenverzorgen, enz.

In verband met dit onderwijs wordt den meisjes de geschiedkundige ontwikkeling van het huis en het gezinsleven van af de vroegste tijden tot nu verteld. Als „centre d'intérêt“ behandeld, kunnen bij dit onderwerp alle gewone schoolvakken te pas gebracht worden.

Aan het eind van deze documenten, die door den Educational Officer aan de schoolhoofden wordt toegezonden, staat: „Wij vertrouwen dat deze voorstellen Uwe volle instemming zullen hebben“. En voorzoover ik kon nagaan, hebben deze veranderingen inderdaad de volle instemming der schoolhoofden en der onderwijzers.

De Educational-Officer, de heer G. H. Gater, schrijft mij in een brief van April '29:

De rapporten die wij ontvingen over deze scholen, melden een merkbare verbetering in den toon der kinderen en in hun houding tegenover de school. Deze kinderen behooren tot een type dat beter reageert op onderwijs door middel van handenarbeid, dan op een academisch leerplan. Er is bovendien een groote vermeerdering in het aantal kinderen, dat na het verlaten der school in den vakarbeid een plaats vindt.

De paedagogische en sociale resultaten dezer scholen zijn zeer goed. De intelligentie der kinderen is meer ontwikkeld en de eigenschappen om goede burgers te worden eveneens.

Sedert de invoering van het werkonderwijs in de Middle-Row

¹⁾ Ik zag in verschillende werkplaatsen voorwerpen repareeren, die de jongens zoowel als de meisjes, van huis meebrengen.

school veel succes heeft gehad, zijn ook andere scholen op dergelijke wijze gereorganiseerd.

De namen en adressen dezer scholen zijn de volgende:

1. The Middle Row L. C. C. School, Kensington.
2. Cork Street L. C. C. School S. E. 5 (Boys and Girls).
3. Garratt Lane L. C. C. School. Wandsworth. S. W. 18 (Boys & Girls).
4. The Chancer L. C. C. School. Westcott street. Borough. S. E. 1. (Boys & Girls).
5. The Cyrill Jackson L. C. C. School. Northey street. Limehouse. E. 14 (Boys).

De groote *psychologische waarde* van deze proef is m.i. gelegen in het volgende:

1. In de erkenning dat met de woord-looze en praktische intelligentie dient rekening te worden gehouden, vooral wanneer er sprake is van een lager geestelijk niveau.
2. De academische (abstracte, formeele, theoretische of hoe men het noemen wil) behandeling der leervakken is voor een groot aantal kinderen (zoo niet voor allen) ontoereikend.
3. De elementen van het onderwijs als lezen, schrijven en rekenen moeten daarom in samenhang met echt werk worden geleerd; *ingebouwd in werkelijken arbeid* geven ze aan het kind een bepaald doel, dat zijn activiteit opwekt en zijn persoonlijkheid richt.

De variaties, waarin de schoolvakken, ingebouwd in verschillende reële vakken, voorkomen, geven een voortdurende herhaling, telkens op andere wijze. De „3 R's" (lezen, schrijven, rekenen) worden telkens gebruikt als *hulpmiddelen in dienst van werkelijken arbeid*.

4. Het feit dat deze werkwijze meer succes heeft, geeft aan de kinderen een groote blijmoedigheid bij hun werk.

Er is een vreugde om de arbeid zelve, en er is een samenwerking tusschen de kinderen mogelijk, die in de gewone school op deze wijze niet mogelijk is.

Het bewijstzijn van het *belang van den arbeid*, doet het gevoel van *eigenwaarde* toenemen, hetgeen voor deze kinderen zeker van het grootste belang is.

5. Aangezien men hier niet met eigenlijk vak-onderwijs te doen heeft, maar met een groote verscheidenheid van vakwerk, gedurende 3 à 4 jaren, waaruit de aanleg en de voorkeur der

kinderen kan blijken, wordt de kwestie der beroepskeuze veel gemakkelijker.

Van de 250 kinderen, die een der scholen in 1927 hadden verlaten, waren bij mijn bezoek slechts twee zonder vast vakwerk.

Uit *sociaal* oogpunt noemde men het resultaat verrassend.

In een buurt, waar bijna geen vakarbeiders zijn, en waar zeer groote armoede heerscht, stijgt het peil door de kinderen, die aan geregeld werk gewend zijn en een geregeld inkomen verdienen.

Maar niet alleen de vakkennis, doch de algemeene ontwikkeling is hooger geworden, omdat meer tijd wordt besteed aan kunst en literatuur en aan bezoeken aan allerlei instellingen. Hierdoor worden de kinderen in contact gebracht met het leven buiten hun eigen benarde sfeer. Bovendien leven de ouders veel meer met de school mede.

Er worden in de Londensche scholen gewoonlijk vier groote feesten gevierd: het lente-, zomer-, oogst- en Kerstfeest.

Ik woonde in verschillende scholen het zomerfeest bij, waarbij voorstellingen en vooral volksdansen werden opgevoerd.

De burgemeester van het district, in ambtsgewaad met roode toga, scepter en gouden keten woonde met de ouders het feest bij en hield een toespraak.

Het oogstfeest heeft de eigenaardigheid, dat de kinderen zelf alles meebrengen; ook in de armste wijken wordt „ge oogst”. Al deze kleine gaven worden verloot of verkocht ten bate van de school.

Bij andere gelegenheden worden vele producten van den arbeid der kinderen verloot of verkocht.

Gewoonlijk hebben de scholen een rijke patrones, of vereeniging, die steun verleent en de jaarlijksche 14-daagsche vacantiereizen (b.v. naar het eiland Wight) mogelijk maakt.

Voor zoover ik het kon beoordeelen, heerschte er een buitengewoon goeden geest in deze scholen en gaven de onderwijzers zich vol toewijding aan hun moeilijke, maar dankbare taak.

In onze groote Nederlandsche steden bestaan wellicht geen toestanden zooals in de Londensche „slums”, maar ik meen dat overeenkomstige problemen bestaan wat het onderwijs in de volksbuurten betreft.

Het komt mij daarom voor, dat uit de massale proefneming der Londensche County Council, voor ons land nog veel te leeren is.

INHOUD VAN AFLEVERING 4.

	Bladz.
Problemen der Vrije Volksontwikkeling.	
Rede uitgesproken bij het neerleggen van zijn functie als directeur der Vereeniging Ons Huis te Rotterdam, door A. de Koe	105
Vier nieuwe jaren van „De Arend”, door W. E. van Wijk, II.	120
Proefscholen met een nieuw leerplan in de achterbuurten van Londen, door C. Philippi-Siewertsz van Reeseema	127



Vacant.

Vacant.

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.**

VOLKS *713 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**





Vier nieuwe jaren van De Arend

door W. E. VAN WIJK.

III.

Wat wij thans hebben beschreven, zijn de hoofdzaken van het werk, dat De Arend voor betrekkelijk kleine groepen van jongens heeft ondernomen; het onderscheidt zich van het overeenkomstige volkshuiswerk alleen door zijn gemis aan die leerstellingheid, die vele volkshuizen kenmerkt en die het gevolg is van den rijperen leeftijd, dien sommige volkshuizen reeds hebben bereikt. Een eigen karakter heeft het algemeene werk van het clubhuis. Onze samenleving bestaat uit menschen, die werken moeten; als er op de wereld niet gewerkt werd, ware het met de menschheid gauw gedaan. Zelfs de zelfszuchtigste mensch moet voor anderen werken; de eenige man, die uitsluitend voor zich zelf heeft gewerkt, was Robinson Crusoe en die heeft niet echt bestaan. De werkers worden verdeeld in twee groepen; de eerste groep bestaat uit menschen, die hun werk min of meer zelfstandig verrichten, de tweede uit menschen, die een nauwkeurig omschreven taak, die hun door anderen wordt voorgeschreven, dikwijls zelfs in een afgepaalden tijd, moeten vervullen. De Oudheid aanvaardde die verdeeling van de menschheid volkomen; het zelfstandige gedeelte zorgde ervoor dat de rest te eten had, maar oordeelde bezit voor hen niet noodig, de arbeiders waren slaven. De verandering in de menschelijke mentaliteit is de gang der beschaving. Die verandering voltrekt zich zeer langzaam; in het feodale tijdperk was de kleine man al niet veel meer dan slaaf — maar zijn recht op bezit werd, althans voor den vorm, erkend. Voor den mensch van den nieuwen tijd is de gelijkheid van allen voor de wet geen punt van overweging meer.

Het groote verschil tusschen de twee groepen is gelegen in de gedachten over de aardsche toekomst; de een voelt zich een schakel in de keten tusschen verleden en komende dingen, de ander leeft in het heden. Die gedachtengang openbaart zich in de zorg voor de kinderen; de een leeft slechts voor zijn nageslacht, de ander heeft

de kinderen tot zijn nut. Het is usance om „de schuld" daarvan aan de maatschappij te geven; dit is een miskenning van de mate waarop de ouders uit de eerste groep dikwijls krom liggen voor hun kinderen. Neen, hier schuilen de oorzaken dieper; de levensgeschiedenissen der groote mannen kunnen ons leeren, dat niemand in ontwikkeling moet achterblijven omdat zijne ouders geen geld hebben. Het is een eisch der beschaving, dat elkeen die ontwikkeling kan krijgen, die met zijnen aard strookt. En onze samenleving voldoet volkomen aan dien eisch — tenminste, indien men onder ontwikkeling de intellectuele opleiding verstaat.

De waarde van die intellectuele opleiding, dus van kennis, wil ik allerminst loochenen. Het is zoo'n beetje gewoonte geworden, om er op af te geven en smalend te vragen, wat of men er nu eigenlijk aan heeft, om te weten, dat Gelderland in 1359 tot een hertogdom werd verheven of wat een nevenschikkend zinsverband is, enz.; men vraagt of ons leven daar nu gelukkiger door wordt en betoogt, dat de school begrip moet aanbrengen en niet weten. Mijn antwoord is, dat het leven door kennis wel degelijk rijker en gelukkiger wordt, evenzoo als het veel aangenamer is bij een bezoek aan een schilderijmuseum om te weten wat de voorstellingen te beduiden hebben dan uit al die lijsten door onbekenden te worden aangestaard. Geen begrip zonder kennis.

Maar het is een andere vraag of iemand, die de drie deelen van het leerboek van het boekhouden door Kreukniët uit het hoofd geleerd heeft, daardoor meer mensch is geworden dan hij voor die bewerking was. En nu hebben we allen om ons heen talloze voorbeelden gezien van menschen, die een kennis hebben om van te ijzen en die toch geen beschaafde menschen zijn en aan den anderen kant treffen we lieden aan, die in hun jeugd een bitter klein beetje geleerd hebben en wier omgang en vriendschap ons lief is juist door de bescheidenheid van hun optreden, de sijngevoeligheid van hun gedachten, de louterheid van hun wezen, kortom door hunne beschaving.

Beschaving is zonder twijfel iets dat voor een gedeelte aangeboren moet zijn; aan den anderen kant is zij de resultante van het kostelijkste, dat de lange ontwikkelingsgang aan een volk heeft gebracht. De beschaving van een volk wordt niet gemeten door die van eenige enkelingen daarvan. Hoe staat het nu met de beschaving van het Nederlandsche volk? Slecht, zegt men algemeen; althans de landgenoot zegt het. Het Comité tegen Volksverwilderling zegt zelfs, dat Nederland het gemeenste land van de wereld is. Ook het oordeel der Tuchtunionisten over hunne medevaderlanders is niet verkwikkend. Wat doen we voor de beschaving van ons volk? Laat ik de vraag nog concreter

stellen: Wat moet de opgeschoten jongen uit de volksklassen met zijn vrijen tijd doen? Waar moet hij naar toe?

De twee antwoorden der theoretici ken ik; de jongens moeten naar cursussen of zij moeten den avond in het gezin doorbrengen.

Maar de jongens gaan niet naar cursussen — evenmin als gij, lezer; om dezelfde reden niet. En wie het arbeidersgezin — niet dat van Huibert en Klaartje, maar het werkelijke — kent, zal ook zijn antwoord herzien. Een kleine kamer met een etenslucht, nietszeggende meubels, nietszeggende wandversiering. Draperie van wasch en de overhoopheid, die de vloek is der klein-behuisdheid. 'n Krant met vetvlekken. Jengelende kleine kinderen met vieze monden, 'n ongemakkelijke opoe. Onze groote jongen ontbeert sfeer; hij realiseert het zich niet; nog minder bezit hij de energie om zich zelven een omgeving te scheppen. Hij gaat de straat op om zijn gelijken te ontmoeten. Op straat houdt de politie een wakend oog in 't zeil; tegenwoordig op vaderlijke en wijze manier. Zij waakt, dat jongens beneden de zestien jaar geen sigaretten koopen, dat personen beneden de achttien jaar niet in bioscopen komen, dat de jongens in de Hoogstraat niet op het linkertrottoir gaan, dat er op straat niet gevoetbald wordt, enz.; zij is de negatieve macht.

Voor 't overige bekommert onze samenleving zich niet om haar groote jongens.

Opdat men eens een indruk kan krijgen van de aantallen der jongens, waarover ik het hier heb en te vermijden, dat men uit de geweldige bedragen, die jaarlijks aan het middelbaar onderwijs worden uitgegeven, zou concludeeren, dat, nu ja wel niet alle, maar dan toch een belangrijk deel van onze jongens door dit zoo vormende middelbare onderwijs bereikt wordt, zal ik hier een berekening maken: Volgens het statistisch jaarboek woonden in Nederland op 31 December 1920, 7865314 menschen; het aantal mannen van 15 tot 19 jaar bedroeg op denzelfden datum 340509, met inbegrip van 3 weduwnaars en 2 gescheiden mannen. Vijf procent der bevolking bestaat dus uit jongens van 15 tot 19. In Rotterdam wonen 580000 menschen; er zijn dus 29000 jongens tusschen 15 en 19 jaar in onze stad. *Van dezen leeftijd* gaan er op alle scholen tezamen: gymnasium, hoogere burgerscholen, academie voor B.K. en T.W., ambachtsscholen, enz. ruim 2000. Men ziet zoo, dat er voor elken jongen tusschen 15 en 19 jaren, die een inrichting van onderwijs bezoekt, dus 14 jongens beschikbaar zijn, om hem naar school te brengen. Des avonds, als ik slapen ga, volgen mij veertien engeltjes na, maar des ochtends, als ik naar school toe ga, zien mij veertien jongens na.

Het zijn niet de minsten geweest, die zich den nood der groote

jongens aangetrokken hebben, die in hun hart niet konden berusten in de zoo ongelijke verdeeling der geestelijke schatten van deze wereld; een van de merkwaardigste van hen is wel Quintin Hogg geweest. Deze heeft zijn werk onder de jongens van Londen aangevat bij het onderwijs — ontzagwekkend is wat hij tot stand heeft gebracht, maar het type van den jongen, waarmee hij is begonnen, is hij kwijt geraakt, het is nog heden onveranderd. De stichter van Toynbee Hall, de groote Samuel Barnett, die tot het einde zijner dagen in onderwijs, ook aan volwassenen, veel heil is blijven zien, heeft met de jongens van het arme Oosten van Londen instinctmatig andere wegen ingeslagen, hij praatte met hen, organiseerde theepartijen, wandeltochten, spelletjes, hij tracteerde hen. Zijn vrouw zegt in de door haar geschreven biographie, dat zij die middagen altijd erg overhoop heeft gevonden, „maar mijn man vond ze very good.“ In de Toynbeebeweging, gelijk die later naar ons land is overgeslagen, nam het onderwijs ook een belangrijke, eigenlijk overwegende, plaats in, zij het dan ook als onderwijs in ongeschoolde vakken.

William Smith en Robert Baden—Powell hebben, de eerste in zijn Boy's Brigade, de ander door zijne boy-scouts, organisaties voor jongens in het leven geroepen, die geen eigenlijk onderwijsdoel meer voor oogen hebben. De eerste, die een uitgesproken godsdienstig karakter heeft, is zoo typisch Engelsch, dat er geen denken aan is, dat die elders zou kunnen aarden; de tweede draagt een internationaal stempel, maar — schoon zij den steun en de medewerking van aanzienlijke en kundige mannen heeft — is zij buiten Engeland toch nergens tot grooten bloei gekomen. Bij deze vormen van jeugdwerk berust de leiding geheel en al bij volwassenen, die de jongens, door middel van een systeem van zelfbestuur, willen doordringen van hunne hooge idealen van menschzijn. In Italië is de jeugdbeweging geheel en al dienstbaar gemaakt aan de handhaving van het staatkundig regiem; naar het schijnt ook in Rusland. Uit Duitschland stamt de dusgenaamde zelfstandige jeugdorganisatie, die geheel en al door jeugdigen wordt geleid en beheerd. In de praktijk komt dit hierop neer, dat de leiding in handen is van volwassenen, die zich als jongens aankleeden. William Stern heeft dit type zeer raak als dat van den „ewigen Wandervogel“ gekenschetst. De Arbeiders Jeugdcentrale, de socialistische jeugdorganisatie in Nederland, is sterk naar dit Duitsche model georiënteerd. Nog op het laatste Nijmeegsche congres is uit de vergadering geïnformeerd, of die A. J. C. wel genoeg quader geworden leden naar de Partij overhevelt. Ik beschouw het als een noodlot voor de jeugdbeweging, als volwassenen op die manier de jongens voor hun karretje willen gaan spannen; anderen echter denken daar anders over en vinden het een groote

kracht als een jeugdbeweging doortrokken is van een „ideaal". Zijn we er wel zoo zeker van, dat ons ideaal meer is dan „een eng, fantastisch Hemelpoortje?"

Keeren wij thans tot De Arend terug. Zooals uit het hier onmiddellijk voorafgaande nu wel duidelijk is geworden, zag ik van meet af aan de opgaaf van De Arend als het verschaffen van een gelegenheid voor iederen Rotterdamschen jongen, die daaraan behoefte voelde, om zijne avonden in eene gezellige en passende omgeving door te kunnen brengen. Daarbij hoefden de jongens dan niet voortdurend „behandeld en opgevoed" te worden, doch het systeem der opvoeding zou dat zijn van een goed gezin, waar toch de leden van zoo verschillende aanleg elkander leeren verdragen; alles met inachtneming van een minimum van ongeschreven en voor de hand liggende regels. Dit stelsel had bovendien het voordeel, dat het aantal der leiders klein behoefde te wezen.

Het is deze afdeeling, die van den aanvang af het meeste is gebleken in een diep gevoelde behoefte te voorzien; er zijn weinig dingen, die ik zoozeer betreur als dit, dat het niet uitvoerbaar is gebleken — en wel uitsluitend door gebrek aan medewerkers en geld — om haar door de jaren heen, in denzelfden vorm te handhaven. Zie hier, hoe het er mee is gegaan:

Bij de opening van De Arend was aangenomen, dat het meerendeel der jongens, dat er komen zou, de schoolklassen zou volgen; voor de avonden, waarop er geen les werd gegeven, zouden dan die jongens gebruik kunnen maken van twee ineenlopende vertrekken, waarvan het eerste ingericht was tot leeskamer, het tweede tot conversatiezaal. In de leeskamer waren langs de wanden twee groote kasten met net-gekupte boeken, naar de onderwerpen gesorteerd: geschiedenis, aardrijkskunde, stichtelijke lectuur voor jongeren en de Bijbel naar de statenvertaling en in de Leidsche vertaling, jongensboeken, enz. Op de kasten stond een aard- en een hemelglobe, op de, met keurige kleeden bedekte, tafels lagen eenige gebonden jaargangen van tijdschriften. In de conversatiezaal stonden kleine tafels met stoelen er om heen, een flinke schrijftafel met inkt en schrijfgerei en een piano. Er was een schouw met banken voor een knus zitje. Alles met elkaar maakte een gezellig eenvoudigen, doch tevens gedistingeerden indruk, een ideaal verblijf voor ferme jongelui, die waarlijk naar een leven op een hooger geestelijk plan streefden.

Van dezen opzet is niets geworden; in luttele maanden is alles onder den voet geloopt door drommen van jongens van alle mogelijke leeftijden en waar niet een onder was van het ferme type, hier genoemd. Of deze er zijn? De historie leert, dat ze er geweest zijn en tegen-

woordig zijn er politieke partijen, waarvan alle jonge leden er toe behooren. Voor hen, die onzen tijd zien als die eener decadente beschavingsperiode, is dit een rustig idee.

Ik zie het anders. Het oordeel over onzen tijd is aan het nageslacht. Wat we echter duidelijk kunnen waarnemen is, dat steeds meer de verwarring van kennis met beschaving openbaar wordt en evenzoo, dat onze beschaving wel is gegroeid in de diepte en niet in de breedte. Een der oorzaken daarvan is de verwaarloozing van de zorg voor de rijpere jeugd. Zoo is De Arend een voorpost in een modernen „Kulturkampf“; er kan uiteraard geen nieuwe cultuur komen, maar nieuwe menschen zullen tot de cultuur komen.

* * *

De jongens, die in de eerste tijden in huis kwamen, begonnen steeds met een inspectie van den boekenvoorraad. Zij namen daartoe het eene boek na het andere uit de kast, openden het vluchtig en zetten het op een verkeerde plaats weer terug, met den rug van het boek naar achteren, zooals men in de zeventiende eeuw algemeen placht te doen. We hadden al gauw meer dan een uur per dag noodig, om de boekerij, waarin b.v. tien rustige en nette jongens alleen maar gekeken hadden, weer op hunne plaatsen te krijgen. Later, toen het aantal bezoekers gestaag groeide, bleken de boeken dikwijls door elkaar gestoken of op hoopen gesmeten. Ook werden vele boeken op de wonderlijkste plaatsen weggestopt; dit waren boeken, die jongens onderhanden hadden, die er niet gerust op waren, dat de andren de in bewaring gegeven werken zouden ontzien. Kasten scheurden, banden lieten los, bladen en vooral titelbladen gingen verloren. Veel ruwheid en onervarenheid nam ik waar — evenwel hoogst zelden baldadigheid. Wel echter ergerlijke onnadenkendheid. Zag bijvoorbeeld eens een jongen, dat een ander juist het boek had genomen, dat hij nu net eens wilde gaan lezen, dan kwam het voor, dat hij zijn spijtigheid uitte, door dien ander met een boek te gooien. Den Bijbel vonden ze ook erg gek; telkens zat er een met zalvende stem eenige regels hardop uit voor te lezen, zoodat dit boek het eerste was, dat aan de circulatie moest worden onttrokken en het thans nog geheel gaaf en nieuw is.

Kortom, mijn oorspronkelijk idee, dat een leeskamer van meet af aan rustig- en ordelijkmakend zou werken, moest ik laten varen en we verhuisden de leeskamer. Daar kwam bij, dat het aantal jongens, dat in de conversatiezaal hun gezelligheid zocht, steeds grooter werd, zoodat een aanwinst aan ruimte zeer gewenscht werd. De leeskamer verhuisde naar boven, waar een ruim lokaal was, dat in den oorspronkelijk opzet van het clubhuis voor vergaderzaal van den Rot-

terdamschen Jeugdraad en voor de medewerkers van De Arend bestemd was. Die Jeugdraad was niets geworden en het aantal medewerkers van De Arend was zoo klein gebleven, dat een vergaderzaal onnoodig was.

In de nieuwe leeskamer werden de boeken niet meer ter vrije beschikking van de bezoekers gesteld, maar opgesteld in een groote kast van een zijkamertje, dat een loket naar de leeskamer had. Jongens werden met de uitgifte belast; den titel van het boek en den naam van den lezer moesten zij opteekenen in een winkelboek, dat weldra met soloïcismen gevuld werd.

De nieuwe leeskamer nu was weldra avond aan avond met een groote schare van jongens gevuld; vooral groote jongens kwamen er in dichte drommen op af. Men meene echter niet, dat er zich hier een geval voordeed van een plotseling „spiritual revival“; de oorzaak lag geheel ergens anders. De Arend had n.l. hulp gekregen in de gedaante eener dame, die vrijwillig de zorg voor de leeskamer op zich had genomen en om haar gunst nu dongen al die groote jongens. Te groote opdringerigheid van enkelingen werd hierbij door de afgunst der anderen verhindert.

Toen, na ruim een jaar, die medewerkster weer vertrok om ook elders ervaring te gaan opdoen, hebben wij voor haar niet terstond eene andere kunnen vinden. Door de schaarste aan personeel, die De Arend altijd heeft gehad, is de leeskamer daardoor jaren lang een zorgenkind gebleven. Van alles hebben wij er mee geprobeerd; de eenvoudigste oplossing leek wel, om zeven menschen te vragen of ieder van hen een vasten avond per week wilde komen en toezicht houden. Want zonder toezicht bleek het niet te gaan. Maar zeven menschen hebben wij nooit kunnen vinden en van degenen, die wij vonden, was er telkens en telkens weer een verhindert. Ook waren er bij, die geen gezag bleken te hebben en waar de jongens feitelijk alleen op af kwamen om hen te plagen en „op stang te jagen.“ Tegenwoordig gebruiken wij voor leeskamer een klein vertrek, dat omtrent 24 jongens kan bevatten (en die er ook bijna steeds zijn), waar toezicht wordt uitgeoefend door de leden van een voortrekkersstam, die dit geregeld en plichtgetrouw doen en wier medewerking door De Arend buitengewoon op prijs wordt gesteld. Niettemin dooft zelfs hunne toewijding niet mijn verlangen naar een vaste kracht, die er elken avond zijn zoude, die dan de jongens zou leeren kennen en hunne behoeften peilen.

De conversatiezaal hadden we dus tegen de komst van den eersten

winter met de leeskamer vergroot; in 't geheel waren er toen een honderd plaatsen in. Dit aantal bleek al heel gauw veel te klein en men kon toen de jongens in alle hoekjes, op het podium, op den grond, in de gang, op de trappen, overal zien zitten met damborden, met kaarten — of met niets. 't Waren juist die laatsten, die den meesten last veroorzaakten. Maar, in menig opzicht, was het ook juist om deze soort van jongens begonnen. Zou het mogelijk zijn — dit was de vraag, die wij ons stelden — om een omgeving te scheppen, waarin de ruwste en onbeschaafde jongen zich thuis kon voelen en die toch ook weer zoo was, dat er een elevierende invloed van uitging? De ervaring heeft geleerd, dat dit inderdaad uitvoerbaar was, mits men niet verlangde, wat nu eenmaal niet kan; men moet niet van Niemand verlangen, dat hij Iemand zal wezen. Het meerendeel der jongens behoorde tot een sponsachtig massaproduct; zij voelden zich alleen thuis in de roezige volte. De Arend heeft eens aan den Gemeenteraad een verzoek om steun gericht tot een bedrag gelijk aan de huur van het huis; dit verzoek hebben we later ingetrokken, maar een verslag was er reeds over uitgebracht en daarin stond te lezen, dat „verscheidene leden” van meening waren, dat het systeem, dat De Arend huldigde, niet goed was, n.l. dat van de open deur, maar dat er veel meer bereikt zou worden indien men met kleine groepjes werkte. Deze meening nu is in den grond onjuist. Ten eerste komen de massajongens niet in kleine groepen — men denke toch vooral niet, dat de lieve kinderen in kiel'tjes, die op een clubje bij een dame zitten te figuurzagen, de eigenlijke straatjongens zijn! — en ten tweede bereikt men, als men de jongens *dwingt* om in een ontwikkelingsgroep te zitten (zooals b.v. in een opvoedingsgesticht) niet meer, dan wanneer men een gepolijsten glazen knikker met waterverf beschildert. Neen, met de groote jongens was alleen iets te bereiken indien men hen praktisch geheel vrij liet en zijn paedagogischen tand uittrok, dus b.v. rooken en kaarten toeliet en geenerlei contributie hief. Wat bereikte men dan? Men bereikte in de eerste plaats, dat men de jongens in een omgeving bracht van waar zij met weinig moeite toegang hadden tot gelegenheden, waar hooger ontwikkeling mogelijk was — men zie hiervoor het aan dit voorafgaande deel van mijn verslag —, vervolgens dat de jongens vrijwillig naar een plaats kwamen, waar althans eenige regels van orde en onderlinge verdraagzaamheid golden en werden nageleefd en ten slotte en voornamelijk, dat men den jongens een genoegen aandeed, dat zij ervaringen opdeden voor een latere herinnering, die als een lichte plek moet zijn in het overigens zoo grauwe en druillerige beeld van hun verleden. Schoon ook voor mij de tijd der geëindigde verwondering reeds lang is aangebroken, zoo verwonder ik

er mij niettemin nog immer over, dat deze laatste overweging niet aanleiding er toe geeft, dat men overal in de stad clubhuizen voor de rijpere jeugd bouwt.

In die eerste jaren van den meerderheidsjongen heb ik ook met zekerheid kunnen vaststellen, dat het met die baldadigheid en tuchtelooheid van ons volk lang niet zoo bedenkelijk gesteld is, als men oppervlakkig wel meent

Hetgeen men toch gewoonlijk tuchtelooheid noemt, is niet anders dan de natuurlijke reactie op gemis aan gezag bij hen, die het gezag hebben hoog te houden. Het gemis aan gezag komt voort uit bangigheid; die angst weer uit een gebrek aan psychologisch inzicht in het wezen van den meerderheidsmens. Hoe dikwijls zien we langs de straten niet een troep schoolkinderen, met daarachter een onderwijzer met een sigaar en een gezicht of hij zich voor zijn gezelschap geneert; waar vandaan moet het respect komen? Is er een ellendiger gezicht denkbaar, dan een troep miliciens, die op alle mogelijke wijzen, zelfs dikwijls luidkeels toonen, dat zij zich vervelen? De officier, die er bij is, doet maar alsof hij niets merkt; als hij gebruik maakte van de macht, die hem is verleend, was het dadelijk uit en had hij het gansche welmeenende gedeelte, toch immer nog wel 99 van de 100, op zijn hand. Als men bedenkt, wat zoo'n tijd van werkelijke, futtige, discipline voor die jongelieden kon zijn en daarnaast de verslagen hoort van hen, die uit dienst terugkeeren, dan stemt dat veemoedig. Nooit is aan onze volkskracht zulk een zware slag toegebracht, als toen de regeering den opperbevelhebber heeft ontslagen.

Gevallen van baldadigheid, dus van opzettelijke en doellooze vernieling, heb ik zeer zelden waargenomen. De twee globes, die bij de opening van het clubhuis de leeskamer sierden, zijn op een avond door een jongen vernield die er mee aan 't voetballen was in het toen onbezette leslokaal, waarvan de deur een oogenblik open was gelaten. Maar die jongen was een geestelijk minderwaardige, waarover ik toentertijd voor Pro Juventute patroon was. Niet zoo min als men ons volk geestelijk minderwaardig mag noemen, mag men zeggen, dat „ons volk“ baldadig is. Wel is waar, dat de jongens, zoowel als de meisjes onbeschrijfelijk onhandig en zorgeloos zijn; zooals b.v. boeken er uit zien, die slechts een paar keer gelezen zijn, is bedroevend. Niemand zal uitkijken, waar hij of zij een nat theekopje zet, of een inktflesch. Hier geldt in hooge mate „zoo heer, zoo knecht“. Als de baas (of de overheid) ergens geen zorg voor toont te hebben, is de zaak terstond verloren; daarom zijn weinig dingen van zulk een demoraliseerenden invloed als b.v. huizen, die tot afbraak gedoemd zijn en waarmee met de slooping getalmd wordt. Besparing op straat-

reiniging is een misdaad tegen het volkskarakter. Naar mijne meening is b.v. ook de reclame een geweldig kwaad; de overheid moet in de eerste plaats den menschen netheid leeren. Is het noodig, dat een nette tramwagen, tot op de ruiten toe, volgeplakt wordt met onoogelijke papieren, dat stationsgebouwen tot onherkenbaarmakens toe bedekt worden met rommelige borden?

In de gemeenschappelijke zaal houden de jongens zich in de eerste plaats bezig met het damspel, hetwelk zoo favoriet is, dat die zaal door de jongens gewoonlijk de damzaal wordt genoemd. Uit die dam-liefhebberij is de damvereeniging voortgekomen, waarover ik reeds heb gesproken. De jongeren geven de voorkeur aan quartetten of zwarte Pieten; dit laatste spel eindigt gewoonlijk zoo, dat alle medespelers een zwart gemaakt gezicht hebben. Het spel is in hooge mate eentonig, hetgeen een vereischte is voor een spel, dat bij het volk populair kan worden. Twee sjoelbakken dreunen steeds den ganschen avond door; hierbij is nog nooit de behoefte gevoeld aan een wedstrijd. Het lijkt mij dat het door de meesten geheel als een kansspel wordt beschouwd. Het is een zeldzaamheid als er geschaukt wordt. Daarentegen heerscht er van tijd tot tijd een ware rage voor domineeren en voor tric-traccen. Dit laatste is wel een aardig spel, daar het een beeld is van het menschelijke leven: de kansen, die het lot biedt, zooveel mogelijk te benutten. Ook ganzenborden is een beeld van 's menschen levensloop, maar veel fatalistischer. Speelkaarten lieten wij in den eersten tijd onbeperkt toe, maar wij stelden den eisch, dat er niet om geld zou worden gespeeld. Die eisch bleek evenwel niet te handhaven: als er gekaart werd, werd er om geld gekaart. Ook werden er steeds volmaakt geestlooze spelen gespeeld, als partout(?) — de jongens zeggen petoeten —, machinaal kruisjassen en klaverjassen en dgl. Pogingen om whist (dat toch niet zoo lastig kan zijn, want in clubhuizen in Londen ziet men de jongens schier niets anders spelen), bridge, enz. te introduceeren, mislukten steeds ten eenenmale, daar al wat moeilijk is, vervelend is. Nu behoelt op zichzelf dat spelen om geld — 't ging inderdaad bijna steeds om werkelijke kleinigheden — niet zoo verschrikkelijk te zijn; gaat niet bijna alles om geld? Maar het kaarten bleek dikwijls aanleiding tot ruzie te geven en het is geen verheffend gezicht, om een groot lokaal vol kaartende jongens te zien. Die hadden inderdaad nu nergens eenige aandacht voor. Dikwijls kwam het me voor, dat ik zoo hard op weg was om van De Arend een verlengstuk van de straat te maken. Kort en goed, we verboden in de algemeene zaal te kaarten. Over de onmiddellijke gevolgen van dit verbod kan men in het Derde

Jaar van de Arend een en ander vinden. Practisch is van deze verbodsbepaling het gevolg geweest, dat er sedert geen groote jongens meer in de algemeene zaal komen, met uitzondering van die, die er met een vooropgezet doel komen, b.v. om naar de gymnastiekles te gaan en dan, in afwachting van hun uur, een „potje“ dammen. Zoo dat wij hier wel een beetje aan het verhaal van het kind en het badwater moeten denken.

Ik vraag me dikwijls af of het handhaven van het kaartverbod wel wijs is. Het kaarten is ontegenzeggelijk gezellig, de jongens kaarten nu ergens anders, op straat, in een kroeg, men kan probeeren andere invloeden te laten werken op jongens, die men onder zijn dak ontvangt, hun ontspanning van hooger gehalte toonen, maar zoolang de jongens buiten zwerven is er niets voor te doen. Maar toch . . . men sanctionneert iets, dat men liever niet heeft. Het is al meer dan tweeduizend jaren geleden, dat de woorden werden neergeschreven:

Het gunstig oogenblik is vluchtig.

Het oordeel moeilijk.

(Hippokrates).

Het spelen om geld blijkt voor de jongens toch een groote aantrekkelijkheid te bezitten; een huiskamerspel als domineeren gaat bijna steeds (clandestien) om geld, biljarters willen gaan kurken en zoo voorts. Is voor ons de voorstelling van een ganzenbord onafscheidelijk van kindergelach en pepernoten — in kroegen wordt om geld geganzebord.

Het clubhuis heeft steeds met taaië volharding er voor gezorgd, dat het noodige spelmateriaal aanwezig was en behoorlijk in orde; vooral voor schaak- en zwarte Pietspelen is dit laatste nog niet zoo eenvoudig. Maar bovendien hebben van meet af aan alle jongens vrijen toegang gehad tot de leeskamer, tot de gymnastiek, tot de douche-cellen en tot de muziekuitsvoeringen op den Zondagavond. Over de leeskamer heb ik hierboven reeds iets verhaald.

De gymnastieklessen behooren tot het beste, wat De Arend te bieden heeft. Gedurende den winter wordt er zes avonden per week les gegeven (des Zondags niet); van April tot October vijf avonden. Zelden heeft het clubhuis een gift ontvangen, die zooveel effect heeft gehad, als die, die wij kort na de opening mochten krijgen, voor de inrichting van het gymnastieklokaal. 's Avonds zeven uur mogen de jongste jongens er heen; die les is dan de grootste en telt in den winter dikwijls over de dertig jongens; om acht uur volgen de middelgrootten en om negen uur de oudsten en de geoefenden. Een oud instructeur van de marine heeft van den aanvang af de leiding; nimmer is er op die gymnastieklessen iets niet in orde geweest. Als men bedenkt, dat daar

dus elk jaar ruim tienduizend keer een jongen een uur gymnastiek doel, dan krijgt men in de eerste plaats respect voor een man, die zulk een schat aan levenslust en tucht te vergeven heeft; maar vervolgens toch ook een gevoel van bitterheid daarover, dat „men" nog niet verder is dan met de handen in de zakken te zitten smalen op de baldadige jeugd.... Er wordt geen gymnastiek gegeven naar het Zweedsche of Duitsche stelsel; maar de oefeningen geschieden naar gelang der omstandigheden, of er op een oogenblik veel of weinig jongens zijn. Persoonlijk lijken mij de gymnastieklessen eentonig; dit is echter juist een groote deugd, zooals de ervaring ook hier weer heeft getoond.

Hoe het gegaan is in den loop der jaren met muziekuivoeringen voor de ongeoeffende ooren der volksjeugd, is belangwekkend om eens te overzien. Voordat De Arend geopend werd, in den tijd, dat ik nog hoop had op een groot gebouw, zag ik in gedachten een keurig zaaltje met een driehonderd vaste zitplaatsen, waar elken Zondagavond eenige beroepskunstenaars een korte uitvoering zouden geven. Langzamerhand zou dit dan afgewisseld kunnen worden door voordrachten door geschoolde amateurs en door een orkestje uit de jongens zelf; een waar muziekleven moest onder de jongens kunnen worden aangekweekt. Zoo is 't helaas niet gegaan: De Arend heeft geen zaal, voor de muziekuitvoeringen is geen geld beschikbaar en wat het ergste is: het percentage der oudere jongens, dat zich voor muziek interesseert, is bedroevend klein. Want muziekuivoeringen hebben wij elken Zondagavond in den winter, al de zeven jaren lang en zonder onderbreking gegeven. Voor zaal diende dan de conversatiezaal van het clubhuis, terwijl als executanten door ons met de vrijmoedigheid der noodzakelijkheid, elkeen gevraagd is, waarvan wij of hadden gehoord, dat het goede amateurs waren, of vaklieden die misschien wel eens een keer voor niets wilden musiceeren. Het clubhuis dankt aan deze vragen aan de eene zijde verscheidene der alleraangenaamste relaties, die op deze aarde te maken zijn, aan de andere zijde ook wel eens een inzicht in het geringe van de waarde, die sommige menschen aan een afspraak hechten. Door deze wijze van doen misten de concerten natuurlijk systeem; goede en slechte, opwekkende en vervelende wisselden elkander in bonte volgorde af. Een voordeel was wel, dat er van tijd tot tijd een concert tusschen kwam, dat op nagenoeg alle jongens, die er waren, een diepen, onvergetelijken indruk maakte.

Ofschoon er door velen aan getwijfeld wordt, zoo voorzien niettemin reeds deze kleine concerten voor de jongere jongens in een diep gevoelde behoefte. In den zesden winter toch is er maar één Zondagavond geweest met minder dan 100 hoorders (64 op een onverwacht

zachten dag in Maart), terwijl de 200 verscheidene malen werden bereikt. Vele jongens blijven, na afloop van de muziek, niet in huis en zijn derhalve uitsluitend voor die muziek gekomen. Als met 't einde van het seizoen de uitvoeringen stop gezet worden, heb ik haast dagelijks antwoord te geven op de vraag: of er Zondags geen muziek meer wordt gegeven.

Maar voor de groote jongens, waar 't ten slotte om gaat, biedt deze primitieve wijze van concert geven niet genoeg. Zij komen laat, zij loonen op alle mogelijke wijzen, dat zij zich er boven verheven achten en zij staan als 't ware te springen, dat zij straks de radio kunnen aanzetten of bij pianomuziek kunnen gaan dansen.

Niettemin zijn er — zooals ik reeds heb gezegd — van tijd tot tijd concerten, die *allen* boeien. Daarvoor zijn twee oorzaken. In de eerste plaats is er muziek, die zelfs een ter dood veroordeelde zijne ellende zou doen vergeten, b.v. de menuet uit de 9-de symphonie van Mozart, de marche militaire van Schubert voor vier handen, de balletmuziek uit Faust, de binnenkomst der gasten op den Wartburg uit Tannhäuser, Papageno's liedjes uit de Tooverfluit, enz. Maar ook zijn er soms uitvoerenden, wien de muziek zelven iets te zeggen heeft, dat boven het menschelijke ligt en die hun concert geven zonder een zweem van aarzeling, daar het nu eenmaal niet mogelijk is zich voor te stellen, dat het een ander niet zou boeien. Zulke begenadigde menschen zijn er gelukkig ook b.v. onder leeraren en onderwijzers; zonder hen zouden we niets weten. Of meent ge lezer, dat ge iets weet door de paedagogick of de methodiek of de didactiek?

De ervaring heeft voorts geleerd, dat mannelijke executanten met meer aandacht werden aangehoord dan vrouwelijke; de oorzaak daarvan zal wel daarin te zoeken zijn, dat de eerste soort zeldzamer is dan de tweede. Maar er schort toch ook iets aan de zanglessen; verreweg de meeste dames, die komen zingen, kunnen niets uit 't hoofd zingen, maar klemmen zich aan het notenboek vast als aan een leuning. Bijna niemand kan iets in het Nederlandsch zingen en waar voor onze jongens een lied toch steeds eene, op ongewone wijze voorgedragen, mededeeling blijft, is dit een groot bezwaar. Dat een vertaald lied niet even goed zingbaar zou zijn als het „oorspronkelijke” is een bijgeloof, dat door de feiten weerlegd wordt. Zingt men hier te lande niet steeds Händel in 't Duitsch? Hoort niet de Engelschman Bach in 't Engelsch en de Franschman Wagner in het Fransch?

Zijn dus ook al de moeilijkheden voor deze uitvoeringen groot en talrijk — als er dan ook weer eens zulk een kostelijk geslaagde geweest is, dan telt weder alle arbeid licht, dan is er ook iets gebeurd, dat m.i. verrekende gevolgen voor de toekomst kan hebben. Het is

daarom te betreuren, dat de oorspronkelijke opzet niet te verwezenlijken is gebleken.

Alles schift zich zelve. Toen honderd en dertig jaren na de hervorming de wereld wat uitgeraasd scheen van godsdienstoorlog en geloofsvervolging — toen woonden er nog in elke stad roomschen en protestanten. In Rusland wonen altijd nog intellectueelen en in Italië nog rooden. Zoo heeft ook elke vorm van jeugdwerk zijn eigen adepten. Zoolang dan ook De Arend zal kunnen blijven bestaan onder de nu geldende regelen, zoolang ook zal zij opbouwend werk kunnen verrichten onder de jongens van een eigen type, die zich in andere organisaties niet zoo op hun gemak zouden voelen. Dat mijn type nu juist niet uitmunt door suttigheid, oprechtheid, weetgierigheid, kunstzinnigheid en gevoel voor ordelijkheid heb ik vroeger al wel eens verteld; maar dat men daaruit tot een pessimistischen kijk op mijn arbeid concludeert, is toch niet juist. Ik sta er veel eer tegenover als een vader, die nu eenmaal weet dat zijn zoons geen hoogvliegers zijn, doch juist daardoor zijne vaderlijke zorgen verdubbelt, om er nog zooveel doenlijk van terecht te brengen en die weer door al die moeite zijn jongens eigenlijk toch niet anders zou begeeren; die bij vergelijking van zijn zoons met andere jongens, in de zijne toch weer kostelijke trekjes opmerkt, die hen hem dierbaar maakt boven alle anderen.

Maar al is er dan ook veel overeenkomst onder de jongens, die men in De Arend aantreft, zoo is er niettemin aan te denken, dat men allen gelijkelijk kan behandelen; er is wel degelijk progressie en een habitué, die maandenlang in de benedenzaal geweest is, is volstrekt niet meer de gelijke van den nieuveling. Althans niet in eigen oog. Het beroemde vernisje onzer Westersche beschaving is aangebracht.

Zoo bleek reeds, toen het clubhuis een jaar oud was, de behoefte aan een afdeling voor „gevorderden“. Op een Zondagochtend is die club, die „De Arend“ zou heeten, opgericht. Tien jongens waren er voor gevraagd; op de oprichtingsvergadering echter kwamen er elf, daar een, 'n jaar jongeren broer had meegebracht. Als men een maat begeert, hoezeer zulk een gebeurtenis op de jongens inwerkt, dan bedenke men, dat meer dan vijf jaren daarna een der deelnemers mij er een soort van verwijt van heeft gemaakt, dat ik toen dien elfden jongen niet had weggezonden, doch de club ben begonnen met elf leden....

Van de geestelijke behoeften der leden hadden wij nogal wat verwachting. Het mooiste was de blocnote met postpapier met de arend erop, voor leden, die iets te schrijven hadden. Den uitslag van kaart-

partijtjes schreven ze erop, of flauwigheden van „Wie dit leest is gek"; maar er viel helaas nooit iets te schrijven.

De club De Arend is een instelling geworden, die op het leven van zeer vele wordende menschen een vérstrekkenden invloed heeft gehad. Men kan dien invloed het best vergelijken met dien van een studenten-corps op zijne leden, of van een Rotaryclub. Hier vindt men toch ook geene eigenlijke werkzaamheden; wat zulke organisaties voor hare leden beteekenen, weten deze tenslotte alleen zelf, al kunnen zij het ook moeilijk onder woorden brengen.

In menig opzicht is die club mij erg tegengevallen; met één woord laat zij zich schetsen als een kring van egoïsten. Wien het gelukt was om daar te komen, gedroeg zich van dat oogenblik af als iemand, die achter een loketje zat, waar hij naar eigen goeddunken het bordje „gesloten" voor kon hangen.

In de eerste plaats dan had het clubhuis als zoodanig niets aan de jongens. Het lijkt zoo aardig en voor de hand liggend, dat de groote jongens hun deel zullen dragen van de zorg voor de kleinen of voor het gebouw. Niets daarvan: zij behandelen van meet af aan de jongeren en in 't algemeen de niet-leden, als schorem; men zal het overal als regel aantreffen, dat de officier veel milder oordeelt dan de sergeant. Men leze hierop het boek van Remarque maar eens na.

Vervolgens toonden zij op geen enkele wijze de groote zorg, die het clubhuis voor de inrichting van hun clubkamer had gehad, op prijs te stellen. Die clubkamer (die in het huis gewoonlijk kortweg „de Kamer" heet) zag er, als er maar een paar leden waren geweest, reeds onoogelijk en bepaald smerig uit: de grond bezaaid met sigarettenpeuken en met overblijfselen der verpakkingen dier antipathieke dingen, de stoelen hot en haar door elkander, de zeiltjes der biljards slordig opgerold en willekeurig neergesmeten. Elken avond, dat ik in die kamer kwam, moest ik eerst weer laten beginnen met opruimen. Zij deden dit steeds gewillig, maar nimmer uit zich zelf. De maat der beschaving is de bewuste orde. Waar die ontbreekt, helpen noch lakschoenen, noch poederkwasten.

Bovendien had ik het niet voor onmogelijk gehouden, dat de leden van de club zouden trachten om zich in hun nieuwen stand in te leven of liever om ertoe op te leven. Inderdaad zijn er voorbeelden van. Het bleek dikwijls mogelijk om in de kamer een gesprek te voeren over onderwerpen van actueel belang en ook over zaken, die met den Thomas More of met den Faust samenhangen; dit waren mooie oogenblikken, die opvogen tegen de moeite, die aan zulk werk werd besteed. En toen een vrijwillig medewerker aanbod om met de

jongens eens eenige werken van Shakespeare te lezen in Nederland-sche vertaling — toen was daar animo voor. Twee winters kon dit worden voortgezet en een tiental jongelieden verheugde zich op dit veertiendaagsche voorleesuur. Maar het groepje raakte het clubhuis ontgroeid en onder de jongeren waren er geen, met wie zich zulk een experiment nog liet nemen: met moeite kregen wij de veertiendaagsch avonden nog bezet door een ras slinkend ploegje, dat — niet zonder verzet — tot het aanhooren van veel eenvoudiger stof schier gedwongen moest worden.

Ten slotte bleek er een rezel onderscheid te bestaan tusschen mijn jongens en jongens uit een hooger stand. Waar de laatsten er bijzonder behagen in scheppen om zich in hun vereenigingsleven met talloze reglementen en bepalingen te omgeven (welke opvatting van vereeniging velen tot hoogen leeftijd bij blijft) zoo hadden mijn jongens „maling aan de juristerij” en bleek het vrijwel ondoenlijk om bestuursleden te vinden, die inderdaad moeite deden om het eenvoudige kamerreglement te doen naleven. Een gevolg daarvan was weer, dat het voor nieuwe jongens vrijwel ondoenlijk was om op regelmatige wijze lid te worden van het gezelschap der uitverkorenen en dat ik telkens die jongens, van wie ik het gewenscht achtte dat zij lid werden, tot leden moest proclameeren. Een tijdje bleef daar dan een oppositie tegen bestaan; het heette dat „alle mogelijke kleine jongens nu maar lid mochten worden”, maar al heel spoedig vergroeide dit dan weer en waren de nieuwe leden aan de oude gelijk.

Wie nu, na deze afrekening, meenen mocht, dat de club der oudere jongens, de club De Arend, een mislukking is geworden, heeft het toch niet bij het echte eind; ik ben ervan overtuigd, dat hier bereikt is, wat bereikbaar is en dat dit veel of weinig is naar de maat, waarmede men wil meten. Neemt men Benjamin Franklin of Goethe als standaard, dan is het inderdaad weinig; neemt men den gemiddelden werkjongen als maat — dan is het bewonderingswaardig veel. Het blijft echter moeilijk om onder woorden te brengen, waarin dit resultaat bestaat. Ik wijs op het vertrouwen, dat er tusschen meesters en jongens ontstaat, op den geheel gewijzigden omgangsvorm, op de mogelijkheid om met elken jongen een serieus gesprek te kunnen voeren, om hun een raad te geven, dien zij willen aannemen.

Al heel spoedig kwam van de clubleden tot mij de vraag of zij des Zondagsavonds een meisje mee mochten brengen en gaan dansen. Deze vraag bracht me in moeilijkheid. In de eerste plaats houd ik zelf niet van dansen; ik heb me nooit kunnen begrijpen, hoe iemand, indien hij een meisje aardig vindt, lust kan hebben om met haar rond te gaan draaien in een zaal, die vol is met zweetende menschen. Maar de zaak

is nu eenmaal zoo oud als de menschheid en er zijn ook vele lieden, die hun kost ophalen met het exploiteeren van draaimolens. Het blijkt nu eenmaal een levensbehoefte te zijn en het bestrijden ervan is al even dwaas, als b.v. het bestrijden van dichten of zelfs van eten zijn zoude. Dan was ik bang, dat het vloerzeil er erg van slijten zou — en wie geeft de Arend een nieuw? Maar het ergste was, dat mij uit de lezing van paedagogische geschriften duidelijk was geworden, dat inzonderheid de moderne dansen een symptoom waren van het decadente onzer cultuur en dat die dansen eigenlijk een figuratie waren van het onbetamelijke. Zoodat ik niet dan aarzelend in het experiment toestemde. We organiseerden een dansles — hetgeen spoedig vergemakkelijkt werd, door een zeer gewaardeerd aanbod van een der eerste dansscholen in de stad om die les gratis te geven — en jaren lang is er elken winter, tot ver in het lichte seizoen door, elken Zondagavond in de club met animo gedanst. Ik heb bevonden, dat het dansen zeer gunstig werkt, omdat het een zaak is, waar de jongens zich met grooten ernst (zoo, dat hij dikwijls bepaald komisch aandoot) aan geven. Van het zedenprikkelende ervan was nooit iets te bespeuren, waarmee ik niet wil zeggen, dat dit in andere kringen ook niet bestaat: veel eer vond ik er dikwijls iets eleveerends in, daar het in den omgang tusschen de jongens en de meisjes een element van vormelijkheid bracht.

De jongens stelden hooge eischen aan de betamelijkheid der meisjes. Verschenen er wel eens enkel maal jonge dames — immer twee tegelijk — die voor hun critischen blik niet netjes waren, dan werd mij al heel spoedig gevraagd om die weer uit te leiden. Het bleek dan telkens weer hoe juist zij gezien hadden, want bij die uitleiding begonnen die in fraai bont en zijde gehulde kinders meestal op een wijze tegen me te schelden, dat een klassiek vischwijf er jaloersch op zou kunnen zijn. En een meisje moest ook niet onderstaan om een sigaretje op te steken.

De meisjes waren allen wel overdadig rijk, maar decent gekleed. Met een jongen kunnen zij een verkeerung hebben of een vaste verkeerung of wel met hem verloofd zijn; in het laatste geval komen zij haast niet meer in het clubhuis. Zij verdragen buitengewoon veel van de jongens, waarmede „zij gaan“ en zij kennen slechts één zorg: dat de verkeerung niet afraakt. Zij houden hun jongen zooveel mogelijk, in den letterlijken zin, vast; dit heeft dan ook meer dan een symbolieke beteekenis. Er zijn soms fijne persoonlijkeden onder; de meesten echter zijn holle vaten. Die zijn slordig en onordelijk: de voeringen van hare hoeden zijn gescheurd en de bandjes van hare mantels gebroken. Ze hebben verwaarloosde gebitten en zwarte nagels, hetgeen een dwaas effect maakt bij hare statiekleeren.

Zooals ik reeds heb medegedeeld, is er eenige jaren lang des Zondagsavonds met animo gedanst; in den laatsten winter is echter de liefhebberij daarvoor plotseling afgenomen. Ik heb den indruk, dat dit een verschijnsel is, dat in ruimeren kring optreedt; de oorzaak daarvan kan ik niet opgeven. Uit de laatste jaren stammen ook pogingen om de moderne dansen te vervangen door oude dansen, z.g. volksdans; speciaal de socialistische jeugdbeweging maakt er een groote propaganda voor, die naar het oordeel van buitenstaanders getuigt van levensblijheid of van aanstellerij en uitdaging. Ofschoon ik me niet kan voorstellen, dat de boeren der oudheid nu zooveel betere menschen zouden zijn geweest dan wij nu, zoo heb ik toch wel onzen jongens ook herhaaldelijk aanbevolen om er eens kennis mee te maken en hun de gelegenheid daartoe geboden. Tot heden echter stuit het bij hen op een opmerkelijk groote aversie.

Telken jare, op den eersten Kerstdag, houdt de club De Arend een reünie; hierbij ontbreekt zelden een lid. De bijeenkomst verloopt (amelijk plechtig — in den eersten tijd was zij bepaald stijf —, onze muziek speelt, het koor zingt en ik lees den nieuwwjaarsbrief voor, die spoedig daarop aan alle jongens die in het clubhuis een kaartje hebben gekocht, zal worden rondgezonden. Er nemen omtrent 110 jongens en meisjes deel aan dien feestelijken maaltijd. Bij deze gelegenheden wordt geen wanklank vernomen; zij toonen wat bereikbaar is — en dat dit veel is....

* * *

Voordat ik nu er toe over kan gaan om met een enkel woord het buitenwerk van het clubhuis te gedenken, dien ik nog wat te zeggen over een ander bedrijf, dat De Arend onderneemt: de aanmoediging tot sparen. In het oorspronkelijke plan had ik dit denkbeeld geopperd: De werkgongen heeft veel meer zakgeld dan een jongen uit andere standen. Hij doet niets met dit geld en geraakt nimmer tot eenig bezit. Van de 70000 menschen die per jaar in Nederland overlijden, laten 57000 niets achter. De jongens blijven op het clubhuis tot den tijd, waarop zij aan trouwen gaan denken. Laat ik dus hen ertoe overhalen, dat zij in het clubhuis geld sparen en dat hun zoo gemakkelijk mogelijk maken. Het gespaarde geld zal voor den jongen verloren zijn, maar bestemd blijven voor den man, die uit hem groeit; hij kan het terugkrijgen, als hij 21 jaar is (of eerder bij een vroeg huwelijk.) Wij lieten fraaie zegels drukken ter waarde van 10 en 25 cts. en stelden in October 1922 de gelegenheid om zoo te sparen open.

Niet een heeft van deze gelegenheid gebruik gemaakt. Wel heb ik tot September 1929 6162 zegels van een kwartje en 7763 van een

dubbeltje verkocht, maar uitsluitend ten behoeve van bepaalde doeleinden, b.v. voor een zomerkamp, een tocht naar Londen, voetbal-schoenen en dgl. Was er al eens een kleine jongen, die het sparen om het sparen wilde beoefenen — al dra verscheen hij met een briefje van zijn moeder of hij de centen niet kon terugkrijgen. Een jongen spaarde Maandag een dubbeltje, Dinsdag zoowaar nog een en den daarop volgende Woensdag moest hij naar zijn tante, die jarig was en hij kon daar niet met leegde handen aankomen. Van de 2500 gld., die ik tot heden heb opgehaald, is geen 25 gulden een saldo tegoed; dit zijn dan waarschijnlijk nog vergeten dubbeltjes en kwartjes.

Toch sparen de jongens en de meisjes wel; tegen dat zij gaan trouwen hebben ze wel de middelen bij elkaar voor een behoorlijke inrichting hunner woning. Maar dit blijft een geheime afdeling van hun leven, waarin zij den buitenstaander, al is hij ook meester van een clubhuis, geen blik gunnen. Men merke echter op, dat het ook hier weer een bepaald doel geldt. Ik blijf van meening dat iedere jongen op zijn 21ste jaar, zonder dat hij zich daartoe iets redelijks zou behoeven te hebben onzeggd, over vijfhonderd gulden zou kunnen beschikken, indien hij ten minste geregeld werk heeft gehad. Wat hem daarbij in den weg staat, is in de eerste plaats bedelende familie. Er is hier wel een oplossing denkbaar; het clubhuis echter kan die niet ter hand nemen.

De Arend is een bovenhuis; ik kan dus de jongens niet in den tuin laten spelen. Van meet af aan hebben wij moeite gedaan om de beschikking te krijgen over een eigen terrein in de buurt; we hebben echter nooit iets ander bereikt, dan het gebruik gedurende een paar uur op den Zondag over een gedeelte van een sportterrein, voorbij den Westelijken of Oostelijken uithoek der stad. Inderdaad is van die gelegenheid druk gebruik gemaakt; de lotgevallen van onze voetbalverenigingen echter verschillen zoo weinig van die van de overige achthonderd volksjongensclubjes van Rotterdam, dat ik de wederwaardigheden hier niet op zal halen. Verder hebben we wel zomerkampen ondernomen, reizen, boottochtjes en dgl. Al deze dingen bereiken echter nooit de groote massa der jongens; de bijzonderheden over deze tochten kan men in vorige berichten van het clubhuis nalazen. Ik vermeld dit onderwerp hier dan ook slechts *pro memorie*; in het derde deel van dit verslag zal er gelegenheid zijn, om erop terug te komen.

Aquilar Encomium. Meer dan zeven en een half jaar is De Arend nu aan 't werk. Vele honderdtallen van jongens hebben er in dien tijd een bezoek gebracht; ieder daarvan heeft op zijne wijze iets

meegedragen, van wat het huis te bieden heeft. Al die jongens zijn daar welkom geweest en hebben zich er welkom gevoeld. Door de menschen, die er arbeiden, is een eerbiedwaardige hoeveelheid werk verricht; het strekt der burgerij van deze stad tot een eer, dat zij dit werk mogelijk heeft gemaakt. Men kan zoo raar niet iets noemen, of wij hebben het raarder beleefd. Vele groote teleurstellingen hebben wij ondervonden, geene zoo groot, dat nog niet een grooter hartelijkheid haar heeft teniet gedaan. We hebben steeds aan den grooten weg en in het volle licht gewerkt; er is niets geschied, dat wij moeten verbergen. Ik denk, dat we in dien tijd wel meer dan vijftigduizend stuks drukwerk hebben verspreid, die in wijden kring de aandacht op het „probleem der rijpere jeugd” hebben gevestigd.

In al dien tijd heeft het clubhuis niets anders gedaan dan vreugde bereiden, zuivere, onbaatzuchtige vreugde, aan jongens, die zonder De Arend, in de grauwe, hun onvriendelijke stad, daarvan verstoken zouden zijn. Men moge met mij van oordeel verschillen over de doelmatigheid van den gevolgdten weg — de vraag of De Arend recht van bestaan heeft, acht ik daardoor afgedaan. De werkelijkheid heeft daar antwoord op gegeven.

I sought

For present good in life's familiar face,
And built thereon my hopes of good to come.

Prelude, xij 61—63.

IV.

Welke is nu de indruk, dien de geduldige lezer, die tot hier is gevorderd, van het werk, dat in De Arend voor en na is ondernomen, heeft gekregen? Deze: dat er in het clubhuis een groote hoeveelheid werk is ondernomen, dat vrijwel alles, wat aangevangen is, ook uitvoerbaar is gebleken, maar dat er niets tot blijvenden bloei is gekomen. Aanvankelijk is men geneigd, om dit hierna toe te schrijven dat men met jongenswerk te doen heeft en aan de ervaring, dat nu eenmaal:

opgaan, blinken
en verzinken
is het lot van iederen dag.

Maar hiermede is toch de zaak niet opgelost. De stroom van jongens, die naar De Arend toevloet, is nimmer verslauwd; in de eerste zes weken van het achtste seizoen hebben zich toch al weer ruim vierhonderd jongens daar laten inschrijven en van de jongeren zijn dit weer grootendeels nieuwe. Waarom herhaalt de geschiedenis zich niet, gelijk in de eerste vijf, zes jaren gebeurde? Toen vormde zich ieder

jaar weer een nieuwe damgroep, die den strijd tegen de oude opnam toen ontstond er elk jaar een nieuwe vaste-club (die ik dan gaandeweg met de oude amalgameerde), toen streed men er over wie bij een tooneeluitvoering een groote rol zou krijgen. En thans sta ik tegenover een generale lusteloosheid.

Het clubhuis is langzamerhand alweer zoo oud geworden, dat jongere broers de plaatsen innemen, waarop vroeger hun groote broers hebben gezeten. Maar niet zijn zij verbeterde en vermeerderde edities, doch goedkope herdrukken. Intellectueel zijn zij niet minder, integendeel zelfs. Maar zij gebruiken hun verstand om moeite te ontgaan, als leepheid, zelfs geniepigheid.

Het goede van den ouden tijd is een fata morgana; de herinnering aan de moeilijke uren vervaagt en datgene wat tot stand is gebracht doet ons denken, dat het vroeger wel heel goed moet zijn geweest. Ik heb nog eens overgelezen, wat ik voor een paar jaar over den meerderheidsjongen heb geschreven en mij de beelden weer voor den geest gebracht, waarnaar toentertijd dat portret was geteekend. Het portret gaf de gelijkenis goed weer; maar het is niet het contereitsel van den nieuwen jongen van veertien.

Er is in de moderne jeugd waar te nemen eene scherpe achteruitgang in die eigenschap, die ons trots al het andere, den meerderheidsjongen zoo sympathiek maakte, in trouwhartigheid. Deze is de zedelijke openbaring van fysieke kracht. Het volkskind van nu is zwakker dan dat van een paar jaar terug.

Toen dit feit voor mij vast stond, ben ik ook over de verklaring ervan na gaan denken. Aanvankelijk heb ik gemeend, die te moeten zoeken in de verandering in de soort van sigaretten, die men tegenwoordig in ons land rookt. Maar dit is onwaarschijnlijk en omdat die verandering in de jongens zich zoo plotseling heeft voltrokken en omdat de jongens van 16 jaar en daarboven, die zich nieuw aanmelden, geheel gelijk zijn aan die van denzelfden leeftijd in vroegere jaren.

De verklaring ligt echter voor de hand: we beginnen nu de jongens te krijgen, die in de slechte jaren van den oorlog en in 1919 geboren zijn en die in dien ellendigen tijd in hunne kleuterjaren waren. Ons land staat aan den vooravond van een groote inzinking in volkskracht.

Orthopaedisten en tandartsen zullen die het eerst met zekerheid leeren onderkennen. Later de leerkrachten van het voortgezet onderwijs en verenigingsleiders. Dan het politieke leven. En het nageslacht zal eenmaal op den nu komenden tijd de woorden toepassen, die Prof. Fruin over den patriottentijd bezigde: „alles slap”.

Ook voor De Arend komt een zware tijd — is hij eigenlijk reeds aan gebroken. Maar een zaak blijft er, waarover ik mijne verwondering

niet kan verhelen: dat een plaats, waar zulke merkwaardige waarnemingen te doen zijn als De Arend, nog immer de persoonlijke medewerking moet ontberen van de talloze menschen, die toch in vraagstukken als hier zijn vermeld, belang moeten stellen.

V.

In het eerste hoofdstuk vindt men verteld hoe De Arend ontstaan is, hoe hij werkt en hoe dat gegaan is. Uit het tweede hoofdstuk blijkt, dat ik van meening ben, dat in de komende jaren het werk er niet gemakkelijker op zal worden.

Het eerste hoofdstuk leert ons, dat De Arend in een diep gevoelde behoefte voorziet en dat in een groote stad een instelling als De Arend noodzakelijk is en dat zij meer goed tot stand kan brengen, dan men allicht ooit had vermoed. Het tweede, dat de zaak met nog grooier kracht en geestdrift dient te worden aangepakt.

Naar de jongste onthullingen van den penningmeester, kan De Arend nog twee jaren leven. Aan een drastische besparing van kosten laat zich niet denken; als het zoover komt, dat een versleten biljartlaken niet meer kan worden vervangen of een gebroken ruit niet meer vernieuwd, dan is het m.i. veel beter om het clubhuis op te doeken dan dat de stad haar jongens laat zien, dat zij hun dit niet kan geven.

Het klinkt wellicht vermetel als ik hier beschrijf hoe De Arend eigenlijk wel wezen moest. Maar in de eerste plaats maakt iemand, die in de vlakten der werkelijkheid woont, wel graag eens een uitstapje naar de bergen van Utopia. Vervolgens heb ik in mijn leven reeds zooveel werkelijkheid zien worden, dat ik mij vroeger slechts heb gedroomd.¹⁾ En ten slotte: het komt toch zoo. Meent men, dat onze samenleving er op den duur genoeg mee zal nemen, dat de rijpere jeugd in haar vrijen tijd doelloos ronddoelt? Dit beteekent zulk een groot economisch verlies, dat daar een oplossing op moet worden gevonden.

Er moet dan zijn een groot gebouw en een open terrein, zooveel mogelijk in de buurt daarvan. Zoo groot moet dit terrein zijn, dat er plaats op is voor twee ruime speelterreinen en dan nog voor een loopbaan en een atletiekveld. Ook moet er een meester-bewaarder wonen, die zorgt, dat het steeds gebruikt kan worden. Een speel-terrein, waar men niet op kan, is even doelloos als een kerk, waar men niet in kan. Op het terrein dient een servituut gevestigd te zijn, dat het in geen duizend jaar bebouwd mag worden. Dan ligt het een-

¹⁾ Men zie b.v. een oud plan van een Arend in het weekblad *School en Leven* van 29 November 1917, benevens de voorbeelden van jongensclubhuizen, die ik hierboven vermeld.

maal tusschen straten en nog eens straten, als een monument van het gezond verstand der vaderen. Zonder dit servituut valt het toch vroeg of laat aan een woningnood ten prooi.

Het gebouw moet groot zijn. Vele menschen meenen, dat er meer nuttig effect bereikt zou worden, door een aantal kleine clubhuizen, over de gansche stad verspreid. Ik heb dit vroeger ook gedacht en we drukken nog steeds, zeer blijmoedig, aan den kop van ons bericht: Bericht aangaande de verrichtingen van het eerste clubhuis der vereniging Instituut voor de Rijpere Jeugd. Maar de jongens van de kleine clubjes zijn de massa-jongens niet. En juist onder en voor die wil het clubhuis werken. En een groote instelling, geeft den jongens een ruggesteun: ze zijn er trotsch op. Vervolgens zal het zeer moeilijk blijken om voor kleine instellingen menschen voor leiders te vinden. En dan zit er toch ook in dat gedoe in kleine kringetjes iets zwoels; maar daaromtrent niet verder.

Ter wille van de orde moet het gebouw nauwe gangen en trappen hebben, die niet uitlokken tot krijgertje spelen. In dit gebouw moet verder alles geschieden, wat ook nu in De Arend gedaan wordt en dat in de praktijk gelouderd is, maar dan met technische verbeteringen. Zoo dient b.v. de groote gezelschapszaal vaste banken te hebben, de afdeeling voor de groote jongens niet zoo licht toegankelijk te zijn voor de jongere en dgl. Maar dit zijn bijzonderheden, die den lezer matig zullen interesseeren.

De leider van het werk en zijn gezin en met hen een deel der andere menschen, die in De Arend werken, moeten in het huis, of althans heel dicht er bij wonen, opdat de leiding zooveel mogelijk een geheel vorme. Eenigermate is deze toestand thans reeds wel verwezenlijkt; maar de opofferingen, die wij ons daartoe moeten getroosten, zijn te groot om het te kunnen volhouden. In het oorspronkelijke plan heb ik dit punt reeds vermeld.

En dan heeft De Arend een eigen zaaltje noodig, dat omtrent 300 plaatsen heeft en een tooneel en wat daarbij hoort. En daarbij een Spartaansch ingericht, eigen overdekt zwembad. Deze groote stad heeft maar één overdekte zweminrichting, die aan de eischen van onzen tijd daarenboven in 't geheel niet meer voldoet. Maar waar zal de volksjongen gedurende 8 van de 12 maanden van het jaar gelegenheid vinden om te zwemmen?

Tenslotte dient er *in het clubhuis zelf* een bescheiden gelegenheid te zijn voor tandheelkundige hulp. Als de jongens eraan wennen, dat tandverzorging een onderdeel van de opvoeding is, dan zullen hunne zonen dit eenmaal als iets gewoons aanvaarden; en als het hunne zonen niet zijn, dan toch hunne kleinzonen of althans achterkleinzonen.

Zooals ik in een ander geschrift weldra aan zal toonen, is De Arend voor zijn doel zeer gunstig gelegen. Op het oogenblik bewonen wij een bovenhuis; als wij het gansche gebouw en de erbij behorende open ruimte erbij krijgen is, wat de plaats aangaat, dit geheele plan uitvoerbaar.

Men kan zulk een plan van zeer veel verschillende kanten bezien. Men kan zeggen, dat er reeds zooveel voor den werkmans wordt gedaan, dat iemand de lust vergaat, om daar nog aan mee te doen. Aan den anderen kant, dat er geen hulp verlangd wordt, doch dat iedere jongen op grooter ontwikkeling recht heeft en dat dus de staat ervoor moet zorgen. Of wel kan men vinden, dat een werk, dat alle jongens wil omvatten, niet genoeg doet voor de jongens van zijn eigen partij.

Maar men kan ook zeggen, dat zij alle kinderen van één volk zijn en dat hun geluk ook ons geluk is en er een offer voor over hebben, gelijk men zich alles ontzeggen zou ten behoeve der opvoeding van zijn eigen kinderen.

Financiëel is het natuurlijk te doen. Stel eens heel veel: neem aan, dat ons morgen iemand een miljoen gulden schenkt, dat is alles over een jaar gereed en werkt het clubhuis de eeuwen door tot heil van de jeugd en tot roem van deze stad. Is het honderdduizend gulden, dan kan ik nog op mijn vijf en tachtigsten verjaardag de openingsrede stamelen. En indien maar een mensch er een gulden voor over mocht hebben, dan duurt het nog slechts 353 jaar en 3 maanden.

Er zijn wel voorbeelden van zulke groote schenkingen; hebben wij niet onlangs gelezen, dat iemand — in Amerika — een enorm fortuin heeft gegeven om op de scholen „talkies“ te vertoonen? Nog dit jaar hebben de heeren L. L. Valentine and associates, „broker in boyhood“, zooals zij zich noemen, aan een jongensclubhuis in Chicago 350000 dollars geschenken.

Alleen de gebouwen van de jongensclub in Chicago worden — volgens het laatste jaarboekje van de Boys' Club Federation — op een waarde van 1101626 dollars geschat, die van de club in Boston op 755978, enz. Men zal hier opmerken, dat de schatting wel wat erg nauwkeurig is en voorts, dat dit — nu ja — in Amerika is.

Gaan we daarom wat dichterbij huis. In Londen zijn verscheidene clubhuizen, die een eigen zwembad hebben. Gymnastieklokalen heb ik gezien, waar de heele Arend in kan staan. Nog in 1928 is in Pleimuyen een Arend geopend, die 720000 gulden heeft gekost en die 60000 gulden per jaar te verteren heeft.

Wat ze in Plymouth met al dat geld doen, kan ik niet zeggen; als er inderdaad drie maal zooveel mee tot stand gebracht wordt als door onzen Arend, dan is dit wel heel veel.

Want, als ik aan 't einde van dit lange relaas gekomen, de beelden uit het verleden mij voor den geest breng en op me laat inwerken en als ik dan de eidelooze stoet van jongens langs me zie trekken, met wie ik voor en na in zoo hartelijke vriendschap verkeerd heb — zie, dan is het wel veel, dat de Arend tot stand heeft gebracht.

De grondslagen voor Clubhuisarbeid,

door D. VALKEMA.

Wat is doel en wezen van den arbeid zooals die in de Clubhuizen voor jongens en meisjes wordt verricht?

De Clubhuizen hebben als taak de straatjeugd op te voeden. Voorwaar een niet geringe taak, te meer daar de opvoeders hier geen ervaring ten dienste staat en de arbeid dus van af den grond moet worden opgetrokken. Vanaf den grond, maar wat is die grond?

De grond waarop de clubhuisarbeid moet steunen is het inzicht in het wezen van het materiaal dat te bewerken valt, de clubhuisjongen.

Hoe is de clubhuisjongen? Hij is bijna zonder uitzondering loopjongen of „los“, dat is dus in elk geval zonder vast ambacht en hij leert ook geen ambacht. Doch deze karakteristiek van den clubhuisjongen betreft slechts de buitenkant.

De clubhuisjongen is slap, rusteloos en ongedurig, lui, brutaal en ruw. Hij is in de eerste plaats jongen en dus een mensch in wording en daarom zal ons oordeel over het wezen van den clubhuisjongen in sterke mate worden beïnvloed door ons oordeel over den mensch, dat weer afhangt van de wereldbeschouwing van den opvoeder. Is hij materialist, dan zal ook zijn menschbeschouwing en zijn oordeel over den clubhuisjongen op een overeenkomstige wijze zijn gekleurd. Hoe beschouwt het materialisme den mensch?

De in de ziel bewust geworden begeerten en de verlangens worden al of niet tot daden, die dus van de resultante van de verschillende begeerten afhankelijk zijn. De begeerten bepalen de werkzaamheid der ziel, het denken, voelen en willen.

Reeds voor 12 jaar werd door Rudolf Steiner in zijn: „Von Seelenrätsehn“ een nieuwe menschbeschouwing uitgesproken, die van een geestelijke wereldbeschouwing uitgaat en tot een geestelijke wereldbeschouwing voeren kan. De mensch is niet een eenheid, maar een drieëenheid, lichaam, geest en ziel. De begeerten van het lichaam en de gedachten van den geest worden in de ziel bewust. Zijn zij gelijk gericht, dan volgt de daad, zijn zij tegengesteld gericht, dan ont-

staat in de ziel de spanning die wij tweestrijd noemen en die aanhoudt tot de sterkste der twee de daad bepaalt. Indien de geest de daad bepaalt, noemen wij den mensch vrij. De mensch is niet vrij, de mensch kan vrij zijn en is daarin eerst mensch. Ja, hij moet vrij zijn om mensch te zijn.

De clubhuisjongens worden tot hun daden gedreven niet door hun geest, maar door hun begeerten vooral. Zij laten zich gaan, dat wil zeggen, zij doen niet wat zij redelijk vinden, maar wat zij aangenaam vinden op een bepaald moment. De geest in de clubhuisjongens is te zwak om de begeerten zelfs maar te remmen. Al de eigenschappen van den clubhuisjongen, die Dr. van Wijk in zijn bekende artikel noemt, zijn uit het overheerschen van de begeerten in de ziel te verklaren. Alleen de slapheid van den clubhuisjongen heeft voor een deel lichamelijke oorzaken. Zijn voeding en verpleging is vaak slecht, niet steeds door de karige verdienste, maar vaak door de slechte levenskunst van zijn ouders, die het geld dat binnen komt niet op doelmatige wijze besteden. Bij de meerderheid echter is het lichaam niet zwak en zijn de begeerten het zeker niet. Wie den clubhuisjongen nauwkeurig beschouwt, ziet dat wat slapte genoemd wordt, vooral onstandvastigheid, vluchtigheid is. Het doel van zijn arbeid spoort den clubhuisjongen niet tot volharden aan en omdat het doel uit den geest komt, die elke arbeidsbegeerte zijn vorm moet geven, is die slapte ook beter te verklaren uit de zwakte van geest, die niet tot krachtig vormende doeleinden komt, dan uit de slapte van het lichaam alleen. Met een zwak lichaam zijn ook de begeerten slap. Zulks is echter bij de achterlijke jeugd het geval, die ook in het Clubhuis komt, meer dan bij de verwaarloosde jeugd, waartoe de eigenlijke clubhuisjongens behooren.

Doch behalve uit het overwegen van de begeerten van het lichaam in de ziel, die zich uit als ongedurigheid en slapheid, zijn vele wangedragingen van den clubhuisjongen te verklaren uit den angst, die in zijn ziel heerscht. Wanneer ontstaat echter angst in de ziel? Angst is een gevoel, dat niet uit den geest in de ziel neerdaalt, maar uit het lichaam opstijgt. De angst openbaart zich in de gebieden van de ziel waarin de mensch niet volbewust is, maar in een droombewustzijn verkeert. Dan stijgen beelden op in zijn ziel, onafhankelijk van zijn denken. Die beelden wekken de negatieve begeerten, welke naast de andere begeerten steeds als wil op den bodem van het bewustzijn op de loer liggen. Ook in den normalen mensch stijgen vaak angstgevoelens op, beredeneerbare en onberedeneerbare. De normale mensch weet ze echter door zijn geest te beheerschen, die de drang van het lichaam omzet in waakzaamheid als het een beredeneerbare angst is

en bij een onberedeneerbare angst het bewustzijn van de ziel op andere problemen richt of door arbeid het gevoel van de angst tracht te verdringen. Bij den clubhuisjongen is het zieleproces van de angst als bij een normaal mensch. Echter hij heeft niet in zijn geest de kracht de beredeneerde gevoelens te sublimeren, de onberedeneerde te verdringen en dus blijft de angst in zijn ziel en veroorzaakt brutaliteit, steeds ontkennen en ongedurigheid. Ook hier is dus weer de zwakke geest de oorzaak van een als karaktereigenschap verschijnende wanverhouding tusschen geest en lichaam in hun polaire invloed op de ziel, die zoo geheel zelfstandig van de sterkte der begeerten afhankelijk scheen. Uitgaande van de materialistische wereld- en menschbeschouwing, komen wij dus tot een ander oordeel over het wezen van den clubhuisjongen, dan uitgaande van een geestelijke wereldbeschouwing en een menschbeschouwing zooals Rudolf Steiner die geeft.

Dit blijkt ook als wij tot de vraag komen: wat is de oorzaak van de eigenaardige zieletoestand en dus van de eigenaardige gedragingen van de clubhuisjongens, die hun tot verwaarloosde jeugd stempelen?

Vanuit de materialistische menschbeschouwing geredeneerd, zeg vanuit de diepte-psychologie, is de oorzaak van de verwaarloozing van de clubhuisjeugd te zoeken in het milieu, en in het milieu alleen. Het milieu is slecht en wekt dus in den clubhuisjongen slechts begeerten, die door hun voortdurende werkzaamheid tot hartstochten uitgroeien. Wat als goede instincten sluimert in de ziel van het kind, verschrompelt door werkeloosheid en ten slotte blijven alleen de slechte begeerten over die den jongen tot zijn daden aanzetten, welke hem tot verwaarloosde jeugd maken. De clubhuisjongen raakt besmet met de ondeugden uit zijn milieu.

Bij deze menschbeschouwing zou eigenlijk het Clubhuiswerk een vrij hopeloos werk zijn. Want wel kunnen gedurende de paar uren, die de jongen in het Clubhuis werkt, goede instincten worden gewekt en gesterkt, maar straks komen die jongens weer in het kwade milieu, waarin ze veel langer verkeerden en dat dus het goede weer ongedaan maakt wat het Clubhuis in de jongens ontwikkelde. Het is het pessimisme van de materialistische wereldbeschouwing, dat bij allen noodwendig binnen sluipt, die vanuit de materialistische wereldbeschouwing aan hun particuliere en maatschappelijke daden een redelijken zin trachten te geven.

Slechts de praktijk, die de gunstige invloed van het Clubhuiswerk onweersprekelijk aantoon, zal steeds weer het pessimisme van den materialistischen Clubhuiswerker verdrijven. Doch die praktijk toont daarmee aan, dat zijn theorie en dus de materialistische menschbeschouwing, waarop de theorie steunt, niet deugt.

Door de oorzaak van de verwaarloozing van de clubhuisjeugd uitsluitend in het milieu te zoeken, blijven wij weer in de verschijnselen steken, een typisch kenmerk voor alle beschouwingen die op de materialistische wereld-, mensch- en maatschappijbeschouwing steunen. Wij dringen niet door tot de diepere oorzaken die achter de verschijnselen, dat is achter de materie, verscholen zijn. Wij moeten niet alleen en vooral vragen naar de ontwikkeling van den aard der begeerten, wat van het milieu afhankelijk is, maar naar de oorzaak van de wanverhouding tusschen de twee factoren die de toestand van de ziel bepalen en zoo het gedrag van den mensch, de toestand van geest en lichaam. Waardoor is de geest van den clubhuisjongen zoo zwak geworden, dat hij de begeerten uit het lichaam niet langer de baas kan?

Het te zwakke lichaam kan de oorzaak zijn, doch wij zagen reeds, dat is meer het geval bij de achterlijke jeugd dan bij de typische clubhuisjeugd. Niet in de pool van het lichaam moeten wij zoeken, in de pool van den geest. Het lichaam van den mensch vindt in de maatschappij zijn weerspiegeling in het economisch leven, de geest in het geestelijke leven. De oorzaak van de zwakte van het lichaam zal zijn te vinden in economische oorzaken, armoede en daardoor ondervoeding en verwaarloozing. De oorzaak van de zwakte van den geest moet zijn te vinden in het geestelijk deel der maatschappij.

Het overheerschen van de begeerten van het lichaam en de angst in de ziel, waaruit zooveel gedragingen van den clubhuisjongen te verklaren zijn, is niet tot den clubhuisjongen alleen beperkt, het is een algemeene kwaal. Dat wijst op een diepere oorzaak. Ik meen dat die gelegen is in de materialistische wereldbeschouwing, welke bij de volwassenen en daardoor in de kinderen den geest zwak maakte. Ook de clubhuisjongens zijn naar den geest nog kinderen, zelfs de ouderen.

Het materialisme gelooft niet in den geest van den mensch als een afzonderlijk wezensdeel en het gelooft niet aan een bewusten geest, aan God, in de wereld. Godverlaten zette het den modernen mensch in de maatschappij, waarin de sterke, onbeheerschte economische krachten werkten, die sterker waren dan hij zelf en door niets werden tegengehouden in hun onbeheerschte macht. Dat maakte den mensch angstig. Traditie van gezin en kerk en de statoktels door de maatschappij opgericht hielden den volwassen mensch nog lang in toom. Maar de clubhuisjongen werd veelal opgevoed buiten alle kerkgeloof en traditie om. Het voorbeeld, het autoritaire woord en de hulp van zijn opvoeders konden niet zijn geest sterk maken, omdat in zijn opvoeders de geest niet sterk was.

Zooals het nordeel over den clubhuisjongen beïnvloed wordt door de wereldbeschouwing van wie zich tot Clubhuisarbeid zet, zoo wordt ook de andere factor van den Clubhuisarbeid de opvoeding door de menschbeschouwing bepaald. Van materialistische zijde uit zal opvoeden zijn het ontwikkelen van de goede instinkten en het laten slapen of onderdrukken van de slechte. De ontwikkeling van de begeerten (instinkten), is afhankelijk van het milieu, de materialistische opvoeder — om ter onderscheiding dit woord nu maar te gebruiken, wat hier in filosofischen zin is gemeend — zal zich dus van het milieu bedienen om den clubhuisjongen op te voeden.

Die opvoeder streeft naar een goed milieu, dat goede instinkten wekt en tot goede gewoonten leidt, welke de goede instinkten sterkt. Onder die instinkten wordt de gemeenschapszin als een gewenschte beschouwd en dus moet deze worden ontwikkeld. Dat tracht de opvoeder te bereiken door de jongens veel samen te brengen en hun samen kunst te laten genieten, hun samen feest te laten vieren, kortom, over allen te brengen de stemming, die tot de gevoelens van het gemoed spreekt en de enkelingen voor een moment tot een gemeenschap samenbindt.

Doch de ervaring leert, dat de jongens, in wie de gemeenschapszin goed is ontwikkeld, die sterk verlangen steeds samen te zijn met anderen, niet slechts om samen feest te vieren, maar ook om samen te arbeiden, niet steeds beter bereid zijn dan anderen om alléén een bepaalden arbeid te verrichten, die zij of de opvoeder noodig achten en door hen als plicht wordt erkend.

De daad van den mensch en dus het gedrag van den clubhuisjongen, die ook een mensch is, vindt zijn drijvende kracht in de begeerten van het lichaam, maar zijn vorm en dus het goed of kwaad zijn van de daad, in het denken van den geest. Wij moeten als opvoeders niet tornen aan de begeerten en b.v. door dwang of wat dan ook de begeerten trachten terug te dringen. De begeerten zijn als zoodanig niet goed of slecht, ze zijn gegeven en hun aanwezigheid kunnen wij niet beïnvloeden. Wij kunnen slechts hun richting bepalen en trachten hun richting te veranderen als die slecht is, omdat de richting waarin de begeerten van den clubhuisjongen worden gestuwd, afhankelijk is van zijn geest, die denkt en wij het denken van den clubhuisjongen en dus zijn geest kunnen beïnvloeden. Hoe kunnen wij den geest in den clubhuisjongen beïnvloeden?

Wij moeten den clubhuisjongen vóór-denken, dus tot zijn geest gaan. Doch wij moeten hem vóór-denken over zaken, die hem werkelijk interesseeren, dus over de problemen, die zich in zijn eigen leven voordoen.

Toen op een kouden winteravond een jongen van het Clubhuis van Den Haag zijn zucht tot dobbelen niet heeft kunnen beheerschen en zijn overjas verdubbelde, drong het leven met zijn problemen op hem in. Want niet slechts de snijdende kou van verleden winter bedreigde hem, maar ook zijn vader en de spot der andere jongens op de fabriek. In zijn nood wendde hij zich tot den meester. Die hielp hem met daad en raad. De daad bestond in een oude overjas die de meester nog had en de raad bestond niet uit een lange preek, maar

uit een enkel woord, dat den jongen duidelijk maakte waar de oorzaak van zijn ellende lag. Toen liet het voorval niet in zijn ziel achter de zucht in het vervolg beter op zijn tellen te passen, maar hij trachtte naar 'smeesters' woord ook bij andere begeerten als het dobbelen, zich te beheerschen.

Zijn overjas zou hij wel niet gauw weer als pand hebben gezet, doch hij zette geen panden meer, dat is, hij liet het dobbelen. Het leven leert met pijn en verdriet, doch de meester moet den jongen de les van het leven duidelijk maken, dat is, hij moet hem voordeden, zoodat de jongen door nadenken zelf de les vindt die het leven hem opgaf.

Een mensch leert door doen vooral en dus moeten wij ook in het Clubhuis de jongens leeren door doen. Zij doen echter hun daden slecht. Moeten wij hun dat verbieden? Er zijn veel staketsels in de maatschappij, die op straat den clubhuisjongen binnen de perken houden. Doch die houden hem niet steeds binnen de perken als de begeerte lokt. Hij denkt altijd dat hij slimmer is dan de politie en de praktijk van het leven bewijst hem dat.

Doch niet alleen dat al die staketsels onvoldoende zijn, zij prikkelen tot kwaad doen, door de mogelijkheid te scheppen tot avonturen en wat is in den clubhuisjongen een sterker begeerte dan de zucht naar het avontuur.

Door dwang bereiken wij dan ook bij den clubhuisjongen niets, gezwegen nog van het feit, dat de jongens die het Clubhuis het meest noodig hebben, bij te veel — en het zou gauw te veel zijn — dwang weg zouden blijven.

De clubhuisjongens moeten in vrijheid worden gebracht tot het zelf beheerschen van hun begeerten door hun geest. Doch de vrijheid in het Clubhuis is geen onbeperkte vrijheid. Vrijheid beteekent bij den enkelen mensch het doen van wat hij met het denken van zijn geest redelijk acht en de vrijheid in het Clubhuis beteekent voor de jongens, mogen doen wat de meester redelijk acht. Doch die meester tracht, telkens weer, de jongens duidelijk te maken, dat wat hij van hen eischt, redelijk is. Indien in het Clubhuis geen regels werden gesteld, zou er eindelijk een orde ontstaan, doch de orde van de straat en die is niet geschikt om er in op te voeden.

Doch niet slechts door en in het leven wordt in de groote zaal van het Clubhuis de jongen opgevoed.

Wij moeten hun overvloedige levensdrang niet terug trachten te dringen, wat ons toch niet zal lukken, maar wij moeten trachten hen er toe te brengen dat zij die zelf in goede banen leiden. Daarom stellen wij in het Clubhuis de gelegenheid open voor allerlei arbeid, waarvan wij verwachten dat de jongens haar prettig zullen vinden. In de keuze er van laten wij hen geheel vrij. De eisch van de meest mogelijke vrijheid geldt daarbij ook voor de meesters. De jongen moet leeren op de krachten van zijn eigen geest te vertrouwen en dus moet hij in al de vakken van kunst er toe worden gebracht, zelfstandig, dat is van uit zijn geest, iets te produceeren.

Ons doel gaat uit naar den mensch in den clubhuisjongen.

Persoverzicht.

In de November- en December-afleveringen van „de Socialistische Gids”, behandelt de heer A. H. Gerhard *Jeugdzorg, jeugdbeweging, jeugdorganisatie*. Schr. begint met te konstateren, dat de voor- spelde belangstelling van de 20e eeuw in de opvoeding van 't kind, zich meer verplaatst heeft naar die van de rijpere jeugd, die de schr. „een maatschappelijk en beangstigend gecompliceerd probleem” noemt. Allereerst wordt in grote trekken geschetst, hoe dit tot 'n probleem is geworden, en hoe 't zich in de loop der jaren heeft voorgedaan. Eeuwen lang beperkte de „opzettelijke opvoeding” zich tot 't jonge kind; terwijl dan verder de rijpere jeugd opleiding vond in huis en in werkplaats. Door de veranderde produktiewijze veranderde ook de positie van de jeugdige persoon in de maatschappij. „Hij werd een integreerend deel van de arbeidsmarkt, werd reeds vroeg een echt loonproletariër, hield in de meest volstrekte zin van het woord op een kind te zijn, zonder dat hij eenige andere maatschappelijke belangstelling wekte, dan die van een bruikbaar en tevens goedkoop instrument in de kapitalistische productie.” Men ging zich met deze jeugd pas bezighouden, toen zich verschijnselen voordeden die erop wezen, dat ze 'n gevaar voor de maatschappelijke orde ging worden: klachten over baldadigheid en criminaliteit namen toe; en 't begin van de sociale jeugdzorg is dan ook geweest, 't beramen van maatregelen om die tegen te gaan. In dit verband wordt gewezen op de houding van de school, ten opzichte van dit vraagstuk. Op verschillende algemene vergaderingen van 't Ned. Ond. Genootschap kwam de zaak aan de orde. 't Resultaat was in 't algemeen, dat men inzag dat hier voor de school 'n taak lag; maar dat men zich daar-toe niet opgewassen voelde. Ook juristen hielden zich met de zaak bezig. En de algemene indruk is, dat de maatschappij de noodzakelijkheid voelde, zich tegen de jeugdiverwildering te beschermen; waarbij echter tevens 't inzicht kwam, dat 't gemeenschapsbelang „niet de on-

schadelijkmaking, doch de redding van den jongen misdadiger vorderde.”

Hiermee was 't tot 'n pedagogies probleem geworden. Alle volgende bemoeiingen met 't vraagstuk van de rijpende jeugd voerden tot 'n versterking van 't besef aangaande 't nauwe verband tussen sociaal-ekonomische toestanden en de verwilderende jeugd — wat noodzakelijk voeren moest tot jeugdzorg.

Maar behalve 't behoeven van de jeugd voor verkeerde dingen, was ook nodig ze op te voeden „tot wat men goed en gelukkig voor hen acht”. De schr. wijst hier met nadruk op de „verderfelijke” mening, dat wie 't kind heeft, ook de toekomst heeft. Zeker oefenen gezin en school invloed uit op 't kind; maar voor z'n latere levenshouding zijn de ervaringen van 't arbeidsleven van de rijpere jeugd waarschijnlijk van groter betekenis. Gewezen wordt nu op de protestantse, de roomse, en de socialistische bemoeiingen met de rijpere jeugd. Bij alle drie is de tendenz vrijwel gelijk: „de jeugd krijgt een actieve taak, doch onder de leiding der partij of richting, en is dus eigenlijk een object van propaganda.” Dit voert tot de jeugdbeweging.

Dan komt de schr. tot 'n derde element in dit vraagstuk; t.w. de wetenschappelijke konkluzie, dat de rijpere jeugd psychologies 'n zelfstandig tijdperk in de ontwikkeling van de mens betekent. Deze tak van de mensstudie is noch betrekkelijk jong; en dus ook 't inzicht in 't bestaan van 'n eigen mentaliteit, en eigen geestelijke behoeften van deze leeftijd. Van deze mentaliteit, die voert tot jeugdorganisatie, wordt dan 'n schets gegeven; waarbij noch de aandacht gevestigd wordt op 't feit, dat na de wereldoorlog 't streven naar „zelfbeschikking” zich snel en krachtig ontwikkelde.

Schr. komt daarna terug op 't propagandistisch element in de jeugdzorg van elke partij. Hij meent dit niet „onvoorwaardelijk te kunnen veroordelen.” Wel vindt hij 't „erger dan zot,” om de jeugd „te willen fatsoeneeren en

dressceeren in geestelijk opzicht tot eenig bepaald soort partijganger, onverschillig van welke confessioneele of wel politieke kleur." Dit immers is „in strijd met elk recht van vrije ontwikkeling"; anders gezegd: men begaat „een onrecht tegen het kind in zijn recht op natuurlijke, geestelijken groei". Daar staat echter tegenover dat 't 'n redelijke basis is van alle pedagogie, als men als oudere z'n invloed tracht aan te wenden „dat de jonge mensch wordt, gelijk men goed acht." Buitengewoon moeilijk nu is 't, om de juiste grens te trekken tussen 'n ongeoorloofde „geesteskneding" en deze „zegenrijk-geoordeelde inwerking" op 't jeugdig gemoed. Ook zijn er die, uit vrees om in deze te „ouwerwets" te schijnen, tot 't uiterste vervallen van voor de jeugd vrijwel elke leiding uit den boze te achten. De jeugd zelf trouwens komt in verzet tegen elk opgedrongen propagandistisch streven. En hierin nu ziet de schr. „het probleem voor ieder, die zich geroepen voelt jonge menschen te „leiden", d.w.z. op zoodanige wijze door woord en houding invloed op hen uit te oefenen, dat zij langs den weg van zelfbeschikking opgroeien tot volwassenen van zijn eigen richting op politiek of wijsgeerig terrein, dat zij derhalve deze richting uit vrije overtuiging kiezen."

In verband met 't verschillend peil van de intellectuele aanleg, openbaart zich de neiging tot „zelfbeschikking" onder 't tegenwoordig jonge geslacht op de meest uiteenlopende wijzen. Vandaar dat men bedrogen zou uitkomen als men meende, dat voor allen de „leiding" ongeveer gelijk zou moeten zijn. In 't algemeen kan echter wel worden vastgesteld, dat de nieuwe mentaliteit van de jeugd van 'n „beschermend streven" niets moet hebben; dat de jeugd wil op eigen benen staan, en stoort zich daarbij niet aan eventuele tegenwerking van ouderen.

Schr. herinnert dan aan de „Stellingen" van de Centrale Jeugdraad, en citeert als kern daarvan de 7e stelling, waarvan wel deze de hoofdstrekking is, dat de vorming van de mens moet gaan in de richting van 'n karakter met gemeenschapsidealen, en niet in die van 'n partijganger. Inderdaad meent ook

schr. dat 't er in de eerste plaats om gaat, hoe de mensen tegenover zichzelf en anderen zijn, en pas in de tweede plaats, wat ze van natuur en maatschappij denken. In de laatste 25 jaren is wel heel duidelijk gebleken dat grote kennis „even goed een ontzettende ramp als een zegen kan zijn." 't Wordt, zoals in dit tijdperk, tot 'n ramp, als „het besef der absolute noodzakelijkheid, dat allen mei, voor en door elkaar moeten leven en werken om ons geslacht op een hooger peil van welstand en geluk te brengen, wat alles tezamen de eenig denkbare basis voor een waarachtig sociale samenleving is, nog altijd in hevige mate onderdrukt, tegengewerkt, zelfs vergiftigd wordt door het wantrouwen (tusschen groepen, klassen, geheele volkeren."

En verbetering kan slechts komen „als de wil tot het vinden der goede wegen sterk genoeg en algemeen wordt." Geschetst worden nu de verschillende factoren, die bij 'n werken naar verbetering, naar omvorming van invloed zijn — waardoor 't tot heerschappij komen van „de waarachtige socialistische gezindheid" zelfs noch onzeker is. Na noch gewezen te hebben op de psychologische fout van hun die menen, dat als maar 'n kleine vastberaden minderheid de macht in handen zou krijgen, 't daartoe zou kunnen komen, gaat de schr. na hoe, op grond van deze aanwijzingen, de houding tegenover de opgroeiende socialistische jeugd moet zijn. Aan deze eisen wordt dan 't optreden van de A.J.C. getoetst — 'n toetsing, die om de pedagogische en psychologische geest die er uit spreekt, van algemener betekenis is dan alleen maar voor die A.J.C. zelf. Dit gedeelte samenvatten gaat bezwaarlijk.

Tenslotte zij noch even geciteerd, wat voor schr. de hoofzaak is bij de jeugdoopvoeding: „dat het voor de ontwikkeling van ons geslacht van het hoogste belang is, dat zijn jeugd wordt gevormd tot karakters van socialistische gezindheid en wier geest geoefend is in zelfstandig oordeelen, steunende op nauwkeuring en goed weten, in plaats van afgericht te worden tot een geestelijk gemodelleerd massa-product."

v. E.

INHOUD VAN AFLEVERING 5.

	Bladz
Vier nieuwe jaren van „De Arend”, door W. E. van Wijk, III.	137
De grondslagen voor Clubhuisarbeid, door D. Valkema . . .	161
Persoverzicht, door w. E.	167



Vacant.

Vacant.

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.**

VOLKS 7B3867 **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





Studie-internaten voor Arbeiders in Engeland.

Indrukken van een veertiendaagsch bezoek,

door JENNY M. KRAFT.

Toen wij gedrieën in Augustus 1929, de Heer L. Simons, Mej. I. M. van Dugteren en de schrijfster van deze indrukken, voorzitter, Penningmeesteresse en Secretaresse van de Nederl. Groep van den Wereldbond voor Ontwikkeling aan Volwassenen, de internationale samenkomst van dezen bond in Cambridge¹⁾ bijwoonden, en daar vele en lange theoretische vertoogen te hooren kregen — waaronder heel belangrijke; men raadplege het artikel van den Heer Simons — werd bij mij het verlangen sterker, eens wat van de praktijk op dit gebied in Engeland te gaan zien. Mijn belangstelling werd vooral gewekt voor de „Educational Settlements” en in het bijzonder de „Residential Educational Settlements”.

Wat verstaat men daaronder?

Er zijn in Engeland, aangesloten bij de Educational Settlements Association, 12 z.g.n. Educational Settlements, die geen internaten zijn, en 5 internaten. Zij onderscheiden zich van de Settlements, die niet het woord educational bij hun naam dragen, maar „social” heeten en die voortgekomen zijn uit de Toynbee-beweging, hierdoor, dat zij ontwikkeling beoogen (in den ruimsten zin) terwijl de Toynbee-Settlements zich in de laatste jaren bijna uitsluitend met ontspanningswerk bezig houden. Deze gelegenheid tot ontwikkeling wordt in de Educational Settlements hoofdzakelijk geboden in cursussen, maar belangrijk daarbij is de gelegenheid tot samenwerken in een gemeenschappelijke zitkamer of in de bibliotheek, het te zamen behandelen van onderwerpen in discussiegroepen, het tezamen aanzitten aan maaltijden. De stichters zijn uitgegaan van de gedachte, dat de sfeer van het milieu van grooten invloed is. Dat het ideaal van sfeer scheppen het best bereikt wordt in de internaten, waar de arbeiders een jaar wonen om zich aan studie te wijden, ligt voor de hand.

¹⁾ Zie Volksonwikkeling October 1929 „De eerste Internationale Conferentie over „Adult Education” te Cambridge (22—29 Aug.)” door L. Simons.

Wie voor deze grondgedachte sympathie voelt, moet, zelfs al staan zijn oogen wijd open voor de bezwaren en de gevaren eraan verbonden, dit internaatleven wel als een eldorado beschouwen. De arbeider, die het geluk heeft een beurs te veroveren en den moed heeft zich uit zijn betrekking, soms tijdelijk, meestal voor goed, los te maken, wordt hier een jaar opgenomen in een sfeer van werken en gezelligen ongang, waarvoor hij zelf mede verantwoordelijk wordt gesteld.

Men vraagt onmiddellijk: hoe moet deze man of deze vrouw zich later weer schikken in het leven van den arbeider? Ongetwijfeld ligt hier een groot gevaar, maar ik neen dat de Engelsche mentaliteit dit minder klemmend maakt dan de Hollandsche misschien zou doen. Maar daarover later.

Toen de Nederl. Groep van den Wereldbond voor Ontw. van Volwassenen, met medewerking van de Utr. Volksuniversiteit, mij in de gelegenheid wilde stellen een en ander van dit werk te gaan zien, wendde ik mij tot den Heer Fleming, voorzitter van de Educ. Settlement Association in Londen; deze maakte voor mij een programma op van een veertiendaagsche tournee, waarin hij naast Hillcroft-, Woodbrooke-, Fircroft-college ook Ruskin-college opnam. Het laatste schijnt niet bij de Association aangesloten te zijn, hoewel het de oudste rechten zou hebben, daar het reeds in 1899 werd gesticht.

"You have covered a considerable piece of ground," merkte mrs. Fleming op, toen ik op den terugweg in Londen verslag kwam uitbrengen van mijn bevindingen, en door de vriendelijke gastvrijheid van het echtpaar Fleming nog even nader kennis maakte met een non-residential Settlement, Mary Ward, waarvan de Heer Fleming inwonend directeur is, en zijn vrouw ijverig medewerkster. En inderdaad had ik heel wat indrukken opgedaan op mijn zwerftocht van twee weken. Daarvan wil ik in het volgende een en ander vastleggen: men moet dus geen volledige behandeling van het onderwerp of critische beschouwingen over den opzet van dit onderwijs verwachten; slechts eenige mededeelingen over de praktijk daarvan. Ik laat enkele opmerkingen vooraf gaan omtrent de kenmerken, die al de bezochte instellingen gemeen hebben, en vertel daarna eenige bijzonderheden over ieder afzonderlijk.

Allereerst dan iets over de maatschappelijke herkomst der „students.“¹⁾ In dit opzicht neemt Woodbrooke een geheel afzonderlijke plaats in.

Terwijl in de drie andere hoofdzakelijk handarbeiders wonen, be-

¹⁾ Hier wil ik het Eng. woord blijven gebruiken, omdat het begrip niet goed door een Hollandsch kan worden weergegeven.

staat het hoofdbestanddeel in Woodbrooke uit buitenlandsche jonge meisjes, die na hun middelbare schooljaren voor verdere ontwikkeling eenige maanden of langer daar verblijven. Er waren eenige „workers" tusschen van allerlei kleur en nationaliteit, maar de sfeer werd aangegeven door de anderen. Het spreekt vanzelf dat de samenstelling der Woodbrooker Students gedurende de eene „term" sterk verschilt van de andere, maar in de dagen van November 1929 was het element der arbeidende klasse verre in de minderheid. Bovendien draagt hier het geheel veel meer dan bij de andere een uitgesproken godsdienstig — en wel Quakersch — karakter.

Wanneer ik zeg, dat de students in Hillcroft, Fircroft en Ruskin voornamelijk uit de arbeidersstand voortkomen, kan dit voor het Vrouwencollege Hillcroft niet zoo sterk gelden als voor de andere twee.

In 1928 waren onder de 18 students, die een jaar in het college woonden, drie klerken, twee typisten, drie arbeiders uit de Cadbury-chocoladefabriek bij Birmingham, drie uit een katoenspinnerij, één kleermaakster, één, die het huishouden bij een oom had waargenomen en daarnaast werk op de boerderij had gedaan, één was hoofd van een tehuis van de Young Women's Christian Association geweest, één winkelfuffrouw in een lakenhandel, terwijl bij twee van de weefsters en één der arbeiders in de chocoladefabriek vermeld werd, dat zij bovendien klerkenwerk deden.

In het jaar 1929 telde Hillcroft 25 students, waaronder 7 kantoorbedienden, (hetzij stenotypisten, gewoon klerk of boekhoudsters), 5 winkelbedienden, 3 hulp in de huishouding of dienstbode, 1 bediende in de Lyon's Lunchrooms in Londen, 3 telefonisten, 1 boerin, 1 verpleegster, 1 afdeelingchef uit de Mac Intosh Toffeefabriek in Halifax, 3 arbeiders uit de Cadbury chocolade-fabrieken in Bournville bij Birmingham.

In het „College for Working Men", Fircroft Birmingham, waren in 1928 20 students voor het geheele jaar, die zich over de volgende beroepen verdeelden: 7 mijnwerkers, 5 klerken, 2 uit het drukkers-vak, 1 pottenbakker, 1 agent van een verzekeringsmaatschappij, 1 loodgieter, 1 beampte in een postkantoor, 1 matroos en 1 mecanicien.

In 1929 waren er 22 students, die vóór zij in Fircroft kwamen in de volgende beroepen werkzaam waren: 7 mijnwerkers (de meeste uit Wales), 1 metaalbewerker, 1 mecanicien in de Rowntree chocoladefabriek, 1 machinist in een kolenmijn, 5 klerken (waaronder een Zwitsersch bankbeampte), 1 wagenmaker, 1 bediende uit een coöperatiewinkel, 1 kastenmaker, 1 boer (een Deen), 1 wagenbestuurder, 1 slager en 1 arbeider uit de Cadbury chocolade-fabriek.

Gegevens omtrent de students van Ruskin staan mij niet ten dienste,

maar het zijn in hoofdzaak handarbeiders, daar deelnemers in Ruskin voornamelijk uit de arbeiders-vakverenigingen voortkomen.

Het doel van Hillcroft, Fircroft en Ruskin mag wel ongeveer hetzelfde worden genoemd. Ik hoorde het in alle drie internaten door de „Wardens” uitspreken: wij willen niet arbeiders een jaar van zelfontwikkeling geven als middel om tot een betere maatschappelijke positie te geraken, maar „to be better citizens”. Hoewel ook andere invloeden aan te wijzen zijn (b.v. die van Bischof Grundtvig, den stichter der Deensche Volkshoogescholen, vooral in Fircroft) is de grondslag de liefde en vereering voor het college-leven, zooals die door de eeuwen heen aan de Universiteiten van Oxford en Cambridge heeft bestaan. De gehechtheid aan traditie is bij den Engelschman misschien sterker dan elk ander gevoel; en het is deze eigenschap die ze de moderne internaten, wat den vorm van samenleven betreft, en de indeeling van den tijd, geheel heeft doen inrichten naar de oude voorbeelden, dikwijls ten koste van practischer oplossingen, die men zeker wel bedacht zal hebben en overwogen. Zoo heeft het internaatsjaar slechts 36 werkweken, aanvangend in de eerste week van October en eindigend in het begin van Juli met een onderbreking van 3 weken voor kerstvacantie en 1 week in April. Het werkjaar, dat dus eigenlijk maar 9 maanden omvat, is verdeeld in drie termijnen elk van 12 weken, de z.g.n. „terms”, die in het leven van iederen Engelschen student zooveel beteekenis hebben, omdat, meer dan bij ons, de perioden tusschen twee vacaties, elk op zichzelf een afgerond geheel vormen. Het gevolg van deze indeeling voor de internaten is echter, dat de students in de lange kerstvacantie en in Ruskin, waar men twee jaar blijft, ook in de periode tusschen begin Juli en begin October, een goed heenkomen moeten zoeken. In de zomermaanden worden de gebouwen verhuurd aan congressen en summerschools en ook in de kerstvacantie is overblijven uitgesloten. Dikwijls zijn de ouderlijke of eigen huizen — want in Ruskin waren veel getrouwen — te ver weg, de reis te duur en men zoekt een baantje in de buurt. Alles wordt dan aangegrepen, de mannen zoeken los werk dikwijls in een heel ander bedrijf dan hun vak is, de vrouwen — die op Hillcroft bij alle huishoudelijk werk moeten helpen — verhuren zich vaak als tijdelijk dienstbode.

Hersenwerk is voor den student niet ongevoen. Niet iedereen namelijk komt in aanmerking om te worden toegelaten; men moet een zekere oefening in geestelijken arbeid, in studeeren achter den rug hebben, door avondlessen, meestal op cursussen van de Workers' Educational Association, de stichting van Dr. Albert Mansbridge, veroverd, om voor een beurs in aanmerking te komen.

Voor het verkrijgen van een Ruskin-beurs is een toelatingsexamen vereischt. Fircroft- en Hillcroft-beurzen worden verleend op enkele aanbeveling en na een persoonlijk onderhoud met den Warden, waarbij men blijken moet geven, dat men met vrucht avondlessen heeft gevolgd; ook moet dan een lectuurlijst worden overgelegd. Niet zelden gebeurt het in Hillcroft dat de Directrice, Miss Street, een candidate voor één of twee jaren wegzendt met den raad om zich eerst elders beter te ontwikkelen, daar zij onvoldoende voorbereid is voor de geverge geestelijke inspanning.

In Ruskin was ik in de gelegenheid kennis te nemen van de eischen, die voor sommige beurzen werden gesteld. Er is hier plaats voor 40 students; dat beteekent, dat evenveel beurzen beschikbaar zijn. Ruskin zelf stelt er twee per jaar beschikbaar, een voor vrouwen en een voor mijnwerkers. Verder worden beurzen verleend door: vakverenigingen als: the Iron and Steel Trades Federation, Trades Union Congress General Council, The Working Men's club and Institute Union, Ltd., door County Councils, (provinciale besturen), door fabrieken, die employés een jaar naar Ruskin sturen, Bournville Works Men's and Women's Councils, de chocoladefabriek bij Birmingham der Cadbury familie met haar bijna 10.000 werklieden, The Cassel Educational Trust, enz. enz.

Dit jaar waren er voor de Ruskinbeurs voor vrouwen zestig candidaten geweest. Het examen werd uitsluitend schriftelijk afgenomen en duurde drie uur. In dezen tijd moest men drie opstellen maken. Van de opgegeven vijf onderwerpen was het laatste verplicht; uit de overige vier kon men twee kiezen. Zij luiden als volgt:

1. Schrijf een verkiezingsrede, waarmee gij de kiezers poogt te winnen.
2. Welke argumenten kunt ge aanvoeren vóór en tegen gelijk loon voor gelijken arbeid?
3. Hoe zoudt ge het probleem van de werkeloosheid kunnen behandelen?
4. Is het gewenscht, beperkingen op te leggen aan de vrijheid van het gesproken en geschreven woord? Zoo ja, welke zoudt ge willen voorstellen?
5. Maak een kort opstel over een der volgende onderwerpen:
 - a. schets een opmerkelijke figuur van dezen tijd;
 - b. een van mijn geliefde boeken;
 - c. mijn eerste film;
 - d. een tuinstad.

Zooals men ziet, staan sociale en politieke vraagstukken geheel op den voorgrond.

Het meisje, dat dit jaar de beurs had verworven, was 23 jaar. Driemaal had zij zich voor het examen opgegeven, de beide vorige keeren was een ander van de vele kandidaten haar de baas geweest. Gedurende mijn verblijf in Ruskin College bood zij mij haar kamer aan als ik wilde werken en vertelde zij mij een en ander over haar zelf. Ik kan niet nalaten iets daarvan hier weer te geven, omdat het een beeld geeft van de moeilijkheden, waarmede deze werkers te kampen hebben, en toont hoeveel energie er voor noodig is, om zich los te worstelen uit benauwende omstandigheden.

Zij was steno-typiste geweest in Londen, waar zij goed betaald werd. Behalve wat zij verdiende in haar vaste betrekking, had zij nog inkomsten van extra werk daarbuiten. Zij moest dus wel een ijzersterk zenuwgestel hebben. Haar vader was overleden en sinds eenige jaren had zij de zorg voor de moeder en negen jongere broertjes en zusjes. Enkelen der oudsten verdienden iets, de anderen waren nog geheel afhankelijk. Met volkomen rustige stem verzekerde zij mij, dat zij, door wat ze had overgespaard en door eenige hulp daarbuiten, het gezin twee jaar lang, de tijd van haar verblijf in Ruskin, kon onderhouden. Maar — en toen betrok haar gezicht — na de tweejarige studie in Ruskin, zou zij in staat zijn het Universiteitsdiploma voor Economie en Politieke Geschiedenis te halen, dat haar toegang zou verschaffen tot de colleges in economie en daarna tot de universitaire examens in dit vak van studie. Zou zij daarvan gebruik kunnen maken? De mogelijkheid bestond natuurlijk, dat zij dan weer een beurs zou kunnen verwerven; vooral met de studie van Ruskin achter zich zouden de kansen daarop heel goed zijn; maar wat moest zij dan met haar familie aanvangen? Zij hoopte, dat een van de anderen thuis dan een groot stuk van de zorg zou kunnen overnemen, maar de kleinen zouden dan ook steeds meer gaan kosten. Het was mij onmogelijk iets te zeggen, waardoor ik haar geloof in de toekomst zou kunnen versterken. Maar dat verwachtte zij blijkbaar ook niet. Zij vertelde haar geschiedenis niet om steun te vinden; maar alleen om mij op mijn onderzoekingstocht door de colleges en in mijn weetgierigheid ter wille te zijn. Met een kort schoudergeschokje besloot zij: „well I am here now, so that's all right.”

De internaten, die hun inkomsten hoofdzakelijk betrekken uit donaties, contributies, beurzen, staats- en plaatselijke subsidies, dragen niet het stempel van een bepaalde politieke richting. Uiteraard behoren de meeste students — en ook docenten — tot de Labour-partij. In Engeland zijn de politieke grenzen echter niet zoo scherp getrokken als bij ons. Dit blijkt o.a. al hier uit, dat een Engelschman, wanneer hij bij de verkiezingen eenmaal partij gekozen heeft, zich niet

geroepen voelt, die partij zijn heele verder leven trouw aan te hangen. Hoe dikwijls is het niet gebeurd, dat een Liberaal naar de Labour Partij overliep, wanneer hij in deze meer steun dacht te vinden voor zijn denkbeelden.

Evenzeer valt het een Nederlander op, dat in deze arbeiders-internaten, hoewel men niet kan zeggen dat er, wat wij zouden noemen, een godsdienstige sfeer bestaat, toch de godsdienstige gebruiken in acht genomen worden. Ook dat is typisch Engelsch. Ieder „college“ in Oxford en Cambridge heeft een eigen „chapel“ met een eigen predikant. Godsdienstoefeningen zijn een vanzelf sprekend onderdeel van



Hillcroft College.

het dagprogramma van een Engelschman, zij het vaak beperkt tot het bidden aan tafel. In Hillcroft was het gewoonte vóór iederen maaltijd eenige seconden zwijgend te staan voor men neerzat, terwijl de Directrice een kort gebed uitsprak. Onmiddellijk na het ontbijt werd een korte godsdienstoefening gehouden, die niet verplicht was. Dit was van de studenten zelf uitgegaan op initiatief van een lid van de Young Women's Christian Association. Er werd gezamenlijk een hymne gezongen en iederen morgen sprak een der studenten of docenten een kort woord of las een gedicht voor (b.v. van Walt Whitman) of een stuk uit een essay van Emerson of een bladzijde uit een kerkelijk wijdingsboek. De vijf ochtenden waarin ik dezen dienst, die 20 minuten

duurde, heb bijgewoond, werd vier maal gemeenschappelijk gebeden, waarbij ongeveer de helft van de aanwezigen op den grond knielde. Ongeveer drievierde van de studenten was gemiddeld aanwezig, de docenten gewoonlijk allen.

En nu ik begonnen ben over Hillcroft te schrijven, stap ik van de meer algemeene mededeelingen af en ga een en ander van elk college afzonderlijk vertellen. Verschillende punten, als de wijze van bestuur, de financieele basis, de behandeling der leerstof komen dan vanzelf ter sprake.

Hillcroft, volledig genoemd Residential College for Working Women, is een groot landhuis met prachtige tuin in Surbiton, de welde-derige voorstad ten Zuid-Westen van Londen, met den trein ongeveer een half uur van Euston Station.

Toen ik door een groot hek langs een breede oprijlaan de voordeur bereikt had, werd ik opengedaan door een meisje in blauwe werkjapon, die een der stewards bleek te zijn. Vroeger had het College drie dienstboden, maar dat gaf allerlei moeilijkheden. De Directrice wilde, dat alles op voet van gelijkheid zou worden ingericht, de meisjes zaten dus bij de maaltijden aan, deden mee aan de spelen, wanneer haar werk dat toeliet, maar zij zelf schenen zich in deze positie niet wel te kunnen thuis vinden. Men heeft toen drie ex-students aangesteld, en haar een salaris gegeven. Daar zij het werk van het College een jaar lang hebben meegemaakt, voelen zij zich deel van het geheel. Haar plichten zijn minder zwaar dan in andere groote inrichtingen, daar een groot deel der werkzaamheden door de students zelf om beurten gedaan wordt, terwijl b.v. de docenten zelf haar kamer onderhouden, zoo goed als de Directrice, die een zijvleugel van het huis bewoont.

Hillcroft is centraal verwarmd, en alleen op Zaterdag en Zondag brandt in de buitengewoon groote Common Room een open haardvuur, centraal punt van gezelligheid, waarbij de students in in haar vrije uren vrienden uit de buurt ontvangen of met elkaar onderwerpen van allerlei aard in discussie nemen. Er zijn twee leskamers en een bibliotheek met ongeveer 2500 boeken, voor het grootste deel studiemateriaal, en goede literatuur. Er was juist een nieuwe vleugel aan het huis aangebouwd; wanneer deze gemeubeld is, zal Hillcroft veertig students kunnen herbergen.

Het internaat werd gesticht in 1920 bij wijze van experiment voor twee jaar, in Beckenham, ten Zuid-Oosten van Londen, op initiatief van de Young Women's Christian Association die meende, dat er onder vrouwelijke arbeiders behoefte zou bestaan aan een vorm van onderwijs, dat haar geheelen dag in beslag zou nemen, in tegenstel-

ling dus tot de over geheel Engeland verspreide cursussen van de Workers' Educational Association, de tutorial classes en de University Extension-cursussen, die door avondleergangen (de eerste twee hebben eenige overeenkomst met de werk cursussen aan onze Volksuniversiteiten, de laatste met de luister cursussen) ontwikkeling trachten bij te brengen. De vergelijking tusschen onze werk cursussen en de tutorial classes gaat in zoverre niet op, dat men zich op de laatste voor drie jaar moet binden.

Hillcroft — dat toen nog Beckenham-college heette — begon in 1920 met tien students en twee inwonende docenten; in de negen jaar van zijn bestaan heeft het meer dan 150 students geherbergd.

De colleges voor vrouwelijke studenten aan de Universiteiten hebben morcele en daadwerkelijke steun verleend bij de oprichting en de verdere ontwikkeling. Zij stichtten verscheiden studiebeurzen, die jaarlijks worden uitgekeerd, terwijl veel ex-students der Universiteiten contribueerend lid zijn. Ook komen geregeld afgestudeerde vrouwen van Oxford en Cambridge lezingen houden; voor deze z.g.n. visiting lecturers zijn de Woensdagavonden bestemd.

Hoewel in het systeem, waaronder Hillcroft leeft, invloeden van de bestaande internaten voor mannelijke arbeiders waar te nemen zijn, verzekerde Miss Street mij met klem, dat zij en haar helpers zoeken naar een eigen weg: Women are not governed by the reason and experience of men; they are governed by their own reason and experience.

Het eerste jaar maakte men een lesrooster, nadat de students haar aanmeldingsformulieren hadden ingezonden en men zich daaruit eenigszins een voorstelling had kunnen vormen van haar behoeften. Ieder jaar, voor de students het college verlaten, vergaderen zij tezamen met de docenten en men bespreekt de lesrooster van den afgeloopen cursus. Opmerkingen hier gemaakt, komen het volgend jaar ten goede.

Onder de vijf en twintig students, die in het najaar van 1929 Hillcroft bevolkten, waren 11 z.g.n. seniors, d.w.z. students, die in Januari 1929, en 14 juniors, die in September 1929 zijn aangekomen.

De seniors van het vorige jaar hebben Hillcroft in Juli verlaten, de seniors van den Herfst 1929 zijn in December vertrokken.

Sommigen der leerlingen zijn door haar bedrijven in de gelegenheid gesteld een cursus in Hillcroft mee te maken. Deze betalen dan het schoolgeld (£ 80.—) en zakgeld (£ 15.—) voor het jaar. De kosten der anderen worden meestal bestreden uit verschillende beurzen, b.v. beschikbaar gesteld door de Local Educational Authority in de plaats of de provincie waar de candidaat woont, (in de laatste jaren streeft men er naar zich uit deze bron meerdere inkomsten te verzekeren) of door particulieren.

Het komt voor, dat een gestudeerde vrouw of iemand die zich voor het ontwikkelingswerk van vrouwen om een andere reden interesseert, een geheele beurs beschikbaar stelt. De student, die hiervan profiteert, komt dan gewoonlijk door bemiddeling der directrice in contact met haar weldoenster, die zich niet zelden ook later voor het wel en wee van haar pupil blijft interesseeren, een systeem, dat in Engeland zonder schaamte of andere bedenkingen wordt aanvaard. Ik stel mij voor, dat een dergelijk voogdijschap in ons land minder goed mogelijk zou zijn. Misschien moeten we hier zeggen: gelukkig.

Wie over een inrichting als Hillcroft College, het internaat voor vrouwelijke arbeiders in Surbiton bij London leest, met zijn vier inwonende docenten, dat in het ruime landhuis met uitgestrekte tuinen aan bijna dertig deelneemsters woning biedt, en in de naaste toekomst er veertig zal kunnen herbergen, vraagt zich onmiddellijk af: hoe wordt dit bekostigd? Wat is de financiële basis?

De jaarrekening over 1928 geeft als eindcijfer een bedrag aan van £ 3.408 of bijna f 41.000.

De voor kost, inwoning en lessen beschikbare beurzen bedroegen dat jaar tezamen ruim f 12.000, zoodat f 29.000 uit andere inkomsten bestreden moest worden. Het college heeft ruim 350 contribuerende leden, waaronder verscheiden corporaties, als scholen, vrouwenclubs, particuliere fondsen. De persoonlijke bijdragen variëren van 5 shilling tot £ 300.—. Er zijn donaties bij van £ 80.— die niet voor een bepaalde beurs zijn bestemd, maar in de algemeene kas van het college vloeien.

In 1928 werd aan contributies — dus behalve de beurzen — ruim f 25.000 geïnd; hieronder vallen staats-, provinciale- en gemeentelijke subsidies tot een bedrag van f 2040.—. Ongeveer f 4000.— werd ontvangen o.a. als opbrengst van verhuren van het gebouw aan conferenties in de vacantes, huur van het theater dat bij het college behoort, dividendend enz. Dit theater was tijdens de vroegere bestemming van het huis als particulier landhuis, gebouw voor godsdienstoefeningen, met dat doel door den eigenaar neergezet aan het andere einde van den grooten tuin. Het Bestuur van Hillcroft heeft hiervan een theatertje gemaakt, dat ruimte biedt aan 250 toeschouwers en voorzien is van goed ingerichte kleedkamers, een foyer, centrale verwarming, enz. Het zou, wat ruimte en inrichting betreft, een vergelijking met verenigingsgebouwen in sommige onzer provinciesteden goed doorstaan. De students van Hillcroft geven er enkele keeren per winter een opvoering. Bij de keus van stukken grijpt men niet zeer hoog. De mannenrollen worden door vrouwen vervuld, dus heel serieus kan men niet te werk gaan. Het verhuren van dit gebouwtje voor

publieke vertooningen en concerten bracht in 1928 ongeveer f 1200 op.

Het gebeurt niet zelden, dat docenten, en ook wel de studenten, elders propaganda maken voor het werk van Hillcroft, dikwijls in politieke vrouwenclubs of afdeelingen van de Young Women's Christian Association. Hiervoor wordt soms honorarium geboden, dat dan in de kas van het college vloeit. Dit is een systeem, dat bij een Hollander misschien even verwondering wekt, maar door een Engelsman als vanzelfsprekend wordt aanvaard, en het dwingt den beschouwer sympathie af: docenten zoowel als students zijn één met het college waaraan zij zijn verbonden en prestaties buitenshuis in verband met het college komen het college ten goede. De inkomsten uit dit onderdeel van het bedrijf zijn weliswaar niet groot, daar gewoonlijk ten hoogste £ 1.— voor een lezing wordt geboden. In 1928 werd aan schoolgeld voor niet inwonende students f 235.— geïnd. In den herfst van 1929 waren alle students, die de lessen volgden, intern.

Naast de lijst van inkomsten vraagt die der uitgaven de aandacht. Aan salarissen en „National Health Insurance” voor docenten werd uitgegeven f 14632. Misschien stelt men voldoende belang in de organisatie van het internaat, om zich in nog eenige detailcijfers te verdiepen: voor licht en vuur (centrale verwarming door het geheele gebouw) werd uitgegeven bijna f 4000.—, voor schrijfbehoeften (schriften, pennen, inkt enz, die iederen Maandagmorgen ruimschoots worden verstrekt) bijna f 1300.—. Aan levensmiddelen ruim f 6600.— (van het totaal der uitgaven slechts ruim één zesde deel). Iedere student mag per week voor enkele schillingen gebruik maken van „de groote wasch”. Volgens Engelsche gewoonte worden geen tafellakens gebruikt, borden en schalen worden op tafelmattjes gezet. Ruim f 1100.— werd aan waschgeld uitgegeven in 1928. Personeele en andere belastingen vroegen ruim f 3800.—, salarissen van personeel en verzekeringen ruim f 5600.—. Aan de bibliotheek, die ongeveer 2500 boeken telt, werd in 1928 f 264.— besteed, behalve wat werd uitgegeven aan couranten- en tijdschriftabonnementen. De directrice zoowel als de docenten zoeken steeds contact met andere instellingen, die zich met ontwikkelingswerk aan volwassenen bezig houden en ook voor propagandadoeleinden moet nog al eens gereisd worden, wat het college in 1928 f 810.— kostte.

Voor ik mij aan beschouwingen waag over het al of niet verdedigbare van zulke groote uitgaven voor een inrichting als Hillcroft bedoelt te zijn, wil ik een en ander vertellen over het onderricht zelf.

Om een indruk te geven van de stof, die wordt behandeld en de wijze waarop dit geschiedt, meen ik het best te doen allereerst een leerplan voor te leggen en een lesrooster van de week. Belangrijk

bij het tweede is, dat twee volle dagen vrij gehouden worden voor voorbereiding voor het opstel. Want dit is een der voornaamste regels: op Zaterdagmorgen moet iedere student een opstel inleveren.

Het leerplan voor de drie termijnen luidt als volgt:

Herfst.

Sociale en Industriële geschiedenis.
„Machinery of Governments” (Staatsinrichting).
Spreekles.
Aardrijkskunde.
Engelsche Taal.
Het moderne Engelsche Drama.
Shakespeare.
De beginselen der Psychologie.
Physiologie en eerste hulp bij ongelukken.
Hoe lezen wij het Oude Testament?
Hoe luisteren wij naar muziek?
Handenarbeid.

Lente.

Sociale en Industriële geschiedenis (voortgezet).
Geschiedenis van Europa, voornamelijk 19e eeuw.
Sprekens in het openbaar.
Economie.
Engelsche Literatuur.
Moderne dichtkunst.
De beginselen der biologie.
Het leven van Jezus.
Community Singing.¹⁾
Handenarbeid.
Koken.

Zomer.

Sociale administratie.
Geschiedenis van Europa (voorn. 19e eeuw).
Sprekens in het openbaar.
Economie.
Engelsche Literatuur.
Moderne dichtkunst.
Sociale Psychologie.
De beginselen der biologie.
Levende godsdiensten.
Volksdansen.
Huishoud-administratie.

¹⁾ Gemeenschappelijk zingen van (gewijde) liederen.

Geen enkel vak is verplicht, maar wanneer men voor een bepaald onderwerp inschrijft, wordt verwacht, dat men alle werkzaamheden, die worden opgegeven, als voorbereiden, lezen, schrijven over een onderwerp, discussie, praktisch werk dat er eventueel aan verbonden is, verricht. Iedere student heeft minstens één uur per week recht op een uur van persoonlijk repeteeren met haar „private tutor“, waarover later meer.

Uit een gedetailleerd lesrooster bleek, wat de verschillende onderdeelen van het leerplan behelsden. In de uren, in den herfst gewijd aan de Engelsche taal b.v., krijgt de nieuw aangekomen student leiding bij haar studie en het vervaardigen van een opstel. „Hoe maak ik aantekeningen?“ komt in de eerste les ter sprake, de tweede volgt met: hoe gebruik ik de bibliotheek? Daarna: hoe lees ik boeken? Hoe bereid ik mij door lectuur voor voor mijn opstellen? Hoe denk ik het onderwerp uit? Hoe verzamel ik de stof? Hoe deel ik ze in? Stijl en taal: moeilijkheden in het zich uitdrukken, interpunctie, spellen, enz.

Bij de huishoudlessen komen de voedingswaarden ter sprake, de inkomsten en uitgaven, de keus van een woning en de meubilering, de provisiekamer, het inslaan en uitgeven van levensmiddelen, de keuze van linnengoed en de zorg ervoor, de werkindeeling in huis, eenvoudige boekhouding, enz.

Ik laat hieronder de lesrooster voor het najaar 1929 volgen. Men ziet daaruit, dat op Maandag, Dinsdag en Woensdag gewoonlijk lessen worden gegeven van half 10 tot half 1 en van half 5 tot half 8. Zij, die in deze uren geen lessen bijwonen, worden verondersteld in haar kamers te werken. Aan het eind van de week moeten zij toonen wat zij hebben gedaan. Gedurende dezen tijd moet in het gansche gebouw volkomen rust heerschen.

Hillcroft Working Women's College — Herfst 1929.

Uren	Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag
8.00	Ontbijt. Onmiddellijk daarna Godsd.-samenkomst (niet verplicht) de studie begint te 9.30.				
9.30 tot 10.55	Engelsch (written expression) Miss Catterns.	Economie. Miss Thomson.	Staatsinrich- ting (Machi- nery of Go- vernments) I en II Miss Street Miss Catterns	Zelfstudie. (Coachings).	

Kleine „lunch“ pauze 10.55—11.05.

11.05 tot 12.30	Sociale Geschiedenis. Miss Thomson Huishoud- administratie. Mrs. Deans.	Modern Drama. Miss Catterns.	Psychologie. Miss Birkinshaw.	Zelfstudie. (Coachings).
1.00	Middageten; Sport, Gymnastiek of volksdansen 2—2.30. Thee 4—4.30.			
	„at home“ 3-5. 5—6 Hoe men naar muziek moet luisteren. Miss Walters.	4.30—6.00 Het Oude Testament. Miss Street.	4.30—6.00 Spraaikles. Miss Crowdy.	
6.00 tot 7.30	Engl. Local Government Miss Thomson.	Shakes- peare. Miss Powell	 Avondeten 7.30.	Psychologie. Miss Waetherhead. 6.30—7.30 Handenarbeid Miss Glenister Miss Stevens Miss Guille.

Avondeten 8 uur, behalve Woensdags. Licht uit 10.30.

Uit de lessen, die ik in de gelegenheid was bij te wonen, kreeg ik den indruk, dat de docenten een voor hun doel uitnemende methode hadden gevonden. In de eerste plaats is de duur van een les — 85 minuten — geschikt om er een bijzonder rustige sfeer te scheppen. In een les over de Geschiedenis der Industrie, waar dien morgen de groei en de vrijwording van de steden in de middeleeuwen werd behandeld, werden de eerste twintig minuten door de leidster gebruikt om een overzicht te geven van de verhouding van kerk en staat ten opzichte der burgers, de privilegiën die werden gegeven, het ontstaan van de gilden. Vier uit de klas van 16 hadden een opstel gemaakt, één over wat de steden ertoe gedreven moet hebben zich vrij te maken, een ander had zich erin verdiept wie in gunstiger omstandigheden leefde, een hoorige of een modern loonarbeider, en was tot de slotsom gekomen, dat beider bestaan heel dicht aan slavernij grensde, van de eerste omdat hij gebonden was aan de plek gronds, die hem ter bebouwing geleend was, de ander omdat hij bij gebrek aan middelen van zijn vrijheid buiten de arbeidsuren niet kan profiteeren naar zijn wensch. Aan de hand van de opstellen, die gedeeltelijk werden voorgelezen, ontspon zich een discussie, waarbij een bonte mengeling van denkbeelden uit de klas opkwam, voor een deel opgewekt door pas verwerkte lectuur, maar verder gekleurd door de op-

vattingen uit het milieu waaruit een ieder was voortgekomen, arbeiderswoning, fabriek, kantoor of winkel.

De docente besloot haar les met het opgeven van opstel-onderwerpen voor de volgende keer, die luidden:

1. Was het ontstaan van de gilden bevorderlijk voor goede sociale en economische verhoudingen? Zoo ja, hoe komt het dan, dat zij zich niet hebben kunnen handhaven?

2. In welke opzichten was in de middeleeuwen beperking opgelegd aan het eigenbelang van den individueelen koopman? Kwam dit het algemeen belang ten goede of niet?

Naast de lessen en de zelf-studie bestaat in deze colleges de zgn. private coaching, d.w.z.: ieder der docenten ontvangt eenige malen per week 4 tot 7 students in haar kamer, met wie zij de moeilijkheden bespreekt, die zij in haar studie zijn tegengekomen. Daarnaast bestaat bovendien het instituut der „private tutors“, waarop ik straks al even duidde. Ieder der vier inwonende tutors in Hillcroft neemt bij het begin van een term eenige students onder haar hoede. Deze docent is voor het welslagen van haar studies min of meer verantwoordelijk, en niet alleen daarvoor, maar ook voor het persoonlijk welvaren en het algemeen welslagen van haar verblijf in het college. Natuurlijk zou het niet mogelijk zijn, dat een tutor in alles de students, voor wie zij verantwoordelijk is, tot vraagbaak dient. Daarom krijgt iedere senior student een junior bij aankomst onder haar hoede.

Zooals reeds gebleken zal zijn, wordt het college geheel op democratischen grondslag bestuurd. Er is een Raad van Bestuur, maar de inwendige organisatie berust grootendeels bij de Directrice, de inwonende docenten en de students zelf. Alle leiden hebben een gelijk aandeel in de werkzaamheden in huis en tuin, ieder neemt een deel van de plichten op zich onder leiding van de „bursar“ (hoofd van de huishouding, die tevens het financieel beheer voert). De geest van gelijkheid en kameraadschap en verantwoordelijkheid heerscht overal in Hillcroft, alle plannen voor uitstapjes, gezellige avondjes, bezoeken aan schouwburgen en tentoonstellingen (voor zoover het zakgeld dit toelaat) worden door de students zelf gemaakt, dikwijls in samenwerking met de docenten, dikwijls onder elkaar.

Het school- en kostgeld bedraagt £ 80.— per jaar (in Fircroft £ 85, in Ruskin £ 100). Voor persoonlijke uitgaven aan kleeren, postzegels, uitgangetjes enz. moet ieder over ten minste £ 15 beschikken gedurende den tijd dien zij in college doorbrengt. Particulieren, die beurzen beschikbaar stellen, geven dikwijls naast het schoolgeld ook het zakgeld. Vroeger werd dit laatste dan wel in het begin van een jaar in zijn geheel aan de student ter hand gesteld, maar nadat het een paar

maal is voorgekomen, dat er een na een vacantie onder den druk der omstandigheden thuis, zonder iets terug kwam, blijft het zakgeld soms onder beheer van de directrice.

Wat in het leerplan ontbrak, was kunstgeschiedenis of kunstbeschouwing. Ik meen, dat een uur per week besteed aan het wakker-roepen van de belangstelling voor het schoone in de architectuur b.v. vruchtdragender zou zijn dan de les in „How to listen to music“. Ik vroeg mij af, of het eenig nut kan hebben vrouwen uit deze klasse der maatschappij, die bleken zelden of nooit klassieke muziek gehoord te hebben — namen als Bach en Beethoven waren klanken voor haar, ondanks radio en goedkoope concerten in groote centra — bezig te houden met het probleem der modulaties in de muziek. De muzikaal bijzonder bekwame leidster, die drie kwartier lang in een suite van Bach (!) de toehoorders had gewezen op het veranderen van toonaard (het was de 5de les in het rijk der tonen) en zoo goed als geen teeken van begrip aan haar klas kon ontlokken, troostte zich tegen het eind van de les met de verzuchting: „jullie kijkt al lang zoo hopeloos niet meer als in het begin“, waarop mijn buurtje, een voortvarende telefoniste, mij toefluisterde: „we have given up looking desperate“. Hoeveel meer vreugde zouden deze vrouwen, die zoo open staan voor wat het leven te bieden heeft, putten kunnen uit een les waarin gewezen wordt op de schoonheden der Saxische en Normandische architectuur, waaraan Engeland zoo rijk is. Dit onderricht was in Fircroft ter hand genomen door den directeur, Mr. Lee. Kunstgeschiedenis was niet zijn vak, maar zijn groote liefhebberij, en aan de hand van talloze foto's en teekeningen gaf hij zijn bijzonder geanimeerde lessen.

Hoe prachtig in Hillcroft was daarentegen de les van Miss Catterns over het moderne Engelsche drama. Slechts veertien students volgden deze. Terwijl ik steeds met plezier vaststelde hoe practisch de Engelschen zijn en hoe zij vóór alles hun gezonde verstand gebruiken, betreurde ik het hier in het bijzonder, dat deze „practical sense“ de vrouwen van Hillcroft zoo diep doet onderduiken in economische en sociale vraagstukken, dat maar veertien van de vijf en twintig voor literaire schoonheid een uur per week konden afzonderen.

Ik kan niet nalaten iets meer over deze les te zeggen. Het was de vijfde van de reeks van 12 en de vorige waren besteed aan het met elkaar lezen van twee stukken van Shaw: *Arms and the Man* en *Candida*, en van Sir James Barrie: *Dear Brutus* en *The Admirable Crichton*.

Miss Catterns, een jonge, frissche, gestudeerde vrouw¹⁾, trachtte in

¹⁾ De docenten van Hillcroft zijn allen academisch gevormde vrouwen, drie studeerden aan de Universiteit in Londen, één aan St. Andrew's in Schotland.

deze vijfde les aan haar students een uitspraak over de twee schrijvers te ontlokken. „What is the *idea* the artist is putting forward? What *picture* does Shaw give, what picture Barrie? What *methods* do they use to get the ideas across?”

Aanvankelijk kwam men niet erg los. Dat was een groot verschil met de les over de vrijmaking der steden. Maar de wijze waarop de leidster hielp gedachten te ontwikkelen en onder woorden te brengen, moest ten slotte wel succes hebben. Er kwamen uitspraken als: Barrie minacht niet sommige van zijn personen zooals Shaw, hij is milder. Shaw houdt zich altijd bezig met het feitelijke; Barrie verdiept zich meer in het onwerkelijke leven. Barrie heeft meer gevoel voor schoonheid. Shaw gaat uit van de gedachte, dat de mensch de levensproblemen moet (en kan) oplossen met zijn verstand. Barrie staat niet stil bij het menschelijk leven. Voor hem is het Universum een mysterie, dat alleen benaderd kan worden wanneer de mensch zijn geheele persoonlijkheid in dienst stelt van het Universum. Hij schakelt het gebruik van 's menschen intellect niet uit, maar deze menschelijke gave interesseert hem minder dan andere. Alles wat met atmosfeer te maken heeft, vindt hij belangrijker dan de eigenlijke feiten.

Een der students haalde een uitspraak van Barrie zelf aan: to open the eyes to beautiful thought, that is the beginning and end of literature. Een ander vroeg de leidster of zij meende, dat Shaw's ideeën juist waren, waarop zij het eenvoudige afdoende antwoord kreeg: „I am not concerned in right or wrong, this is no lesson in ethics but in literature”.

Na eenigen tijd was men het erover eens, dat de hoofdgedachte, die Shaw in *Arms and the Man* heeft willen leggen, moet zijn: alle „heroics” (het best te vertalen door bombast) zoowel in den oorlog als in de liefde is absurd; en dat Barrie zijn lezers en toeschouwers in den schouwburg in „*Dear Brutus*” ervan heeft willen overtuigen: gij zelf zijt het waarop het aankomt, de omstandigheden van Uw leven zijn slechts in de tweede plaats belangrijk, zij kunnen invloed ten goede of ten kwade hebben, maar het is de eigen innerlijke gesteldheid, die 's menschen lot bepaalt.

Aan het eind van het uur gaf de leidster als taak voor de volgende week op: neem een tooneelstuk, dat ge al kent, probeer de fundamentele gedachte op te sporen en schrijf deze neer in een enkele zin.

Hoeveel mogelijkheden tot levensverdieping kan een jaar in het college bieden, wanneer in één uur zoo geconcentreerd gewerkt wordt aan de verheldering van inzichten.

Men zal zich afvragen hoe het mogelijk is, dat vrouwen, naar

Hollandsche opvattingen, uit zoo verschillende standen voortgekomen als de students in Hillcroft, zich schikken in het met elkaar een jaar samen wonen in gezellig verkeer als dat hier geschiedt. Het is nauwelijks denkbaar, dat een Hollandsche typiste in eenzelfde internaat zou gaan met een fabrieksarbeidster, of een telefoniste met een winkelbediende; zelfs als zou zij tot eenzelfde kerk of tot eenzelfde politieke partij behooren, tegen een samenwonen een jaar lang in eenzelfde huis op grondslag van volkomen gelijkheid, zouden onoverkomelijke bezwaren rijzen. Standsvooroordeelen zouden een dergelijke opzet onmogelijk maken, terwijl juist het bij elkaar zijn van beoefenaarsters van zulke uiteenlopende beroepen in Hillcroft zoo goed werkt. En ook, indien men in ons land zoover zou komen, zou het wellicht op groote teleurstellingen uitloopen, omdat de scherpe kritiek, waarmee een Nederlander zijn medemensch bekijkt, de sfeer zou bederven. Naast de vele goede kerneigenschappen, die ons volk ongetwijfeld bezit en die het misschien op de Engelschen voor heeft, missen wij helaas de aangeboren welwillendheid tegenover onze medemenschen, die een Engelschman kenmerkt¹⁾. Hij ziet in, dat afbrekende kritiek alleen de gemeenschap nooit ten goede kan komen. Zooals Salvador de Madariaga in zijn „Englishmen, Frenchmen, Spaniards“ zegt: *The criticism of the opposition must be constructive*²⁾.

Een vraag blijft nog onder het oog te zien: waar blijven de students als het collegejaar is afgelopen?

Zooals ik in het begin van dit verslag reeds zei, is het geenszins de bedoeling de colleges een springplank te laten zijn naar een betere maatschappelijke positie. De directeuren dringen er steeds op aan, dat men naar zijn oude beroep zal teruggaan.

De laatste jaren wordt meer dan vroeger contact gezocht met de werkgevers. Men tracht financieelen steun te krijgen, beurzen zooals die b.v. al sinds jaren door de Cadbury chocolade-fabrieken bij Birmingham worden beschikbaar gesteld, en moreelen steun door zich de medewerking van de werkgevers te verzekeren, zoodat een student na afloop van het collegejaar haar plaats op het werk nog open vindt. Dit principe geldt niet voor de mijnwerkers uit Wales, die naar Fir-

¹⁾ Een medemensch heet in het Engelsch een „fellow-creature“. Is daarin niet iets dat het verschil van mentaliteit teekent?

²⁾ Deze, op het eerste gezicht, misschien weinig opvallende aanhaling, doet onrecht aan de scherpzinnigheid waarmee de schrijver het Engelsche karakter in dit voortreffelijke boek teekent. Hij stelt er den Engelschman, den „man of action“ tegenover den Franschman, dien hij „the man of thought“ en den Spanjaard, die hij „the man of passion“ noemt.

croft komen. Door de groote overbevolking in Wales is het zeer gewenscht mijnwerkers, wier intellectuele gaven hen voor ander soort werk geschikt maken, naar een ander deel van Engeland over te brengen.

Van Hillcroft College keeren gemiddeld 50 % terug naar haar vroegere beroepen. Zij zetten haar studiën dan gewoonlijk voort in avondlessen en dikwijls krijgen zij zelf een actief aandeel in ontwikkelingswerk in clubs, kerk, in jeugdorganisaties. Soms krijgen zij, die een diepere studie gemaakt hebben van een bepaald onderwerp, als literatuur of economie, de leiding van een elementaire avondcursus voor volwassenen op dit gebied. Vaak ook vinden zij een taak in organisatorisch werk voor vakvereenigingen en in de politieke partij, in vredeswerk van den Volkenbond-Unie of zij doen secretariaat- en bibliotheek-arbeid voor de Workers Educational Association-cursussen. Maar alles in hun vrijen tijd. Zelden kan van dit werk een beroep gemaakt worden. Wanneer men dat wil is verdere — grootendeels praktische — opleiding noodig, die b.v. in de Educational Settlements gegeven wordt, maar dikwijls vrij kostbaar is. Een ex-student van Hillcroft van vorig jaar, maakte in den herfst van 1929 deze opleiding door in een der settlements in East-end van Londen, waardoor ik in de gelegenheid was ook van dit zoo veelzijdige werk iets te zien.

De directrice van Hillcroft houdt zooveel mogelijk voeling met oud-students. Zoo kreeg zij merkwaardige berichten van een vrouw, die vóór zij in Hillcroft kwam, acht jaar op een katoenspinnerij had gewerkt, na haar Hillcroft-jaar zich gedurende een jaar in het University-settlement in Manchester voor welfare-werk in fabrieken had bekwamd en nu sinds enkele jaren in Shanghai onder het Chinesche Instituut voor Technical Training pionierswerk deed door Chinesche vrouwen op te leiden tot „fore-women” (afd.-chef) in haar eigen spinnerijen. De verbetering der algemeene omstandigheden daar is mede doel van haar streven.

Een student van het vorige jaar was, vóór zij in Hillcroft werd opgenomen, assistente in een beauty-parlour in Londen. Na het collegejaar nam zij haar oude beroep weer op, maar verkoos een der groote Cunard-liners als operatie-terrein.

In de dagen van November luisterde men in Hillcroft met aandacht en trots naar een reeks radio-lezingen van een vroegere student over: Een dag in het leven van een fabrieksarbeider.

* *

Van de *Fircroft*-(mannelijke) students gingen in 1928 negen van de vierentwintig Engelschen terug naar hun vroegere beroepen. Vijf of

zes waren en bleven werkeloos, twee mijnwerkers uit Zuid-Wales vonden ander werk in Birmingham, een kreeg een beurs om verder te studeeren aan de Universiteit te Manchester, en drie anderen gingen naar het Katholiek Workers-College in Oxford, een naar Knut's College in Hawarden en een naar de Internationale Volkshoogeschool te Elsenore in Denemarken. Van deze laatste vier waren drie mijnwerkers. Een ander kreeg werk aan het bureau voor werklozen, uitgaande van de Workers' Education Association, in Lincoln. In dat jaar studeerden in Fircroft negen buitenlanders: 7 Duitschers, 1 Deen en 1 Zwitser.



Fircroft College.

Fircroft werd opgericht in 1909 op initiatief van Tom Bryan en door den financiëlen steun van de Cadburys, directeuren der meermalen genoemde chocoladefabrieken.

Tom Bryan's persoon is zoo nauw met het werk van Fircroft in de eerste acht jaar verbonden, dat dit college veel meer dan Hillcroft een persoonlijk stempel draagt. Hij stamde uit een rechtzinnige arbeidersfamilie en studeerde aan de Universiteit te Glasgow. In 1903 werd hij particulier secretaris van den schatrijken Quaker George Cadbury, wiens organisaties op het terrein van ontwikkeling en ontspanning aan arbeiders in zijn fabriek vele latere ondernemingen als voorbeeld hebben gediend.

Bryan wierp zich met hart en ziel in de Adult School beweging in Birmingham en omgeving. Samen met George Cadbury schreef hij een boek getiteld: *The Land and the Landless*, waarin hij, op grond van ervaringen opgedaan in de Grundvigiaansche volkshoogescholen in Denemarken, een stelsel voor coöperatie uitwerkte, vaststellend, dat de gunstige voorwaarden onder de kleine boerenbevolking in Denemarken voor een groot deel te danken waren aan de goede opvoeding en ontwikkeling die men op de Volkshoogescholen opdeed, die een geest van onderling vertrouwen en wederzijdsche dienstvaardigheid, onmisbaar bij alle pogingen tot coöperatie, onder de bevolking bracht.

Tot op heden is Grundvig's geest over Fircroft vaardig. In de leslokalen en de bibliotheek kijken de vriendelijke oogen van dezen eervwaardigen menschevriend op de students neer. Al heel spoedig na de oprichting van Fircroft in 1909 werd het contact met Denemarken gelegd. In datzelfde jaar reeds brachten 20 Fircrofters een bezoek aan de Deensche Volkshoogeschool te Frederiksborg en het volgende jaar kwamen 20 Denen naar Fircroft.



Ruskin College.

Steeds heeft Fircroft zich mogen verheugen in belangstelling van het buitenland, de laatste jaren meer van Duitsche dan van Deensche zijde. Voor een deel zal het deze internationale vermaardheid wel danken aan de omstandigheid, dat het 10 minuten gaans van het Woodbrooke-settlement der Quakers verwijderd is. Woodbrooke toch trekt belangstellenden van over de geheele wereld.

De onderlinge ligging dezer colleges is op zichzelf al merkwaardig. Selly Oak, een dorpje ongeveer 9 mijl buiten Birmingham, telt 5 colleges. Naast Woodbrooke en Fircroft vindt men er: Kingsmead-college, waar zendelingen van de Friends' Foreign Mission hun opleiding krijgen, Westhill, waar leerkrachten aan Zondagsscholen in de ook

in ons land bekende Westhill-methode worden ingewijd, en Carey Hall, eveneens voor zendelingen. Als laatst toegetredene tot de groep mag genoemd worden het Y.M.C.A.-college in 1925 gesticht, dat leiders en secretarissen in het werk van de Young Man's Christian Association opleidt. Deze zes colleges staan onder het Bestuur van een Algemeenen Raad en er bestaat nauwe samenwerking, terwijl elk college op zichzelf voldoende vrijheid voor ontwikkeling, onafhankelijk van de andere, overhoudt.

Woodbrooke, dat het oudste is, werd in 1903 gesticht, met het doel een centrum van studie te vormen voor aanstaande Quakergeestelijken. De eerste directeur was Prof. Dr. J. Rendel Harris, wiens naam met de Leidsche Universiteit verbonden is. Wat Tom Bryan voor Fircroft heeft beteekend, mag stellig van Prof. R. Harris gezegd worden in verband met Woodbrooke.

Rondom Woodbrooke groepeerden zich de andere vijf colleges. Er is een onderlinge uitwisseling van docenten zoowel als studenten. De directeur van Fircroft, Mr. Lee, is ook Quaker. In veel ontwikkelingswerk aan Volwassenen in de Educational Settlements in Engeland zijn Quakers leidende figuren.

De dood van den leider Bryan in 1917 was voor Fircroft een groot verlies.

Wanneer wij de leerstof vergelijken met die van Hillcroft, vinden we als voornaamste verschil de cursussen in Filosofie, die op het Hillcroft-programma niet voorkomen en waaraan Fircroft gedurende de drie termijnen van een studiejaar, elke week een collegeuur besteedt, terwijl voor een study-circle ter bestudeering van Plato iedere week anderhalf uur is beschikbaar gesteld.

Zoo goed als op iedere Engelsche school met sport- en lichamelijke ontspanning bij de samenstelling van een lesrooster rekening wordt gehouden, heeft men ook in Hillcroft en Fircroft hiervoor bepaalde middagen op iederen weekdag vastgesteld.

Gaandeweg ben ik gekomen tot het slot van deze mededeelingen en men zal van mij verwachten, dat ik enkele conclusies heb getrokken, die ik in Volksonwikkeling kan uitspreken. Dit is wel het allermoeilijkste deel van de taak die ik op mij nam, toen ik een verslag van mijn indrukken beloofde. En ik kan niet anders doen dan mij bepalen tot een enkele, aarzelende, opmerking.

Kan het mogelijk zijn in ons land in den geest van Hillcroft en Fircroft iets tot stand te brengen?

Ja, ik meen in dien geest zeker wel, maar waarschijnlijk niet in denzelfden vorm.

De Arbeidershoogeschool, die men zich van sociaal-democratische zijde voorstelt binnen enkele jaren op te richten in het Troelstra-oord te Beekbergen, zal waarschijnlijk meer punten van overeenkomst vertoonen met Ruskin College dan met Fircroft. Sterker nog dan in Ruskin wordt hier uitgesproken, dat kadervorming wordt beoogd, en als zoodanig zal het, wat karakter betreft, meer verwant zijn aan Duitsche zusterinstellingen. Thans worden, zooals men weet, reeds de eerste voorbereidingen gemaakt: twee- tot vierdaagsche cursussen worden gegeven, waar koloniale en economisch-financiële onderwerpen worden behandeld, en die men tot veertiendaagsche wil uitbreiden om later met langere termijnen te werken. Door de vrijgevigheid der Centrale Arbeidersverzekerings- en Depositobank in den Haag, die f 100.000 voor de stichting van een Arbeiders-Hoogeschool beschikbaar heeft gesteld, zal men in de gelegenheid zijn met dit werk een begin te maken, en nu ook de Nederl. Bond van Bouwvakarbeiders door een schenking van f 10.000 bewezen heeft het werk te willen steunen, kan men met vertrouwen de plannen uitwerken en tot den daad komen.

Wat ik in Hillcroft zag heeft mij zeker gesterkt in de overtuiging, dat de invloed van een opbouwend milieu van onschatbare waarde is bij het werk, dat niet alleen ten doel heeft de geesten te ontwikkelen, maar de menschen te helpen betere vertegenwoordigers van hun volksgroep te worden, o.a. door het kweken van een dieper besef van verantwoordelijkheid, beter inzicht, grooter verdraagzaamheid en daar naast sterker strijdbaarheid om tegen wantoestanden te velde te trekken, dus aan begaafden naar ziel en verstand de mogelijkheid te openen tot een karaktervorming, die de beklemmende maatschappelijke omstandigheden in eigen milieu van der jeugd af hebben tegengewerkt. De Directrice van Hillcroft vertelde van de merkwaardige ontplooiing van eigenschappen, die in den loop van een collegejaar dikwijls is waar te nemen. Men wordt zich bewust van verborgen eigen krachten en gaven, die later de maatschappij, zij het in breeder kring of in het intieme gezin, ten goede komen.

Zouden wij in ons land niet tot de oprichting van een ontwikkelings-internaat voor fabrieks- (en andere) arbeidsters kunnen geraken?

Zou niet een bescheiden begin gemaakt kunnen worden wanneer het Nationaal bureau voor vrouwenarbeid, het Instituut voor Arbeidersontwikkeling, de Volksuniversiteiten, verschillende ontwikkelings- en welfaarafdelingen in groot-industrieën als Philips en andere, en de Nederl. Afdeling van den Wereldbond voor Ontwikkeling van Volwassenen, (voor wie uiteraard de verbindingen met buitenlandsche zusterinstellingen gemakkelijk te vinden zijn), de handen in elkaar

sloegen? De mindere geschooldheid der vrouwen door het ontbreken van een georganiseerd „tutorial class" systeem in ons land, zou geen bezwaar behoeven te zijn, men kan van onderop beginnen.

Zou in Nederland hiervoor geld te vinden zijn?

Misschien gaat binnen kort een groot Staatssubsidie in de richting van het ontwikkelingswerk aan volwassenen vloeien. Weet men, dat Nederland de eenige Noord- en West-Europeesche staat is, die zich van alle steun op dit gebied onthoudt? En dat b.v. Finland, met de helft van het aantal inwoners van ons land, in één jaar 1.612.000 Finsche marken van Staatswege voor het onderwijs aan Volwassenen beschikbaar stelt? De Nederl. Afdeling van den Wereldbond voor Ontwikkeling van Volwassenen heeft in zijn voorzitter, den heer *L. Simons*, een ijverig pionier, die in een uitvoerig rapport over toestanden in andere landen onze regeering opmerkzaam heeft gemaakt op Nederland's achterlijkheid. Ongetwijfeld zal nu spoedig in de onderwijs-schatkist een hoekje voor de vrije ontwikkeling van onze Nederlandsche volwassenen worden ingeruimd. Wellicht komt een deel daarvan dan in aanmerking voor de proef: een ontwikkelingsinternaat voor vrouwelijke arbeiders.

Volkslectuur

door Dr. D. A. RINKES.

Het Instituut der Volkslectuur is een Gouvernementsinstelling, die **h**ier ten doel heeft moderne lectuur, zoowel voor ontspanning als ontwikkeling in den ruimsten zin, onder de bevolking van N.-I. te brengen, eene instelling die in den bestaanden omvang alleen in Indië van Rijkswwege bestaat.

Uit den naam: Volkslectuur, mag men niet afleiden, dat deze lectuur van een bijzonder, eenvoudig gehalte zou zijn, in tegenstelling bijv. met intellectueele lectuur: het wil veeleer zeggen dat men lectuur beoogt voor het *gchétle* volk, in alle groepeeringsen.

Deze instelling nu omvat in hoofdzaak:

- a. een groote uitgeverij,
- b. een beheer over $\pm$ 3000 bibliotheken,

voorts nog eenige aanverwante aangelegenheden, als vertaalbureau en persbureau, die ik echter onbesproken zal laten.

De Volkslectuur bestaat thans ongeveer 20 jaar, en heeft in dien tijd uitgegeven welhaast 1000 boeken, in 7 verschillende talen, waarvan reeds een aanzienlijk aantal herdrukt zijn, sommige meermalen. Voorts verschijnen 4 tijdschriften, in drie talen, een Landbouwalmanak, en een

Volksalmanak, in vier talen. Alles wordt tegen redelijken prijs geleverd, en in de latere jaren werd een omzet bereikt van 200.000 verkochte boeken per jaar, behalve de exx. aan de bibliotheken verstrekt.

Van de Volksbibliotheken staan er 2400 onder rechtstreeksche controle van het bureau, en daarin werden in 1928 totaal 2400.000 uitleeningen verricht, dus vrijwel 1000 per bibliotheek. In sommige dichtbevolkte streken haalt men veel hooger cijfer, doch daar staan andere tegenover, in achterlijke of dunbevolkte gebieden, die het gemiddelde drukken.

Het aantal geregelde leeners bedroeg in 1928 290.000, zoodat ieder dus gemiddeld ruim 8 boeken per jaar uit de bibliotheek zijner woonplaats betreft.

In hoofdzaak zijn de bibliotheken samengesteld uit werken in de taal van het betrokken taalgebied, nochtans hebben de bibliotheken op Java ook alle eene Maleische afdeling.

Het totaal aantal boeken per bibliotheek is ongeveer 400, doch dit neemt ieder jaar eenigszins toe, naar gelang nieuwe werken worden uitgegeven, terwijl een enkele maal thans verouderde boeken worden opgeruimd.

Voorts moet men bij de uitleencijfers in het oog houden, dat niet alleen de leener het boek leest, doch veelal in familie-kring, waarbij buren en vrienden zich dan bij aansluiten, het opus voorleest, zoodat het aantal lieden, dat profiteert, stellig zeer veel grooter is. Alleen dat aantal onttrekt zich aan alle becijfering, zoodat het buiten beschouwing moet blijven.

Doch wat zeggen nu deze cijfers over omzet, uitleeningen etc.?

Wel, stel een jaar op 300 werkdagen, dan eischt een omzet van 200.000 boeken, dat iederen dag 666 werken geëxpedieerd worden, alle afzonderlijk uitgezocht, want er zijn geen twee bestellingen identiek, en zorgvuldig verpakt, voor de veelal lange trajecten, die de pakketten moeten afleggen, en zonder dat vergissingen practisch mogen voorkomen. Crediet wordt niet verleend, alles gaat contant of rembourss, dus zijn er per dag honderden postwissels en rembursementen te behandelen.

De bibliotheken zijn als regel minstens één dag in de week op bepaalde uren geopend. Met 2400.000 uitleeningen moeten dus iedere week 48.000 menschen bediend worden. Hetgeen een queu van over de 20 K.M. zou geven...

Ook kan men bijv. uitrekenen, hoelang iemand noodig zou hebben een Volksbibliotheek geheel door te lezen, als men bijv. 2 uur per dag aan de lectuur besteedt. Dit is ongeveer 8 jaar. En te weten, dat er verscheidene lieden zijn, die dat werkelijk hebben bereikt. Heusch, men zou niet zeggen dat de dorst naar kennis zoo groot zou zijn.

Het blijkt uit een en ander, dat Volkslectuur thans in totaal welhaast drie en een half miljoen boeken onder de menschen heeft gebracht.

Onwillekeurig is men geneigd daarnaast de cijfers te stellen van eene groote en voortreffelijke Hollandsche uitgeverij, de zoog. Wereldbibliotheek, die in 20 jaren, volgens de jubileum-catalogus van dat instituut, drie miljoen 700.000 boeken heeft omgezet, en in de vier daaraanvolgende jaren nog ruim 800.000 er bij, dus slechts weinig meer dan Volkslectuur. Doch eene nadere vergelijking zou ijdel zijn, wegens de overigens geheel verschillende omstandigheden. Om die reden heb ik ook afgezien van vermelding van cijfermateriaal der Nutsbibliotheken en Openbare Leeszalen.

Men vraagt zich thans wellicht af, wat dat nu alle voor merkwaaardige boeken zijn, die in dermate de leeslust van een volk, dat tot dusverre nog weinig zijn literaire belangstelling manifesteerde, hebben opgewekt.

In de eerste plaats komen, zooals ware te verwachten, enkele der voortbrengselen van eigen literatuur, met name voor het Javaansche taalgebied, waar de wajang-verhalen, alsmede in het Soendaneesch, waar dongeng's en watwatjan's, zooals Pariboga, Loetoeng Kasaroeng, de meeste uitleeningen boeken. In het Maleisch stond de Pandji Soemirang geruimen tijd bovenaan, doch dit boek beleefde al verscheidene herdrukken, en men mag aannemen, dat een groot deel der liefhebbers het werk thans in eigendom hebben. Hetzelfde geldt voor de Pantoen malajoe, een verzameling van vierregelige gedichten, die zich trouwens minder tot cursorisch lezen leent, maar gretig gekocht wordt. Trouwens, in het algemeen kan men wel zeggen, dat de boeken, die het meest worden uitgeleend, ook het meest worden verkocht, enkele, duurdere werken uitgezonderd, en het blijkt dat de bibliotheken geen concurrenten zijn van den boekverkooper, veeleer als propaganda-middel werken: zij scheppen als 't ware een uitgebreiden lezerskring, en daaronder zijn dan ten slotte velen, die tot aanschaffing van een kleine verzameling overgaan.

Van de kinderlectuur, waarvan elke bibliotheek een speciale rubriek heeft, zijn de inheemsche dverghertverhalen, die in alle taalgebieden met bepaalde variaties voorkomen, als regel het meest gewild.

Intusschen bleek het, dat de bestaande inheemsche literatuur, hoe rijk ook in enkele opzichten, zich niet altijd leende voor uitgave door deze instelling, die door haar officiële karakter toch altijd een zekere sanctie gaf aan een uitgegeven werk en daarom werd overgegaan om een aantal werken uit de moderne Europeesche literatuur te vertalen, die voor een groot deel bijzonder in den smaak vielen, sommige in aantal uitleeningen de inheemsche werken zelfs overtreffen.

Bij die vertaling is tweëërlei werkwijze toegepast. Het gemakkelijkste is uit den aard het Europeesche boek, al of niet bekort, met huid en haar te vertalen. onder weglating desnoods van de voor inlandsche verhoudingen totaal onbegrijpbare gedeelten.

Het leek echter meer eigenaardig te trachten een Inlandsch cachet aan te geven, het tooneel der handeling naar Indië te verplaatsen, en ook Inlandsche figuren te nemen voor de personen in het boek. Dit is echter zeer moeilijk, wil het goed zijn, want men kan natuurlijk niet volstaan met alleen plaats- en eigennamen te verindischen: Gende moet ook de gang van de handeling en de leidende motieven adopteeren, en het is slechts weinige malen gelukt daarvoor de geschikte lieden te vinden.

Een der aldus ontstane werken is genomen naar een novelle van Justus van Maurik, waarbij 't tooneel der handeling van A'dam naar Batavia werd overgebracht, en op talentvolle wijze hadji's, chineezen, etc. de rollen zijn toebedeeld, die van Maurik aan Amsterdamsche typen gaf. Een ander is eene bewerking van het algemeen bekende: Gende de Mr. Poirier, in het Maleisch: Menantoe hadji Ma'moer, een rijkgeworden batik-handelaar te Soerabaja.

Zelfs is voor een feuilleton in een speciaal Lebaran-nr. (t.g.v. het einde der Mohammedaansche vastenmaand), van een der tijdschriften van het bureau een geslaagde adoptatie gemaakt van Christmas-Carol, waarbij de louterende gedachten, die het kerstfeest wekt, in Mohammedaanschen zin zijn getransporteerd.

Doch zooals gezegd, de meeste romans zijn gewoon vertaald; het bevattingsvermogen der lezers bleek groot genoeg om de Europeesche toestanden en verhoudingen te begrijpen, en aan deze boeken danken de bibliotheken dan ook voor een groot deel hare populariteit bij de Inlandsche lezers.

Ik noem U eenige, die U allen kent, die ook hier te lande nog gretig lezers vinden, die elk jaar ook in Indië duizenden en duizenden belangstelling inboezemen.

Alleen op de wereld (Sans familie). De drie Muskietiers, de Graaf v. Monte Cristo. The jungle book, Twee souverainen gediend, enkele boeken van Marryat, Nelly (The old curiosity shop, in het Maleisch: gadisjang malang), Odysseus'-avonturen, Overwintering op Nova Zembla, Levens van de Ruyter en Tromp, vooral ook De schaapherder, van Oltmans, hoewel men zou denken dat die middeleeuwsche toestanden op de Veluwe nu juist niet zoo gemakkelijk te vatten zouden zijn. Maar de lezers, vooral de Javanen, houden van verhalen vol avontuur en spanning, liefst zulke waarin braaf gevochten wordt; een Javaansche beschrijving van den Atjeh-oorlog is bijv. zeer ge-

wild, evenzoo een geschiedenis der Maccabeërs, vertaald naar eene bewerking uit de Apocriefe boeken van het Oude Testament.

Voor de kinder-lectuur geldt hetzelfde: Klein Duimpje, De Gelaarsde Kat, Asscheпоetster, en Dik Trom, volgen in aantal uitleeningen de bovengenoemde dwergheartverhalen op de hiel en, loopen ze zelfs voorbij in sommige jaren.

Een gelukkig gevolg van deze introductie van Europeesche litteratuur is geweest, dat men zelf ook moderne fictie is gaan scheppen, en met snel toenemend succes. Een der eerste boeken van dit genre is geweest Siti Noerbaja, thans al driemaal herdrukt. In '28 nadert het aantal werken van eigen schepping reeds dat der vertalingen, terwijl van de 10 meest gelezen boeken in het Maleisch de helft door eigen modern werk wordt gevormd. Ongetwijfeld belooft dit veel reeds voor een naaste toekomst.

Voor kinderlectuur van eigen schepping is in 1922 een prijsvraag uitgegeven, die enkele zeer bruikbare verhalen opleverde, en die ook bij de meest belanghebbenden een goed onthaal vonden.

* * *

Intusschen zoude eene instelling als deze haar taak toch slechts eenzijdig opvatten, indien zij alleen wat ontspannings-lectuur gaf, en niet van de daarmee opgewekte leeslust profiteerde, om ook lectuur van ontwikkelende strekking ingang te doen vinden. Dit is dan ook op ruime schaal geschied, waartoe de stof werd genomen uit den ganschen cyclus van het moderne weten, vooral echter op historisch, wetgevend, medisch en landbouwtechnisch gebied. Wel zijn zulke werken, als overal elders ter wereld, minder gewild dan romans en verhalen, doch zij worden niettemin goed gelezen, sommige zelfs méér dan bepaalde romans, en dit pleit voor den ernst der boekgebruikers.

Bovenaan komt meestal de Geschiedenis van Java, door Mevr. Fruin—Mees, voorts Oud-Batavia, van Roo de la Faille, de Staatsregeling van Indië, Verkeersreglement, Vee-teelt, Klappercultuur, Gids voor den Timmerman, Verzorging van zuigelingen, Natuurkunde, zelfs een werk over de kapokteelt in *dichtmaat*. Ik meld in dit verband ook de Landbouw-almanak, die in April verschijnt, met het oog op den landbouwkalender, en ieder jaar meer afnemers vindt.

Van gemengd karakter is de Volksalmanak, waarin behalve de gewone almanak-inhoud, novellen en nuttige wetenswaardigheden elkaar afwisselen. Een recept voor pedis oedang, een patroon voor een goed passende koetang (lijfje), de kunst van paardrijden, de regels van het voetbalspel, wat moet mijn zoon worden, etc., kortom groote verscheidenheid en elk jaar weer anders.

Onwillekeurig rijst de vraag, waarom het Gouv. dit nu alles doet, en deze aangelegenheid niet liever aan het particulier initiatief overlaat.

Al aanstonds moet ik U zeggen, dat het particulier initiatief in dezen niet zoo erg groot was, en zich geenszins onvoorwaardelijk in verkwikkenden zin uitte.

Het beste was gegeven door het Bataviaasch Genootschap van Kunsten en Wetenschappen, dat zich echter bij hare uitgaven meer een wetenschappelijk doel stelt.

Maar wat te denken van een Europ. drukker, die niets beters had gevonden om in het Javaansch te vertalen, dan: de Geheimenissen van het hof van Constantinopel, en: de Avonturen van een ontvluchte Non. En wat de Chineesche drukkers soms te berde brachten, was ook al niet beter, en bovendien meer op eigen publiek berekend. Sommige werken moesten zelfs op grond van de zedenwet in beslag worden genomen. Wel heeft het later in deze richting door sommige verrichte pogen wel beter kwaliteit opgeleverd, doch dan kwam men financieel weer niet uit; in den beginne zijn ook pogingen van Inlandsche zijde, gesteund, doch daarin is van weinig continuïteit gebleken. Alleen in de laatste jaren zijn enkele Inlandsche uitgevers opgetreden, ik noem vooral Harahap te Batavia, die meer of min het voorbeeld van Volkslectuur volgen, en eigen fictie uitgeven van beter gehalte, al blijkt er nog wel het een en ander aan te ontbreken.

Ik meen, dat dit streven tot auto-activiteit, dat ongetwijfeld door Volkslectuur is opgewekt, een van hare gunstigste resultaten is. Maar het is slechts een begin, en zoolang nog niet op een stevigen, critischen zin van den lezerskring mag worden gerekend, bestaat er voor het Gouv. stellig nog geen aanleiding zijne bemoeiingen in dezen te staken.

Doch in elk geval is door de bemoeiingen van deze instelling, die als het ware een complement is op het eigenlijk onderwijs, de bevolking in staat gesteld te profiteeren van geestelijke goederen, ontleend aan welhaast den ganschen cyclus van westersch weten, beschikbaar gesteld in eigen talen, dus blijvende in de eigen sfeer; het laatste wordt nog bevorderd door uitgaven van eigen „klassieken" en historische werken, als Serat Rama, Kidoeng Soenda.

Waarschijnlijk zou zij op den duur, ook wel zonder deze instelling, met die geestelijke goederen zijn verrijkt, — de drang daartoe was en is onmiskenbaar, — doch stellig wel niet op de klare, zuivere wijze, van bijbedoelingen vrij, als thans is geschied, en die m.i. op de creditzijde van ons bestuur over Nederlandsch Indië mag worden geboekt.

Zomerscholen voor Industriearbeidsters in Amerika.

(Aanvragen voor beurzen uit Holland en België welkom)

door W. LOUWAARS.

Op het Wereldcongres voor Ontwikkeling van Volwassenen, dat in Augustus 1929 te Cambridge gehouden werd en waarvan de heer L. Simons een belangrijk verslag uitbracht in den Centralen Bond van Openb. Leeszalen (zie Volksontwikkeling van 1 Oct. 1929) maakte ik kennis met een beweging in Amerika, die zich ten doel stelt aan fabrieksarbeidsters en vrouwen uit andere beroepen, in 't algemeen aan werkende vrouwen, de gelegenheid te bieden om gedurende den zomer een cursus van twee maanden te volgen, een zomerschool te bezoeken. Het oog valt op de in den zomer toch ongebruikte gebouwen en terreinen van de universiteiten. Zoo opent de Bryn Mawr Summer School bij Philadelphia sedert 1921 haar poorten jaarlijks voor een honderdtal industriearbeidsters, die daar gedurende twee maanden samen leven en leeren.

Het doel is niet, de leerlingen een vervolgde of aanvullende vakopleiding te geven of technisch onderwijs. Het bestudeeren van vraagstukken met betrekking tot industrie en techniek staat op den voorgrond en daarnaast wordt Engelsch gegeven, literatuur, opstellen en spreken in het publiek.

Doch behalve deze twee onderwerpen kan elke leerling een populair cursus volgen in een of anderen tak van wetenschap, als geschiedenis van de aarde en het leven, psychologie of sociale geschiedenis. Er worden groepen van ten hoogste 18 leerlingen gevormd en de docenten beijveren zich zoo veel mogelijk, de leerlingen individueel te helpen.

Natuurlijk hebben deze vrouwen ook ruim gelegenheid voor recreatie en voor velen is het de eerste gelegenheid om een spel te leeren. Zij doen aan zwemmen en tennis, er worden excursies georganiseerd, concerten gegeven, volksdansen en rythmische dansen worden uitgevoerd, enz. Alleen al het verkeer in die geheel andere omgeving te midden van die uit alle deelen van Amerika en ook uit Europa komende arbeidsters, moet voor haar lichamelijke en geestelijke gezondheid uitstekend zijn, haar kijk op wereld en menschen moet verrijkt, haar verantwoordelijkheidsbesef vergroot en de belangstelling in groote vraagstukken, in literatuur, gewekt zijn door zulk een verblijf.

De school is open voor arbeidsters uit allerlei takken van industrie; in het statistiekje over 1928 zag ik vermeld: kleedingindustrie 36, textielfabrieken 13, maar ook een spoorwegkantoorbediende, een tand-technicus, een kellnerin, zoodat het begrip industrie zeer ruim te nemen is.

Vaorts wordt niet gelet op overtuiging of partij, niet gevraagd, of zij bij een vakvereniging zijn aangesloten, ja dan neen. Om te worden toegelaten, moeten deze werkende vrouwen tusschen 20 en 35 jaar zijn en minstens twee jaar arbeid achter den rug hebben.

Natuurlijk zijn de financieele bezwaren van groot belang. De leerlingen derven twee maanden hun loon. Velen loopen gevaar de door hen tijdelijk verlaten post door anderen te zien ingenomen, doch in vele gevallen is met den patroon wel een regeling te treffen. Alle leerlingen ontvangen een beurs van 250 dollar, waaruit het geheele schoolgeld benevens pensioen betaald wordt. Van deze 100 beurzen zijn er vijf voor leerlingen uit Europa bestemd en dat ook door werkende vrouwen uit ons werelddeel van deze gelegenheid wordt gebruik gemaakt, blijkt uit het feit, dat in 't geheel reeds 23 Russinnen, 5 Poolschen, 2 Oostenrijkschen, 3 Duitschen, enz. de school bezochten. Het vorige jaar waren er twee Engelsche, een Duitse en twee Deensche werkende vrouwen.

In de sectie-vergadering van bovengenoemd congres, Vrouwenvraagstukken en Ontwikkeling van volwassenen, deelde de Directrice van deze Bryn Mawr School, Miss Hilda Worthington Smith, een en ander van haar school mede. En toen ik haar na de vergadering sprak en vroeg of zij nog nooit aanvragen uit Holland had ontvangen en of die ook welkom zouden zijn, antwoordde zij op de eerste vraag ontkennend en op de tweede met groote stelligheid bevestigend. Ik bood aan, om in Holland wat van haar school bekend te maken, ten einde eventueel Hollandsche werkende vrouwen, die een verblijf van twee maanden op een zomerschool in Amerika onder deze voorwaarden zich kunnen permitteeren, op deze gelegenheid te wijzen. En Miss Smith was mij dankbaar voor die toezegging.

Toen ik nu vandaag haar jaarverslag over 1929 ontving, en daarin las: „Het zou de school aangenaam zijn, aanvragen (voor plaatsing met een beurs) van werkende vrouwen uit Holland en België te ontvangen,“ begreep ik, dat de Directrice aan ons gesprek gelacht heeft. Doch nu is het voor mij hoog tijd om mijn belofte te vervullen, wat ik bij dezen doe.

Ik zend deze gegevens aan de Redactie van Volksontwikkeling, in de hoop, dat ze langs dien weg onder de oogen komen van menschen, die door hun arbeid vrouwen kennen, die bij een verblijf op een

Amerikaansche zomerschool baat zullen vinden voor haar ontwikkeling. Misschien is het ook gewenscht, dat enkele bladen van deze gelegenheid gewag maken door dit briefje over te nemen.

Tot slot zij gemeld, dat behalve de Bryn Mawr School bij Philadelphia, de grootste en oudste, er nog twee andere bestaan, een in Asheville in Noord-Carolina met 25 plaatsen en een in het vrouwen-college van de Columbia-Universiteit te New-York met 43 plaatsen, welke laatste echter niet voor inwonende leerlingen is.

Dat de aanvraagsters Engelsch moeten kunnen lezen, schrijven en spreken, is duidelijk; maar ook wordt vooral gezocht naar vrouwen, die bekend zijn met de arbeidsvoorwaarden en de arbeidersbeweging in haar land, omdat die in staat zullen zijn de Amerikaansche medeleerlingen de Europeesche vraagstukken te helpen begrijpen. „Het voornaamste doel”, zoo eindigt genoemd jaarverslag, „van deze speciale beurzen (n.l. voor Europeesche arbeidsters) is to promote international understanding door het contact tusschen Amerikaansche en Europeesche werkende vrouwen.”

Gaarne ben ik bereid tot het geven van inlichtingen of tot het vormen van een *trait d'union*, doch het adres waar het beste direct kan worden aangeklopt is; Miss Hilda W. Smith, Affiliated Summer Schools, 218 Madison Avenue, New-York City (U. S. A.).

INHOUD VAN AFLEVERING 6.

	Bladz
Studie-internaten voor Arbeiders in Engeland, door Jenny M. Kraft	169
Volkslectuur, door Dr. D. A. Rinkes	192
Zomerscholen voor Industrie-arbeidsters in Amerika, door W. Louwaars	198



Vacant.

Vacant.

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.

VOLKS *7B3869* **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



0214 0230



De Engelsche Onderwijshervorming in het licht der Internationale Ontwikkeling

door Dr. PHILIP J. IDENBURG.

De reorganisatie van het stelsel van onderwijs, welke, indien niet alle voorteekeenen bedriegen, in de eerstvolgende jaren in Engeland zal worden doorgevoerd, belooft een belangrijke stap te worden in de richting van het democratisch onderwijsideaal. Immers, deze grootsche plannen, die op 't oogenblik de aandacht van heel de Engelsche onderwijswereld geboeid houden, passen volkomen in het streven, dat in onze dagen in welhaast alle Westersche cultuurlanden en in Noord-Amerika wordt gevonden, een streven, gericht op de realiseering van de idee der gelijkheid in het onderwijs.

Men zou de geschiedenis der onderwijspolitiek na de Fransche revolutie kunnen zien als een langen arbeidsdag, gewijd aan de uitvoering van het werkprogramma, door de 18de eeuw aan de menscheid voorgelegd, aan de verwerkelijking der idealen van vrijheid, gelijkheid en broederschap. De vorige eeuw zou dan het kenmerk dragen van het vrijheidsstreven. Onze tijd zou staan in licht der gelijkheids-idee, terwijl in de toekomst, mocht het zijn de nabije toekomst, de ure der broederschap zou aanbreken.

Indien wij een oogenblik trachten de ontwikkeling der feiten in zoo stoute eenzijdigheid te karakteriseeren en daarbij vooreerst het oog vestigen op de winst der vrijheid, welke ons de 19de eeuw heeft gebracht, dan treft vóór alles onze aandacht de ontwikkeling, die het begrip vrijheid *zelf* heeft ondergaan. Wij hebben geleerd vrijheid te zien niet als een negatief begrip, gelijk het oud-liberalisme en de Manchester-school hadden geleerd, als afwezigheid van dwang, maar als een idee, welke belangrijke positieve implicaties kan hebben. Vrijheidsstreven kan even goed leiden tot staatsonthouding als tot ingrijpen door de Overheid. In naam der vrijheid kon niet alleen de vrijheid van onderwijs worden verdedigd, maar evenzeer krachtige regeeringsbemoeiing met het onderwijs, ja zelfs leerplicht worden bepleit. Kennis en ontwikkeling zijn niet minder voorwaarden der vrij-

heid als inperking der staatsalmacht. Zoo was de 19de eeuw de periode van de vestiging der constitutioneele monarchie, de ontplooiing van het parlementaire stelsel en tegelijkertijd in tal van landen van ontwikkeling en algemeene verbreiding van een stelsel van leerplicht en van kosteloos volksonderwijs. Met de uitbreiding van *volksinval* op het bestuur des lands moest noodzakelijk *volksontwikkeling* gepaard gaan. Naarmate de volksvrijheden versterkt en de volksrechten vergroot werden, moest het peil van het weten en begrijpen bij de massa worden opgevoerd. Vrijheid zonder de gave om haar te gebruiken, is minder dan waardeloos, zij is een gevaar. Het is, zooals ik eens las: „De verspreiding van harpen, zelfs van gouden harpen, zou den hemel niet brengen indien de individuen, aan wier zorg zij werden toevertrouwd, geen muzikalen aanleg bezaten en geen muzikale gevoelens hadden genoten. Zoo kan er ook geen ware democratie bestaan eer de mannen en vrouwen, die onder een democratisch bestuur leven, zijn opgevoerd om hun oordeel te doen gaan over burgerlijke, maatschappelijke, nationale en internationale quaesties”¹⁾.

Het zijn deze gedachten, welke, in de 18de eeuw voorbereid, in de 19de eeuw tot ontwikkeling zijn gekomen en die ook thans nog bij elke onderwijs hervorming meespreken. In Engeland behooren zij mede tot de factoren, welke tot de aanhangige plannen hebben geleid.

Voor de gelijkheidsidee was de 19de eeuw, althans op het gebied der onderwijspolitiek, nog niet rijp. Intusschen is thans ook ons inzicht in haar beteekenis verdiept. Ook hier komen wij met de oud-liberale conceptie niet uit. Zooals de alleen-maar-negatieve opvatting der vrijheidsgedachte in de practijk bleek te leiden tot de grootst mogelijke *ongelijkheid*, zoo blijkt ook de *gelijkheidsgedachte*, die de samenleving ziet als de bloote som van gelijke burgeratomen, in werkelijkheid tot *ongelijkheid* te leiden. De eenheidsschool, van uit deze beschouwing gedacht als de school der nivelleerende gelijkvormigheid, is een dwangbuis, waarin ongelijke individuen maar moeten worden ingepast, een Procrustusbed voor ongelijke intelligenties. Wij hebben thans de gelijkheidsgedachte leeren zien als het denkbeeld, dat wij, wanneer wij blijven in de sfeer van het zoo juist gebruikte beeld, kunnen omschrijven als: voor ieder individu het hem passende kledingstuk. Niet waar, een jas, die niet past, heeft geen nut, hoe goed de stof ook overigens moge zijn. De mechanische gelijkheidsidee heeft plaats moeten maken voor de organische, welke ruimte laat voor de verscheidenheid door de natuur allerwege aan den dag gelegd. Zij verlangt gelijke ontwikkelingsmogelijkheden voor uiteenlopende karaktertypen, gelijke kansen voor ieder talent. In het schoolstelsel

¹⁾ Olive A. Wheeler, *Youth*, London 1929, bl. 4.

moet plaats zijn voor differentiatie; niet voor de verscheidenheid van rang of stand, door menschen gestelde onderscheiding, waaraan niet dan geringe beteekenis kan worden toegekend, maar voor die, welke voortvloeit uit aanleg en karaktertype. Het gaat er om, het schoolstelsel te maken tot een ladder, waarlangs ieder naar de mate van de hem gegeven krachten op kan stijgen, heeft men gezegd. Wij nemen dat beeld over, mits vaststa, dat het in zooverre mank gaat, dat niet alle jonge menschen langs hetzelfde systeem van sporten moeten opstijgen, of zonder beeld gezegd, dat er in een democratisch opgebouwd stelsel van scholen voldoende schakeering moet bestaan, beantwoordend aan de natuurlijke kwaliteitsverschillen tusschen de individuen.

De 19de eeuw heeft, gelijk gezegd, deze gelijkheidsgedachte op onderwijsgebied niet verwezenlijkt. Haar formule luidde: lager onderwijs voor de armen, voortgezet onderwijs voor den middenstand, hooger onderwijs voor de rijken. In de meeste Europeesche staten bestond een schoolstelsel, dat wij dualistisch kunnen noemen. Er waren twee naast elkaar staande, van elkaar gescheiden schoolsystemen voor twee bevolkingsklassen.

Een duidelijk voorbeeld van dit klasse-stelsel, dat ik hier noem om straks de tegenstelling scherp te doen gevoelen, biedt het oud-Russische systeem, door Nicolaas I in 1829 in 't leven geroepen. Volgens deze wetgeving was het voortgezet onderwijs verboden voor de lijfeigenen en de lagere bevolkingsklassen. De staatsgymnasia, de eenige beschikbare scholen voor voortgezet onderwijs, waren bestemd voor de bevoorrechte standen n.l. de adel, de geestelijkheid en de voornaamste koopmansgilden. Dientengevolge waren ook de universiteiten en hogescholen uitsluitend voor deze bevoorrechte groepen toegankelijk. Voor de rest van het volk, de arbeiders, de boeren en de lijfeigenen vormden de lagere scholen de eenige onderwijsinstellingen. De bestaande lagere scholen boden, tot overmaat van ramp, slechts ruimte voor een zeer klein percentage der bevolking in den schoolleeftijd. De meerderheid der boeren en arbeiders bleef dan ook analphabeet.

In zulk een uiterste vorm werd het klasse-stelsel in Europa zelden gevonden. Een bepaald verbod om het voortgezet onderwijs te volgen werd, voorzover mij bekend, niet elders uitgevaardigd. Maar zoowel uit de zwaarte der financieele lasten, welke het volgen van het voortgezet onderwijs met zich medebracht, als uit den geheelen opbouw van het stelsel van onderwijs, sproot in de vorige eeuw in bijna elk der Europeesche landen de scheiding der klassen voort.

In onzen tijd herinnert aan dezen stand van zaken nog het Fransche systeem. Men heeft in Frankrijk eenzijdigs het volksschoolwezen (*En-*

seignement primaire), bedoeld voor de groote massa. Een kind, dat zijn opleiding in dit stelsel begint, blijft daarin gewoonlijk gedurende de geheele periode, waarin het onderwijs ontvangt. Het kan van de gewone lagere school (*Ecole primaire*) opklimmen naar de scholen voor uitgebreid lager onderwijs (*Ecoles primaires superieures*), het moge van daar naar de kweekschool voor onderwijzers (*Ecoles normales*) overgaan, maar het blijft binnen de grenzen van het eene scholencomplex, het volkschoolwezen. Daarnaast staat het middelbare schoolwezen (*Enseignement secondaire*), dat de élite moet opleiden en voert naar Universiteit (*Enseignement supérieur*). Dit is een afzonderlijk stelsel. De kinderen, die middelbaar onderwijs zullen ontvangen, worden op afzonderlijke scholen voorbereid. Goede overgangen van het eene stelsel naar het andere ontbreken en de keuze tusschen beide richtingen geschiedt zóó vroeg (op 6-jarigen leeftijd), dat zij slechts op stands-overwegingen, niet op begaafdheid kan zijn gegrond.

Ook het Engelsche schoolstelsel draagt in wezen nog een dualistische karakter, schoon niet meer in die mate, als aan 't einde der vorige eeuw nog het geval was. Voor de meer goeiden waren er toen scholen voor voortgezet onderwijs, waarmede de Staat in geenerlei betrekking stond. Algemeen bekend zijn onder deze instellingen de negen *great public schools*, instellingen met een eerbiedwaardige historie en onberekenbaren invloed op het Engelsche volkskarakter. Deze scholen vroegen een vrij hoog schoolgeld en vormden met hun eigen voorbereidingsklassen en de particuliere opleidingsscholen een afgesloten geheel. Openbare of door de Overheid gesubsidieerde scholen bestonden er niet. Voor den oud-leerling van de gewone lagere scholen was de overgang naar dit onderwijs voor de hogere standen zoo goed als buitengesloten. De gemeene man moest volstaan met gewoon en een daarbij aansluitend doch weinig verbreid uitgebreid lager onderwijs.

De ontwikkeling van het Engelsche onderwijs in de eerste decennien der 20ste eeuw heeft de geschetste tegenstelling evenwel belangrijk gematigd.

Vooreerst machtigde de Wet van 1902 de Plaatselijke Onderwijsbesturen tot het stichten van openbare scholen voor voortgezet onderwijs of het subsidieeren van daarmede overeenkomende bijzondere instellingen. Deze maatregel leidde tot een aanzienlijke uitbreiding van de gelegenheid tot het ontvangen van verder onderwijs voor hen, die de gewone lagere school verlaten hadden. De gesubsidieerde scholen moeten tenminste 25 % en ten hoogste 40 % der leerlingen kosteloos toelaten.

In de Wet van 1918 werd voorts het beginsel neergelegd, dat geen kind, dat de aanleg bezit voor verdere studie, van het voortgezet

onderwijs verstoken mag blijven, omdat het het schoolgeld niet kan betalen. Op de Plaatselijke Onderwijsbesturen kwam nu de plicht te rusten om te zorgen, dat binnen hun ressort voldoende uitgebreid lager onderwijs in scholen of klassen zou zijn te krijgen. Het beurzenstelsel, dat in Engeland groote verbreiding heeft gevonden, stelt vele minder gegoeden tot het volgen van verder onderwijs in staat. De voorwaarden voor 't verwerven van een beurs, welke meestal gelijk is aan het schoolgeld doch waarin soms ook de kosten van het onderhoud der leerlingen gedurende de schooljaren begrepen zijn, worden door de Plaatselijke Onderwijsbesturen, die de beurzen hebben te vergeven, vastgesteld. Ze loopen sterk uiteen. Twee omstandigheden worden bij de toekenning echter steeds in aanmerking genomen: het inkomen der ouders en de geschiktheid van de kinderen om van het voortgezet onderwijs te profiteren.

De door een en ander geschapen mogelijkheden zijn, schoon belangrijk, evenwel niet voldoende. De aanvragen om plaatsing op een school voor voortgezet onderwijs, overtreffen de beschikbare ruimte jaarlijks met eenige duizenden.

Reeds bevorderde de drang tot uitbreiding van onderwijsmogelijkheden de uitbreiding niet alleen van het aantal *Secondary Schools*, maar zij werkte ook bevruchtend op de kiem van uitgebreid lager onderwijs, welke, gelijk wij zagen, in het stelsel van onderwijs aan de lagere volksklassen aanwezig was.

Er werden, vooraf na 1910, eerst in Londen, later ook elders, z.g. *Central Schools* opgericht, welke met haar gewoonlijk 4-jarigen leertijd aansluiten bij het 6de leerjaar der scholen voor gewoon lager onderwijs. De leerlingen gaan naar deze scholen dus over na 't bereiken van 't 11de levensjaar. Het daar gegeven onderwijs onderscheidt zich van dat der andere scholen voor voortgezet onderwijs, met name van dat der *Secondary Schools*, door zijn meer praktische richting, al blijft daarbij het karakter van algemeen vormend onderwijs behouden. Deze scholen zijn in den regel voor de meer begaafde leerlingen der scholen voor gewoon lager onderwijs bestemd. De toelating geschiedt dan op grond van een examen, dat niet zelden met een psychologisch test-onderzoek gepaard gaat. In dat geval spreekt men van: *Selective Central Schools*. Daarnevens staan *Non Selective Central Schools*, waarnaar de leerlingen der scholen voor gewoon lager onderwijs zonder nader onderzoek naar kennis en geschiktheid overgaan.

Hoe belangrijk deze ontwikkeling ook moge zijn, in wezen heeft zij den dualistischen stempel niet van het Engelsche schoolstelsel afgewischt. De tweeledigheid bleef bestaan.

Tegenover het classesysteem is echter van oude tijden af gesteld

het democratisch ideaal van de „onderwijsladder“. Plato, Thomas Morus, John Knox, zij allen hebben het denkbeeld gehuldigd, dat kinderen overeenkomstig hun aanleg en niet volgens hun afkomst moesten worden onderwezen. Comenius heeft deze gedachte in wetenschappelijken vorm gegoten in zijn plan eener schoolorganisatie, waarin vier soorten van zesjarige scholen elkaar zouden opvolgen, vier schooltypen, welke men min of meer zou kunnen vergelijken met onze bewaarschool, lagere school, middelbare school en universiteit. Comenius bepleitte ten volle gelijke onderwijsmogelijkheden voor alle kinderen, zonder onderscheid van afkomst, geloof of sexe.

De denkbeelden, door Plato en Comenius uitgesproken, werden verder gedragen door de denkers der Fransche *Aufklärung*. Ik noem Rousseau, Diderot, Helvetius en Condorcet. Wij kunnen in het verband dezer verhandeling, er niet aan denken de beteekenis van het werk dezer groote mannen vanuit dezen gezichtshoek te belichten. Condorcet, aan wien de eer toekomt zijn denkbeelden het nauwkeurigst te hebben gepreciseerd in het geniaal ontwerp, door hem in 1792 aan de Fransche *Assemblée Nationale* voorgelegd, formuleert het democratisch onderwijsideaal als volgt: „Aan alle menschen de middelen te verzekeren, dat ze zelf voor hun behoeften zorgen kunnen, en hun welzijn behartigen, hun rechten kennen en verwezenlijken, hun plichten begrijpen en vervullen kunnen; aan ieder de mogelijkheid te verschaffen zijn arbeid te vervolmaken, de sociale plichten na te komen, waartoe zijn recht hem roept, zijn door de natuur gegeven mogelijkheden ten volle te ontplooiën en op deze wijze de door de wet erkende politieke gelijkheid der burgers tot een realiteit te maken — dat moet het voornaamste doel zijn van het nationaal onderwijs“¹⁾.

In Duitschland hebben daarna o.a. J. G. Fichte en W. v. Humboldt een stelsel van onderwijs van democratische structuur voorgestaan.

Hier en daar zijn deze denkbeelden ook wel verwezenlijkt. Mede onder invloed van Rousseau's te weinig bekende *Considérations sur le Gouvernement de Pologne*, werd in 1773 in Polen een reorganisatie van het onderwijs tot stand gebracht, welke men mag beschouwen als de eerste stelselmatige schoolwetgeving in democratischen zin. In Oostenrijk vond het volgend jaar een hervorming van het stelsel van onderwijs plaats, waarbij dezelfde beginselen werden gehuldigd. Catharina II, die groote belangstelling voor onderwijszaken bezat, voerde in 1782 in Rusland, een stelsel van onderwijs in, dat zich weder nauw bij het Oostenrijksche aansloot. In 1804 voerde Alexander I deze

¹⁾ P. Natorp. *Gesammte Abhandlungen zur Sozialpädagogik*, I. Abt. Stuttgart 1907, bl. 37 vgg.

maatregelen verder door. Hij wist een stelsel van opklimmend onderwerp tot stand te brengen, waarvoor Condorcet's schema als voorbeeld had gediend. Het onderwijs was voor allen zonder onderscheid beschikbaar. Het bestond uit vier graden: 1^o. de parochiale school met een cursus van 1 jaar; 2^o. de districtsschool met een tweejarig leerplan; 3^o. de provinciale school, welke 4 jaren duurde; 4^o. de universiteit, welke eveneens in 4 jaren kon worden doorloopen. Alle vier graden waren kosteloos toegankelijk; arme leerlingen ontvingen bovendien een tegemoetkoming in de onderhoudskosten. Door Nicolaas I werd dit stelsel in 1829 in zijn tegendeel omgezet. De tijd voor de blijvende verwerkelijking van een onderwijsstelsel, gegrond op het gelijkheidsideaal, bleek nog niet gekomen. Daaraan te arbeiden is een taak, welke in hoofdzaak voor onze eeuw bleef weggelegd.

Bij de uitvoering van dit punt van het democratische werkprogramma gaan de Vereenigde Staten van Noord-Amerika vooraan. Bij het begin dezer eeuw was daar het ideaal van de „onderwijsladder” reeds gerealiseerd. Het stelsel omvatte: 1. bewaarschool tot het 6de levensjaar; 2. lagere school van 8 jaren: 6de — 14de levensjaar; 3. voortgezet onderwijs (*high school*) van 4 jaren: 14de — 18de levensjaar; 4. universiteit van 4 jaren: 18de — 22ste levensjaar. Dit stelsel heeft tot veel kritiek aanleiding gegeven. In 't bijzonder gold deze de verplichte 8-jarige grondschool. Deze school vertegenwoordigde weliswaar de idee eener gelijke volksopvoeding, maar de daaraan ten grondslag liggende gelijkheidsidee was die van het oude liberalisme, zij verwaarloosde de verschillen in aanleg, waarvoor de nieuwere psychologie aandacht begon te vragen, zij nivelleerde en schaadde daardoor. Door een uit dieper inzicht ontsproten gelijkheidsgedachte geleid, pleitten de critici, onder wie G. Stanley Hall, voor differentiatie van de hogere leerjaren der lagere school. Hun invloed leidde tot een reorganisatie van het 8 + 4 stelsel (lagere school + voortgezet onderwijs) tot een 6 + 3 + 3 stelsel: lagere school + *junior high school* + *senior high school*. Zoo werd dus een nieuwe vorm van onderwijs in het systeem ingeschoven, een periode van *intermediate education* op de *junior high school*, waar een groote verscheidenheid van onderwijs kan worden genoten. Deze school draagt tevens zorg voor de schifting der leerlingen naar hun aanleg en geschiktheid voor verdere studie. In de Vereenigde Staten wordt de gedachte der *gedifferentieerde eenheidsschool* meer en meer werkelijkheid.

Ook in tal van Europeesche landen is in 't begin dezer eeuw de gelijkheidsgedachte in meerdere of mindere mate doorgewerkt. Ik noem Duitschland, Rusland, de Scandinavische landen, Oostenrijk en Zwitserland. Ook in ons land werd bij de Wet 1920 met een ver-

ouderd klassestelsel gebroken. In Frankrijk is er een krachtige beweging voor de eenheidsschool gaande, waarvan de *Compagnons de l'Université Nouvelle* het middelpunt vormen.

Wij moeten ons het genoeg ontfeggen van op deze verschijnselen nader in te gaan en volstaan met te constateeren, dat de reorganisatieplannen, welke op 't oogenblik in Engeland aanhangig zijn, symptomen zijn dezer zelfde beweging. Ze maken deel uit van wat door den Amerikaanschen hoogleraar Kandel werd gekarakteriseerd als een „rapid development of the meaning of democracy in education”, een „movement for the equalization of educational opportunities.”¹⁾

De Engelsche plannen vertoonen een onmiskenbaar verwantschap met het stelsel, dat bij de Angelsaksische verwanten aan de overzijde van den Atlantischen Oceaan tot stand werd gebracht. Zij komen in 't kort hierop neer:

1. De leerplicht, welke thans geldt vanaf het 5de levensjaar tot de klasse is doorloopen, waarin het 14de levensjaar werd bereikt, wordt met een jaar, dus tot het 15de levensjaar, verlengd.

Deze langere schooltijd zal echter niet aan het lager onderwijs ten deel vallen.

2. Er zal namelijk na het bereiken van het 11de levensjaar een insnijding in het onderwijsstelsel worden gemaakt, waarbij het lager onderwijs zal eindigen en een of andere vorm van voortgezet onderwijs zal aanvangen.

3. Dit voortgezet onderwijs zal gedifferentieerd zijn naar den leeftijd en de behoeften der leerlingen. Het zal *Secondary Education* worden genaamd en omvatten zoowel scholen voor voortgezet onderwijs, die vroeger bij uitsluiting dezen naam mochten dragen en die meerendeels een 5-jarigen cursus hebben, als de *Centrals Schools*, die voor zooveel nodig zullen worden gereorganiseerd en in aantal aanmerkelijk uitgebreid, en onder den nieuwen naam van *Modern Schools* de groote massa der kinderen na het doorloopen der 6-jarige grondschool gedurende vier resteerende jaren van hun leerplicht zullen opnemen. Met zulke *Modern Schools* zullen kop-klassen (*senior classes*) van scholen voor gewoon lager onderwijs gelijk kunnen staan.

De nieuwe *Modern Schools* zullen dus verwantschap vertoonen met de Amerikaansche *Junior High Schools*. Er zal evenwel dit verschil bestaan, dat de differentiatie van het onderwijs aan genoemde Amerikaansche instellingen wordt gevonden door een groote variabiliteit van het leerplan der afzonderlijke scholen, waarin naast enkele verplichte vakken, tal van keuzevakken worden opgenomen en dat zich

¹⁾ *Educational Yearbook of the International Institute of Teacher College, Columbia University 1927, New-York 1928, bl. X.*

aldus aan de behoeften der individuele leerlingen kan aanpassen, terwijl in Engeland wordt gedacht aan scholen met een vast leerplan voor alle leerlingen, doch van verschillend type, zich richtend naar de eigenaardigheden der omgeving.

Tusschen de uiteenlopende soorten van het, aldus gereorganiseerd, voortgezet onderwijs zullen gemakkelijke overgangen mogelijk worden gemaakt, zoodat wie de *Moderne School* heeft doorloopen en daar gaven voor verdere studie aan den dag heeft gelegd, naar een *Secondary School* in den tot dusver gebruikelijken zin kan gaan, teneinde in de hoogere leerjaren daarvan zijn studie te voltooien.

Zoo zal door deze hervorming het Engelsche onderwijsstelsel nader worden gebracht tot het gelijkheidsideaal.

Maar niet alleen dat heeft den ontwerpers dezer nieuwe organisatie voor oogen gestaan. Het nieuwe, uitgebreide onderwijs zou zijn doel missen, indien het niet mede bouwde aan het nationaal saamhorigheidsgevoel. Het gaat bij deze plannen óók om het broederschapsideaal. De oorlog heeft gedurende enkele jaren de maatschappelijke klassen tot elkander gebracht. In het aangezicht van nood en dood vielen de standsbarrières weg. Het Engelsche volk heeft deze eenheid der natie als iets kostelijks leeren zien, als een schoone vrucht van een rampzalig gebeuren, welke behouden moet worden. Aan de versterking dier eenheid moet het onderwijs dienstbaar worden gemaakt. Het moet opkweken tot *citizenship*. Een recent geschrift over de reorganisatie van het Engelsche schoolstelsel noemt als het meest belangrijk onderdeel van de opvoeding der jeugd in de adolescentieperiode: *social training*. De leerlingen moeten leeren „how to live harmoniously with their fellows, how to be loyal to their group, and to approach their future vacation and civic responsibilities in the spirit of service” ¹⁾.

Ook in het najagen van het nationaal broederschapsideaal staat het Engelsche volk niet alleen. Wij behoeven slechts het woord *Staatsbürgerliche Erziehung* te noemen, om den lezer eraan te herinneren, dat wij een overeenkomstig begrip bij onze Oostelijke naburen terug vinden. In Frankrijk heeft men *Instruction morale et civique*.

Maar ook dit broederschapsideaal ontving bij het voortgaan der tijden een breeder, dieper zin. Boven de nationale solidariteit uit, gaat het verlangen naar de internationale eenheid der volken. Deze gedachte is niet in strijd met een krachtig nationaliteitsbesef, gelijk men wel heeft gemeend, mits de taak van het eigen volk niet wordt gezien als een heerschende, maar als een dienende. In Engeland telt de Volkenbondsgedachte warme vrienden, maar men begrijpt daar,

¹⁾ Wheeler, *Youth*, bl. 56.

dat de Volkenbond slechts één zijde is van een langzame hervormingsbeweging. De Volkenbond beteekent weinig of niets, wanneer hij niet gedragen wordt door het rechtsbewustzijn der volken. Of hij sterk zal staan, hangt in laatste instantie af van de gezindheid der individuele burgers der vereenigde volken. Hier, alweer, ligt voor het onderwijs een belangrijke taak. Zoo gevoelt men het ook in Engeland. Hetzelfde geschrift, dat wij zoojuist hebben aangehaald, zegt er dit van: "The Leage may *make* compacts, but whether these will be *kept* or not will depend, in the last resort, on the education of individuals. Are there sufficient individuals among the nations concerned, whose knowlegde and understanding, whose tolerance and sportsmanlike faviness, whose hatred of war and determination for peace can be counted on in an emergency? If so, the League will function; but if not, it will be abortive, no matter how many or how imposing the signatories to its compacts" ¹⁾).

Het is wel duidelijk geworden, dat wij den feiten geen geweld aandoen, wanneer wij het streven van onzen tijd op het terrein van het onderwijs, óók in de Engelsche onderwijshervorming, kenschetsen als een ijveren voor het drievoudig ideaal der Fransche revolutie, mits wij de begrippen, vrijheid, gelijkheid en broederschap, onderling zoo nauw verwant, vatten in den ruimeren, dieperen zin, welke wij boven hebben aangegeven. In Engeland gaat het thans bovenal om de verwerkelijking van de gelijkheidsidee.

¹⁾ Wheeler, *Youth*, bl. 5.

Berlijn's boschschool voor de ríppere jeugd

door A. BAX-BUINING.

O ja — het is veel beter geworden! Onze nieuwe scholen zijn ruime, frissche gebouwen, zij zijn niet zelden door enkele vierkante meters gras, door een paar tientallen boomen omgeven. Zij hebben bloemen voor de ramen en soms hangen er platen van wijde vlakten, van zonnige duinen, van dieren en planten in het bosch, ver weg van de steenen stad waarin de kinderen wonen.

Hoe mooi en vriendelijk onze nieuwe scholen ook worden, toch zijn er nog altijd kinderen, die nog meer frissche lucht en zon noodig hebben dan zij in de modern-gebouwde scholen krijgen. Voor hen richt men openluchtscholen op — voor de zwakke, nerveuze kinderen.

Zelfs worden er openluchtscholen voor gezonde kinderen gebouwd, om hen gezond en sterk te doen blijven. Vooral in Engeland verrichtte

men pionierswerk op dit gebied. Besloot niet een der graafschappen, enkele jaren geleden, voortaan alle nieuwe scholen als openluchtschool te bouwen?

In de laatste jaren is men steeds stoutmoediger geworden bij den wensch naar meer openluchtscholen voor gezonde jonge menschenkinderen; men heeft zelfs buitenscholen gewenscht voor onze jongens en meisjes in den gymnasium-, H. B. S.- of Mulo-tijd.

Op enkele plaatsen in 't buitenland werden zij reeds tot werkelijkheid. Natuurlijk in 't haantje-de-voorste-land Amerika, in Engeland en Duitschland.

Een pas verschenen werkje van Studiendirector *Wilhelm Krause*, spreekt ons van „*Die Höhere Waldschule Berlin-Charlottenburg*." (Uitgave Wiegand en Grieben, Berlin S. O. 36). Hierin wordt ons verteld van het leven en leeren op deze school voor gezonde kinderen tusschen elf en zeventien jaar.

Men ging uit van de gedachte: onze jonge menschen moeten weg uit de enge straten der groote stad, zij moeten in de omgeving, in het bosch hun inrichtingen voor onderwijs en opvoeding hebben, waar licht en lucht hun wondere werking geven, waar stilte en rust is, waar de kinderlijke geest in de natuur versterkt wordt en de jonge menschen bereid worden het leven blijmoedig te aanvaarden.

De Berlijnsche Boschschool ligt in Grönwald en is binnen tien minuten van het station Heerstrasse te bereiken. Daar heeft het gemeentebestuur een 2½ H.A. groot terrein ter beschikking gesteld. In vier groote barakken zijn lokalen voor twaalf klassen, kamers voor de leeraren en leeraressen. In 't middendeel van 't terrein werden open, houten tenten gebouwd, waar de kinderen voor verschillende doeleinden zich in groepjes verzamelen. Twee open schoolklassen zijn voor 't onderwijs bestemd; verder zijn er waranda-klassen, die aan één zijde geheel open zijn en bijna voortdurend in gebruik zijn. De kinderen gebruiken hun maaltijden 's zomers in een groote open tent, des winters in de eetzaal, die steeds zoo frisch mogelijk wordt gehouden.

Hoeveel leerlingen bezoeken thans de Berlijnsche Hoogere Bosch-school?

Drie honderd dertig, jongens en meisjes.

Het onderwijs volgt het leerplan der „Realschule". Heelmerkwaardig is het dat men niet zulke lange schooltijden noodig heeft als in de stad om de noodige hoeveelheid kennis en ontwikkeling aan te brengen. Om acht uur begint men, om twaalf uur is het werk meestal afgelopen, om twee uur zijn de leerlingen, in den regel, klaar met hun

taak en de uitwerking van hun opgaven. De geheele namiddag is dan beschikbaar voor andere bezigheden. Om half zes, des zomers zes uur, gaan allen naar huis.

In 1928 werd van staatswege een onderzoek ingesteld naar de kennis der leerlingen, dat volgens den „prüfungscommissar" een zeer gunstig resultaat aanwees. Ook waren de leerlingen, die naar andere steden vertrokken of weer naar de ommuurde school gingen, in staat het onderwijs daar, in dezelfde klasse, te volgen.

Als het weer het toelaat, en het is zonderling, maar het is buiten lang niet zoo vaak slecht weer als in de groote stad, dan worden de lessen buiten gegeven en als het niet anders kan, onder een dak, soms als het al te bar is, binnen vier muren.

Zeer heilzaam werkt dat verblijf in de buitenlucht; men heeft ook hier evenals in andere openluchtscholen, een frissche levensenergie zien ontwaken, een verheldering van 't verstandelijk weten, een harmonische opbloei van 't lichaam. Zelfs de moeilijkheden der puberteitsjaren bleken hier gemakkelijker dan elders te overwinnen.

Uit welke kringen komen de leerlingen van de Höhere Waldschule?

Uit alle lagen der bevolking. Het schoolgeld is naar draagkracht. Eenige kinderen, wier ouders in moeilijke financiële omstandigheden leven, hebben een geheel gratis verblijf. Vijf en zeventig zijn weezen of half-weezen, bij vijf en twintig leven de ouders gescheiden, zoodat dertig procent van alle leerlingen de voordeelen van een normaal thuis moet ontberen. Gelukkig vinden zij in hun boschschool een in lichamelijk en geestelijk opzicht gezonde omgeving.

Natuurlijk wordt er veel aan spel en sport gedaan!

Onder kameraadschappelijke leiding der leerkrachten heeft de lichamelijke opvoeding plaats. Midden in het bosch is een zwembassin, waarin heerlijk geploeterd wordt en ernstige pogingen worden aangewend om werkelijk goed te leeren zwemmen. Bijna alle leerlingen zijn thans de kunst machtig.

Des winters worden ski-tochten ondernomen; soms trekt men er met de slee op uit. Elken dag wordt een wandeling gemaakt. Niet zelden hebben uitstapjes plaats. Daarvan wordt in opstellen verteld, teekeningen en foto's gemaakt, de kennis der natuur aanzienlijk verrijkt.

Op vele middagen wordt er ijverig in den tuin gewerkt, bloemen en planten gekweekt en verzorgd. In verschillende groepen gaat men gemeenschappelijk aan den arbeid; een „echte" tuinman geeft hierbij leiding.

Een gezonde gemeenschapszin wordt aangekweekt in Berlijn's Boschschool. Ter wille van de gemeenschap der leerlingen en van hen die

komen zullen wordt menig werk volbracht. De uitrusting der school wordt door allen te zamen onderhouden en aangevuld. Leeraren en leerlingen hebben in gemeenschappelijken arbeid o.m. zelf het zwembad uitgegraven.

Zooveel mogelijk worden de leerlingen der buitenschool tot vruchtbaren, gemeenschappelijken arbeid opgewekt. Bij de voorbereiding van feesten wordt menig organisatorisch werk van hen gevraagd dat zij meestal ferm volbrengen.

Coëducatie is er. Jongens en meisjes van elf tot zeventien jaar werken, spelen, lezen, musiceeren en wandelen, eten, komen en gaan te zamen in onbevangenheid en frissche harmonie. Tot nu toe zijn de ervaringen op dit punt zeer gunstig. De wederzijdsche invloed der beide geslachten, aldus Wilhelm Krause's brochure, is in verschillend opzicht zeer zegenrijk te noemen.

Nog is de Berlijnsche openluchtschool voor de rijpere jeugd niet volmaakt. Ook daarop wijst Wilhelm Krause. Aan de uitrusting der school, aan haar laboratoria enz. ontbreekt nog 't een en ander. Dan is er nog iets veel ernstigers. De twee hoogste klassen der Realschule zijn tot dusver niet aanwezig. Is het wonder dat de ouders en tal van onderwijzensmenschen er met kracht op aandringen dat ook de Boschschool haar leerlingen gereed zal maken voor de Reifeprüfung?

* * *

Zal men, evenals in Berlijn, ook in een onzer groote steden weldra een openluchtschool voor de rijpere jeugd doen verrijzen? Reeds hier en daar, in ons land, bestaan er plannen tot oprichting van lagere of U.L.O. scholen voor gezonde kinderen. Men weet dat deze in Amsterdam in vergevorderden staat van voorbereiding zijn.

Waarom zou men voorloopig zijn wenschen en later ook zijn plannen niet uitstrekken tot een gymnasium, een H.B.S. een Lyceum, waar het leven en het onderwijs zooveel mogelijk in de openlucht zal zijn?

Zou een dergelijke school niet een prachtig ding zijn voor ieder jong, zich ontplooiend menschenkind, dat de zegeningen onzer cultuur mag ontvangen, maar haar schaduwzijden, zooveel 't maar kan, moet ontwijken?

Voor een bepaalde categorie van M.O. leerlingen lijkt ons de buitenschool ook bijzonder geschikt, n.l. voor die typen van kinderen op de stadsscholen, die voldoende intellectueel begaafd zijn om het onderwijs te kunnen volgen, maar tengevolge van de vele schooluren en de vele uren huiswerk, blijkbaar in een te groote intellectuele spanning verkeeren en geen voldoende natuurlijk leven hebben om deze spanning

te neutraliseeren, waardoor zij niet zelden op school mislukken. Een buitenschool met zijn korten werktijd, waarin, zooals gebleken is, door geestelijk-frissche kinderen evenveel geleerd kan worden als in de ommuurde school in langeren tijd, zou voor de hierboven aangeduide leerlingen, wier aantal misschien grooter is dan velen vermoeden, stellig een ware uitkomst zijn.

Mededeelingen van den Bond van Nederlandsche Volksuniversiteiten

Secrëtaresse Mej. I. M. VAN DUGTEREN, Leuvehaven 74, Rotterdam.

De zelfstandige waarde van techniek voor het geestelijk leven
van onzen tijd, ¹⁾

door Prof. Ir. W. Schermerhorn.

Wie de punten heeft nagelezen, die den korten inhoud van mijn lezing moeten aanduiden, zal, evenals ik, met eenige verwondering naar den oorspronkelijk aangegeven titel hebben gekeken: „De arbeider en de techniek”. Nu kan men zich achter dezen titel blijkbaar heel wat verscholen denken. Want nadat deze lezing was aangekondigd, kreeg ik van de leiding van een instituut voor schriftelijk onderwijs het verzoek, of ik toch vooral deze speciale ontwikkelingsmogelijkheid wilde memoreeren. Ik zal mij maar niet afvragen, of er aan verwantschap gedacht is tusschen de techniek als verschijnsel in onzen tijd en deze speciale methode van onderwijs, die ook van onzen tijd is.

Na dit verzoek geneerde ik mij echter niet al te erg meer over het verband tusschen titel en inhoud van mijn lezing. Doch in nog sterkere mate putte ik troost uit de prospectus voor deze vergadering. Wij zullen *samen* het onderwerp behandelen en ik zou het slechts inleiden. En dan ligt het voor de hand, dat ik zal spreken over de techniek en mijn kijk daarop, terwijl U, die de arbeiders zooveel beter kent door het ontwikkelingswerk, daaruit misschien iets kunt concludereen, dat voor het leven van den arbeider van belang is.

Met zekeren eerbied sta ik hier voor dit gehoor van menschen, die welbewust een taak kozen in het geven van leiding aan de sluimerende krachten in elk der elementen van onze samenleving en die

¹⁾ Rede gehouden op een gezamenlijke conferentie van de Nederlandsche afdeling van den Wereldbond voor ontwikkeling van volwassenen en den Bond van Nederlandsche Volksuniversiteiten op 15 Februari 1930.

daarom deze samenleving, dit spel van krachten, wel zooveel beter kennen dan ik.

Ik zal in deze lezing geen nieuwe gezichtspunten aangeven, slechts een aantal gedachten uitspreken, die bij mij in den loop der laatste jaren gerezen zijn, hetzij aan de hand van literatuurstudie, hetzij van eigen overwegingen aangaande den zin van het werk van den ingenieur.

Persoonlijker toegespitst, ging het voor mij om de vraag, of ik voor mijn leven een zedelijke basis kon vinden in mijn werk in de techniek. Kernachtiger uitgedrukt, is het de vraag of ik met mijn arbeid in de technische wereld God dien of den Duivel.

Want U doet verkeerd te denken, dat de techniek alleen een probleem is voor de arbeiders, dat zij de eenigen zijn, die er onder zuchten. Deze vraag leeft ook in het hart van menig jong ingenieur. Ik wijs U op het laatste Delftsche Lustrumspel, het bekend geworden D. 16-M.-M. Al was er veel, dat ik waardeeren kon, toch is het voor mij een somber teeken, dat het juist de Delftsche studenten zijn, die met dit spel van mensch-machine op deze wijze uiting gaven aan gevoelens jegens de techniek, die ik hoogstens in een jurist of theoloog zou hebben kunnen begrijpen.

Wel kan ik het mij eenigszins verklaren als de uitbeelding van de wrange gevoelens, die bijv. in mij oprezen bij het gesprek met een jongeren studievriend. Deze begaafde jonge man kon van zijn werk aan één der meest fantastische Nederlandsche bedrijven niets anders getuigen dan: „Och wat zou het? Het gaat toch immers alleen om het geld. Het is geld en nog eens geld, waar alles om draait. De gedachte om de zaak groot te maken en te doen groeien, min of meer bij wijze van sport, is het eenige, wat ook nog wel eens een rol speelt.”

Wie, met deze gedachten beziel, in een bedrijf werkt, heeft moeite in den arbeid de bevrediging zijner diepste behoeften te vinden en den arbeid te beschouwen als een gave Gods.

De vraag naar het wezen van de techniek en naar de plaats ervan in onze wereld, beteekent daarom het vragen naar den zin van het leven voor alle menschen, die in die techniek hun arbeid vinden.

Er is in onzen tijd onmiskenbaar een vragen naar den grond van ons bestaan en dit werkt het conflict in de hand, vooral omdat er veel techniek in ons leven is gekomen,

Indien wij eerst nagaan, hoe het komt, dat de menschen in z.g. cultureele kringen tegenwoordig den mond nogal vol hebben over de techniek, dan is dat, omdat men aanneemt dat onze geheele samenleving ervan doortrokken is en dat er een enormen invloed van de

techniek op den mensch uitgaat, zoowel in gemeenschap als op den geestelijken kant van zijn persoonlijk bestaan. Bovendien wordt dan bijna stilzwijgend aangenomen, dat deze invloeden in hoofdzaak ongunstig zijn.

Ik las ergens dat in ons, kinderen van de twintigste eeuw, naast de bewondering voor de resultaten toch een besef van de dubbelzijdigheid van de techniek leeft: aan den eenen kant wordt erkend, dat zij een zegen is geworden, maar zij is ook een noodlot en wordt dat steeds meer. Als ik dan opmerk, dat het er wel niet bij gezegd wordt, maar dat men dien zegen toch bijna uitsluitend zoekt op materieel gebied, althans aan den uitwendigen kant van ons bestaan, dan is m.i. de conclusie niet gewaagd, indien ik vaststel, dat ook hier de techniek wel niet beschouwd wordt als de bron van alle kwaad, maar zij toch zeker een stevige veer heeft moeten laten.

Indien ik daar nu mijn balans tegenover plaats, hebt U niet te vrezen, dat ik zal trachten bezwaren te verdoozen, hoogstens wil ik trachten een scherpe diagnose te stellen.

De invloed van de techniek dient men wel scherp in twee geheel verschillende richtingen te zoeken. De eerste ligt in de uitwerking, die de technische vindingen, de technische producten op het leven der menschen hebben.

Het tweede punt is gelegen in den invloed, die de techniek tengevolge van het aannemen van bepaalde vormen uitoefent op den geest of op het materiele bestaan van dengene, die direct bij de techniek betrokken is. Dit laatste kan zeer sterk het geval zijn, zoo sterk zelfs, dat het in het bijzonder op geestelijk gebied overslaat naar menschen, die niet direct bij de techniek betrokken zijn, kunstenaars, beoefenaars der vrije beroepen.

Dit laatste kan het geval worden, hetzij tengevolge van de intensiteit van de psychologische werking van de techniek, hetzij omdat het aantal dergenen, die bij de technische procédés betrokken zijn, zoo groot wordt, dat zij als vanzelf een stempel op de samenleving drukken.

Dit alles wordt meestal vermengd. Men verwenscht de mechanisatie en de ontzieling van den industrieelen arbeid naast den invloed van den bioscoop en de radio. Toch is er een groot verschil en vooral in de middelen tot bestrijding dier euvelen.

De invloed der technische vindingen is zeker niet specifiek voor onze eeuw. De ontdekking van het ijzer, van het kompas, van het buskruit en van de boekdrukkunst, hebben in hun dagen ook een betekenis gehad voor het menschelijk leven, die niet achter staat bij

die van de electricische drijfkracht. Slechts het tempo van de doorwerking is versneld en dientengevolge is de indruk grooter. Deze versnelling van het geheele levensrythme is echter ook op andere gebieden waar te nemen: in de beoefening der wetenschappen is daarvan toch ook wel iets te vinden. Is bijv. de verbluffende serie ontdekkingen van de moderne natuurwetenschap ook iets, dat met de techniek in haar zuivere vormen samenhangt? Ik betwijfel het en zoek ook daar de oorzaken van de snelheid liever elders.

Hetgeen echter onmiskenbaar een gevolg is van de opgevoerde techniek in onzen tijd, is de mechanisatie van den arbeid, dus het tweede punt. Ik behoef daar niet over uit te wijden, of U een somber tafereel van een fabriek te schilderen. De man, die zijn leven lang gaatjes ponst, is bijna klassiek in sommige beschouwingen. Doch ook hier is niet alles goud, wat er in het verleden blinkt. Waar zijn de duizenden, door wier bovenmenselijke inspanning en levensoffers de Pyramiden gebouwd zijn? En afgezien van de slavernij en de daaruit voortvloeiende ellende, lijkt mij de arbeid op zichzelf, die de galeislaaf in de antieke zeevaart had te verrichten, nu ook niet van opwekkenden aard. Laat ik de met olie gestookte booten nog maar weglaten, doch ik weet niet of het machinepersoneel van de Statendam wel zou willen ruilen! Wie het verschil in tijd nog te groot vindt, blijve dicht bij huis en vergelijk een tabakskerverij van 1850 met het arbeidspaleis, dat dank zij de moderne techniek aan den Noordkant van de werk- en wereldstad Rotterdam voor Van Nelle is gebouwd. Ik weet, dat ik mij niet op deze wijze van mechanisatie mag afmaken, maar het is wel eens goed zoo op deze dingen te wijzen.

Ook bij het probleem der mechanisatie moet men m.i. meer voorzichtigheid betrachten, dan soms bij het al te sterk generaliseeren geschiedt.

De vraag, die hier ook aan vast zit, n.l. in hoe verre de techniek op het geestelijk leven invloed uitoefent, is wel de diepste en lastigste. Door de producten zeker wel en soms langs zeer directen weg: boekdrukkunst, muziekinstrumenten, radio.

Doch dat is nog niet de hoofdzaak. In onzen tijd kan men duidelijk een toon beluisteren, die een zeer algemeene mentaliteit aan de menschen toeschrijft en die in de techniek haar wortels zou vinden.

Eer wij daar echter dieper op ingaan, hebben wij eerst af te rekenen met een factor, die als een roode draad door talloze beschouwingen over dit onderwerp loopt, doch die m.i. van de techniek scherp moet worden gescheiden. Toch vormen techniek, economie en handel een driebond, welke althans in onze samenleving zeer hecht is,

ondanks het essentiële verschil. Levensmechanisatie en kapitalistische eeuw, zijn begrippen, die men nauw verbonden ziet in de gedachtegang van vele sociologen van onzen tijd. Doch hier zoek ik niet in de eerste plaats het verband tusschen techniek en wirtschaft, welke laatste een strafregister heeft, waarin veel thuis behoort, dat tallozen aan de techniek verwijten. De film bijv. is inderdaad bedenkelijk in onze dagen, maar zou deze prachtige technische vinding, die op het gebied van wetenschap en kunst geheel nieuwe mogelijkheden biedt, dat ook nog zijn zonder het groote filmkapitaal, dat de film niet beschouwt als zegen voor den kunstzinnigen mensch doch als winstobject? Volgt U de beweging der aandelen Ultraphon en Küchenmeister aan de beurs? Daar wordt geld verdiend en verloren door menschen, die voor de geheele techniek der sprekende film niet de minste belangstelling hebben, laat staan voor de eventuele culturele waarde ervan. De geheele Schundproductie van de film, de schreeuende reclames, de vervaardiging van vervalschingen en van schoonschijnenden rommel, heeft alles met de techniek niets te maken, maar is een uitvloei van den handel. Voor den technicus en voor den zuiveren industrieel geldt het product als zoodanig en is het hem „werk zijner handen“; voor den kapitalist is het een boekpost. Dat men ondernemer en kapitalist niet altijd kan scheiden, is helaas waar. Ford is een mooi voorbeeld hiervan. Het staat wel vast, dat de constructie van de goedkope automobiel door Ford een zuiver technische daad geweest is van verstrekkende betekenis, waarmee het menschdom een zekeren dienst bewezen is. Hiermee heeft de manipulatie met de uitgifte van aandelen van de Ned. Ford Comp. niets te maken en het feit dat men op een nog niet toegewezen aandeel al 80 % kon verdienen, heeft met techniek niets te maken, doch is kapitalisme van de ergste soort, welke buiten den technicus Ford omgaat. Als Ford echter uit economische overwegingen ook aan de vliegtuigbouw begint en daarbij de eene helft namaakt van Fokker en de rest van Junkers, dan wordt de ondernemer langzamerhand kapitalist in den door mij bedoelden specialen zin.

Eer ik echter verder ga, wil ik er zelf op wijzen, dat men tegen mijn standpunt jegens het economische leven bezwaren kan maken. Ik weet, dat ik ook verder de scheidingslijn nog scherper ga trekken en hier en daar met het oog op de duidelijkheid wel eens eenzijdig zal zijn. De spreker is zich goed bewust van de ingewikkeldheid van ons economisch leven, welke ingewikkeldheid echter al te vaak een verontschuldiging voor gebreken van het stelsel is. Maar omdat ik het hier alleen wil hebben over de fundamentele punten, over de houding van den mensch in dit ingewikkelde systeem, is een felle belich-

ting goed, om duidelijk te maken in welke richting ik het zoeken wil.

Doch in de tweede plaats kan ik mij voorstellen dat bij sommigen Uwer twijfel rijst aangaande de vraag, of het wel gerechtvaardigd is, hier zoo scherpe scheidingslijnen te trekken. Heeft de snelle technische ontwikkeling niet het geheele economische stelsel, dat wij thans kapitalisme noemen, niet slechts in de hand gewerkt, doch zelfs mogelijk gemaakt, zoodat langs dien weg toch weer uitsluitend de techniek schuldig komt te staan?

Ja, van dien kant bekeken zou het toch waar zijn, dat de technificatie van de wereld de versterking van den Baïlsdienst beteekent. Dit gaat dan wel niet gepaard met het wetenschappelijk materialisme van de vorige eeuw, steunend op de natuurwetenschap, doch met een materialisme als algemeene mentaliteit, als onbewuste levenshouding, steunend op de technificatie, langzaam groeiend in den mensch, die alles leert te doen met een doel, dat nuttigheid beteekent, aan alles vormen gevend, die hij vergelijkt met de vormen, zooals hij zich die ontworpen en gedacht had.

Indien hier niets tegenover staat, gaat het met onze wereld inderdaad een voor mij bedenkelijken kant uit. Dan is het niet alleen de directe vernietigende werking van de techniek in de oorlogs-industrie, die Dr. Fetter in zijn lezing voor de Rotterdamsche V. U. (Volksontwikkeling X, 211 v.v.) samenvat in één zinnetje: „Doch het technisch oorlogsintelleet overwon gemakkelijk deze zedelijke protesten en ging verder“. Doch dan gaat het ook om de bovengenoemde vragen: 1°. of de techniek de gezindheid van het menschedom richt op het eigenbelang en de grondslagen van het kapitalisme aldus versterkt; 2°. of de techniek de mentaliteit ombuigt in materialistische of utilistische richting.

Veronderstel nu eens, dat dit alles zoo ware en dat daar geen enkele waarde tegenover stond, dan beteekent dit voor mijn overtuiging de rechtvaardiging van het meest zwartgallige pessimisme over deze wereld en een prachtig uitgangspunt voor ieder, die gelooft in een oordeel over deze wereld en in zijn ondergang. Hier in dit gezelschap zoek ik dezulken niet: wat beteekenen in zulk een wereld- en levensbeschouwing de geestelijke goederen, die de V. U. poogt te brengen? Het ware alles ijdelheid der ijdelheden. Doch ook voor ons, ieder persoonlijk, als werkers in het technisch procédé, zou dit een bevestigend antwoord beteekenen op de vraag: is mijn taak, waartoe ook ik mij geroepen voel, niets dan duivelswerk, voorbereiding voor den dag der dagen?

Diep in mij leeft een stem, die dit alles ontkent, die ondanks dit alles nog gelooven wil en ook soms kan, aan den zin van deze wereld.

ook in de donkere dagen en in de perioden, in welke wij het spoor niet zien. Een soort blijmoedig optimisme dus, maar van een ander soort, als gebouwd is op de fundamentele „verbetering” van den mensch, waarbij men het tweeslachtige, het zondige in de mensche-lijke natuur tracht weg te cijferen.

Het is waar, dat de techniek enorme krachten ten kwade kan ontbinden, doch één van de hoeksteen, waarop mijn vertrouwen berust, ligt in het geloof in de regenererende krachten, die in het wezen van de techniek schuilen en die wij ook bewust hebben vrij te maken, die wij hebben te zien en naar welke wij onze samenleving dan hebben in te richten. Want hierin kan de eenige genezing gevonden worden: in en door de techniek zelf. De leuze: „terug naar de natuur” is een mogelijkheid voor den enkeling, voor de samenleving is het een valsche leuze. Ieder weet, dat het hoogstens mogelijk is, een enkel technisch product min of meer te boycotten, doch de geheele technische ontwikkeling als zoodanig is een levens-eisch geworden en is onafwendbaar. Voor de leuze: „terug naar het handwerk” geldt dezelfde beschouwing. De weg tot genezing kan nooit buiten de techniek omgaan: dat blijft lapwerk.

Ten einde den grondslag van bovenstaande overtuiging nader aan te duiden, gaan wij thans nader in op het wezen van de techniek.

De meening dat techniek toegepaste natuurwetenschap zou zijn, is nog zeer algemeen verbreid en pas in de laatste jaren zijn denkers gekomen, welke zich rekenschap hebben gegeven van de techniek als zoodanig. De techniek zelf is ver gevorderd, doch de filosofie der techniek komt nog slechts zeer schuchter om den hoek kijken. Ik geloof, dat dit zeer verklaarbaar is. Immers de groote figuren der filosofie van de laatste halve eeuw behooren uit den aard der zaak meestal tot de kleine categorie, waarbij de techniek geen centrale plaats inneemt. De geest der techniek zal zich in hun werken en stelsels niet sterker openbaren dan dat deze denkers door den tijdgeest zijn beïnvloed. Aan den anderen kant gevoelen de technici zich meestal niet aangetrokken tot de bespiegelingen der filosofie: zij werken vaak zonder zich rekenschap te geven van de geestelijke gronden op welke hun werk berust. Toch komt er aan deze zijde een vragen en belangstelling. Dat een man als Tillich jaren aan de Technische Hoogeschool van Dresden kon werken is een gelukkig verschijnsel. Het Zeitschrift des Vereins Deutscher Ingenieure, dat haar kolommen te zijner beschikking stelde, bevatte in 1927 een artikel waarin Tillich vraagt naar een theorie der techniek¹⁾. In ons land is van technische

¹⁾ Vergelijk de rede: „Religion und Technik” welke Prof. Tillich in Maart 1930 in verschillende academiesteden in ons land heeft gehouden.

zijde nog weinig origineel werk verschenen. Wel is het m.i. toe te juichen, dat het Polytechnisch Weekblad het uitstekende werkje van Prof. Dr. Friedrich Dessauer: „Philosophie der Technik“ onder de aandacht harer lezers bracht, door een uitgebreide en voortreffelijke bespreking ervan in een artikel van de hand van den bibliothecaris van de Tech. Hoogeschool Dr. ir. A. Korevaar.

Dit werk van Dessauer heeft een tamelijk groot aantal voorloepers, doch kan m.i. beschouwd worden als het beste van hetgeen in deze richting is geschreven. Dessauer neemt terecht de uitvinding als uitgangspunt zijner beschouwingen, omdat men deze als de zuiverste vorm van de technische daad heeft te beschouwen.

Op de bezwaren, die uit dezen aanpak voortvloeien bij de beschouwing van den gemiddelden industrie-arbeider, kom ik later terug. Want in de gevolgen voor den arbeider zoeken slechts al te velen het essentieele in de techniek en vergeten, dat de mechanisatie slechts een nevenverschijnsel is, dat wij wel als belangrijk mogen beschouwen, doch dat niet van principiële aard is.

Als drie markante punten van elk technisch voorwerp worden in de nieuwere beschouwingen als van Dessauer e.a. terecht genoemd: 1^o dat het verkregen is door een zoodanige bewerking van materialen, 2^o dat rekening wordt gehouden met de natuurwetten en 3^o dat het product aan een door den mensch gesteld doel beantwoordt. Geen van deze drie factoren kan worden gemist. Immers ook in de natuur wordt materiaal bewerkt overeenkomstig de natuurwetten, bijv. een merkwaardig afgeschuurde rolsteen in de rivier; deze vorm zal echter niet doelmatig zijn en de steen is geen technisch object. Dat men verder niet in strijd met de natuurwetten kan construeeren, spreekt vanzelf. Wie meent, dat wij bij de vliegmaschine de zwaartekracht hebben uitgeschakeld, vergist zich: deze kracht wordt op zoodanige wijze gebruikt, dat het gestelde doel bereikt wordt, of juist gezegd, de geheele constructie wordt zoodanig berekend, dat de versnelling van de zwaartekracht mede in het systeem wordt opgenomen, waarin de motor krachten geeft, welke op een te voren berekende manier de werking van de zwaartekracht overwinnen. Dit gelukt pas, dank zij onze kennis van de natuurwetten.

De vliegmaschine is ook een prachtig voorbeeld om te demonstreeren, dat in één opzicht de techniek volkomen onafhankelijk is van de natuur, d.w.z. dat in de techniek niet altijd methoden worden toegepast, waarvoor de natuur het voorbeeld gaf. Pas toen de mensch de gedachte van de bewegende vleugels verliet, gelukte het te vliegen, al is het ook volkomen anders dan eenig schepsel in de natuur. Ook het transport met behulp van om een as draaiende wielen is iets, dat geheel

vreemd is aan het hefboomsysteem in den vorm van beenen, waarmee wij en andere schepselen zijn uitgerust. Dit punt is van belang, omdat men hierin toch een zekere onafhankelijkheid van de techniek ten opzichte van de natuur kan herkennen. Men moet wel de middelen zoodanig kiezen, dat ze met de natuurwetten in overeenstemming zijn, maar het gebruik dier middelen kan aan de natuur volkomen vreemd zijn.

Als men nu gezien heeft, dat elk technisch voorwerp gebonden is aan een doelstelling, en aan de natuurwetten, dan heeft men te begrijpen dat deze factoren onvoldoende zijn. Immers uit het oude verlangen van de menschheid, zich van de aarde los te maken, gecombineerd met de zwaartekrachtsversnelling, kan men zich geen vliegmachine denken.

Maar thans komt de bewerking en vormgeving der materie in den geest van den uitvinder. In zijn bewustzijn of onderbewustzijn leeft intuïtief de doelstelling, welke worstelt met de natuurwetten buiten hem. Uit de aanpassing van zijn innerlijk aan de buiten hem staande natuurwet wordt na veel strijd de uitvinding geboren. Een scheppingsdaad is volbracht en de uitvinder beziet zijn geesteskind als tot hem komende uit een andere wereld. Het is nu een zelfstandig object geworden, dat zijn loop door de wereld begint, dat ook macht heeft over de wereld, dat op ons inwerkt, onverschillig of wij de techniek vergoden of haten. De automobiel is gekomen en verdreef bijna alle paarden uit Parijs en New York. Onze positie tegenover de techniek, als samenleving tegenover verschijnsel, is dezelfde als die van de paarden uit Parijs tegenover de auto. Wij mogen de radio zegenen of vervloeken, dat kan hoogstens voor den individu verschil maken, doch als geheel zal de radio verder gaan en niet meer uitgeschakeld kunnen worden.

Wat geeft ons hierin nu het recht om van een zelfstandige waarde van de techniek te spreken en om het begrip toegepaste natuurwetenschap af te wijzen?

In de natuurkunde wordt het reeds bestaande binnen het waarnemingsvermogen of binnen de denksfeer van den mensch gebracht. Door de „ontdekte“ maar reeds bestaande natuurwet brengen wij een begripmatige orde in de empirische wereld om ons, zonder dat ook maar één enkele verschijningsvorm wordt toegevoegd. Doch in de techniek is dat anders. Met de worsteling van twee sferen in den menschelijken geest ontstaat bij elke technische daad een verrijking der empirische wereld met vormen, welke tot heden niet bestonden.

Techniek is *schepping*, waarbij de natuurwetenschap langzamerhand

een onontbeerlijk hulpmiddel is geworden. Ware het daarom niet, dat de drang naar ontsluiting van de raadselen om ons heen, die ons als drang naar waarheid en wijsheid is ingeschapen, ons vanzelf al tot het natuurwetenschappelijk onderzoek bracht, men zou beter de natuurwetenschap een hulpwetenschap van de techniek kunnen noemen, welke laatste als voortgezette schepping primair kan worden gesteld. Want indien men met mij kan aannemen, dat ook de krachten, welke de techniek beheerschen, d.z. de ideeën tot de technische scheppingen, besloten liggen in de totaliteit der ideeënwereld, in God, dan kan men in de techniek één van de kanten zien van de nog altijd voort-schrijdende openbaring Gods in deze wereld. Dan is het ook geen fatalisme, indien wij vaststellen, dat de gemeenschap zich tegenover deze scheppingen in eenzelfde afhankelijke positie geplaatst ziet als tegenover de haar omringende natuur, die wij veel meer als gegeven accepteren dan de scheppingen van onzen tijd, die wij er op aanzien, dat zij het product zijn van menschenhanden. Dessauer spreekt echter bij voortduring over: het vierde rijk naast de 3 Kantiaansche: „waaruit langs dulzend beekjes door menschengest en arbeidershanden stroomen van gestalten de zichtbare wereld binnenvloeiën” en in welk rijk de ideeën voor al deze gestalten eeuwig bestonden. Men kan dat al naar zijn levensbeschouwing en geloof zeer verschillend interpreteren. Men kan in de eeuwig levende idee de ééne ideale oplossing zien, die voor elk probleem bestaat en die soms gestalte aanneemt in onzen geest, maar zelden verwerkelijkt wordt. Religieus kan men denken aan een regel uit een bekend lied: „Uit Hem vloeien alle krachten...”, ook de krachten die de techniek beheerschen.

Techniek en kunst, zij beiden zijn voor mij lichtbanden uit het veel-kleurige spectrum, dat aan een ieder onzer met zeer verschillende dispersie geopenbaard wordt en waarin de menschelijke ziel het brekende prisma is. Dit is alles glans en schijnsel van het ééne felle witte Licht, dat het heelal vervult en dat wij in onbeholpen religieus taal God noemen. Ook de techniek is van Goddelijken oorsprong.

Het is de taak van ieder, die werkt aan de geestelijke verheffing van den werker in de techniek, hem te doordringen van de hoge afkomst, van de waarde ervan als schepping Gods door den mensch.

Als tweede belangrijk punt moet iets genoemd worden, dat de techniek van de kunst onderscheidt. Geeft de laatste uitsluitend openbaring van den geest in bepaalde voorstellingen, zonder dat die op iets bijzonders zijn gericht, in de techniek is het altijd het derde punt, dat ik boven noemde en dat niet gemist kan worden: er is een zekere doelstelling. Het product dient tot iets. Deze dienst is in het algemeen voor de techniek essentieel.

Dit begrip is vreemd aan alle wetenschap, hetzij cultuur- of natuurwetenschap en ook aan de kunst. Ook hierin schuilt zeker een groote essentiële waarde, die de techniek een eenige plaats geeft in onze wereld.

Nu weet ik, dat U zult zeggen: dat vind ik nu juist het bezwaar van de techniek; het leert den menschen alles te doen uit berekening. Ook bijv. Dr. Fetter waarschuwde de Rotterdamsche V. U. en zegt: „maar natuurlijk heeft de V. U. er toch voor te waken, dat het werkelijk wetenschappelijk kennen toch ook zonder de techniek in eere blijft.” Hij eischt een plaats op voor de vragen naar *wijsheid* in den diepen zin, ook zonder dat men er iets mee voor heeft.

Het is onmiskenbaar een feit, dat langs dezen weg de techniek invloed op het denken der massa en ook van de denkers heeft uitgeoefend en dat deze utilistische houding thans sterk op den voorgrond treedt. Ik behoef nog niet eens te wijzen op de enorme sommen, die de regeering geeft aan technisch hooger onderwijs voor ingenieurs, landbouwkundigen, medici en ook aan technisch georiënteerde physici en chemici. Maar ook de student kijkt goed toe, of hij een bepaald vak wel *noodig* heeft.

Dat zijn alles uiterlijke dingen, die min of meer uit dezen kant van onze technische wereld voortvloeien. Doch ook op wijsgeerig terrein komt men hier en daar uitingen tegen, die op deze invloeden wijzen. Nu is dat geen terrein, waarop ik thuis ben, maar als ik goed zie, meen ik het volgende wel te mogen opmerken.

In de filosofische school van het pragmatisme, welke uit Amerika tot ons kwam, maakte men tot criterium voor de waarheid niet de overeenstemming met een absoluut object, dat boven den mensch staat, doch nam als waar aan, hetgeen was gebleken deugdelijk of nuttig te zijn. De waarheid wordt dus afhankelijk gesteld van een resultaat. Dat dit zeer labiel is, behoeft geen betoog. In de techniek echter is een dergelijke beoordeling volkomen op haar plaats. Daar komt het criterium voor een technische waarheid inderdaad uit de vergelijking van het resultaat met de ideale oplossing. Maar op welk ander terrein is dit mogelijk?

In het pragmatisme wordt de fout gemaakt, dat men deze technische denkwijze algemeen geldig maakt. Ook hierin is verbetering te brengen, als men zich rekenschap geeft van het wezen der *techniek*.

Een voorbeeld van den invloed van dezen kant van de techniek op de kunst, kan men m.i. ook zien in de richting van de z.g. „nieuwe zakelijkheid” in de bouwkunde. Hier wordt niet het ware, doch het schoone beoordeeld naar de doelmatigheid. Hoewel hier de bezwaren

anders zijn dan tegen het pragmatisme, is toch duidelijk, dat het begrip doelmatigheid zeer ruim opgevat dient te worden, wil men hiermee vrede kunnen sluiten.

Kant verbond in het derde Rijk zeer eng het schoone en doelmatige, omdat zij beiden ontstaan uit de ontmoeting van de empirische wereld met de oordeelskracht van den menschelijken geest. Wie de techniek goed verstaat, kan alleen doelmatig noemen, hetgeen in Kantiaanschen zin ook schoon is. Dat daarna beide oordeelen zullen samenvallen, kan den mannen der nieuwe zakelijkheid worden toegegeven. Maar is het geen onjuist begrip van de techniek om te meenen, dat elk object, dat aan een zeer beperkt doel goed beantwoordt, nu ook schoon moet zijn?

In de ideale oplossing naderen techniek en kunst elkaar, omdat er dan een harmonie bestaat in dit voorwerp, die ons grijpt, zooals een kunstuiting ons aangrijpen kan door een harmonie van lijnen en kleuren of klanken. Wie de zaak echter omkeert en schoon noemt, hetgeen aan een beperkt doel beantwoordt, of hetgeen ons op één of andere wijze overweldigt, desnoods door zijn afgrijselijke onvolkomenheid, begrijpt het wezen van de techniek niet en ziet de ideale oplossing over het hoofd. Is in dit licht een industriestad met haar rookspuwende, mensch-onteerende sfeer schoon te noemen? Voor wien denkt aan de ideale oplossing, die de techniek daarvoor eens naderbij zal brengen, is het antwoord niet twijfelachtig.

Ook deze „nieuwe zakelijkheid" zie ik als een stuntelige uiting van een wordende techniek, een uiting echter, die de menschheid een spoor wijst, waarlangs veel schoonheidsontroering haar wacht.

Zijn dit tot op zekere hoogte de negatieve kanten van het „dienst"-begrip, dat aan de techniek eigen is, dan merk ik eerst op, dat hopenlijk duidelijk geworden is, dat ik dit na een uitgroeiing van deze zakelijkheidsrichting op den duur zeker niet meer als een nadeel blijf beschouwen. Nog altijd bestaan er tegen deze richting bij velen bezwaren van allerlei aard, doch ik voor mij voel toch iets scheefs in de houding van sommige mensen, die met genoeg f2.50 betalen voor een kop en schotel, waar het etiket: „handvormwerk" op staat, doch die na een half jaar vol haarscheuren zit en daarentegen met minachting neerziend op een goed gevormd industrie-product, dat goed is, niet scheurt en veel goedkooper is. De V. U. hoeft m.i. het eerstgenoemde schoonheidsbegrip niet te propageeren.

De groote positieve waarde van deze zijde van de techniek zit echter in de felle tegenstelling tot de economie. Voor den technicus is zijn product hulpmiddel, om één of ander doel te bereiken. Het betekent een dienst aan medemenschen, bevrediging van de noden

der menschheid door nieuwe kwaliteiten. Voor den kapitalist is het een post in zijn boeken, die winst of verlies, maar liefst winst moet opleveren.

Hier ligt voor mij de kern van het geheele vraagstuk van de techniek, dat bijna uitsluitend een vraagstuk is van economischen aard. Techniek beteekent productie, dienst; handel beteekent winst. Welke van beide krachten zal het winnen? Het is de groote vraag of de steeds verder schrijdende techniek op den duur de economische verhoudingen zoo kan beïnvloeden, dat de geest van de techniek, van den zich gevende, scheppenden mensch dien van het kapitalisme, van den om meer bezit worstelenden mensch zal kunnen overwinnen. De techniek zal den mensch al dieper inprenten, dat verdienen zonder dienst waardeloos is en verdienen ten koste van nadeel voor onzen medemensch onzedelijk is. Er zijn dingen in het socialisme, die mij daar vandaan houden, ook omdat ik niet gelooven kan in alle aangeprezen middelen, maar ik ben diep doordrongen van het feit, dat een andere economische verhouding zal moeten groeien, wil de techniek de onzedelijke machten in de wereld niet dergelijke middelen in handen geven, dat deze techniek inderdaad fataal wordt.

Dat hier de schoen wringt, ziet men op zoo menig gebied. De slechte producten zijn zuiver een gevolg van winstbejag. De film wordt beheerscht door kroegbazen, is er ergens gezegd: zij verdienen millioenen en bleven kroegbaas. Natuurlijk: het ging immers alleen om de millioenen! Hoeveel wordt er niet gemaakt uit winstbejag, dat beter ongemaakt ware gebleven. Tot hoeveel minderwaardige doeleinden wordt de techniek gebruikt! En als men zegt, dat het technisch oorlogsintellect zedelijke protesten doet verstommen, dan zou ik willen zeggen, dat het toch niet het intellect is van de *schepers* der moordwerktuigen, niet van de ingenieurs van Krupp, die thans niemand meer kent, doch dat van Ludendorff—Von Tirpitz eenzijdig, als mannen, wien de geest van de techniek volkomen vreemd is en aan den anderen kant dat van de Stinnessen, vertegenwoordigd in een figuur, die in Spa de Erfüllungspolitik van Rathenau tot het uiterste bestrijdt, terwijl hij later niet ongevoelig blijkt voor de knipoogjes van Poincaré.

Een goed leerling van de Rotterdamsche Handelshoogeschool zeide mij eens: „Och ja voor de posities, waar men aan de touwtjes trekt en het economische leven beheerscht, neemt men geen ingenieurs”.

De techniek zou van een buitengewone betekenis zijn, indien deze zoodanig kon uitgroeien en toenemen, dat deze onder het kapitalisme kon uitgroeien. Dan pas kan er in den scheppenden mensch iets wakker worden van de verantwoordelijkheid voor den medemensch.

Ik sprak over het vrijmaken van de regenererende krachten in de techniek. Dat is volgens mij het scheppen van zoodanige economische verhoudingen, dat het dienend karakter van de techniek zijn vollen invloed op het menschdom kan doen gelden.

Bestrijding van de technische ontwikkeling beteekent het willen stuiten van een proces, dat voor de menschheid een beter en hooger levensvorm mogelijk maakt, omdat hierdoor aan de duizenden eenige mogelijkheden worden geboden die thans het voorrecht van enkele honderden zijn. Als ik dit echter zoo uitspreek, rijst er bij U echter direct een maar... en U ziet naar verschijnselen als industrialisatie, en proletarisatie. Doch nogmaals, ik kan daar niet anders in zien, dan gevolgen van de bezitsverhoudingen onder welke wij leven. Ten einde het probleem nog iets toe te spitsen, wil ik naast elkander zetten:

1o. wijziging van de technische ontwikkeling en wel in teruggaande richting;

2o. wijziging van de bezitsverhoudingen in een richting, waarbij als eigenbelang niet meer de verkrijging van het maximale privaat-bezit geldt en waarin de dienende en scheppende kracht, die uitgaat van de techniek, in de plaats zal komen van bovengenoemd eigenbelang.

Voor mij is dit geen keuze niet alleen, doch het tweede is een voor de menschheid onafwendbare eisch.

Staat er dus toch, ondanks zijn lidmaatschap van een ander politieke partij, een verkapte socialist voor U zijn propaganda te houden? Ik kan U slechts verzekeren dat dit niet zoo is, doch dat U slechts de gedachten hoort van iemand die zoekt en worstelt om antwoord op de vraag naar de beteekenis van zijn technisch werk. Dat ik dan tot de overtuiging kom, dat het kwaad ligt in de economie en niet in de techniek, is óók waar.

Mijn geloof zegt mij, dat de technische Schepping als daad, van God is; onze economische verhoudingen daarentegen berusten op het onheilige in den mensch.

Indien aldus één van de pijlers van mijn maatschappelijk denken door U socialistisch wordt genoemd, moet ik er toch op wijzen, dat dit een overtuiging is, die niet voortkomt uit de beschouwing van één bepaalde maatschappelijke laag en uit de nooden van de arbeiders. Met den klassenstrijd die daaruit voortvloeit, kan ik mij niet vervant gevoelen. Doch voor mij staat het vast, dat de keuze van de eerste der twee genoemde mogelijkheden voor de menschheid als geheel, voor elk individu, kapitalist of niet, den ondergang beteekent, materieel en geestelijk. Geestelijk, omdat de versnelde productie de bezitsharts-tocht van den enkeling steeds zal aanwakkeren en omdat het oog der menschheid steeds sterker het product als doel zal gaan beschouwen

en aldus de gebondenheid van den mensch aan het aardsche zal versterken. Het beteekent den materiëlen ondergang, omdat bezit strijd beteekent en volkenstrijd oorlog is. De demonische middelen, welke de techniek aan den mensch geboden heeft, zullen met aan zekerheid grenzende waarschijnlijkheid, tot een volmaaktheid komen, die algeheele vernietiging waarborgt.

Hiertegenover kan alleen het zedelijk bewustzijn der volkeren iets uitrichten. Het is de vraag of dit grociende is. Op het gebied van oorlog en vrede hopen wij het wel gaarne. Dat onze bezitsverhoudingen ook hier een struikelblok vormen, is echter waarschijnlijk.

Het is op grond van deze overwegingen, dat ik de figuur van Walter Rathenau ben gaan bestudeeren. En ik kan iets navoelen van de gebrokenheid van deze tragische figuur, die toch een held was. Deze ingenieur-econoom heeft als groot-industrieel jegens het privaat-bezit theorieën verkondigd, die in de uitwerking geheel socialistisch zijn, zonder ooit socialist te kunnen worden. Uit zijn werken kan men m.i. echter nergens een misprizjen van de techniek vinden. Ook hij spreekt over Neue Wirtschaft en niet over Neue Technik. Het gaat om een Wirtschaft die zedelijk is, die óók steunt op het goddelijke in den mensch. Een dwaasheid? Misschien, maar maak daar dan de techniek geen verwijt van.

Tenslotte nog een enkele opmerking over de vraag of ik verwacht, dat onder betere economische verhoudingen alle bezwaren van de technificatie zullen zijn opgeheven. Zeker is dat niet zoo en in het bijzonder geldt dat voor de mechanisatie en in het algemeen voor alle euvelen, die een gevolg zijn van onvolkomenheden. Nu ben ik over het verrichten van mechanischen arbeid niet zoo somber gestemd. In de eerste plaats ligt er voor velen in het bedienen van machines een zekere bekoring. Hierover wordt tegenwoordig meestal Hendrik de Man geciteerd. Heel goed schildert hij ons dat in den „Kampf um die Arbeitsfreude" aan de hand van de origineele getuigenissen van 73 arbeiders.

Vrij zelden gaat de wrok van den arbeider tegen de machine zelf uit en dan is het meestal nog tegen een bepaald soort erbarmelijk werk, dat bijv. doofheid tengevolge heeft, zooals in een ketelmakerij e.d. Doch als er geen grof winstbejag achter zit of een ellendeling van een werkbaas, haat de arbeider zijn machine niet.

Zijn wrok gaat tegen slechte arbeidstoestanden, slechte behandeling, miskenning van zijn persoon! Dus alweer economische verhoudingen? Ja inderdaad en dan vermengd met de kwade gevolgen voor een stelsel, dat gericht is op het lage in den mensch, die boven den arbeider is gesteld.

Tegen den invloed van den mechanischen arbeid op den mensch zelf is van alles verzonnen. Rathenau stelde voor een z.g. Arbeitsausgleich toe te passen, d.w.z. in die gevallen, dat het een kveling was, het werk te verwisselen voor beter. Ook wil hij een burgerlijke dienstplicht van minstens een jaar, ter vervanging van de militaire, opdat ieder uit het volk met den handenarbeid zal kennismaken, terwijl op die wijze bijv. ook bepaalde onaangename werkjes kunnen worden

opgeknapt. Het staat wel vast, dat ook hieraan bezwaren verbonden zijn, hoewel proeven in die richting natuurlijk mogelijk zijn.

Toch geloof ik, dat de techniek zelf hier het beste geneesmiddel is, vooral als deze vrij is van vreemde smetten. Wat is bijv. klinken met een luchtdrukhamer niet een ellendig werk! Doch onlangs zag ik in „de Ingenieur” een advertentie van een fabriek, waarin werden aangeboden geheel gelaschte vakwerkbruggen zonder één klinknagel. Dat nog zooveel gebrekkig gaat, is hoogstens een bewijs ervoor dat de menschheid nog slechts enkele eeuwen in deze leerschool doorbrengt, dat ook de techniek nog niet volmaakt is. Zij moet nu de menschonteerende werktuigen en methoden nog toelaten, omdat nog geen betere zijn gevonden. Zooals de galeislaaf is verdwenen, zoo zal ook eens de mijnwerker tot het verleden behooren, omdat de techniek ons andere energie-bronnen zal aanboren, daarbij geholpen door de natuurwetenschap. Hier is nog lang en in details over te spreken, doch ik wil dit aan U overlaten.

Als ik dan nu eindig met de vraag, of deze beschouwing voor de techniek van Uw werk eenige beteekenis heeft, dan geloof ik dat zeker. In de eerste plaats omdat *ware* volksontwikkeling in de eerste plaats ook vraagt naar *waarheid* en in het bijzonder waarheid in onze kennis van de machten, die ons leven beïnvloeden. Wij kunnen schimpen op de radio, op de film, op de industriele producten als wij ze uit artistiek oogpunt bekijken. Wij kunnen om het andere woord zuchten over mechanisatie, ook al zagen wij een fabriek slechts van buiten en al profiteeren wij zelf ook nog zoo sterk van een bevoorrechte positie in dit leven. Doch velen van de jonge denkende technische werkers zijn daarvan niet meer gediend. Als een jonge man in Rotterdam zegt, dat hij op de V. U. komt, omdat hij wel eens een verstandig woord wil hooren, dan is dat geen depreciatie van zijn werk, doch beteekent het een vraag naar samenhang tusschen zijn eigen ik, ook met zijn werk en de rest van het menschelijk denken en voelen, dat hij om zich heen weet. Die samenhang moet de V. U. den menschen trachten te geven. En ik kan mij indenken, dat één Uwer zegt, dat niet te kunnen, omdat hij dien technischen mensch niet kent en ik zou dat kunnen zeggen, omdat ik Uw taak als loodzwaar voel, veel zwaarder dan mijn colleges in Delft voor studenten. Toch kan het niet anders, of U hebt dat ook te leeren. U hebt U in te stellen op deze generatie van jonge menschen, waartoe ik mij zelf ook nog reken, die leeft onder den druk en deels ondergaat in de poel van de gevolgen van het stelsel, dat wij erfd en waarin bezit als de levensprikkel en motor geldt.

Moge hier eens het licht der Goddelijke wijsheid een uitweg wijzen, dien ik U thans niet vermag aan te geven. Dan zal de techniek ook worden, in sterker mate dan thans, hetgeen zij in wezen is: voortschrijdende Openbaring Gods in de stoffelijke wereld, den mensch tot zegen.

Geen Radio-lyriek maar „nieuwe zakelijkheid”

door J. HOVENS GREVE.

Door de Wet op het lager onderwijs van 1920 is in ons land ten aanzien van de verhouding van de Openbare Kas en het lager onderwijs een geheel nieuwe toestand geschapen.

Meende men vroeger, dat alleen het zogenaamde neutrale openbare onderwijs ten volie uit de openbare kassen moest worden bekostigd en dat het bijzonder onderwijs zich met geringeren steun mocht vergenoegen, bij de Wet van 1920 is ingezien, dat dit standpunt aan een groot deel van ons volk geen recht liet wedervaren en thans acht men het billijk, dat ieder ouder voor zijn kind onderwijs krijgt, dat overeenkomt met zijn levensbeschouwing.

De gedachtengang tot eenvoudigen vorm teruggebracht is deze: De Staatskas is eigendom van de gemeenschap. De gemeenschap heeft te zorgen voor goed onderwijs, de leden van de gemeenschap hebben gelijk recht op ondersteuning van die onderwijsvormen, welke zij krachtens hun levensbeschouwing eischen. Heeft ons land 30 pCt. Katholieken, dan hebben deze recht op 30 pCt. van de door de Staatskas mogelijk gemaakte scholen en andere groepen hebben gelijk recht op een percentage, dat weer met hun grootte overeenkomt. Wij meenen dat deze opvatting billijk is en kunnen er ons zeer goed mee vereenigen.

Ongetwijfeld heeft nu deze beschouwingwijze het veel besproken advies van den Radionad inzake de zendtijd-distributie sterk beïnvloed.

Ten onrechte!

Men heeft aldus geredeneerd:

„Evengoed als de Staatskas is de zendtijd een bezit van de gemeenschap. Wel is waar heeft men zich van dit bezit op allerlei wijze meester gemaakt, men heeft in de ontdekkingsperiode van deze geestelijke goudvelden runs „gehouden en claims veroverd, al naarmate men er eerder „bij” was, of „bandiger wist te manoeuvreren, maar

„gelukkig is Vaders Staat machtig „genoeg om dit verworven bezit te beschermen of uit te breiden al naarmate „hem billijk voorkomt”.

Inderdaad gelukkig!

Minder gelukkig was, dat bij de correctie, die op deze beschouwing volgde, analogieën hun invloed gingen oefenen, die uit een ander systeem overgenomen in dit systeem niet pasten.

Indien voor 150.000 kinderen van een bepaalde richting in ons land scholen noodig zijn, ieder voor 150 kinderen, dan moet de gemeenschap zorgen voor 1000 scholen.

Heeft een andere richting 15000 kinderen, dan heeft zij recht op 100 scholen, enz.

Zijn er echter 100.000 luisteraars van een bepaalde soort, dan mogen wij van een lezing van hun richting van één uur per individu evenveel nuttig effect verwachten als we voor een andere groep van 10.000 luisteraars per uur voor ieder van dezen mogen aannemen.

Daar ligt het geweldige verschil tusschen scholen-distributie en zendtijd-distributie!

Als we het nuttig effect, dat voor de ééne richting wel niet anders zal zijn, dan voor de andere richting, per uur per luisteraar eens x noemen, dan ontvangt een groep van 100.000 leden per uur 100.000 maal x aan geestelijke energie en een groep van 10.000 leden 10.000 maal x . Zou de groep van 100.000 leden 10 uur krijgen tegen die van 10.000 leden 1 uur, dat zou de eerste groep 1.000.000 maal x geestelijke energie krijgen tegen de kleinere groep 10.000 maal x of 100 maal minder dan zijn toch slechts 10 maal sterker broeder.

De een zou ten slotte aan overvoeding gaan lijden en de andere aan ondervoeding.

Niemand zal er aan denken om aan kinderen van een groep van 300.000 personen driemaal zo veel uren les te geven, als aan de kinderen van een

groep van 100.000 personen. De ouders zouden trouwens onmiddellijk in verzet komen tegen zoo'n overdaad.

Tot nu toe heeft niemand eraan gedacht, hoe zonderling het is om op het gebied der Volksontwikkeling, dat door de Radio verzorgd wordt, een dergelijken dyaanen eisch wél te stellen.

Immers hier zien we met groote hardnekkigheid betoogen, dat hoe grootser een groep is, hoe meer „lesuren" haar leden moeten hebben. Dit is even gek, als wanneer men zou gaan zeggen: in een kerk met duizend kerkgangers moeten we tien uur preeken om hetzelfde te bereiken als in een kerk met honderd kerkgangers in één uur wordt bereikt.

Wij mogen gerust aannemen, dat de leden van een groot kerkgenootschap niet minder intelligent of ontvankelijk voor gemoedsindrukken zijn, dan de leden van een klein genootschap.

Wat dus beteekent, dat ieder lid van elke groep (mits om practische redenen niet te klein genomen) recht heeft op een gelijk aantal verstand- of gemoedvormende Radio-uren. Zijn recht op een zeker quantum Radio-ontwikkeling (men vergeve mij dit leelijke woord) hangt niet af van de relatieve grootte van zijn groep, maar van zijn lid-zijn van onze volksgemeenschap.

Deze beschouwing brengt ons op een totaal andere basis en opent ons een geheel ander gezichtsveld.

Wij zullen thans het aantal beschikbare uren van onze beide golfengten moeten verdeelen over de verschillende partijen — ieder evenveel en daarnaast een aantal uren moeten vrijhouden voor uitzending van muziek en behandeling van vragen van algemeenen aard.

Het eene groote Nederlandsche Omroepinstituut, dat velen als ideaal voor oog en heeft gestaan, maar dat tengevolge van miskenning enerzijds en overschatting anderzijds van de behoeften der „partij-uitzenders" niet tot stand kon komen, blijkt ten slotte toch mogelijk.

Maar dan moet de Minister, die dit instituut zal scheppen, zich vrijmaken van twee suggesties, die hem van alle kanten worden opgedrongen.

De eerste suggestie is: 100.000 menschen hebben meer zenduren noodig dan 10.000.

De tweede suggestie is: er moet rekening worden gehouden met verkregen rechten of gevormde tradities.

De eerste suggestie werd reeds besproken.

Wat de tweede betreft, dit: ieder, die zich ernstig met vragen van volksontwikkeling bezig houdt, zal herhaaldelijk de verzuchting staken: die Kunst ist lang und kurz ist unser Leben! Hem doet het onzinnig aan, als op Radio-gebied reeds van verkregen rechten of gevormde tradities gesproken wordt na een tijdsverloop van minder dan 10 jaren.

Tot alle groepen, die den minister bestormen, kan hij in billijkheid zeggen: ik wil naar Uw inzichten luisteren, voor zoover zij het mijne verhelderen, maar met de belangen van Uw omroeporganisatie of Uw apparaat heb ik niets te maken. Als een geheel nieuwe organisatie of een geheel nieuw apparaat beter is, dan zullen we die scheppen.

* * *

Ten slotte een enkel woord over de inrichting van dat nieuwe Instituut. Een algemeene Raad van Beheer, samengesteld uit de besten van ons land uit alle partijen, zal de algemeene leiding moeten hebben. Het algemeene programma wordt onder controle van dezen Raad samengesteld door een daartoe aangewezen dagelijksch bestuur. De speciale richtingsprogramma's door subcomité's, die homogeen zijn samengesteld en autonoom. Dit laatste is een vitaal punt.

Indien één der groepen bezwaar heeft tegen een onderwerp of een spreker van het algemeene programma, dan worden deze niet opgenomen in dat programma, maar overgebracht naar het bijzondere programma van een der voorstellende groepen.

Daardoor wordt enerzijds de zorg opgeheven, dat men zich bezwaard zou voelen met de verantwoordelijkheid voor een uitzending, waarmee men niet instemt en anderzijds tegemoet gekomen aan de angst van hen, die zouden meenen, dat één groep de wenschen van anderen zou kunnen onderdrukken.

Bij de samenstelling van dit Instituut, dat groot en grondig werk kan leveren, dat tegemoet zal komen aan de behoeften

van de in ons land zoo sterk verscheiden levensbeschouwingen en dat toch een eenheid zal zijn, zooals de Nederlandsche Staat een eenheid is, zullen aanvankelijk allerlei veroverde posities in 't gedrang komen, maar de daardoor ontstane moeilijkheden zullen naar bil-

lijkheid moeten worden opgelost. Er zullen totaal nieuwe financiële regelingen, waarbij belasting een rol zal moeten spelen, moeten worden getroffen; maar dat alles is het doel waard:

Een hecht en sterk en grootsch Nederlandsch Omroepinstituut.

Persoverzicht.

De opleiding van de leraar m.o.

In de Desember-aflevering van *Vragen des Tijds*, staat 'n artikel van J. H. Schutt, getiteld „Van reglementen en onderwijs“. De schrijver heeft 't in de eerste plaats over 't nieuwe eindexamenreglement voor de h.b.s., waardoor dit examen is verzwaaard; en hij vreest dat dit niet zal strekken om 't onderwijs op hoger peil te brengen. Dit wordt dan gedemonstreerd aan 't onderwijs in de moderne talen. Niet dat 't streven naar verzwaring van 't examen op zichzelf verwerpelijk zou zijn; maar men moet, bij elke hervorming van schoolreglementen nooit vergeten, in de eerste plaats rekening te houden met de leraar. En diens pedagogische en didactische opleiding is noch altijd 'n probleem. Schr. hoopt nu met z'n artikel aantekenen „dat de opleiding van de leraar, en niet alleen en zelfs niet in de eerste plaats zijn pedagogische en didactische vorming, van alles-overheersend belang is voor zijn later werk.“ Hij is van mening, dat die opleiding aan de hogeschool behoort te geschieden; omdat alleen 'n wetenschappelijk gevormd leraar 'n goed leraar kan zijn. Bij wie dat niet 't geval is, kan nooit bij z'n leerlingen 'n basis aanbrengen voor verdere studie; terwijl ook voor 't praktische leven z'n onderwijs van minder waarde is. Schr. zal nu trachten de tweeledige vraag te beantwoorden: „wat is nodig voor de wetenschappelijke vorming van de leraar — en in hoeverre kan de Universiteit met dit in hoofdzaak praktische doel rekening houden?“ In de eerste plaats is nodig — schr. beperkt zich ook nu weer tot de moderne talen — 'n grondige bestudering van de vreemde taal

en literatuur, waarvoor ook 'n herhaald buitenlands verblijf onmisbaar is. 'n Afzonderlijk, buiten universitair verband afgenomen examen, zou voor dit onderdeel heilzame gevolgen kunnen hebben. 'n Tweede is, 't grote gewicht van speciale studies, die wel niet te vroeg moeten beginnen, maar die onontbeerlijk zijn voor 'n wetenschappelijke vorming. Daarnaast mag echter 'n algemene oriëntering in 't gekozen studievak niet worden verwaarloosd. Schr. geeft dan enige melodische wenken voor zulke algemene oriënterende kolleges, die de onderwijspraktijk van de middelbare school ongetwijfeld ten goede zouden beïnvloeden. Bovendien zouden er kolleges moeten zijn, waarin enige verband gelegd werd tussen verwante vakken van wetenschap. Ieder ingewijde weet, vervolgt dan de schr., dat onze openbare universiteiten op 't ogenblik aan de door hem gestelde eisen niet kunnen voldoen. Hij vraagt „Is het te veel gezegd, dat er voor ieder van de grote talen van West-Europa twee professoren en twee lektoren behoren te zijn?“ en geeft dan voor deze vier mensen 'n ontwerp-werkverdeling aan. Schr. maakt er de tegenwoordige universiteit 'n grief van, dat ze zelf niet eens van de daken gaat verkondigen, dat 'n aan redelijke eisen voldoende leraarsopleiding haar door de regering onmogelijk gemaakt wordt. Ten slotte meent schr., dat de aanstaande leraar ook enigzins pedagogies moet worden voorbereid voor de vraagstukken, die de schoolpraktijk hem zal stellen. De docent voor dit onderdeel moet dan ook niet buiten die praktijk staan; zodat 't b.v. ook mogelijk moet zijn, dat de studenten bij hem kunnen gaan hospiteren. v. E.

INHOUD VAN AFLEVERING 7.

	Bladz.
De Engelsche Onderwijshervorming in het licht der Internationale Ontwikkeling, door Dr. Philip J. Idenburg	201
Berlijn's boschool voor de rijpere jeugd, door A. Bax-Buining	210
Mededeelingen van den Bond van Nederl. Volksuniversiteiten De zelfstandige waarde van techniek voor het geestelijk leven van onzen tijd, door Prof. Ir. W. Schermerhorn	214
Geen Radio-lyriek, maar „nieuwe zakelijkheid”. door J. Hovens Greve	230
Boekbespreking. De opleiding van de leraar m.o., door v. E.	232



Vacant.

Vacant.

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.

VOLKS ONTWIKKELING

T/B 3867

**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



BIBLIOTHEEK RU GRONINGEN

0214 0248



Op welke grondslag is een duurzame oplossing van het spellingvraagstuk mogelijk?

door Professor Dr. C. G. N. DE VOOYS.

De urgentie van het spellingvraagstuk is bij de begrotingsdebatten in de Tweede en de Eerste Kamer met klem betoogd, „Maak een einde aan de anarchie!“ „Herstel de eenheid!“ riep men de Minister toe, zowel van vooruitstrevende als van conservatieve zijde. Merkwaardigerwijze werd meestal verzuimd, aan te wijzen op welke grondslag men die nieuwe eenheid wenste te vestigen. Alsof dat onverschillig was! Er zijn immers „oplossingen“ denkbaar, die de verwarring eer zouden vermeerderen dan verdrijven. De Minister van Onderwijs is, blijkens zijn jongste uittaling, scepties gezind. Hij betwijfelt „of juist in de tegenwoordige tijd, nu op spellinggebied allerlei opvattingen om de voorrang strijden, een wettelijke regeling van dit onderwerp bereikbaar zou zijn.“ Er is dus alle reden om de vraag, die wij boven dit artikel plaatsten, te stellen en te beantwoorden.

Vooraf ga de opmerking dat termen als „anarchie“, „chaos“, „taalbederf“ voortkomen uit een schromelijke overdrijving. De hedendaagse toestand is deze: in hoofdzaak bestaat er tweeërlei spelling: die volgens De Vries en Te Winkel en de Vereenvoudigde Spelling. De eerste, van overheidswege beschermd en op de scholen toegepast, heeft niet meer hetzelfde morele gezag als vijftig jaar geleden. Deels door inwendige tekortkomingen, deels doordat de taalonderwijzers de verouderde regels niet meer met volle overtuiging kunnen onderwijzen, is het aantal fouten van hoog tot laag toegenomen. Naast de afwijkingen uit slordigheid of onverschilligheid, zijn er opzettelijke afwijkingen bij enkele auteurs als Van Deyssel en Van Eeden.

De tweede spelling is die van een kleine, maar georganiseerde minderheid, in beginsel gesteund door de overgrote meerderheid van hen, die bij het hoger, middelbaar en lager onderwijs de moedertaal doceren. In deze kringen, die zich onder leiding plaatsten van de

„Vereniging tot vereenvoudiging van onze spelling”, bestaat omtrent de hoofdregels geen verschil van mening: men begrijpt dat alleen door gedisciplineerd optreden iets te bereiken valt. Kleine schakeringen, b.v. bij het spellen van de bastaardwoorden, doen aan die eenheid geen afbreuk: ook de oude spelling kent op dit gebied een gedulde en voor een deel onvermijdelijke verscheidenheid. Bovendien beseft men de noodzakelijkheid om bij invoering in de school in de nu bestaande verscheidenheid een strengere keuze te doen.

Ook onder spellinghervormers die allereerst vereenvoudiging beogen, zijn er enkelen die zich niet aan de discipline van de Vereenvoudigde Spelling onderwerpen, en op sommige punten opzettelijk willen afwijken. Door tegenstanders wordt van hun optreden misbruik gemaakt, want men ziet dan over 't hoofd dat deze „eigen-wijze” hervormers óf hun eigen systeem niet toepassen, óf geen aanhang van betekenis meer vinden.

Onder de vereenvoudigers-met-de-daad schaffen wij deze enkellingen op nog minder dan één procent. Wie dus van „allerlei opvattingen” spreekt, geeft geen juist beeld van de hedendaagse toestand.

Hoe staat het nu met het gezag van de georganiseerde vereenvoudigers? Een terugblik op de geschiedenis van de spellingbeweging is leerzaam.

Dr. Kolléwijn's oproep van 1891 vond in allerlei kringen weerklank, en toen zich een commissie vormde om de voorstellen te ontwerpen, betuigden de Groningse hoogleraren Van Helten, Sijmons en Speyer daarmee hun instemming. Ten onrechte sprak men dus van Leidse zijde over „een congres van verdienstelijke knutselaars” ¹⁾. De school van M. de Vries, gedreven door pieteit voor hun leermeester, onthield zich van alle deelneming aan een beweging, die door een geleerde als Cosijn principiëel goedgekeurd moest worden.

Tien jaren later, in 1902, bemerkten we een duidelijke kentering. De aanvankelijke regeling vereiste herziening, op het punt van de bastaardwoorden en de i-spelling. Voor de herzieningscommissie werden o.a. uitgenodigd hoogleraren van onbetwist gezag als H. Kern, A. G. van Hamel, J. J. Salverda de Grave, D. C. Hesseling, J. Vercoullie, die allen hun medewerking verleenden. Ondanks dit feit bleef men in officiële kringen de vereenvoudigingsbeweging geringschatten. De Staatskommissie onder leiding van Dr A. Kuyper kon er niets anders in zien dan het streven van gemakzuchtige schoolmeesters.

Weer een stap verder bracht ons de Staatskommissie door Minister Cort van der Linden in 1918 ingesteld, uit verzoeningsgezindheid. Drie leden van ons Hoofdbestuur mochten aan de beradsla-

¹⁾ Zie Kuyper's Gidsartikel *Ter berouwing aan P. J. Cosijn (Verapreide Opstellen, blz. 75.)*

gingen deelnemen, maar de bemiddelende regeling, door deze commissie voorgesteld, vond geen instemming. Nog minder de kunstmatige geslachtsregeling, waarop Minister De Visser zijn hoop gevestigd had.

Weer tien jaar later, in 1928, scheen het einde nabij. Minister Waszink was tot het inzicht gekomen dat op grondslag van de Vereenvoudigde Spelling een oplossing mogelijk zou zijn. Hij vond ons Hoofdbestuur tot enige concessies op ondergeschikte punten bereid, en verklaarde zich zijnerzijds geneigd tot actieve medewerking. Als de Ministerraad toen niet een spaak in het wiel gestoken had, zou de weg ingeslagen zijn naar een duurzame bevredestiging.

Het toenemende gezag van de Vereenvoudigde Spelling had nog een andere oorzaak. Het verzet van toongevende hoogleraren in het Nederlands, als Verdam en Te Winkel, was geleidelijk verslapt, toen ze een jongere, anders gezinde generatie zagen opkomen. Aan dezelfde Leidse Universiteit, waar M. de Vries de Nederlandse taalwetenschap vestigde, doceren nu hoogleraren als J. H. Kern, N. van Wijk, Albert Verwey, die overtuigde voorstanders van spellingvereenvoudiging zijn. Aan al onze universiteiten zijn hoogleraren die de nieuwe spelling in hun geschriften toepassen. Hun voorbeeld is door tal van studenten gevolgd: het aantal proefschriften, in allerlei faculteiten, waarin de V. S. gebruikt werd, is reeds tot over de honderd gestegen. In de Koninklijke Akademie van Wetenschappen schrijven een zestal leden de V. S. Geen van de grote Nederlandse tijdschriften weert deze spelling, en belangrijke dagbladen en weekbladen openen er hun kolommen voor. De lijst van geschriften van allerlei aard, in V. S. gedrukt, is juist in de laatste tien jaren sterk vermeerderd.

Belangrijker nog is het feit, dat in de loop der jaren alle grote onderwijsorganisaties, ook van het Katholiek en Protestants-Christelijk onderwijs, zich vóór de V. S. verklaarden en daarvan getuigden door zich bij de „Vereniging tot vereenvoudiging van onze spelling” aan te sluiten. Aan afgevaardigden van al deze verenigingen werd een plaats in het algemene Hoofdbestuur aangeboden. Daardoor groeide deze Vereniging, met 4000 individuele leden betrekkelijk klein, tot een organisatie, die het gehele onderwijs omvat, en dientengevolge door geen Regering meer genegeerd kan worden. De tijd dat de leiders van de beweging als „verdienstelike knutselaars” op zij geschoven konden worden, is eveneens voorbij. De V. S. is van de met moeite veroverde plaats niet meer terug te dringen. Invoering van een andere regeling of van een of andere tussenvorm zou gelijk staan met het scheppen van een derde spelling, d.w.z. met sterker verbrokkeling in plaats van een nieuwe eenheid.

Is de tijd dan werkelijk rijp voor deze hervorming? zal een twijfe-

laar vragen. Als men daaronder verstaat: is de meerderheid van ons volk er voor gewonnen, dan zou men stellig ontkennend moeten antwoorden. De grote meerderheid is wars van *elke* spelling-verandering, en zal er afkerig van blijven, zolang op alle scholen de officiële spelling ingeprent wordt. Alle verandering op later leeftijd geeft slechts last. Wanneer de schriftelijke woordbeelden door veel lezen en schrijven een zekere vastheid gekregen hebben, kost het moeite, zich aan afwijkende vormen te wennen. Wachten totdat de meerderheid van het volk op verandering aandringt, betekent dus: wachten ten eeuwigen dage. Een overheid die het spellingvraagstuk wil oplossen, moet durven doortasten. En dat wel met een juist inzicht in de aard van het vraagstuk. Wie daar weinig over nagedacht heeft, verbeeldt zich licht, dat de Regering tegen een bepaalde datum een nieuwe spelling zou kunnen invoeren, die binnen korte tijd de eenheid zou herstellen, op dezelfde wijze als b.v. de zomertijd ingevoerd wordt. Dat is een gevaarlijke dwaling. Met forse hand zou men desnoods alle ambtenaren kunnen dwingen, al zou het verzet, vooral in hogere kringen, niet gering zijn. Maar de overgrote meerderheid van de Nederlanders zou de oude schoolspelling blijven schrijven en die vooreerst ook in hun lectuur, dagbladen en boeken, blijven eisen. De enige methode, sinds jaren door onze Vereniging bepleit, is: geleidelijke invoering, door het onderwijs, bij het opgroeiend geslacht, en officiële gelijkstelling van de beide spellingen in het openbare leven.

Door deze weg in te slaan, zal na een overgangstijd van 10 à 20 jaren de spellingeenheid op nieuwe grondslag herwonnen kunnen worden.

Juist het inzicht dat zulk een overgangstijd onvermijdelijk is, en dat het oudere geslacht aan beide spellingen — ook voor eigen praktijk — zal moeten gewennen, heeft onze Vereniging versterkt in het vasthouden aan zo eenvoudig mogelijke regels, die door een compromis bedorven zouden worden. Uitzonderingen op de konsekwente regels voor de e-, o- en s-spelling en vooral een nieuwe geslachtsregeling, zouden de toepassing bemoeilijken. Menigeen zou klagen dat hij te oud was om opnieuw op de schoolbanken te gaan zitten en nieuwe regels te leren. Wat dus onzerzijds onverzettelikheden zou kunnen lijken, berust op een juist inzicht: de spellinghervorming moet het onderwijs zo veel mogelijk van overbodige moeilijkheden ontlasten en tevens aanvaardbaar zijn voor een overgangsperiode.

Hoe is het te verklaren, zal men later vragen, dat in een periode waarin zoveel belangrijke vraagstukken op politiek en sociaal gebied tot oplossing gebracht werden, een zo eenvoudige hervorming — die geen geld kost! — eindelijk uitgesteld wordt? De oorzaak zal wel

zijn, dat de eigenlike deskundigen op dat gebied, de taalkundig-geschoolden, en de meest belangstellenden en belanghebbenden, de onderwijzers, een te kleine en te weinig invloedrijke groep vormen om de machten van het behoud te overwinnen.

Veel sterker zouden ze staan, als grote verenigingen met een gevestigd gezag, eens krachtige steun gingen verlenen. Wij denken daarbij aan het „Algemeen Nederlandsch Verbond“, dat wel eens een bui van platoniese liefde gehad heeft voor het spellingvraagstuk, als „stambelang“, maar nog steeds verzuimt, uit een angstvallig ontzien van konservatisme in eigen kring, om kleur te bekennen. Wij denken ook aan de grote organisaties, wie het onderwijs ter harte gaat: Volks-onderwijs, dat meermalen belangstelling toonde, en de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, die zich tot nu toe afzijdig hield, maar krachtens haar verleden en door haar naam eigenlijk verplicht is om een zaak, die allereerst het volksonderwijs ten goede zal komen, met volle kracht te steunen. Moge een beroep op haar hulp niet vergeefs zijn!

Onderwijs voor de Rijpende Jeugd in Engeland

door Dr. PHILIP J. IDENBURG.

In een artikel over „*De Engelsche onderwijshervorming in het licht der internationale ontwikkeling*“¹⁾ heb ik getracht eenig inzicht te geven in de principieele beteekenis der op handen zijnde reorganisatie van het Engelsche schoolstelsel en haar te doen zien als een schakel in het verband van den internationalen ontwikkelingsgang der onderwijs-politiek. Ik heb daarbij de aandacht gevestigd op de geestelijke krachten, welke in laatste instantie tot deze plannen hebben geleid. Wij zullen ons thans verdiepen in de hoofdtrekken der voorgenomen reorganisatie, doch mogen daarbij enkele factoren, welke speciaal in Engeland op de ontwikkeling der dingen van invloed waren en de onmiddellijke aanleiding tot het hervormingsstreven hebben gevormd, niet onvermeld laten.

De aanhangige plannen zijn vrucht van een vermeerderde belangstelling voor het welzijn der jeugd in den leeftijd van 11 tot 16 jaar, welke voor een belangrijk deel geboekt mag worden op het credit der oplevende psychologische studie en de popularisering van hare resultaten. Daardoor is de aandacht gevestigd op de eigenaardigheden van de puberteitsperiode en zijn de oogen open gegaan voor de groote mogelijkheden ten goede en ten kwade, welke dit tijdperk in de ont-

¹⁾ Zie het vorig nummer van dit maandblad.

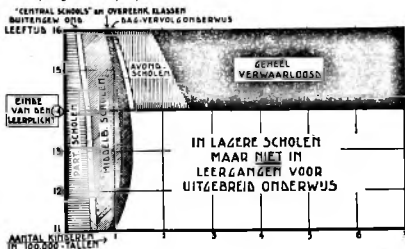
wikkeling der jeugd met zich mede brengt. Niet alleen de jongen en het meisje uit den meer gegoeden stand, niet slechts de intelligente knaap en het schrandere meisje, maar de *geheele* jeugd in deze critische jaren heeft — naar men leerde inzien — behoefte aan toezicht en leiding. De minderjarige in deze levensjaren het leven in te zenden, hem industrieelen en anderen, vaak ongeschoolden, arbeid op te dragen zonder zich verder iets aan hem gelegen te laten liggen en hem te steunen in het verkrijgen van macht over de in hem ontwakende krachten, zonder hem wegwijz te maken in de vreemde wereld binnen in hem en de groote, onbekende, maatschappij buiten hem — steeds meerderen leerden begrijpen, dat dit een verderfelijk stelsel was, noodlottig, niet alleen voor de individuen zelf, maar ook voor de samenleving, waarvan zij deel uitmaakten. Van de gevaren, aan de verwaarloozing der jeugd in den puberteitstijd verbonden, sprak niet slechts de psychologische theorie, maar getuigden ook de officieele rapporten¹⁾, die vertelden van de demoralisatie en de maatschappelijke verworping, welke bij vele jeugdigen na het verlaten der lagere school intrad. Het viel niet te loochenen, dat er voor het Engelsche volk een taak was weggelegd ten opzichte van de opgroeiende jongens en meisjes, een taak van onderwijs en opvoeding, waarvan het de groote beteekenis niet eerder had beseft.

Intusschen, niet alleen de opvoedingstaak was gegroeid, ook het vertrouwen in de mogelijkheden, welke schoolonderwijs en opvoeding bieden, was grooter geworden. De ontwikkeling op dit gebied sedert 1902 was een aanmerkelijke vooruitgang gebleken. Het peil van kennis van de leerlingen der hogere klassen van de lagere scholen was aanmerkelijk gestegen en zoo waren ook de grondslagen, waarop het voortgezet onderwijs zou kunnen bouwen, hechter geworden. Daarmede was tevens een veraangenaming van het onderwijs gepaard gegaan, waardoor het schoolgaan voor een steeds grooter aantal kinderen wel verre van een vervelende noodzaak, waaraan het zaak is zich zoo spoedig mogelijk te onttrekken, een aangename, belangwekkende bezigheid was geworden, welke, indien daartoe gelegenheid bestond en de financiële omstandigheden der ouders dit toelieten, gaarne werd voortgezet. Statistische gegevens spreken van een krachtige toename van het aantal leerlingen, dat na het volbrengen van den leerplicht de school bleef bezoeken. Door dit laatste verschijnsel werd nog eens te meer de noodzaak eener voorziening in passend, voort-

¹⁾ *Report of the Consultative Committee on Attendance Compulsory or Otherwise at Continuation Schools (1909), Report of the Poor Law Commission (1909), Report of the Departmental Committee on Juvenile Education (1917), Report of the Ministry of Reconstruction on Juvenile Employment (1918).*

schrijdend onderwijs voor deze kinderen geaccentueerd. Tot dusver had alleen de kinderleeftijd de aandacht genoten, alles wees erop, dat er thans iets moest gebeuren voor de rijpende jeugd. In de laatste oorlogsjaren was dit reeds algemeen de overtuiging. Er was hier een onderwijsstekort, dat dringend om voorziening vroeg.

Wij beelden deze leemte in het Engelsche stelsel van onderwijs uit in onderstaande grafische voorstelling, welke, schoon niet geheel feilloos, een duidelijk inzicht geeft in de verwaarloozing der jeugd boven den 14-jarigen leeftijd ¹⁾.



Wij kunnen niet nalaten hier even den gang van onze beschrijving te onderbreken en een vergelijking te maken met onze vaderlandsche toestanden. Verkeeren wij in ons land niet min of meer in de positie, waarin Engeland stond in de laatste jaren vóór den wapenstilstand? Ook bij ons heeft tot dusver het lagere schoolkind gestaan in het middelpunt der belangstelling. Maar er zijn duidelijke teekenen, die wijzen op een groeiend inzicht in de noodzakelijkheid eener voorziening in het onderwijs der rijpende jeugd. Reeds in 1919 wees de *Staatscommissie tot onderzoek naar de ontwikkeling der jeugdige personen van 13—18 jaar* erop, „dat het overgrootste deel der oudere jeugd geheel onvoldoende voorbereid het maatschappelijk leven intreedt” en „dat het onderwijs aan de jongens en meisjes verstrekt, belangrijk dient te worden uitgebreid” ²⁾. Het *Congres voor het onderwijs aan de niet-*

¹⁾ In navelgving van *The Next Step in National Education*, Londen 1927. De ambachtsscholen ontbreken ten onrechte in deze voorstelling, ze zijn echter zeer gering in aantal.

²⁾ *Verslag*, 1919, bl. 156 en 157.

leerplichtige jeugd, gehouden te Utrecht op 17 en 18 April 1925 heeft opnieuw voor deze zaak de aandacht gevraagd ¹⁾). Nog versch in het geheugen liggen de Rapporten van de *Staatscommissie, ingesteld bij Koninklijk besluit van 7 Maart 1927, nr. 3* waaraan de naam van Mr. A. I. M. J. baron van Wijnbergen verbonden werd ²⁾). De staat van het onderwijs aan de rijpere jeugd werd daarin „geheel onvoldoende” genoemd, een oordeel, waarvan de gegrondheid met welsprekende cijfers werd aangetoond. In dit tijdschrift eindelijk werd in den loop van het vorig jaar het *Rapport over de organisatie van het Vervolgonderwijs* gepubliceerd, ³⁾ dat andermaal op deze ook voor ons land zoo bij uitstek gewichtige materie de aandacht heeft gevestigd. Dit alles bewijst, dat volkomen juist is, hetgeen in een der eerste zinsneden van laatstbedoeld Rapport te lezen staat, n.l. dat uit geheel ons maatschappelijk leven de behoefte opkomt om zich met de belangen der jeugd van 14 tot 18 jaar bezig te houden en maatregelen tot haar vorming te treffen.

De vergelijking tusschen Engeland en Nederland brengt tevens naar voren, dat de oplossing van het vraagstuk, dat in beide landen aan de orde is, in twee richtingen kan worden gezocht. Deze mogelijkheden, welke elkaar niet uitsluiten zijn: *a.* verlenging van den duur van het volledig dagonderwijs en *b.* onderwijs aan hen, die de maatschappij reeds zijn ingegaan, gedurende een beperkt aantal uren per week in de dag- of in de avonduren. Nu in Nederland eerst kort geleden de 7-jarige leerplicht werd ingevoerd, staat ten onzent de laatstgenoemde voorziening als eerstvolgende stap ter vervolmaking van ons onderwijs op den voorgrond, in Engeland is thans de verlenging van den duur van het volledig dagonderwijs aan de orde, evenwel niet dan nadat eerst de andere mogelijkheid, met name die van dag-vervolgonderwijs, is beproefd en mislukt.

Aan de uitbreiding van den plicht tot het volgen van volledig dagonderwijs zijn bezwaren verbonden, welke samenhangen met het karakter, hetwelk dit onderwijs tot dusver heeft gedragen. Deze bezwaren zijn ten onzent o.a. door Dr. Ph. Kohnstamm geformuleerd in zijn opstel *De vorming der breede volks-massa's in den leeftijd der rijpende jeugd*, waarin hij leerplichtverlenging en een regeling van het vervolgonderwijs tegenover elkaar stelt. ⁴⁾ Ze werden nog kort geleden geuit door Kerschensteiner in een verhandeling over *Das Problem der*

¹⁾ Zie het *Verlag*.

²⁾ Zie het *Voortlooppig Rapport*, 's-Gravenhage 1928 en het *Eindrapport*, 's-Gravenhage 1930.

³⁾ Nutsuitgeverij te Amsterdam 1929.

⁴⁾ Zie Dr. Ph. Kohnstamm, *Individu en Gemeenschap*, 's-Gravenhage 1929, bl.

*Erweiterung der Allgemeinen Schulpflicht*¹⁾ waarin hij de moderne volks-school teekent als een product der *Aufklärung* en aantoonst hoe zij nog steeds gestempeld is door de eigenaardigheden van die periode uit onze Westersche cultuurgeschiedenis. „Der Schulwagen rollte kraft der eigenartigen Dynamik, die nun einmal jedem menschlichen Werke eigen ist, auf dem glatten Geleise weiter, in das er durch den Geist der Aufklärung gelenkt worden war. Er rollte dahin, ohne sich um das gänzlich veränderte wirtschaftliche, soziale, politische, staatsbürgerliche Leben anders zu kümmern als durch Einfügung immer neuer Kenntnisse und durch immer wachsende Ausdehnung der Unterrichtszeit.

Wenn wir heute die Pflichtvolksschule, so wie sie nur einmal seit zwei Jahrhunderten geworden ist, allgemein um 1 oder 2 Jahre verlängern, so wird sie wahrscheinlich in diesem Geleise weiterrollen, in dem noch wenig alterierten Glauben, durch Schulung der Intelligenz, durch Belchrung und Unterweisung aller Art, durch eine neue Fülle von Kenntnissen, durch verlängerten und erweiterten Religions-*unterricht* die Menschen tauglicher und tüchtiger zu machen für die völlig neue Lage.

Ich habe indes seit langem verlernt, an dieses Evangelium zu glauben....”²⁾

Het waren wellicht niet zoo scherp geformuleerde bezwaren tegen den huidige staat van het lager onderwijs en zoo uitgesproken verlangen naar een radicale richtingsverandering daarvan, welke Engeland aanvankelijk hebben doen kiezen voor den partiëlen leerplicht van het 14de tot het 18de levensjaar. Maar wel heeft daarbij de gedachte voorgezet, dat de bloote verlenging van het totdusver bekende lager onderwijs met nog een jaar eer schade dan nut zou brengen. Reeds thans hoort men de klacht, dat de intelligente leerlingen der hogere klassen den tijd, door de wet bepaald, moeten uitzitten zonder daarvan inderdaad profijt te trekken.

De Onderwijswet van 1918³⁾, tot stand gebracht door het Liberaal Kabinet, waarin H. A. L. Fisher het Ministerie van Onderwijs beheerde, heeft den partiëlen leerplicht tot den 18-jarigen leeftijd voorgeschreven voor allen, die niet tot het 16de jaar volledig dag-onderwijs hadden genoten of het toelatingsexamen tot een der universiteiten of een daarmede gelijk te stellen examen hadden afgelegd. Gedurende de eerste 7 jaren na de inwerkingtreding der wet zou deze leerplicht

¹⁾ In *Das neunte Schuljahr*, Jena 1929. bl. 37 en vlg.

²⁾ *I. o. p.*, bl. 43 en vlg.

³⁾ Zie mijn, *De Staat en het Volksonderwijs in Engeland*, Groningen, Den Haag, 1929, bl. 203 en volg.

slechts tot het 16de jaar gelden. Het te volgen onderwijs moest gedurende tenminste 320 uur per jaar gegeven worden. Gedurende de overgangperiode zouden de Plaatselijke Onderwijsbesturen dit aantal evenwel tot 280 mogen beperken. Het schoolbezoek zou moeten plaats vinden tusschen 8 uur voormiddags en 7 uur namiddags en de werkgevers zouden verplicht zijn om hen, op wie deze leerplicht rustte, in de gelegenheid te stellen het onderwijs te volgen.

In Londen en enkele andere districten werd een begin gemaakt met de uitvoering van dit schema, maar de economische depressie en de daaruit voortvloeiende bezuinigingsnoodzaak gaven steun aan het verzet der industriëlen tegen dit stelsel, waaraan practisch een einde werd gemaakt. Er bestaat thans nog maar één school, waar partiël dag-onderwijs wordt verstrekt, al zijn er nog eenige andere instellingen van overeenkomstig karakter, die echter los staan van de wettelijke regeling en vrijwillig door de jeugdige personen worden bezocht, zoonodig met medewerking van hun werkgevers.

Ondanks deze mislukking heeft dit systeem, vooral onder de Liberalen, nog warme voorstanders. In het Rapport *Britain's Industrial Future*, uitgebracht door een Commissie van Onderzoek uit de Liberale partij, waarin een aantal vooraanstaande personen o.a. Lloyd George en de bekende economen Layton en Keynes zitting hadden, wordt het aanbevolen. „Wij gelooven” — zegt de Commissie — „dat geen stelsel van onderwijs kan voldoen, indien het geen voorziening bevat voor de rijpere jeugd, dat het tegenwoordig gemis aan fysieke, geestelijke, morele en sociale vorming in de jaren van 14—18 een nadeeligen invloed heeft op de toekomst van ons volk en dat het evenzeer van belang is voor de werkgevers, dat aan de behoeften van hun jeugdige werklieden aan onderwijs en opvoeding wordt tegemoet gekomen, als het voor de natie is om rekening te houden met de rechtmatige wenschen, welke de industrie aan de scholen stelt.”¹⁾

Intusschen, tijdelijke noodzaak en conservatisme — wie zal uitmaken, welke van deze beide de overhand heeft gehad — mochten de wettelijke voorziening te niet doen, de ernstig gevoelde behoefte bleef daardoor onvervuld en ternauwernood begon het getij der bezuiniging te verloopen, of de vraag om regeling van het onderwijs der rijpende jeugd kwam opnieuw naar voren.

Het was het Conservatieve Kabinet, waarin Eustace Percy als Minister van Onderwijs fungeerde, dat de zaak toen weer heeft aangevat. Na de mislukking van het *part-time* plan werd thans de andere richting ingeslagen.

¹⁾ Londen 1928, bl. 393.

In Februari 1924 gaf het Ministerie van Onderwijs aan het *Consultative Committee*, den Engelschen Onderwijsraad, de volgende opdracht:

„1. Te beraadslagen en te rapporteeren over de organisatie, het karakter en het leerplan van leergangen, geschikt voor kinderen, die tot hun 15de levensjaar volledig dag-onderwijs zullen genieten op scholen, welke niet *Secondary Schools* zijn, daarbij in 't oog vattend enerzijds de eischen eener goede algemeene vorming en de wensche-lijkheid van zooveel mogelijk verscheidenheid in de leerplannen voor kinderen van verschillenden smaak en aanleg en anderzijds de waar-schijnlijke toekomst der leerlingen in handel, industrie en landbouw.

2. Daarbij tevens advies uit te brengen over de regelingen, welke getroffen zouden moeten worden a. voor het beoordeelen van de vorderingen der leerlingen aan het einde der leergangen; b. voor het gemakkelijk maken van den overgang van daarvoor in aanmerking komende leerlingen naar *Secondary Schools* korter of langer tijd na den normalen toelatingsleeftijd.”¹⁾

In deze opdracht was de koers, welke thans zal worden ingeslagen, in hoofdzaak reeds uitgestippeld.

Thans was dus de verlenging van het volledig dagonderwijs weer aan de orde gesteld. Maar daarbij werd met de ernstige bezwaren tegen een bloote uitbreiding van het bestaande lager onderwijs gerekend. Het thans in te voeren onderwijs zou een essentieel ander karakter moeten dragen dan het onderwijs in de lagere leerjaren. Het zou zich moeten richten naar de verschillen in smaak en aanleg, welke er tusschen de leerlingen bestaan, het zou zonder het karakter van algemeen vormend onderwijs te verliezen, moeten rekenen met hun toekomstig beroep. Niet de oude, nivellerende gelijkheidsgedachte, welke in de lagere school heerschappij voerde, moest worden gehuldigd, maar elk talent zou, zooveel mogelijk, een passende ontwikkelingsmogelijkheid moeten ontvangen. Bij gebleken geschiktheid zou steeds de mogelijkheid van overgang van het nieuw in te voeren onderwijs naar de *Secondary Schools* open moeten staan.

Wanneer de Engelsche Regeering een beroep doet op het *Consultative Committee* kan het er zeker van zijn een wel-overwogen, goed gedocumenteerd advies te ontvangen. Reeds tal van gewichtige rapporten zijn er van dit College uitgegaan.²⁾ Zoo lag er twee jaar na het geven van de opdracht een lijvig boekdeel ter tafel: *The Education of the Adolescent*, dat naar den voorzitter van het *Consultative*

¹⁾ *The Education of the Adolescents*, Londen 1926, bl. XVII.

²⁾ Het voorlaatste was: *Report on Psychological Tests of Educable Capacity*, Londen 1924.

Committee het Hadow-Report wordt genoemd.¹⁾ Het bracht een nauwkeurig omlijnd plan voor een algeheele reorganisatie van het stelsel van onderwijs, dat in beginsel door Regeering en volk als werkprogramma werd aanvaard. In hoofdlijnen beschreven wij het plan reeds in ons vorig artikel. Onderstaand schema, dat voor zichzelf spreekt, geeft weer hoe, zoo niet alle voortekenen bedriegen, het Engelsche schoolstelsel in de nabije toekomst zal zijn opgebouwd.²⁾

LEVENSAAR	SCHOOLJAAR	SCHOOLTYPE			TRAP VAN ONDERWIJS	
16 - 17	12	SCHOLEN VOOR VERVOLGONDERWIJS			MIDDELB. ONDERWIJS	
15 - 16	11					
14 - 15	10	AMBACHTS-SCHOLEN	MODERN SCHOOLS (NON-SELECTIVE)	MODERN SCHOOLS (SELECTIVE)		
13 - 14	9					
12 - 13	8					
11 - 12	7					
10 - 11	6				LAGERE ONDERWIJS	
9 - 10	5	LAZERE SCHOLEN				
8 - 9	4					
7 - 8	3					
6 - 7	2					
5 - 6	1					

Het nieuwe element, dat in de voorstellen der Commissie naar voren kwam en niet reeds in haar opdracht was neergelegd, was de gedachte van de insnijding in het stelsel van onderwijs na het 11de levensjaar, waardoor het onderwijs na dien leeftijd tot iets geheel nieuws werd gestempeld en het verschil met het lager onderwijs, ook in den naam, volkomen tot zijn recht zou kunnen komen.

De keuze van het 11de jaar als den tijd, waarna een nieuw begin moet worden gemaakt, vereischt toelichting. Zij geschiedde uit overwegingen van psychologischen en schoolorganisatorischen aard.

In de eerste plaats gold het argument van den psycholoog.³⁾ De doelmatigheid van het stelsel van onderwijs hangt nauw samen met de mate, waarin het is aangepast aan de feitelijke ontwikkeling van de leerlingen. Welnu, omstreeks het 11de à 12de levensjaar begint er in het leven van de jonge menschen een nieuw getij. De verschillen in belangstelling en gaven beginnen zich scherper af te teekenen. Nieuwe

¹⁾ De Onderwijsraad hield 46 vergaderingen en hoorde 95 deskundigen. De kosten van de voorbereiding van dit Rapport waren 1.977 pond sterling, waarvan 456 p.s. voor het drukken van het Rapport. De inkomsten van den verkoop van de publicatie zijn niet afgetrokken.

²⁾ In navolging van Nohl und Pallat, *Handbuch der Pädagogik*, Bd. IV, Langensalza 1928, bl. 488.

³⁾ Men vergelijke P. B. Ballard, *De psychologische zijde van den overgang op elfjarigen leeftijd*, Paed. Studiën, 11de jrg., blz. 9 en vlgg.

krachten en inzichten ontwakten. Het is de taak van het onderwijs om daarmee te rekenen. Dat geschiedt het beste door de kinderen over te brengen naar scholen van verschillende type, schoon met een breeden, gemeenschappelijken grondslag. Daárdoor is het mogelijk, dat het onderwijs blijft werken als een stimulans voor de ontplooiing der nieuwe mogelijkheden. Het onderwijs moet groeien en uiteengaan met den groei en de differentiatie der jeugd, waarvoor het is bestemd. Met de nieuwe phase in het leven van den minderjarige zijn noodig nieuwe scholen. Zoo ongeveer luiden de psychologische aanwijzingen. Maar principieele overwegingen en theoretische beschouwingen geven zelden uitsluitend den doorslag in vragen van onderwijsorganisatie. Elke goede schoolpolitiek zal zich aanpassen aan het historisch geworden en daarop voortbouwen. In Engeland wijst ook de feitelijke ontwikkeling van het onderwijs in de richting door den Onderwijsraad aangewezen. Er bestaat de laatste jaren een algemeene neiging om het 11de en 12de levensjaar te beschouwen als een natuurlijk keerpunt, waartoe het lager onderwijs leidt en waarna een nieuw onderwijs begint. Op dien leeftijd vindt het examen voor de vrije plaatsen op en de overgang naar de *Secondary School* plaats. Op dien leeftijd begint gemeenlijk de *Central School*. In meer dan een wettelijke bepaling wordt reeds het 11de jaar als mijlpaal gesteld.

Er ligt in dit noemen van een bepaald levensjaar een gevaar, waaraan het Engelsche Onderwijsministerie bij de propaganda voor de nieuwe plannen niet geheel is ontkomen. Het moge voor het opstellen van een organisatieschema van groote waarde zijn, wanneer men met een nauwkeurig bepaald levensjaar kan rekenen, de feitelijke ontwikkeling voegt zich niet in afgebakende wegen. Tusschen kinderen van denzelfden leeftijd bestaan groote verschillen in geestelijke en verstandelijke ontwikkeling. Voor het welslagen der onderwijshervorming is het wenschelijk dit in 't oog te houden. Wanneer er sprake is van een insnijding in het onderwijs na het 11de levensjaar, kan dit nimmer als een chronologische aanwijzing worden opgevat. Naast de vordering in leeftijd zal steeds die in kennis en geestelijke ontwikkeling in aanmerking genomen moeten worden.

Van gewicht is, behalve het zoo juist besproken voorstel, ook de nadere precisceering, welke het *Consultatieve Committee* heeft gegeven aan de eischen, welke aan het voortgezet onderwijs, dat na de insnijding zou volgen, moeten worden gesteld. Wij stellen ons voor in een derde en laatste artikel over de Engelsche onderwijshervorming iets mede te deelen over de voornaamste organisatieproblemen, welke daarbij aan de orde komen. Daarbij zal aandacht kunnen worden gewijd aan de samenstelling van de leerplannen der nieuwe scholen.

Hier worde evenwel in 't kort ingegaan op de algemeene karakteristiek, welke in het *Hadow-Report* van het onderwijs op de *Modern Schools* wordt gegeven.

Het belangrijkste lijkt mij daarin het doelbewust streven om aan de praktische intelligentie de ontwikkelingsmogelijkheden te geven, welke haar tot dusver in het voortgezet onderwijs, behalve in de al te zeldzame ambachtsscholen, ontbraken. Praktisch werk en het toekomstig beroep zullen daar in het centrum der belangstelling komen te staan. Er zal op de scholen ruime gelegenheid voor „doe-vakken“ worden gegeven. Veel kinderen, die als 't ware met de handen denken, zullen zeer gebaat zijn met zulk een onderwijs, dat zich naar hun aanleg richt.

Het feit, dat dit beginsel bij de hervorming van het Engelsche onderwijs zoo duidelijk voorop wordt gesteld, verleent aan deze plannen een bijzondere beteekenis. De denkbeelden, door tal van paedagogen en psychologen verkondigd, blijken nu toch door te werken. Men begint in te zien, dat onderwijs niet synoniem is met boekenstudie, dat het niet voldoende is om over de dingen te praten, maar dat het noodig is ze te doen. Men begrijpt, dat de man, die „uien“ kan spellen maar niet kweeken, niet wijzer maar minder wijs is dan hij die ze kan kweeken maar niet spellen.

In deze nieuwe richting past ook het streven om het onderwijs een „realistisch“ karakter te geven. Engelsch en een andere moderne taal, geschiedenis en aardrijkskunde, wiskunde en natuurkunde zullen in de *Modern Schools* evengoed worden onderwezen als in de bestaande *Secondary Schools*. Maar de studie van deze vakken zal, naar men hoopt, meer in verband staan met de levende werkelijkheid in industrie, landbouw en handel. Zij zal de belangstelling gaande maken van de jongens en meisjes, die loopen te denken over hun toekomstig beroep. Met te grooter liefde en toewijding zullen deze zich aan hun schoolarbeid geven, naarmate zij duidelijker beseffen, dat deze in het nauwste verband staat met die toekomstige taak.

De scholen zullen door een en ander niet worden tot ambachts- of vakscholen. Het *Hadow-Report* zegt het zoo duidelijk: „they should use „realistic“ studies as an instrument of general education..., as academic studies are used for the same object by existing secondary schools“¹⁾).

Niet lang na het verschijnen van het Rapport maakte de Conservatieve Regeering, welke tot het jaar 1929 aan 't bewind was, een aanvang met de uitvoering van het project door het overleg te openen met de Plaatselijke Onderwijsbesturen, die iedere 3 jaar hun plannen voor de volgende driejarige periode aan het Ministerie van Onder-

¹⁾ Bl. 85.

wijs ter goedkeuring plegen voor te leggen. Van de medewerking dezer Onderwijsbesturen toeh het vóór alles afhangen of het grootsche ontwerp realiteit zou worden. De bedoeling was, dat er zou worden gewerkt in twee étappes. Eerst zou allerwege gezorgd moeten worden voor instellingen van voortgezet onderwijs, waarnaar de kinderen na het volbrengen van het 11de levensjaar zouden kunnen overgaan of, voorzoover dit niet mogelijk was, zouden de hoogere leerjaren der lagere scholen toeh zoodanig moeten worden hervormd, dat het daar genoten onderwijs evenzeer aan de behoeften der rijpende jeugd zou zijn aangepast, als dit op de nieuwe scholen het geval zou moeten zijn.

Eerst wanneer deze reorganisatie zou zijn tot stand gekomen, was naar de gedachtengang der toenmalige Regeering het tijdstip aangebroken voor de uitvoering van het andere voorstel van den Onderwijsraad: de verlenging van den leerplicht tot het 15de levensjaar.

Intusschen is thans de *Labour*-regeering aan het bewind gekomen met C. Trevelyan als Minister van Onderwijs. Principieel begeert de nieuwe Regeering niet anders dan den aangevangen arbeid voort te zetten. Het is zeker wel de grootste lof voor het werk van den Onderwijsraad, dat alle partijen zich in hoofdzaak met zijn voorstellen kunnen vereenigen. In het bij de uitvoering der plannen te volgen beleid, verschilt deze Regeering evenwel van haar voorgangster. *Labour* wenschtoeh met de doorvoering der onderwijshervorming niet te wachten tot het land daarvoor naar het oordeel der Plaatselijke Onderwijsbesturen rijp zal zijn. Daardoor zou men de vooruitgang in handen leggen van de meest achter aankomende besturen. Het wil zelf de teugels in handen nemen en den gang der ontwikkeling bepalen.

Eenige dagen vóór Kerstmis 1929 werd een kort wetsontwerp bij het Parlement ingediend, strekkende tot verlenging van den leerplichtigen leeftijd tot de klasse zou zijn doorloopen, waarin het 15de levensjaar wordt bereikt. Dit, na de verkiezingsredevoeringen en ministeriele speeches niet onverwacht, kerstgeschenkoeh heeft aan de vele, moeilijke problemen, verbonden aan de hervorming van een in den loop der historie langzaam gegroeid systeem, plotseling een bijzondere actualiteit verleend. Want deze schijnbaar zoo eenvoudige wettelijke maatregel brengt vele ernstige vraagstukken met zich mede. Ik noem die van de inrichting van het leerplan en de examens der nieuw te scheppen scholen, de voorziening in het vereischte aantal leerkrachten, het vinden van de benoodigde schoolruimte, de dekking van de hooge kosten aan de nieuwe regeling verbonden, niet in 't minst, de positie van het bijzonder onderwijs. In ons slotartikel wijden wij aan die vraagstukken eenige aandacht.

Nog iets over het spiegelbeeld der School.

(Na Remarque tot „Am Tor des Lebens“)

door IDA HEIJERMANS.

Nadat mijn beschouwing was afgedrukt, waarin naar het spiegelbeeld der school geschouwd werd, zooals het waar te nemen is vanaf van Alphen tot Remarque,¹⁾ las en zag ik van allerlei, dat de omtrekken van dit beeld steeds scherper deed uitkomen. Ook nu zij slechts een enkele greep gedaan, daar het in hetgeen volgt voornamelijk te doen is over twee werken, waarover straks.

Naast mij ligt *Het Middelbaar Onderwijs en andere gedichten*, door Mien Proost. Wanneer men het bundeltje ontdoet van al zijn branie en mystificatie, blijft er toch een kern over, van beteekenis voor den lezer, die aan zijn vruchten de onderwijs- en opvoedingsbaan wil leeren keeren. Het komt er dan niet op aan of Mien Proost een werkelijke iemand is, een jongen of een meisje, of een die wat jaartjes ouder is dan de „dichteres“, zooals deze zich in de twee brieven, welke de gedichten vooraf gaan, doet kennen. Het werkje zou niet zoo druk besproken en verkocht zijn, als ondanks al het gefingeerde er niet het werkelijke in was van een schoolsysteem, dat jongeren lijden doet. Want dat en dat alleen heeft dit begin-gedicht kunnen doen schrijven:

Ik moet
„degene“ verbuigen:
 degene
 desgenen.

Werelden wuiven
van de globe mij toe.
O, wat een duiz'lig gevoel.

Verder gaat het verhoor:
(maar ik ben het prinsesje van Stamboel
en de Bosporus zingt aan mijn oor)
 desgenen
 degenen.

Niemand zegt voor
Ik krijg strafklas,
De zon bloedt dood
op het matglas.

¹⁾ Volksontwikkeling Aug.—Sept. 1929.

Commentaar behoeven deze dichtregels niet. Zij zijn doorleefd. En daarom is het goed ze te beluisteren, om er ons van te doordringen, dat deze „Mien Proosten”, wie ze ook zijn, het recht hebben verwijten tot een school te richten, die hun soms steenen voor brood gaf.

Ze behooren tot de familie van *Een ondernemend meisje*, van den ouden Ludwig Fulda, het blijspel, in het afgelopen tooneelseizoen opgevoerd. De tweede acte gaf een charge van een inrichting, waarin jonge meisjes door een dwangstelsel tot deugd moeten worden opgevoerd. Maar wie goed luisterde, onderscheidde het ware en echte, dat den grondtoon liet klinken: het verwijt aan de opvoeders, die bederven en onheil stichten in de zielen van hun kinderen en leerlingen.

In *Tusschen twaalf en twintig*, van H. G. Cannegieter, wordt niet enkel het puberteits-tijdperk met zijn groeiprocessen geschetst, maar ook en vooral de school, waar de helden uit het boek in de moeilijke jaren gaan. Geen enkele leeraar blijkt een opvoeder te zijn. Het zwaartepunt van den inhoud der bladzijden, aan de school gewijd, ligt volgens mij in het slot van het boek. Een der jongens, die wiskunde moet en niet kan leeren, krijgt bij het cindexamen niet onvoldoend, want: „bij de wiskunde-vraagstukken was er één, dat hij op de privaat-les van buiten geleerd had, en dat had hij er zonder slag of stoot opgekalkt.” Die wiskunde-minnaar slaagt, en schreeuwt, wanneer hij de school uitholt, tot elken voorbijganger, „dat ze die verrotte wiskunde nu van hem cadeau kunnen krijgen.”

Als de studenten der toekomst aan het fuiven gaan, zeult dezelfde jongen een zwaar pak mee in het rijtuig. Bij het naderen van een brug moet er stil gehouden worden. Hij heft het pak met moeite omhoog. „En met een plons duikt het zware pak onder water. Het is een volledig offer; er ontbreekt geen vloeitje, geen kladje. Het is alles, wat met die gehate wiskunde iets uitstaande gehad heeft: alle schriften, boeken, de lineaal, zelfs de dure passerdoos, alles is met een klinkersteen samengebonden. Een in keurig Latijn gestelde oorkonde gaat er bij. Afgedaan heeft het voor goed, overboord er mee! Guus kan zich geheel wijden aan den zaligen feestroes.”

Zoo hebben zich, wanneer wij in onze herinneringen teruggaan, meer zich bevrijd van het hun opgedrongene. Uit mijn eigen school- en studiejaren heb ik een en ander als reliquieën bewaard. Maar toen ik door de poort der hoofdacte heen was, heb ik met een intense vreugde boeken en schriften vol beschimmelden kost verscheurd, om er nooit meer iets van terug hoeven te zien. Terwijl ik het schrijf, smaak ik weer het blijde van het vrije adembalen na het zuiveren der lucht om mij.

En wie niet als Guus uit het boek van Cannegieter het offer met

de Latijnsche oorkonde erbij bracht en niet verscheuren ging als ik het deed, weet hoeveel er verzonk en naar alle kanten verstoot door de macht der vergetelheid, omdat er niets bekleef van het opgedrongene.

In *Leen Wouters op de Kweerschool* laat de schrijver Arie Pleysier door de jeugdijaren van zijn Leen geen enkelen leeraar gaan, die bezielend op de leerlingen werkt. De crisis der puberteitsjaren beschrijft hij met feller realisme dan Cannegieter. Ook John van Druten doet dit in zijn roman *Young Woodley*, in het Hollandsch verschenen, onder den naam van *Puberteit*.

In dit heel zijn geschetste ontwikkelingsproces van een knaap tot man, wordt niet alleen als in het werk van Arie Pleysier de eenzaamheid van den adolescent geschetst, die als een vreemde komt te staan tegenover de groeiverschijnselen van het eigen lichaam, maar ook als in het Hollandsche boek is er de druk van de school, door de jongens als een vijandige macht gevoeld. Een internaat als de Engelsche School van Roger Woodley kennen wij niet. Doch in het wezen der zaak klinkt uit het werk van John van Druten dezelfde klacht als uit de andere werken in deze beschouwing en de vorige verwerkt het leed, sommigen op school te dragen gegeven en dat toch niet hoefde geleden te worden, indien alles op alle scholen van welk land ook, was zooals het kan en moest zijn.

II.

Tegenover al het voorafgaande, zoowel in dit artikel, als in dat, hetwelk verscheen in de Aug.-Sept. 1929-afl. van dit tijdschrift, nemen twee boeken een gansch bijzondere plaats in, omdat zij scholen in beeld brengen, die van andere beginselen uitgaan dan die, welke er ten grondslag liggen aan de gedichten, boeken voor kinderen en jongeren, verhalen, romans, toneelstukken, in mijn beschouwingen reeds behandeld.

Deze twee boeken zijn *Het dagboek van Kostja Rjabtsew*, taferelen uit het leven van een leerling eener middelbare school, door N. Ognjow, verschenen bij Ontwikkeling (N.V. De Arbeiderspers), Amsterdam, en *Am Tor des Lebens*, door Karl Bock, een uitgaaf van de *Deutscher Verlag für Jugend und Volk*.

Het Russische boek las ik eerst in het Duitsch. Moeten wij er over verheugd zijn, dat het, nu het in het Hollandsch verschenen is, door allen gelezen kan worden, met al zijn bladzijden van grauwe realisme?

Het antwoord op die vraag beantwoord ik in bevestigenden zin, want de jongeren, die het boek zullen lezen, maken ook kennis met

jongens en meisjes uit het werk, welke het aandurven te verkondigen, dat er op sexueel gebied gevaren dreigen en het plicht is er den strijd tegen aan te binden. In dit opzicht staat dit Russische dagboek van den leerling eener middelbare school oneindig veel hooger dan lectuur, die door onze jongens en meisjes verslonden wordt en waarin niets dan het zich uitleven gepredikt wordt.

Doch draaide het werk van Ognjow alleen om den spil van sexueele kwesties, de bespreking van *Het Dagboek* zou buiten het kader van mijn beschouwing vallen en niet in *Volksoontwikkeling* bij voorkeur op haar plaats zijn.

In de zoogenaamde notities van Kostja Rjabtsew volgen wij echter ook de ontwikkeling van een schoolstelsel. Natuurlijk uit zich evenals in de gedichten van Mien Proost, een ander dan de vijftienjarige leerling. Wie is Ognjow? Het antwoord kan ik niet geven. Maar hij moet iemand wezen, die veel van het in het boek beschrevene zelf beleefd heeft, wellicht als leeraar. Dat kan niet anders, omdat slechts wie achter de schermen gekeken heeft, sommige bladzijden kan geschreven hebben.

Daar is in de eerste plaats het Daltonstelsel. We lezen reeds op een der eerste bladzijden van het boek, dat het ingevoerd is met zijn taken en laboratoria tot groote woede van den leerling, die het dagboek schrijft, omdat hij er moeilijken arbeid voor te verrichten heeft. Hij noemt het een „bourgeois“-uitvinding en stort de sielen van zijn ironie over den uitvinder, dien „lord Dalton“, uit.

In de Russische school, waar Kostja gaat, worden echter de leerlingen als menschen beschouwd, over wie men niet handelt, maar met wie men overleg pleegt. Een der leeraren tracht den jongen dan ook voor het stelsel te winnen door hem uit te leggen, dat de leeraren het onderwijs niet meer zooals vroeger opvatten. „Toen hield men zich er mee bezig den leerling zoo gauw mogelijk zijn hoofd met alles en nog wat vol te proppen, en als de leerling de school doorloopen had, dan vloog dat alles in een oogwenk zijn hoofd weer uit. Om kort te gaan, toen wilde men een leeg vat vullen en het kwam er niet op aan waarmee — daar spuwden ze op van zestien-hoog af. Maar nu beschouwt men den leerling als een fakkel, die men slechts aan het branden moet krijgen, opdat zij vanzelf verder branden kan. Daarom wordt dan ook het Daltonstelsel ingevoerd, om de leerlingen zelf zooveel mogelijk hun hersens te laten gebruiken.“

Maar natuurlijk is de jongen niet maar zoo ineens tot ander inzicht gebracht ten opzichte van „die vervloekte Dalton“. Als hij later in een rapport over hem uitgebracht leest, dat hij „een typische halfvolwassene voor Stanley Hall is“, fulmineert hij, dat deze Stanley

Hall een nog erger „bourgeois” dan Dalton is. De leerlingen komen in opstand. Zij laten zich niet overhooren voor hun taken, hebben een pop gemaakt, die „lord Dalton” moet voorstellen en welke in brand gestoken wordt.

Er hebben nu vergaderingen plaats met de leerlingen, de leeraars, leeraressen en de directrice. Een der leeraars zegt: „jullie zijn vandaag tegen het Daltonstelsel opgetreden. Deze manier van werken bevalt jullie niet. Willen jullie dan weer met een stok tot werken gedreven worden, zooals in de oude school? Willen jullie, dat men jullie hersenen met geweld naar het licht drijft? Het staat vast, dat het leeren volgens Dalton moeilijk is. Misschien hebben wij ook bij den opbouw van het Daltonstelsel veel fouten gemaakt, doch deze fouten zijn voor verbetering vatbaar. Zonder vergissingen wordt er nooit gearbeid. De nieuwe school groeit niet rustig, zooals wij het graag zouden zien, doch stormachtig, met overwinning van veel tegenstand.”

En de directrice zegt rustig tot de leerlingen: „Jullie zien toch zelf in, dat de streek van vandaag geen zin had. Jullie kunnen op die manier slechts de *moeilijkheid* van het Daltonstelsel aantoonen, doch niet zijn *onhoudbaarheid*. Bovendien, als men iets bewijzen wil, moet men verstandelijke redenen opgeven en het niet door verbranden van poppen trachten te doen.”

De opstand wordt opgegeven, als in een algemeene vergadering van leerlingen en onderwijzenden der school met een „instructeur” der regeering de leerlingen al hun klachten indienen. Het blijkt ten slotte, dat Kostja, die de „opstandigen” aanvoerde, eigenlijk de eenige is, die zijn taken niet aan kan en al de anderen normaal meekomen. De laboratoria zullen beter ingericht worden en tot slot verklaart de directrice: „Nu neemt de school weer haar geregeld verloop. Laat ons leeren, leeren, leeren. Weten jullie nog, wie dat gezegd heeft?”

Allen schreeuwden: „Lenin! Lenin!”

Ja de school uit het dagboek is de verhouding tusschen de leerlingen en de leeraars, — het bleek reeds uit de wijze der behandeling van den opstand tegen „lord Dalton”, — een gansch andere dan wij hier in het westen kennen of billijken.

Bindend voor allen, óók voor de leeraars, leeraressen en directrice, zijn de besluiten der vergaderingen, door hen met de leerlingen of hun vertegenwoordigers gehouden, soms gepresideerd door een der leeraren of de directrice, dan weer door een leerling. In die vergadering zijn zij gelijken, zelfs zoo, dat een der leeraars scherp door den leerling-president tot de orde wordt geroepen als hij met de directrice in een vergadering spreekt zonder het woord gekregen te

hebben. De leeraar in kwestie komt niet in verzet, onderwerpt zich en omdat hij, waar hij voelde dat het niet mocht, het persoonlijke boven het maatschappelijke stelde, verlaat hij de school, waar hij les gaf.

Het dagboek zou echter van geen beteekenis zijn, indien ten slotte „de halfvolwassenen,” zonder meer alleen bestonden.

In het wezen der zaak doen het slechts de volwassenen, die de aangewezen opvoeders zijn, zooals de directrice der school, de lange onbehaaglijke vrouw met slechts één gele tand in den mond, doch die school en leerlingen beheerscht door haar kordaatheid, haar plichtsbetrachting en haar scherpzinnigheid en goedheid.

Die Linaïda is een merkwaardige figuur. Als zij op den grond stampt en haar stem uitzet, zwijgen allen. Niemand echter eerbiedigt meer dan zij de rechten der vergaderingen, voelt het dieper, dat de leerlingen ook plichten te vervullen hebben. Als die leerlingen te veel om eigen rechten denken, vraagt zij of de leeraren, de schoolarbeiders, ook niet menschen zijn.

Wanneer de leerlingen meenen, dat er een onrechtvaardigheid is geschied, omdat er een jongen van de school is gestuurd, zonder er zijn kameraden in te kennen, er midden onder schooltijd een algemeene vergadering bijeen is geroepen, doet zij als altijd het lawaai van de jongens en meisjes verstommen en zegt: „Jullie spreken van onrechtvaardigheid. Ik kan hem echter niet aannemen. Ten eerste is hier geen kindertehuis; we hebben hier geen plaats om te wonen; ten tweede heeft hij met de verwaarloosden samengeleefd; wie weet wat voor ziekten hij daar heeft opgelopen, waarmee hij allen zal aansteken. Tenslotte heeft hij toch een vader, dus moet hij naar zijn vader en niet naar school worden gebracht...”

Ze bestrijdt dan de „opstandigen” met hun eigen wapenen. „Ik ben verbaasd,” verklaart zij, „over het gemis aan organisatie, dat hier aan den dag treedt. Jullie hebben het onderricht onderbroken, een algemeene vergadering bijeengeroepen. Daar kan ik nog vrede mee nemen, want er is inderdaad iets buitengewoons gebeurd. Hoe wordt echter deze buitengewone vergadering geleid? Er is noch een voorzitter, noch een secretaris. De verschillende vragen worden dooreen geworpen. Aan de orde is de zaak met Tschikin. Men breekt de bespreking echter zonder meer af en gaat tot een andere, meer principieele vraag over. Ik weiger nog langer aan zoo'n vergadering deel te nemen. Mijns inziens is zoo'n vergadering een schande voor de school.”

Zij gaat weg, heeft het pleit echter gewonnen. De weggestuurde wordt niet weer toegelaten, maar later neemt zij uit barmhartigheid den knaap bij zich in huis. Dan kan hij weer leerling der school worden.

In een onderhoud onder vier oogen met Kostja verwijt zij hem, dat hij zich door allerlei te veel van zijn studie laat afhouden. Hij zegt, dat ze gelijk heeft, maar dat de leeraren wel eens vergeten, dat de leerlingen ook menschen zijn, alleen wat jonger en misschien niet zoo ervaren als zij. „Men mag ons b.v. niet kinderen, brutale, ruwe bengels of slechte meiden noemen. Dit zal altijd weer tot conflicten leiden.” En weer komen de directrice en de jongen tot overeenstemming.

Ook Nikpetosch, een der leeraren, beheerscht de leerlingen door zijn kalmte, zijn inzicht. Hij richt zich steeds tot hun oordeel, vindt in moeilijke kwesties de woorden, waar het op aan komt. Als Kostja aangeklaagd wordt, omdat hij de goede grenzen overschreden heeft tegenover meisjesleerlingen, zegt de leeraar dat Shakespeare in zijn *Koning Hendrik* laat zien, hoe in ieder mensch een Hendrik en een Falstaff leeft. „Soms, vooral in zijn jeugd, kan de Falstaff in hem wel eens de overhand krijgen; het is echter voldoende, dat de mensch een verantwoordelijkheid op zich neemt, om Hendrik te doen overwinnen. Hij herinnert zich Falstaff dan nog slechts als een zwaren droom. Nu willen jullie Kostja's handelingen veroordeelen, waarin — ik ben het met Dochinia eens — niets bijzonders schuilt; het is niets anders dan het gewone schoolgedoe. Maar laat ons aannemen, dat het op het Falstaff-beginsel in hem berust, dat echter spoedig als rook zal vervliegen. Met een veroordeeling echter zullen we Kostja tot tegenstand en tot de voortzetting van deze Falstaffrichting prikkelen.”

Het spreekt vanzelf, dat de persoonlijkheden van deze directrice en dezen leeraar vrienden en volgelingen hebben, welke hen warm verdedigen, als zij ten onrechte beschuldigd worden.

Wanneer Nikpetosch de school verlaat, omdat hij voelt, gelijk reeds verteld werd, dat hij het persoonlijke boven het algemeene heeft gesteld, is de schrijver van het boek, de moderne halfvolwassene met al zijn branie, al zijn onbekookte oordeelvellingen, niets dan een knaap met het eeuwig-ouderwetsch gevoelige van elken jongen uit elken tijd en elk land. „Ik ben haast gaan huilen,” schrijft hij. „Ik zal hem vaak in zijn woning opzoeken.”

Wie onbevangen tegenover dit boek van Ognjow staat, moet erkennen, dat het, vanuit opvoedkundig standpunt gezien, buitengewoon belangrijk is. Na alle boeken, waarin de school als vechterterrein beschreven wordt tusschen leerlingen en opvoeders, de laatsten óf tot caricatuur worden, óf tot gehate onderdrukkers, is dit werk een opfrissching.

Laten wij aannemen, dat in het boek veel op fictie berust, veel aangedikt is. Goed. Maar in elk geval is het een schets van een school, die op gansch andere basis berust dan die, welke nog in het Westen

de meest voorkomende is. De leeraars uit het dagboek zijn gedwon-
gen de medezeggenschap der leerlingen te aanvaarden en te erkennen.

Die jongens en meisjes zijn in geen enkel opzicht brave Hendriken.
Niets menscheijks en niets overmoedigs-jeugdigs is hun vreemd. Ze
zijn allen adoloescenten in hun allermoeielijkste jaren.

En toeh. . . .

Toeh wordt er nooit vergeefs een beroep gedaan op den mensch
in hen.

Zij luisteren naar de stem van het eigen geweten.

Zij geven zich gewillig over aan de leiding van hen, die zij als hun
meerderen voelen. Een band van genegen aehing ontstaat.

Daardoor is het boek een welsprekend pleidooi geworden voor
geloof en vertrouwen in den leerling, den groeienden mensch, voor
opvoedingsidealen, welke een beroep doen op het beste in dien jongen.

Daarom ook heeft het wat te zeggen aan allen, die weten, dat er
wat hapert aan het opvoedingssysteem, hetwelk vorm en wezen met
elkander verwisselt. Het Sovjetbeginseel maakt dan geen proselieten,
maar het slechts eeuwige doet dit, dat van alle tijden en alle landen
is en de waarde begriipt van het oordeel, het idealisme, het geweten
in den mensch.

Op andere wijze getuigt hier ook van *Am Tor des Lebens*, het
boekje, dat in Weenen wordt meegegeven aan allen, die op veertien-
jarigen leeftijd de school verlaten *Zur Erinnerung an die Schul-Schluss-
feier an die Tage Deiner Kindheits*, zooals het in de opdracht luidt.

Allersmakelijkst ziet het boekje er uit. Aan den kop van de meeste
bladzijden staan een paar woorden van beteekenisvollen inhoud. Boven
de eerste lezen we Goethe's woord: *Dein Leben braucht jeden Minute*.
Dan geeft de schrijver een soort van overzicht van het kind vanaf
de geboorte tot den dag, dat hij de school verlaat. „Van je geboorte
weet je niets,” wordt er gezegd. „Alleen de ouders kunnen je daar-
van vertellen. . . . en niemand kan het je beter zeggen dan je moeder.”

In een paar bladzijden wordt herdacht hoe het kind spreken en
loopen leerde, speelde, op school kwam. Nu met zijn veertiende jaar
staat het *Am Tor des Lebens*. In korte, bondige woorden wordt nu
verhaald, dat vanaf het grijze verleden er pleetigheden waren, die
den jongen en het meisje inwijdden in den leeftijd van het volwassen
worden. Beschreven wordt iets van die inwijdingsgebruiken bij de
negers, de Indianen, de Romeinen, de Grieken, de ridders uit de
middeleeuwen. Dan lezen we welke godsdienstige pleetigheden er
plaats hebben bij de Katholieken, de Protestanten, de Joden, om de
jonge menschen in den kring der kerken op te nemen. Alles, wat
verhaald wordt, het heele boekje, is uitnemend verlucht.

Nu volgt de bladzijde, waar boven staat Wieland's *Nichts halb zu tun, ist edler Geister Art*, waarmede ingeleid wordt het deel van het boek, dat omschrijft op welke wijze sommige wereldlijke inrichtingen van dezen tijd de jongeren opnemen.

Eerst volgt de beschrijving van de *Weltliche Jugendweihe* voor de jongens en meisjes, die de school verlaten, zooals dit in het bijzonder in Duitschland en Oostenrijk geschiedt.

De leeraar zegt eenige zeer mooie versregels, waaronder ook die:

*Kommende Mannen und Frauen
Bildet in Glück euch und Leid,
formt euch in Last und in Pein!
Wandert zu Höhen, weithen
Ströme des Lebens zu schaun!
Schaut und schreitet und wirkt,
küßt ein Welt zu befreien.*

De jonge arbeiders spreken in koor tot de veertienjarigen. Zij zeggen:

*Ja, so wird es einmal sein:
Die Fabrik zu unsren Füßchen
Muß uns als Gebieter grüßen,
Und wirt schreiten froh hinein.*

*Walsen, Rader, Transmission
dreheu sinnvol ihre Kreise,
Singen eine neue Weise,
Summen einen hellen Ton.*

*Euch, Maschinen, Gruss und Dank
für das fleiszige Bewegen!
Unsre eisernen Kollegen
Seid ihr, stahlern, stark und blank.*

De moeders zingen hoe het thuis was. Een vader treedt naar voren en zegt:

*Auch ich war jung —
wie ihr.
Die Jugend Sang
Mir dieses Lied
in Sturm und Drang:
„Vertraue dir!
Halt wach das heilige Feuer,
den lautren Quell halt rein!
Du sollst ein Selbstgetreuer
Kämpfer des Lebens sein.“*

De kinderen, welke nog op school blijven, heffen een spreekkoor aan, waarin zij zeggen, dat zij eens in werkelijkheid een brug zullen bouwen, als nu in het spel.

Het slotwoord wordt gesproken door den leider der school, die in een korte, zinrijke redevoering het de jongens en meisjes voorhoudt, dat zij helden en heldinnen in den levensstrijd moeten worden, niet in den oorlog, maar helden voor den vrede, van den arbeid.

Die arbeid heeft helden noodig, ook al zijn zij het, zonder dat iemand het eigenlijk ziet. Maar helden in hulpbetoon moeten de jongens en meisjes worden. Geholpen moeten het kind, dat op straat viel, de onvoorzichtige jongen, die den naderenden auto niet ziet, broers en zusters, die zich pijn deden, de buurvrouw, welke een te zwaren last moet dragen, de oude van dagen, die steun noodig heeft, de wandelaar, welke den weg vraagt.

En achter de poort der toekomst wachten U arbeid en strijd, — staat er in groote letters op een witte bladzijde.

Een hymne aan den arbeid volgt nu. Daarnaast een teekening: fabrieksschoorsteenen op den achtergrond. Een knaap, die de fabriek ingaat.

Gedichten van en over arbeiders volgen. De vrouwen zingen:

*Wir sind die Stillen
und ewig geheugten.
die von dem Willen
der Armut Geseugten!*

*Aus unseren Händen
Strömt Reichtum und Fülle,
aus unseren Leiden
schafft Gott seine Hülle.*

*Wir sind die zahllosen
vergessenen Tage,
Und unsere Rosen
sind Wunden und Plage.*

Dan is er de verschrikking van oorlog en verdrukking, maar

*Nur die Arbeit kann uns retten,
Nur die Arbeit sprengt die Ketten,
Nur die Arbeit macht uns frei!*

Van andere feestdagen wordt nu gesproken: Paschen, De eerste Mei, 12 November, de gedenkdag van de stichting der Republiek, Kerstmis.

Van Kerstmis heet het:

*Wohin du blickst,
ist Kampf auf Erden;
wohin du blickst,
kann Friede werden.*

Maar het gaat niet alleen om werk en feesten.

Das Tor der Zukunft öffnet Euch dem Weg zur Lebensfreude, staat er weer met groote letters op een witte bladzijde. De aarde is zoo schoon. Er is kunstgenot, de stilte van den avond. *An jedem Abend überdenke deinen Tag*, staat er boven een der bladzijden. Heb de natuur lief. Weten is macht. Er is *Das Haus der Sonne*, het volkshuis met al zijn schatten en al zijn boeken. *Es warten so viele Büchern, Lieder, Bilder auf Dich*, is er te lezen boven een andere bladzijde, met een hymne aan de muziek. Er is de vreugde, die het schoone en de studie schenken.

Het boek wil den jongen mensch op zijn levensweg volgen. Het eindigt met eenige blanke bladzijden, ingeleid door korte gedichtjes, opdat de jongen en het meisje van nu, later als volwassenen, bij belangrijke gebeurtenissen in hun leven zelf een en ander noteeren kunnen.

* * *

Het was voor mij een bijzondere vreugde, mijn beschouwingen over het spiegelbeeld der school, zooals het in verschillende boeken, niet van didactischen aard, te speuren is, met dit Weensche werkje te eindigen, vooral ook, omdat ik in *Jugend en Beroep*¹⁾ een artikel schreef over een Hollandsch boekje, aan twaalfjarigen als geschenk gegeven bij het verlaten der school en waarin niets dan geheugenballast en schimmelige „wijsheid“ worden opgedischt.

Toen wist ik niet, dat *Am Tor des Lebens* verschenen was. De uitgave is trouwens pas van 1929.

Welk een geloof predikt dit boekje, op andere wijze dan het Russische dagboek het doet, doch van welk verwarmend idealisme getuigt het! In deze school, waar dit werkje het afscheid toewuift, zijn de volwassenen, willen zij het slechts zijn, de bezielenden.

Zij hebben meegholpen aan het ontwikkelingsproces der kinderen.

¹⁾ *Jugend en Beroep, Leemlen, Het Leven in*, October 1929.

Nu zijn er de andere opvoeders: de arbeid, de kunst, de wetenschap, alle echte vreugde.

In de herinneringen der volwassenen wil deze school een steun blijven voor het gansche leven.

Na de tochten door de literatuur van meer dan anderhalve eeuw met al zijn er in te vinden neerslag van schoolleed, schoolbekrompenheid, strijd en haat op een terrein, waar het groeiproces ont-aardde soms tot een gevecht op leven en dood tusschen ouderen en jongeren, is het een verfrissing te verwijzen naar het Russische boek, doch vooral naar het Weensche met al zijn milde wijsheid, zijn verwijzing naar de klare en koele bronnen, waaruit de echte levensvreugde alleen opborrelt.

„De Werkplaats” te Bilthoven

door M. J. LANGEVELD Jr.

Door verschillende personen is reeds op verschillende plaatsen de aandacht gevestigd op het werk, dat zich onder leiding en op initiatief van de Heer K. Boeke te Bilthoven ontwikkelt. Een ontwikkeling, die wel slechts pas een drietal jaren „geschiedenis” heeft, maar in die korte tijd in een dergelijk tempo tot konkrete vormen is gekomen, dat zij een algemene aandacht allesins waard blijkt. Op 27 en 28 Desember j.l. was nu te Bilthoven een konferensie belegd, die hoewel bedoeld voor een beperkte kring, deze grenzen ruimschoots overschreden had, doordat een groot honderdtal bezoekers uit de direkte onderwijspraktijk hier aanwezig was. Een publiek, waarin lager- en middelbaar-, openbaar- en bijzonder onderwijs, weliswaar niet offisieel, maar toch individueel vertegenwoordigd bleek.

De bedoeling van deze konferensie was allereerst, dat zij, die in de praktijk van het onderwijs staande en daar of reeds een moderner vorm gevonden hebben of die begeren in te voeren, hier elkaar met hun ervaringen konden dienen. Anderzijds wilde men tot enige gemeenschappelijke klaarheid komen over de vraag: hoe denken wij ons eigenlijk het onderwijs in de toekomst; in welke opzichten zijn wij het daarover éénstemmig eens — afgezien van de vraag in hoeverre deze inzichten reeds onder de huidige omstandigheden direkt voor invoering vatbaar zijn. Beide doelen hadden dus dit gemeen, dat men tot meer klaarheid van inzicht wenste te komen. Tot het eerste punt behoorde een rondgang door de school van de Heer Boeke, „De Werkplaats”; evenzo een demonstratie van leermiddelen door hem uitgedacht en in

toepassing gebracht. Tot het tweede punt behoorde de bespreking van een konsept van „ideaalstellingen" door de leiders der konferensie voorlopig opgesteld. Tot beide zou ik willen rekenen de uiteenzetting en overweging van systematische indeling der menselijke kennis met didaktische bedoeling. — Door het grote aantal bezoekers verplaatste zich het zwaartepunt een *klein* weinig naar punt twee. Van daaruit laat zich een belangrijke zijde der konferensie het best behandelen en zoo kies ik die dan ook als basis voor mijn verdere uiteenzetting. Daar het niet in mijn bedoeling ligt een volledig verslag te geven en ik slechts een aantal vragen wil aanstippen, moet ik van tevoren de belangstellende lezer, die gaarne nog nader ingelicht zou willen worden, verwijzen naar latere publikaties uitgaande van hen, die de konferensie voorbereidden.

Buitengewoon prettig deed al aanstonds de hele sfeer aan, waarin zich deze konferensie bewoog. Geen traditionele twistpunten, geen bittere discussie of belogen, maar een warm en gekonsensueerd samenwerken, een heenstappen over individuele voorkeur om den wille ener praktische overeenstemming. Een bijna onhollandse konferensie. Al spoedig kwamen in de woorden van de Heer Boeke een aantal belangrijke oriënteringspunten voor den dag: 1o. men wil hier niet weer een „beweging" maken noch propageren, 2o. men wil ook allerminst 't goedkope negatieve kritiseren der bestaande school en haar leerkrachten ter hand nemen.

Na al het voorgaande, plus deze beide wegwijzingen, is het wel duidelijk, dat voor de bespreking van het genoemde konsept, zooals men voor de konferensie tegen elkaar zeide, minstens een paar *weken* nodig zouden zijn. Immers het ging er nu niet om dit theoretisch geheel tot in de fijnste nuances door te discussieren, maar om te zien, of men zich *praktisch* achter een bepaalde formulering verenigen kon. Zonder nu alle punten, met hun eventuele gewijzigde redaksies hier te willen opsommen, zal het toch wel lonend zijn ze in vogelvlucht te overzien.

Wanneer men *voor de school* als leidende gedachte uitgaat van noodzakelijkheid der harmoniese ontwikkeling van lichaam, geest, gemoedsleven en schoonheidszin, dan heeft men daarin reeds, voor de goede verstaander, een andere bedoeling uitgedrukt dan wat wij verwezenlijkt zien in de tegenwoordige (= „oude") school, n.l.: de vrijwel eenzijdige ontwikkeling van het intellect... en dáárvan nog weer een bepaalde kant. Daar gaat een tweede gezichtspunt naast: het kind moet zich ontwikkelen naar z'n aanleg, niet naar de voornemens van anderen, die daarmee geen of onvoldoende rekening houden. De toevoeging, dat bij dit alles karakterontwikkeling boven hersengymnastiek wordt gesteld, is nagenoeg overbodig. Willen we dit alles prak-

ties in de school mogelijk maken, dan moeten we tot organisatie die het in de hand werkt, van de schoolbevolking komen. Het beginsel der vrije groepsvorming kunnen we in deze gedachtegang dus allicht verwachten. Dat betekent niet, dat er geen individueel werk is. Integendeel, het rustig gekonsentreerd met zichzelf alleen werken aan een doel, dat men zich stelt, is natuurlijk onmisbaar. Maar daarnaast is er ook werk in paren en groepen. Allerlei leermiddelen zijn ingesteld op het samenwerken van twee of meer kinderen; vaak zijn ze ook a.h.w. een gezelschapspel, waar oud en jong aan mee kan doen. Ik denk daarbij b.v. aan het ingenieuze rekenspel, waarbij ieder kind de spelvorm van de graad van moeilijkheid kan kiezen, waar hij aan toe is, terwijl het spelgeheel alle rekenkundige hoofdbewerkingen bevat en laat functioneren. Het individuele werk is zelfkorrektief, overal kan de leerling zichzelf corrigeren, terwijl hij daarbij, wil hij zichzelf kunnen corrigeren, uiterst ordelijk moet werken (ik denk b.v. aan de „venstertjes“-methode).

In een groep is men niet gebonden aan z'n leeftijd, maar aan z'n belangstelling, resp. aan de graad van ontwikkeldheid daarvan. Kinderen van verschillende leeftijd werken er samen. Treden er nieuwe kinderen toe, dan verbinden zij zich — zo hebben de leerlingen zelf vastgesteld — er toe het hele cursusjaar bij het gekozen groepje te blijven. Nieuwelingen op „De Werkplaats“ krijgen huu „zeevader“, die hen moet inwijden in de geheimen van hun school. In dgl. groepjes komen vanzelf ouderen als leiders naar voren; maar dat betekent natuurlijk niet, dat de „grote“ leider niet met een grote belangstelling en zorg een oogje — of twee oogjes — in 't zeil houdt. Maar hier, zowel als overal elders, legt Boeke sterk de nadruk op (wat meen ik *Charlotte Bühler*: „die Bescheidenheit des Erziehers“ heeft genoemd), de bescheidenheid van de opvoeder. En dat geldt niet minder, wanneer zich om een der volwassen leiders een groepje schaart. Ieder kind moet in de school een werker zijn, ieder oudere een helper, niet: hier de kinderen... dàar de onderwijzer.

De spontane belangstelling zal daarbij zoveel mogelijk drijfveer zijn, waarbij de kinderen echter, zoals wij boven zagen, een maatregel van orde hebben gesteld: minstens één jaar moet men bij *groeps*werk volhouden en — met de nodige voorzichtigheid — zal de volwassen leider opkomende belangstelling voeden. Toch zal hij er absoluut niet tegen opzien een kind zich te laten vervelen, zolang als het dit temidden van een rondom hem *werkende* gemeenschap — de school is zo gebouwd, dat men elkaar altijd overal zien kan — uithoudt. Naarmate de spanning in een gemeenschap toeneemt, nemen dgl. verschijnselen af. Daarmee hangen nu o.a. een drietal vragen weer samen:

1^o die van de verdeling van de tijd, 2^o dwang (straf) en beloning, 3^o de gemeenschapsspanning in de school. Het is duidelijk, dat hoe hoger de „esprit du corps" onder werkers en helpers is, hoe eenvoudiger de beide eerste vragen beantwoord kunnen worden. Daarom eerst iets over 't laatste punt. „De Werkplaats", zeide ik zoëven al, is gebouwd als een plaats, waar ieder steeds om zich heen *ziet* werken, werken op allerlei wijze, maar in stipte zelfdiscipline, want ieder leert aan den lijve, wat voor last onrustige werkers bezorgen. De werkdag duurt van 9 tot 4 met een gemeenschappelijke, zelfverzorgde maaltijd. Het kind hoeft daarom niet vier keer per dag over te schakelen van het ene in het andere milieu. Ieder heeft in de werkplaats z'n vaste functie, samen houdt men 't gebouw schoon, doet men herstellingen, vervaardigt men — voor zover mogelijk — nieuwe benodigdheden. Men leert niet alleen in groepjes, maar men speelt en zingt of danst en maakt muziek met elkaar. De school heeft in één der kinderen de „winkel", waar de anderen hun schrijfmateriaal enz. kopen en de winkelier „houdt boek"!.

Samen maakt men tochten. Samen geeft men een periodiek uit, de kinderen schrijven, redigeren, drukken en administreren het zelf.

Maar bij dat alles is de wekelijksche bijeenkomst, onder leiding van één der kinderen, waar alleen met *algemeene* stemmen besluiten worden genomen, wel hoogst belangrijk. Uit de ervaring is op den duur een serie vaste punten reeds ontstaan naast de telkens nieuwe punten. Wie iets te bespreken heeft, vult van te voren een briefje in, dat bij de leider van de bijeenkomst wordt ingeleverd, zodat er in de agenda automatiek een perfecte orde is ontstaan. Het *vaste* deel is belangrijk als karakteristiek voor de school. Behalve de nieuwe kinderen, die er worden ingeleid, de bespreking van een Afwezigheidslijst en Uitleenlijst, die door de kinderen zelf worden bijgehouden, is een belangrijk punt: het gedrag: t.o. buitenwereld, medewerkers, helpers en onderling, de stemming in de afgelopen week, stilte en rust, nakoming van gemaakte afspraken, naleving van verantwoordelijkheden, de netheid in 't gebouw en zo nog een hele reeks van onderwerpen, die er op wijzen welk een sterk onderling verantwoordelijkheidsbesef in deze kleine gemeenschap reeds gegroeid is. Gaarne zou Boeke zijn kinderen ook een tuin laten planten — ongeschiktheid van de bodem belet dit voorlopig — om het opgroeiend kind in een opgroeiend stukje der natuur te plaatsen, om ook langs die weg grote en onmisbare verbanden te leggen.

Komen wij nu terug op de beide eerste punten: tijdsverdeling en straf-beloning. Aan klaarstomen voor examens wordt niet meegedaan, met dien verstande, dat er hulp is voor hen, die zelf een

eksamen willen doen. Bij het individuele werk is een leergang ontwikkeld, zodat men de nodige stof zich in ieder geval langs die weg eigen kan maken, *mits* men werkelijk bezig is, is men volkomen vrij in het gebruik van zijn tijd. Voelt men zich met een zeker gedeelte klaar, dan laat men zich door een verder gevorderde tenteren. De leider neemt op zijn beurt weer steekproeven! Na eenige maanden wordt in verschillende gevallen dat procédé nog weer eens herhaald. De kinderen zelf hebben criteria opgesteld, waaraan gemeten wordt of men „geslaagd” is, of ’t morgen nog ’s over moet doen. Men hoeft niet bang te zijn, dat dat niet serieus genoeg gaat! Een *verplicht* leerplan, of lesrooster is er niet. Een belangrijke faktor is daarbij echter, dat men steeds zoveel mogelijk uitgaat van de menselijke kennis als één groot geheel, het onderling verband van de leervakken wordt daarom geaksentueerd. Tevens brengt men een zo groot mogelijke eenheid in behandeling en terminologie (b.v. bij de talen!) en tenslotte is elk „vak” en elk boek, wat daarover iets meedeelt, maar ook elk leermiddel, geordend volgens één zelfde systeem. De ordening der bibliotheek, zo goed als de didaktische systematiek der menselijke kennis, volgen één manier van aanduiding. Met dit alles hangt nu enerzijds psychologies, anderzijds wetenschappelijk en prakties voordeel samen.

Het goede en groeiend bewuste besef van de samenhang van al die dingen, die men leert, brengt mee, dat men niet bij één vak, dat „zo makkelijk” gaat, stil kan blijven staan. Maar tegelijk verdwijnt de mogelijkheid „te arriveren”, zoals men op z’n zeventiende jaar in natuur- of scheikunde „arrivé” zijn kan. Tot „van alles wat en niets goed” komt men niet en als men ’t al poogt, loopt men vanzelf vast. Men komt er niet toe, omdat de systematiek daarvoor voldoende gedifferentieerd (= kalmerend) wordt opgezet. Anderzijds is een makkelijk zich oriënteren in hoge mate belangrijk voor de jongens en meisjes, die zich langzamerhand in vrijer water weten te verplaatsen. Overigens is ’t nodig voor ’t vormen van een plan de campagne en dus in dit verband onmisbaar. Ik zie nog af van de voordelen, die ’t prakties organisatories enz. heeft.

Doch, zal men zich afvragen, al die zelftucht en die zelfordening en zelfkontrolé en dat verantwoordelijkheidsbesef en dat gevoel tot een gemeenschap te behoren, dat is nu allemaal goed en best, maar ieder kind is wel ’s bakkig of lui of altans zó, dat hij straf verdient.

De Heer Boeke is de laatste om te ontkennen, dat ieder mens wel ’s zondigt; integendeel — maar: is een gemeenschap met veel vallen en opstaan ook maar enigszins gevormd, dan straft de overtreder zichzelf. De bakkige maakt behalve anderen ook zichzelf het werk on-

mogelijk; de lauwe beneemt zichzelf de vreugde der gemeenschap. Nu zal men iemand vaak z'n houding tot bewustzijn moeten brengen. B.v. tegen een landerig rondhangende jongen kan men zeggen: „Weet je wat, ga 't bos 's in, of ga naar huis, je hoeft hier helemaal niet te komen, ga gerust, hoor." Maar men bedreigt noch schrikt daarbij af. De kinderen zelf hebben wel bepaalde maatregelen getroffen, b.v. een jongen, die regelmatig te laat kwam en daardoor de rustige arbeid stoorde, heeft men verzocht, als hij niet op tijd kon komen, liever thuis te blijven. Toen hij toch te laat kwam, kon hij niet meer intreden in het werk, maar kon — als hij wou — de volgende dag terugkomen. Intussen ontspon zich naar aanleiding van het strafprobleem een uiterst belangwekkende discussie, die wel deed verwachten, dat daaraan alleen in de toekomst een aparte konferensie gewijd zal worden.

Dat men niet zo gemakkelijk over het toedienen van straffen dacht, mag m.i. als in hoge mate verheugend worden beschouwd. Belangrijker is 't echter nog, dat niet slechts het toedienen van een straf diskutabel werd, maar dat de straf zelf, als ethies verschijnsel, onderwerp van ernstige gedachtewisseling was te midden van onderwijskrachten. Daaraan zit echter vast de vraag der beloning, of het beloven van iets prettigs, die het werk niet omzichzelf laten doen. Wie zou zich gemachtigd voelen te *belonen*? Maar wie dan om te *straffen*?

Intussen voeren deze uiterste punten mij ook aan een eind-punt en zal ik hier sluiten met dankbare terugblik en een verwachtend vooruitzien.

INHOUD VAN AFLEVERING 8.

Bladz.

Op welke grondslag is een duurzame oplossing van het spelling- vraagstuk mogelijk? door Prof. Dr. C. G. N. de Voofs . .	233
Onderwijs voor de Rijpende Jeugd in Engeland, door Dr. Philip J. Idenburg	237
Nog iets over het spiegelbeeld der School (Na Remarque tot „Am For des Lebens“) door Ida Heijermans	248
De „Werkplaats“ te Bilthoven, door M. J. Langeveld Jr. . .	269



Vacant.

Vacant.

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.

VOLKS ONTWIKKELING

17B3867

MAANDBLAD UITGEGEVEN DOOR HET
NUTSINSTITUUT VOOR VOLKSONTWIKKELING

CS.

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.

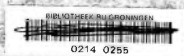


Jan Nieuwenhuyzen
1784

PER
JAAR
F 8.75

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

PER
NUMMER
F 0.75





Organisatieproblemen der Engelsche Onderwijshervorming¹⁾

door Dr. PHILIP J. IDENBURG.

De verlenging van den leerplicht, welke werd voorgesteld²⁾, is geen *conditio sine qua non* van de plannen tot reorganisatie van het Engelsche onderwijs. Het ware mogelijk en, gelijk wij hebben gezien, lag het onder het conservatieve bewind ook inderdaad in de bedoeling, de hervorming, althans voorloopig, zonder verlenging van den leerplicht door te voeren. De voordelen van het gereorganiseerd onderwijs zouden dan althans ten deel vallen aan de ruim 1½ miljoen leerlingen van 11 jaar en ouder, die thans de lagere scholen bezoeken en waaronder een jaarlijks groeiend getal, dat na volbrachten leertijd vrijwillig ter school blijft gaan, is begrepen.

Er zijn echter goede redenen, waarom in het *Hadov Report* een verlenging van den leerplicht werd voorgeslagen en dit voorstel door de huidige Regeering werd overgenomen.

De inwerking van de schoolopvoeding op den geest en het karakter der leerlingen hangt ten nauwste samen met den duur van het tijdvak, gedurende hetwelk deze invloed wordt uitgeoefend. „Er is meer kans, dat de gewoonten van ordelijken arbeid en samenwerking, welke de school o.m. moet aankweken, een kracht worden in het later leven, wanneer het zaad, dat in de school werd gezaaid, lang genoeg beschut is om wortel te schieten en op te groeien vóór de jongens en meisjes worden ondergedompeld in den inspannenden en rumoerigen arbeid in loondienst.” „Maar al te dikwijls is het de droeve ervaring van den onderwijzer, dat hij zijn leerlingen verliest op moment, dat zijn vroegere moeite vrucht zal gaan dragen en wanneer de krachten, die lang schijnen geslapen te hebben, op het punt zijn van uit te botten. De toevoeging zelfs van een paar maanden aan het tegen-

¹⁾ De lezer vergelijke: *De Engelsch Onderwijshervorming in het licht der Internationale Ontwikkeling en Onderwijs voor de Rijpende Jeugd in Engeland* in de nummers 7 en 8 van den loopenden jaargang van dit tijdschrift.

²⁾ *Noot bij de correctie*: Het daartoe strekkend wetsontwerp werd einde Mei in het Lagerhuis aangenomen.

woordig schoolleven zal hem niet zelden in staat stellen de vlam aan te blazen, welke vóór dien tijd zou zijn uitgedoofd." ¹⁾ Bovendien biedt het blijven op school bescherming tegen de vele gevaren, welke de rijpere jeugd in het maatschappelijk leven omringen. In vele streken is vóór het 15de jaar geen geregeld werk te vinden. De jeugd brengt den tijd dan veelal door met wisselvallige, niet zelden demoraliserende bezigheden. Duurt het schoolleven tot het 15de jaar, dan wordt deze hiaat vermeden. De leerlingen zullen onmiddellijk van de school naar de fabriek gaan met een meer ontwikkeld verstand en een vaster karakter. Hun lichaamskracht zal beter zijn opgewassen tegen den arbeid, welke van hen zal worden verlangd.

Deze voordeelen winnen uiteraard in hooge mate aan beteekenis, wanneer het onderwijs de hervorming ondergaat, welke thans in voorbereiding is.

Intusschen — en ziet hier een verderen grond om de leerplichtverlenging reeds onmiddellijk door te voeren — het zal veel gemakkelijker zijn deze hervorming ten uitvoer te leggen, wanneer de tijd, welke voor het voortgezet onderwijs beschikbaar is, van drie tot vier jaren wordt uitgebreid. Het zal dan mogelijk zijn om het onderwijs te geven in een samenhangenden en voortschrijdenden leergang met eigen karakter. De invloed der verlenging zal zich niet slechts na maar evenzeer in den leertijd vóór het 14de levensjaar doen gevoelen.

Pleiten zóó de paedagogen voor de leerplichtverlenging, voor den organisator waren er nog twee redenen te meer, welke het aantrekkelijk maakten om thans met dezen ingrijpenden maatregel te komen.

Vooreerst de loop der bevolkingscijfers. Een teruggang der geboorten, doet juist thans zijn invloed gelden op het getal der leerlingen in de hoogste leerjaren der lagere school. De kosten van uitbreiding van den leerplicht, zullen dus nu geringer zijn dan over enkele jaren, wanneer de numerieke beteekenis van de betreffende bevolkingslaag weer gaat stijgen.

Daarnevens koestert de *Labour*-regeering den levendigen wensch, iets te doen tot vermindering der groote werkloosheid. Er zijn naar ruwe schatting op het moment bijna 1½ miljoen werkloozen in Engeland. Als gevolg van den voorgenomen maatregel zullen ruim 400.000 aankomende jongens en meisjes aan de arbeidsmarkt worden onttrokken tot eigen en anderer heil.

Een moeilijkheid bij de verlenging van den leerplicht zijn de financiële lasten, welke daardoor aan de ouders worden opgelegd. Dezen ontberen gedurende een vol jaar langer dan tot dusver de inkomsten van den arbeid hunner kinderen. Gedurende dien tijd drukken hun

¹⁾ *The Education of Adolescent*, Londen 1926, bl. 145 vlg.

onderhoudskosten onvergolden op het dikwijls toch reeds zwaar belast huishoudelijk budget. Zonder bijstand aan de ouders uit de publieke kassen valt de leerplichtverlenging, welke overigens door het Engelsche volk met instemming wordt begroet, nauwelijks door te voeren. Reeds thans kent de wet de mogelijkheid van het toekennen eener tegemoetkoming in de onderhoudskosten der leerlingen van 12 jaar en ouder. Vele Plaatselijke Onderwijsbesturen hebben van deze gelegenheid gebruik gemaakt om minder-bedeelde ouders te steunen. Dit zal meer dan te voren noodig worden. Het wetsontwerp, dat onlangs bij het Parlement werd ingediend, bevat een regeling, volgens welke de Staat 60 $\frac{1}{2}$ % van de voor deze tegemoetkomingen in de onderhoudskosten te betalen bedragen aan de Plaatselijke Onderwijsbesturen zal vergoeden. Het totaal bedrag dezer nieuwe ondersteuning aan de ouders wordt voor het jaar 1932/33 op 3 miljoen pond sterling geschat, in het jaar 1934/35 wordt dan een stijging tot 4.3 miljoen en in het daaropvolgend jaar tot 4.4 miljoen pond sterling verwacht. De kosten, uit dezen hoofde aan de nieuwe maatregelen verbonden, zullen dus, in onze munteenheid uitgedrukt, van f 36.000.000 tot f 52.800.000 bedragen.

Daarmede zijn echter alleen nog maar de leerlingen gewonnen. Zij moeten gehuisvest worden. Het is, ook paedagogisch, van groot belang dat dit op de juiste wijze geschiedt. Reeds in de gebouwen zal moeten uitkomen, dat men ernst wil maken met de gedachte, dat de *Modern Schools* geheel andere instellingen zullen zijn dan scholen voor gewoon lager onderwijs of *Secondary Schools* van het oude type. Zij zullen, behalve over een aula-lokaal voor lichamelijke oefening, moeten beschikken over de noodige vaklokalen voor handenarbeid, over lokalen voor natuur- en scheikunde, voor teekenen en muziek en derg. De *Modern Schools*, zegt men, zullen anders, niet minder, zijn dan de *Secondary Schools*. Dan mag haar uitrusting niet op een lager peil staan dan die van laatstgenoemde instellingen. Zij zullen over een overeenkomstige kubieke inhoud per leerling moeten beschikken, over overeenkomstige sanitaire installaties en over even goede speelvelden. En dit alles zal in een jaar tijds gereed moeten zijn voor 401.000 kinderen, een getal, dat in de volgende jaren nog zal stijgen! Men moet wel een groot optimist zijn om te gelooven, dat dit werkelijkheid zal worden. Het beeld, dat de vorige Minister van Onderwijs indertijd in tal van oppositiedevoeringen in den lande heeft gegeven, ziet er minder aantrekkelijk uit. „Het kind, geboren in 1920 of 1921, zal een zeer ongelukkig kind worden. Het zal zijn laatste twee schooljaren vertoeven in overvolle klassen. In 1933 zullen er 115 kinderen zijn voor elke 100 plaatsen; in 1934, 120; in 1935, 118 en in 1936, 112.” Duidelijke bewijzen, dat Lord Percy zich vergist, kan de Re-

geering hier niet tegen overstellen. Zij betoogt, dat de slechtste school altijd nog beter is dan de beste fabriek. Deze bewering gaf den opponent aanleiding tot de volgende interpretatie van de regeeringspolitiek: „De Regeering zegt tot de kinderen: ik dwing u niet met het oog op eenig positief goed, dat ik voor u kan doen, maar omdat gij, wanneer ik u vrij laat, in nog grooter onheil zoudt vervallen.”¹⁾

De gebouwenquaestie wordt nog gecompliceerder door de verhouding, welke er in Engeland bestaat tusschen het openbaar en bijzonder onderwijs: het stelsel van *dual control*, zooals men gewoonlijk zegt. Wij kunnen op dit onderwerp in het verband dezer verhandeling niet uitvoerig ingaan. Voldoende zij er op te wijzen, dat de *non-provided schools*, de gesubsidieerde bijzondere scholen, welke meer dan de helft van het totaal aantal bij de Regeering bekende scholen voor gewoon lager onderwijs uitmaken, geen tegemoetkoming genieten in de kosten van bouw en verbouwing. Op de bestuurders dezer scholen zou, willen zij niet een belangrijk deel van de kinderen, die in hun sfeer thuis behooren, naar openbare instellingen zien overgaan, de taak komen te rusten om uit eigen middelen bijeen te brengen wat voor de stichting van nieuwe schoolgebouwen ten behoeve van die kinderen noodig zou zijn. Van de zijde van de Kerk van Engeland, verreweg de machtigste schoolorganisatie, wordt hartelijke steun verleend aan de nieuwe plannen, maar het valt te voorzien, dat zij daardoor in ernstige verlegenheid zal worden gebracht. Zoo maakt deze reorganisatie het oude vraagstuk van de verhouding van openbaar en bijzonder onderwijs tegenover den Staat actueel. Er zal, wil men de hervorming tot een realiteit maken, geen andere uitkomst zijn dan een verdere doorvoering van de gedachte der financieele gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs, welke *in beginsel* in het geldend subsidieeringsstelsel is neergelegd. Bij de, ook in Anglikaanschen kring, heerschende denkbeelden omtrent de verhouding van den Staat en de bijzondere school, zal dit voor de leiders der Engelsche onderwijspolitiek evenwel een zware stap zijn.

Wanneer de gebouwen en de leerlingen er zijn, zijn er onderwijzers noodig. Als steeds, wanneer het gaat om verbetering van het onderwijs, ligt hier de kern van de quaestie.

Het vraagstuk van het vinden van onderwijzers voor de nieuwe scholen is moeilijk. Niet alleen vanwege het groote getal, dat er binnen enkele jaren noodig zal zijn en dat op 10.000 is geschat. De Minister van Onderwijs heeft zich reeds met de opleidingsinstellingen in verband gesteld en het schijnt, dat dit overleg geen onbevredigend vooruitzicht heeft geopend. Het *getal* zal de grootste zorg niet baren.

¹⁾ *The Times, Educational Supplement*, 23 Nov, 1929, bl. 518.

Maar de *hoedanigheid* vormt een ernstig probleem. Meer dan van het gebouw en zijn uitrusting, meer ook dan van het leerplan, hangt het dáár van af of het onderwijs werkelijk een eigen karakter zal dragen en in de behoefte der rijpende jeugd zal voorzien.

De hoofden der *Modern Schools* zullen mannen en vrouwen moeten zijn, die belang stellen in de maatschappelijke omstandigheden van de leerlingen en hun ouders. Hun kijk op het leven moet niet eenzijdig academisch zijn. Evenmin moet hun belangstelling eenzijdig op de opleiding voor het beroep gericht zijn. Het moeten in geen geval menschen zijn, voor wie alles draait om examens en diploma's. Veel onderwijzers, hoe bewaam ook in eigen vak, missen de breedere belangstelling en algemeene ontwikkeling, om hun speciale kennis op 'belangwekkende wijze in verband te brengen met het werkelijke leven. En dat is juist wat van den docent wordt verlangd. Het leerplan, de methode en de geheele geest der nieuwe scholen moet het getuigenis dragen van nauwe aanraking met de praktijk. Het *Hadow-Report* zegt: „De hoofdonderwijzers dezer scholen moeten mannen en vrouwen zijn, die een nauwkeurige kennis hebben van de behoeften der kinderen, een veelzijdige belangstelling bezitten en die blijk hebben gegeven, dat zij over voldoende oorspronkelijkheid en gaven beschikken om nieuwe lijnen van ontwikkeling uit te stippelen en een nieuwen geest in hun scholen in te voeren. Zij moeten, onder vermindering van werkschema's, die uitsluitend door nuttigheidseischen zijn geïnspireerd, trachten door omzichtige en oordeelkundige proefneming leergangen te ontwerpen, waarvan de leerstof erop berekend is om de leerlingen in nauw contact te brengen met de plaatselijke economische toestanden en met de eischen der moderne beschaving. Wanneer zij in zekere mate vertrouwd zijn met de bijzonderheden van bepaalde takken van nijverheid en handel, kunnen zij deze kennis bij hun onderwijs op oordeelkundige wijze ten nutte maken, door daaruit die onderdeelen te kiezen, welke de belangstelling der leerlingen kunnen prikkelen en bepaalde punten van het leerplan kunnen illustreren. Zulke werkschema's zullen, wanneer zij goed doordacht en gecoördineerd zijn, een hooge opvoedkundige waarde bezitten”.¹⁾ Even verder betoogt de Engelsche Onderwijsraad, dat de *Modern Schools* een inleiding moeten geven tot het moderne maatschappelijk en economisch leven en meer in 't bijzonder een nauwe aanraking tot stand moeten brengen tusschen de school en de nijverheid, den landbouw of den handel. Veel kan er, naar de meening van dit lichaam, worden bereikt, niet alleen door een zeer toe te juichen bevordering van spelen en andere gemeenschappelijke werkzaamheden en door het steunen van het verenigingsleven in de

¹⁾ Bl. 124 vlg.

school, maar ook door contact en samenwerking met daarvoor in aanmerking komende plaatselijke organisaties en clubs, kortweg: met het plaatselijk jeugdwerk¹⁾.

Wat van de hoofden werd gezegd, geldt ook van de onderwijzers. Ook voor hen komt het er zeer op aan, dat zij voortdurend in aanraking blijven met het werkelijke leven. Zij moeten de kunst verstaan om wat zij weten in logisch verband te brengen met gegeven feiten. De aardrijkskundeleeraar moet zijn aardrijkskundige kennis niet alleen in de klas, maar ook in het terrein weten te gebruiken. Bij het geschiedenisonderwijs moet voortdurend worden bedacht in hoeverre het feit, dat of de beweging, welke wordt bestudeerd in verband staat met de eigenaardigheden der hedendaagsche cultuur of mede tot de verklaring daarvan kan dienen.

In hoeverre er specialisatie onder de onderwijzers kan plaats vinden, hangt oiteraard ten nauwste samen met de qualiteiten van de leden van het onderwijzend personeel. Het is van groot belang, dat het nauwe persoonlijk contact, dat kan worden verkregen in scholen met geringe specialisatie, behouden blijft. Te ver gaande specialisatie moet in elk geval vermeden worden. Maar aan den anderen kant moet een onderwijzer wel een buitengewone persoonlijkheid zijn en een bijzondere sympathie voor kinderen hebben om hetzelfde enthousiasme en dezelfde belangstelling voor een vak te kunnen wekken als de onderwijzer, die daaraan een speciale studie heeft gewijd. De specialisatie mag er in geen geval toe leiden, dat de kinderen de wereld van kennis, waarin zij worden binnengeleid, zien als een verzameling van onderling geen verband houdende onderdeelen. Zij moeten hun studie blijven beschouwen als een eenheid. Daartoe moet de inrichting van het leerplan, waarover hieronder nader, medewerken. Ook een nauw onderling contact tusschen de onderwijzers der school, hetwelk door geregelde samenkomsten van het geheele personeel kan worden bevorderd, moet daartoe medewerken.

De instellingen tot opleiding van onderwijzers zullen hun leerprogramma's mede op de behoeften van de *Modern Schools* moeten instellen. Met speciale cursussen aan de kweekscholen en de afdelingen tot opleiding van onderwijzers aan de universiteiten kan, naar men meent, veel worden bereikt. Bij de inrichting der vacanticursussen, welke thans reeds met veel succés voor de onderwijzers georganiseerd worden, zal met de belangen der nieuwe scholen moeten worden gerekend. Deze cursussen kunnen van groot belang zijn om de onderwijzers op de hoogte te doen blijven van hun tijd. Zij kunnen hun telkens nieuwe

¹⁾ Men vergelijke het *Voorloopig Rapport der C^{te}. van W'jnbergen*, bl. 42.

inspiratie, heilige geestdrift, inblazen bij de vervulling van hun prachtig doch veeleischend werk.

De salariering zal zich, naar het oordeel van den Onderwijsraad, bij die van de overige takken van voortgezet onderwijs moeten aanpassen.

Tenslotte nog iets over de inrichting van het leerplan der *Modern Schools*.

Spranger schrijft in zijn studie „*Pädagogische Betrachtungen zur Frage einer Schulpflichtverlängerung*“¹⁾ het volgende: „Gelingt es, die Bildungsgüter für die Oberstufe der Volksschule.... um den *Urtypus Beruf überhaupt* herumzugruppieren, so wird sich ihr wirkendes Element dem jungen Bewusstsein tiefer eingraben: es wird in seiner Totalität ergriffen; seiner Individualität kann Rechnung getragen werden; die Brücken zum reifen Leben ringsum sind leichter zu schlagen, als von den herkömmlichen Schulfächern aus, die überwiegend aus einer Wissenssystematik heraus gegliedert waren.“²⁾

De Engelse onderwijsvorming is niet in 't minst dáárom zoo belangwekkend, wijl bij den opbouw van het leerplan der nieuwe scholen zal worden gerekend met deze en daarbij aansluitende gedachten, door de nieuwere paedagogiek naar voren gebracht. Vast geworteld is de boven reeds vermelde overtuiging, dat het onderwijs in de *Modern Schools* gegeven, een geheel ander karakter zal moeten dragen dan dat in de bestaande *Secondary Schools*. In onze voorafgaande artikelen hebben wij omtrent dit eigenaardig karakter van het nieuw-in-te-voeren onderwijs een en ander medegedeeld. Thans gaan wij, aan de hand van het *Hadow-Report*, nog even nader op dit punt in.

De schrijvers hebben omtrent het leerprogramma der *Modern Schools* en de daarmee overeenkomende kopklassen van de scholen voor gewoon lager onderwijs drie stellingen geponeerd. 1. Het leerplan moet als een eenheid worden ontworpen ter voorkoming van overlading. 2. Het moet worden ontworpen met de bedoeling om belangstelling te wekken en tegelijkertijd voldoende nauwkeurigheid aan te kweeken. 3. Het moet rekening houden met de plaatselijke omstandigheden en met de wenschelijkheid om door een ruime voorziening in de mogelijkheid van praktisch werk, de capaciteiten der leerlingen tot ontwikkeling te brengen.

Over elk dezer punten maken wij enkele opmerkingen.

Het Rapport stelt vast, dat de onderwijzers zich bewust zijn geworden van de bezwaren, welke er verbonden zijn aan een groot

¹⁾ *Das neunte Schuljahr*, Jena 1929, bl. 59 en vlg.

²⁾ Bl. 76.

aantal afzonderlijke vakken op den lesrooster. Er is thans een neiging te bespeuren om het leerplan als een geheel te beschouwen en minder onderverdeelingen te maken. Dit streven wordt door den Engelschen Onderwijsraad warm aangeprezen. Het belangrijkste gevolg zal zijn, dat een betere verdeling van den beschikbaren tijd over de verschillende vakken mogelijk wordt. Maar daarnaast zijn er andere voordeelen. Er zijn vakken, die gedeeltelijk hetzelfde terrein bestrijken. Zoo neemt zoowel in de wiskunde als in de natuurkunde het rekenen een belangrijke plaats in. Indien geschiedenis- en aardrijkskunde-onderwijs verder gaan dan enkele mondelinge lessen, moedigt dit het schrijven van Engelsch aan. Gedeelten van natuurkunde en aardrijkskunde vallen samen. Wanneer men het leerplan als een eenheid ontwerpt en met dit feit rekening houdt, kan dit tot een belangrijke tijdsbesparing leiden. In scholen met veel vakonderwijzers zou men, ter verzekering der zoo wenschelijke eenheid, aan elk lid van het onderwijzend personeel afschrift kunnen geven van de leerprogramma's, welke door de andere onderwijzers, worden gevolgd.

Dit brengen van eenheid in het leerplan moet zich ook tot de leer vakken zelf uitstrekken. Zoo wordt, wat vroeger in den lesrooster stond vermeld als: Engelsche literatuur (proza en poëzie), opstel en grammatica vervangen door eenvoudig „Engelsch”; en „wiskunde” omvat: rekenen, meetkunde, algebra, enz.

Er ligt natuurlijk een zeker gevaar in om uitsluitend aan het oordeel der onderwijzers over te laten hoeveel tijd zij aan elk der onderdeelen van het vak willen besteden. Daartegenover staan evenwel belangrijke voordeelen, aan zulk een schikking verbonden. De verschillende kanten van een vak worden daardoor gemakkelijker met elkaar in verband gebracht, hetgeen aan een juist begrip bij de leerlingen ten goede moet komen. Bij de verdeling van den tijd over de onderdeelen kan met de behoeften van de klasse als geheel, zoowel als van de individueele leerlingen worden gerekend. Het resultaat zal zijn, dat er veel tijd wordt bespaard, dat dubbel werk wordt vermeden, dat de arbeid soepel kan worden ingedeeld en de druk van een overladen leerplan wordt verminderd.

Ook de tweede regel, door den Onderwijsraad met beschikking tot het leerplan der *Modern Schools* opgesteld, is van eminente beteekenis. In overeenstemming met het inzicht o.a. van Kerschensteiner meenen de opstellers van het *Hadow-Report*, dat het hier een van de belangrijkste voorwaarden geldt voor het welslagen van het nieuwe onderwijs. Er moet een belangstelling worden gewekt, die den leerling prikkelt tot ernstige inspanning van zijn krachten voor het verwerven van meerdere kennis. Daarvan zal vergrooting der bereikte resultaten het gevolg

zijn. Toenemende nauwkeurigheid en degelijkheid worden erdoor in de hand gewerkt. Is eenmaal de belangstelling van den leerling waarmachtig gaande gemaakt, dan kan slechts het beste, dat in de lijn ligt van zijn aanleg en karakter, aan zijn verlangens voldoen. Zijn werk zal uitmunten door de zorg, waarmede het wordt verricht.

Nu is het duidelijk, dat elke leerling niet in alle vakken in hun vollen omvang geïnteresseerd kan worden. Een zekere hoeveelheid min of meer vervelend werk is nu eenmaal onvermijdelijk. Anderzijds is het echter mogelijk in zekere mate met de verschillend gerichte belangstelling der leerlingen te rekenen. De leerlingen moeten in de gelegenheid worden gesteld om binnen de grenzen, door het leerplan bepaald, de richting in te slaan, welke hun in 't bijzonder belang inboezemt. Er zijn tal van mogelijkheden van variatie, welke de goede onderwijzer gaarne zal aangrijpen.

Eindelijk is daar de noodzakelijkheid om het leerplan in nauw verband te brengen met de locale omstandigheden. Ook dit ligt volkomen in den lijn van onzen tijd; de noodzakelijkheid daarvan wordt steeds sterker gevoeld. De belangstelling van den leerling begint bij huis. Zij wordt aangetrokken door de dingen om hem heen. Waar deze waarheid wordt veronachtzaamd, wordt de studie van natuurlijke historie, van aardrijkskunde en geschiedenis, zelfs van letterkunde tot nauwelijks meer dan een onvruchtbaar werken met abstracties. Waar het bedoelde beginsel daarentegen met kennis van zaken wordt toegepast, kan het van groot en blijvend belang worden voor de ontwikkeling van den minderjarige.

Intusschen, hoewel het onderwijs in ruimere mate moet aansluiten bij hetgeen het kind in zijn naaste omgeving opmerkt, het moet niet geborneerd worden. Het kind gaat ter school mede om zijn gezichtskring ruimer te maken. Het moet daar in aanraking komen met een grootere wereld. Terwijl de onderwijzer de kennis, welke de leerling van zijn omgeving heeft, mag gebruiken en moet trachten zijn inzicht in de dingen van zijn dagelijksch milieu te verhelderen, mag hij daarbij niet stil blijven staan. Deze locaal georiënteerde studie moet de poort zijn, waardoor de leerlingen voortschrijden tot begrip van de groote verscheidenheid van deze wereld en van die uitingen van den menschelijken geest, welke een universeele beteekenis in zich dragen.

De *Modern Schools* zullen ruime gelegenheid moeten bieden voor praktischen arbeid. Onder de leerlingen van deze scholen zal, in onderscheid met de schoolbevolking der *Secondary Schools*, het verlangen tot het doen en maken en de aanleg om te leeren van concrete dingen en te handelen in concrete omstandigheden, veel meer voorkomen dan de drang naar boekenkennis en het verlangen naar geue-

realisaties en abstracte begrippen. Voor veel kinderen is het verwerven van vaardigheid in een of anderen vorm van practisch werk op het gebied der natuurwetenschappen, in handenarbeid en huishoudelijk werk een prikkel tot hoogere intellectuele inspanning. Wanneer de aanleg van een kind gaat in de richting van praktische bezigheid, wordt zijn intellectuele activiteit het sterkst geprikkeld door deze te richten op praktische doeleinden. Bovendien kunnen, nog afgezien van de stimuleering hunner activiteit, zulke jongens en meisjes zich bepaalde begrippen door praktisch doen veel beter eigen maken dan door abstracte overdenking. Zoo kan praktisch werk ten deele worden beschouwd als een middel tot intellectuele vorming, welke is aangepast aan den aanleg van een groot deel der kinderen. Daarenvens heeft de verworven vaardigheid in bepaalde vakken ook nog in zichzelf waarde. De leerling zal zich in 't leven gemakkelijker zelf kunnen helpen; in zijn toekomstig beroep zullen de handen hem niet vreemd staan.

Voor al in de laatste schooljaren zal de belangstelling van den leerling en zijn ouders sterk worden beïnvloed door zijn toekomstige bezigheden. Wanneer het leerplan dan zóó is ingericht, dat de school iets geeft, dat voor 't leven baat, is de hartelijke medewerking van beiden verzekerd. Wanneer een jongen begrijpt, dat vaardigheid in teekenen of kennis van scheikunde of wiskunde noodig zal zijn in den door hem gekozen werkkring, zal hij in de genoemde vakken, in 't bijzonder wanneer deze in hun toepassing op de praktijk worden onderwezen, een hooger peil van kennis bereiken dan het geval zou zijn, wanneer deze vakken op meer academische wijze worden gedoceerd en hun waarde voor het toekomstig leven meer verborgen blijft. Dit voorbeeld ware gemakkelijk met meerdere aan te vullen.

Specialisatie van de studie van den leerling gaat niet noodzakelijk ten koste van zijn algemeene vorming. Het is een misverstand te meenen, dat elke vorm van werk, welke zich beweegt in de richting eener bepaalde tak van nijverheid, in strijd is met ware geestelijke ontplooiing. Zoo lang de specialisatie niet te ver wordt doorgevoerd en een voldoende mate van studie der algemeene beschavingsfactoren behouden blijft, heeft de instelling op de praktijk dikwijls eer een gunstige dan een ongunstigen invloed op de kwaliteit van wat wij algemeen vormend onderwijs noemen.

Ten slotte. Het onderwijs zou in de vervulling van zijn taak ernstig tekort schieten, indien het den leerlingen geen belangstelling weet bij te brengen, die ook in het latere leven blijft bestaan en de leerlingen opvoedt tot het genieten van hun vrije tijd. Vooral voor hen, die niet in hun beroep het centrum van hun belangstelling zullen

vinden, is dit een zaak van groote beteekenis. De Engelsche Onderwijsraad heeft dit ingezien en in zijn Rapport ook hierop de aandacht gevestigd. De school kan den leerlingen tal van kunsten en vaardigheden met een betrekkelijk gemakkelijke techniek bijbrengen, welke den jongens en meisjes een waardevol middel bieden tot uitdrukking van hun persoon en een zekere waardeering voor het schoone bij hen wakker roepen of hen tot het maken en herstellen van huishoudelijke benoodigheden, kleeren enz. in staat stellen. Ook over dit punt zegt het *Hadow-Report* behartigenswaardige dingen. Wij moeten echter deze artikelen-reeks besluiten.

De meening is verbreid, dat wij Nederlanders op onderwijsgebied weinig van het buitenland kunnen leeren. De toestanden, zoo meent men, zijn hier zoo geheel anders dan ginds; de verschillen in historische ontwikkeling en volkskarakter zijn zoó groot, dat de arbeid aan de studie van inrichting en organisatie van het onderwijs in andere landen besteed, slechts geringe winst kan opleveren.

Het zou dwaas zijn de groote nationale verschillen tusschen de volken in hun beteekenis ook voor het onderwijs te onderschatten. Het eigenaardige is echter, dat ieder, die dieper in de verschijnselen doordringt, eer door de verwantschap der problemen en oplossingen dan door de verschillen wordt getroffen.

In ons eerste artikel konden wij wijzen op een groote internationale strooming in de richting van het gelijkheidsideaal. De gedachte, dat aan ieder talent een passende kans van ontwikkeling moet worden geboden, wint allerwege veld.

Met dit streven hangt samen een algemeen zoeken naar ruimere ontwikkelingsmogelijkheden voor de rijpende jeugd. Het bestaande voortgezet onderwijs biedt die mogelijkheden niet voor de groote massa. Het is berekend voor een kleine groep van economisch en intellectueel vooraanstaanden. Naast dit onderwijs, dat door de *Aufklärung* met een eenzijdig intellectualistisch karakter werd gestempeld, is er behoefte aan een soort van onderwijs, welke niet voor de elite is berekend en ruime ontwikkelingsmogelijkheden biedt aan de praktische intelligentie.

Ter bevrediging van deze behoefte kunnen twee wegen worden ingeslagen: 1. uitbreiding van het volledig dagonderwijs, 2. invoering van onderwijs gedurende enkele uren per week hetzij overdag, hetzij 's avonds, gedwongen of vrijwillig.

De voordeelen en bezwaren, aan elk dezer beide mogelijkheden verbonden, zijn in hoofdzaak dezelfde in de verschillende landen der Westersche cultuur. De wijze, waarop men de voordeelen tracht te

winnen en de bezwaren poogt buiten te sluifen, vertoont veel overeenkomst.

Wij kunnen daarvan leeren.

Dat beteekent niet, dat wij blindelings moeten volgen wat in 't buitenland geschiedt. Leeren is geen... na-apen.

Wat in 't bijzonder de Engelsche onderwijshervorming belangt, treft ons vooreerst de wetenschappelijke en energieke wijze, waarop zij is aangepakt. Wij vinden bij onze overzeesche naburen een goed uitgeruste Onderwijsraad, die een uitnemend gedocumenteerd Rapport uitbrengt, daar is een Regeering, die de zaak met kracht ter hand neemt, er propaganda voor maakt en zonder te vervallen in staatsdwang, welke op het gebied van onderwijs en opvoeding in Engeland gelijk ten onzent wordt gevreesd, door de stimulerende kracht, welke er van haar uitgaat, de belangstelling van het volk en van de organen van zelfbestuur weet op te wekken.

Daarnevens waardeeren wij in het Engelsche reorganisatiestreven de warme overtuiging, dat er moet worden voorzien in de behoeften van hen, wier aanleg meer gaat naar de praktijk dan naar de theorie en wier belangstelling meer is gericht op het doen dan op de bespiegeling over dat doen. De groote groep van menschen, die aldus is aangelegd, wordt niet, gelijk ten onzent nog al te vaak geschiedt, in een eenzijdige overschatting van het verstand als een verzameling van minderwaardigen beschouwd. Integendeel, men ziet in, dat ook deze aanleg recht heeft op ontwikkeling. Tevens wordt gebroken met de intellectualistische verheerlijking der algemeene ontwikkeling, de kennis van veel half en niets goed, en aan het beroep en wat daarmede samenhangt de plaats verleend, waarop het in het voortgezet onderwijs om tal van redenen aanspraak mag en moet maken.

Weldadig doet het aan, dat in de Engelsche plannen rekening wordt gehouden met den vrijen tijd. De inperking van den arbeidsduur is half werk, wanneer aan den arbeider niet wordt geleerd de vrijgekomen uren nuttig te besteden. En niet alleen de arbeider moet nog leeren wat hij met zijn vrijen tijd moet doen!

Juist gezien en in overeenstemming met de actueele stroomingen op didaktisch gebied, is voorts het pleidooi voor concentratie der leervakken in het nieuwe onderwijs, dat van den Engelschen Onderwijsraad uitging.

Het is voorts een groote verdienste van de Engelsche onderwijshervormers, dat zij beseffen, dat het organiseeren van nieuwe vormen van onderwijs geen nut heeft, wanneer de vorming van nieuwe onderwijzers wordt vergeten. In de officiele Rapporten, welke handelen over het aanvullend onderwijs, dat men in ons land wil invoeren,

wordt met geen woord over de opleiding van leerkrachten gerept. Het Engelsche voorbeeld steekt daartegen wel gunstig af!

Ik ben er van overtuigd, dat de doorvoering der Engelsche onderwijservorming op tal van moeilijkheden zal stuiten. Er zijn problemen, welke de gangmakers waarschijnlijk te licht hebben gezien. Maar, en ziet hier een laatste punt, waarom wij op de Engelschen jaloersch mogen zijn, de plannen, welke daar aan de orde zijn gesteld, zijn niet die van een fractie van het volk, maar worden gedragen door de publieke opinie. Aan de op hervorming gerichte volksovertuiging, zal de Regeering de kracht kunnen ontleenen om die moeilijkheden te boven te komen.

Er is waarlijk voor ons Nederlanders in 't buitenland nog wel iets te leeren!

Paedagogische Zwerftochten

door IDA HEIJERMANS.

VI.

De August Hermann Francke-inrichtingen voor psychopathische kinderen te Rotterdam.

Als vanzelf kwam ik er toe aan deze inrichtingen bezoeken te brengen. Mijn belangstelling dreef er mij heen en de school voor genoemde kinderen bevindt zich sedert enkele maanden in een straat, die dikwijls door mij ingeslagen wordt op mijn weg naar het centrum van de stad.

Het werk, in de inrichtingen ter hand genomen, is te vergelijken bij een soort saneringsarbeid, van groote beteekenis voor de volksontwikkeling.

Eerst iets over den naam.

Het is te begrijpen, dat de inrichtingen zich noemden naar August Hermann Francke. Hij was in Duitschland op het eind der 17e en het begin der 18e eeuw de man van het *pietisme*, de stichter van verschillende soorten scholen in Halle, die werkte ook voor de weezen, de verwaarloosde kinderen, zijn arbeid doortrok van zijn vroomheid en haar beginselen ten grondslag legde aan zijn opvoedingssysteem. Een van zijn levensbeschrijvers zegt van hem, dat hij voor alles van zijn medewerkers geduld, opoffering, toewijding, goedheid, wijs overleg en vroomheid verlangde. Door hun voorbeeld moesten zij de moeilijkheden bij hun leerlingen kunnen bestrijden en overwinnen.

Laat mij, voor ik mijn indrukken, in de inrichtingen opgedaan, den arbeid voor zichzelf laten spreken, zooals ik dien beschreven vind in „Zoekt het Verlorene,” maandblad van de vereeniging, opgericht indertijd door den stichter van de inrichtingen in Rotterdam, den heer Zwiep.

Een paar jaargangen liggen naast mij. Ik deel niet de overtuiging van hen, die ze schreven; hun geloofsopvatting is niet de mijne. Toch ben ik geboeid en getroffen geworden daar den inhoud der bijdragen, verwarmd als zij zijn door het vuur van milde liefde en koesterende, wijze paedagogie.

Uit dat tijdschrift is veel te putten van de geschiedenis der inrichtingen, die nog niet diep in het verleden wortelen.

De heer Max J. Schreuder, de redacteur van het maandblad, vertelt hoe Zwiep, een man van zeer zwakke lichaamskrachten, maar met een hart vol liefde, er toe kwam om voor de boefjes, de rakkers van de straat, de onhandelbaren, de spijbelaars, te gaan werken. Door zijn schoolarbeid moest hij in een straat wonen, waar hij ze kon gadeslaan. Hij begreep, dat de gewone school voor hen niet deugde. Het gemeentebestuur gaf hem de beschikking over een lokaal, ergens in een achterbuurt van Rotterdam.

„Daar begon meester Zwiep”, vertelt de heer Schreuder in het maandblad, „den eersten Maandag in October 1912 met acht jongens. Waar had hij die opgediept? Regelrecht van de straat. Hij had maar eens opgelet waar 's avonds zoo al herrie gemaakt werd. Die jongens had hij aangesproken. „Zeg joh,” zoo begon hij dan, „wil jij komende week me eens helpen?” „Waarmee?” „Wel ik zoek jongens en nou heb ik jou gevonden. Ik wou jou en andere jongens wat versjes leeren zingen, aardige dingen leeren plakken, timmeren zelfs, als 't goed gaat. Ga 's mee, dan zal ik je wijzen waar.”

„Klanten hoor!”, noemt de heer Schreuder die eerstelingen. „En de buurt! Wel, laat me U zeggen, dat het er een schandelijk gemeene rommel was, waar je van schaamte maar liefst je oogen naar de straatsteenen richtte. 'k Kan me nog niet begrijpen, hoe men in zoo'n buurt een schoolgebouw kon zetten.

„Trouwens, juist daarom was het buiten gebruik. En de jongens, och, die leefden immers te midden van het ergerlijkst schandalige, voor hen was het heel gewoon.”

Op die wijze werd door den stichter het zaad aan den grond toevertrouwd. Hij heeft het slechts zien opschieten, den geheelen wasdom heeft hij niet beleefd, omdat hij in zijn brandenden ijver zijn levenskaars aan twee einden had aangestoken.

De school werd reeds te klein, toen hij ze nog leidde. Ze werd

verplaatst naar een andere straat, nu ook achterbuurt, eens echter met woonhuizen van patriciërs. Zulk een herbergde de jongens van meester Zwiep, en, ironie van het lot, was het huis van Oldenbarnevelt, toen die in Rotterdam werkte.

Uit die „voornamewoning”, groeide de school weer. Nu beschikt zij over een groot complex, haar door de gemeente afgestaan. Volgens het jaarverslag over 1929 gaan er 92 jongens.

En er is nog veel meer werk gedaan en heel wat plannen zijn sedert werkelijkheid geworden of zullen het straks zijn.

Zoo zal er een school voor meisjes komen in hetzelfde complex, maar met een afzonderlijken toegang, want het is niet mogelijk voor deze leerlingen om jongens en meisjes samen school te laten gaan.

Ook is er nu een internaat voor jongens, voor wie een andere omgeving dan het ouderlijk huis noodzakelijk is. Er is er tevens een, hetwelk op het oogenblik, dat ik schrijf, nog niet officieel geopend is, maar toch al in gebruik, voor de meisjes.

Over die twee „internaten” meer in het vervolg van mijn betoog.

Die groei van het werk bewijst, dat de arbeid en overnatuurlijke groeikracht beschikte, en in zijn bodem goede tuiniers werkten.

In de groote havenstad, die Rotterdam is, zijn er helaas door allerlei oorzaken veel psychologische kinderen. Doch ze zouden niet in die mate tot de school komen en er blijven, als ze niet er vonden wat zij noodig hebben.

Het geheel is eigenlijk in zijn soort een unicum voor ons land. Er wordt gewerkt met kinderen, wier ouders uit de voogdij ontzet zijn, maar voor het meerendeel met hen, die elken avond naar het ouderlijke huis terugkeeren. Als het slechts eenigszins kan, worden de kinderen in hun milieu gelaten, omdat men hun omgeving ook bereiken en omhoog werken wil, door den jongen of het meisje, welke leerlingen zijn. Voorts gaan zij, die het werk leiden, van de overtuiging uit, dat het kind der groote stad, niet geholpen wordt, wanneer men het brengt voor zijn geheele opvoeding buiten, naar het land, omdat het toch weer naar die groote stad terug moet en er maar al te dikwijls geheel ten onder gaat, omdat het tegen de groote stads-gevaaren in geen enkel opzicht weerbaar werd gemaakt. In de A. H. Francke inrichtingen tracht men in het kind de krachten op te roepen of te versterken, die het hem later mogelijk zullen maken in de stad staande te blijven. Slechts die kinderen komen in de internaten, voor wie de ouders onmogelijk opvoeders kunnen zijn of blijven. En al het gesticht-achtige tracht men zooveel mogelijk aan de internaten te ontnemen. Het moeten groote gezinnen blijven, geen soort gevangenis. Want de kinderen, om wie het gaat, moeten gaan begrijpen en ervaren, dat er

ook volwassenen zijn, die hun liefdevolle wijsheid kunnen en willen geven.

Met welke soort kinderen werken de inrichtingen?

Op deze vragen worden in het maandblad „Zoekt het Verlorenen” door verschillende schrijvers antwoorden gegeven, door den heer Schreuder, leerkrachten van de school, maar vooral door den leider, den heer K. de Bloois. Ook las ik pittige gedichtjes, als het volgende, ondertekend J. L.

NAAR TIJD.

Hebt gij ooit graan gemaaid in groene lente?
Uw huis betrokken, eer het was gebouwd?
Eischt gij van 't kapitaal de volle rente,
Nog eer gij 't in Uw handel hebt betrouwd?
En wilt ge, dat Uw kind zich braaf, ervaren,
En wijs zal toonen? Hoed U voor den schijn:
Ook zeedlijkheid moet groeien met de jaren.
Laat hem den tijd, om vroolijk dwaas te zijn.

Doch nu naar den heer de Bloois geluisterd, die in veel stukjes van het soort jongens vertelt, met wie hij te werken heeft.

Hij legt uit, dat er drieërlei oorzaken gewoonlijk te vinden zijn voor de afwijkingen der kinderen en wel: erfelijkheid, sommige ziekten en de omgeving, welke laatste haar verstikkenden invloed uitoefent. Hij voert den lezer mee naar sommige woningen, ook van Koos, „een zwaar geval.” Heel veel andere types gaan aan ons oog voorbij.

Hoe wordt er nu met zulke klanten gewerkt?

„Natuurlijk komt een nieuwe jongen met evenveel tegenzin de August Hermann Francke-School binnen,” vertelt de heer Bloois in een der maandbladen, „als hij had in zijn vorige school. Dikwijls nog meer! Men heeft hem verteld, dat hij naar een andere school moet, omdat hij het te bont heeft gemaakt. „Daar krijgen ze je wel klein, mannetje!” Is 't wonder, dat we in het begin niet al te beste medewerking krijgen van den nieuweling?

Of, hij probeert hoe ver hij wel kan gaan — een soort sport, opgewekt door z'n oude omgeving — of hij gaat vanaf den eersten dag aan 't spjebelen,...

„Als echter het ijs gebroken is, merkt de jongen veel anders.

„Wat is 't, dat de jongens bij ons kalm doet zijn?

„Ik weet het niet.

„Of eigenlijk weet ik het wél.

„'t Is niet de knoetreggeering, de dwang.

„'t Zijn de reeks van kleine dingen, vriendelijk attenties, waardoor

het verblijf op school voor den jongen aangenaam wordt.... Begrijp ze in hun gebreken. Oordeel niet te vlug.

„Necm nu een jongen, die van de gewone school verwijderd wordt om spijbelen en als gevolg: diefstalletjes, zoo'n echte vrijbuiters dus.

„De school heeft er werkelijk alles aan gedaan. Na dagen zoek te zijn geweest, was hij wel weer eens 1 of 2 dagen op school. Maar ach, wat had je dan nog aan hem! Met de klasse kon hij al lang niet meer mee: daar had zijn ongeregeld komen wel voor gezorgd! Zoo'n dag op school werd vreeselijk. Zijn werkzame geest verzon alle mogelijke kattenkwaad.

„Geschikte expansie had hij niet.

„Hij bedierf den geest in de klasse. De onderwijzer had al zijn aandacht noodig voor de andere 40 leerlingen.

„Toen kwam de overplaatsing.

„Geloof U, lezer, dat er iets van terecht zou komen, als we zoo'n naar vrijheid snakkenden vriend op de A. H. Franckeschool nu ook maar in een bank plaatsden en hem van 9—4 lieten lezen, schrijven, rekenen, enz.?

„Neen, arbeid: timmeren, zaagwerk e.d., en dan later de school langzaam aan!”

Nog veel meer zou ik willen overschrijven uit de stukjes van den heer de Bloois en eveneens uit die van zijn medewerkers. Het meegedeelde typeert echter op voldoende wijze.

Het spreekt wel vanzelf, dat ook in deze omgeving en met deze opvoeders niet alle jongens geheel terecht komen. Er moeten soms naar andere inrichtingen worden gestuurd. Van hen, die de school verlieten, mislukten er later toch. Hoe zou het anders kunnen? Er werden mij eenige stukken uit het archief ter lezing gegeven: rapporten der Zedenpolitie, Pro Juventute of andere vereenigingen, die voor de kinderen opname in de school vragen. De lectuur was iets gruwelijks soms. Er zal nog heel wat tijd moeten verlopen en veel veranderd zijn in onze samenleving, voor men alle kinderen zal kunnen genezen van de afschuwelijke ziekten, die reeds in sommige jonge kinderen voortwoekeren: ontucht, misdadige neigingen en ziekelijke afwijkingen.

Maar de leiders der Rotterdamsche inrichtingen strijden moedig tegen de ontaardingsverschijnselen.

Hoe komen de leerlingen op de school?

Geen kind wordt toegelaten, dan na onderzoek van het Consultatiebureau, aan de school verbonden. Dr. W. van Woerkom onderzoekt nauwkeurig elk kind, bijgestaan door den heer de Bloois. Of het kind gezonden wordt door de Zedenpolitie, door een andere in-

richting, door een onderwijzer, de ouders, door wie of wien ook, het heeft eerst door het Consultatie-bureau te gaan.

In 1929 werden er 92 jongens en 15 meisjes onderzocht. Van de eersten werden 40 op de school geplaatst. Voor de laatsten, moet gelijk reeds meegedeeld werd, de school er nog komen. De niet door de school aangenomen leerlingen worden naar andere inrichtingen verwezen of voor hen hoeven soms maatregelen van minder ingrijpenden aard genomen te worden.

Hoe wordt er met de leerlingen gewerkt?

Het onderwijs richt zich naar de vorderingen en den aard van elken leerling afzonderlijk, gelijk het reeds bleek uit wat ik hier overnam uit het stukje van den heer Bloois.

Elken jongen zag ik bezig met den eigen arbeid, door vorderingen en aanleg bepaald.

En merkwaardig, of liever gansch natuurlijk: er heerschte volmaakte orde en ongedwongen rust in de verschillende lokalen, waar ik was. Die kinderen waren door begrijpende, wijze vriendelijkheid gewonnen. Er was niet meer de dwang, die tot verzet prikkelde al die opstandige knapen, die karakterzwakken, die in het traditioneele schoolsche klassikale onderwijs allerminst eenigen rem in zich voelden of in werking wilden zetten om te luisteren, te gehoorzamen.

Mijn geleider door de school, de heer Bloois, had om mij alles te toonen, zijn troepje aan wat toezicht slechts moeten overlaten van den onderwijzer naast zijn werklokaal, die óók voor de eigen leerlingen te zorgen had, dus alleen een oogje in het zeil kon houden. En toch, en toch... die rakkers, die door andere opvoeders opgegeven, waren geen ordeloze bende geworden toen „meester“ weg was. Zij werkten, babbelden soms met elkander... en... dezelfde „meester“, die ongedwongen grapjes met hen maakte, wist door vastheid en kalmte van optreden onmiddellijk volkomen stilte te verkrijgen.

Hoe kon het anders in deze omgeving, waar al „de verloren zonen“ met vriendelijkheid behandeld werden, met eerbied voor de ziel, die in dat kind zich rekken kan, het wilde doen.

Met bijzondere zorg waren de lokalen ingericht om zooveel mogelijk al het schoolsche er aan te ontnemen. Iedere leerkracht had iets van zijn persoonlijkheid in de versiering, de groepeerings der schoolmeubelen uitgedrukt, iets of liever alles van zijn liefde tot zijn jongens, zijn wil tot steunen en redden.

Ik zag ook keurig werk, netjes en proper gehouden schoolschriften met verzorgde letters.

Maar die kinderen zijn niet te grijpen door cijfers en letters alleen, niet enkel te boeien door verhalen, geschiedenis, aardrijkskunde. Hun

onrustige aard vraagt den kalmeerenden invloed van den echten handenarbeid. Zij maken borstels — vooral de achterlijken doen dit — zij timmeren onder leiding van een vakman, zij cartonneeren. En die arbeid werkt bevredigend, regelend, opvoedend.

Weer voor de zooveelste maal, als toen ik in andere scholen in de sfeer was van den rustigen, vrijen arbeid, het werk gadesloeg, dat zich richtte naar den kinderlijken aard, wenschte ik, dat allen, die slechts kennen en verlangen het gewone klassikale onderwijs, dat aan de leerlingen op hetzelfde oogenblik precies hetzelfde te slikken geeft, een kijkje konden nemen in deze school voor psychopathische kinderen, waar eerst niemand raad mee wist en die nu niet in opstand kwamen, omdat er geen dwang van volwassenen in branie of in wanhoop te bestrijden was.

Ik keek naar het groepje kleintjes of oudere nieuwelingen, die toen de leider binnen kwam, vertrouwelijk om hem groetten en vroegen: „meester, wanneer hebben we weer handenarbeid?”

In die vraag spraken die leerlingen de kinderlijke psyche uit, die wat anders noodig heeft dan stil zitten en luisteren. Er zouden minder kinderen opstandig en onhandelbaar worden, wanneer alle opvoeders de beteekenis van die vraag begrepen, gedaan door kinderen, welke weer verlangden naar den arbeid, dien zij reeds kenden als kostelijk, smakelijk voedsel.

Laat men niet zeggen, dat wij voor het normale kind niet in de leer hoeven te gaan bij het abnormale. Frissche lucht, goede voeding en verzorging zijn levensvoorwaarden voor alle kinderen, zieke en gezonde. Ook onderwijs dient zich te doordringen van het hygiënische beginsel, dat voorkomen beter is dan genezen. In de gewone scholen krijgen heel veel kinderen niet wat zij noodig hebben en wij merken het pas, als in andere inrichtingen zij genezen door goede, kinderkundige behandeling. Scholen als de Rotterdamsche A. H. Francke-Inrichting prediken iets van groote beteekenis voor allen, die met onderwijs en opvoeding te maken hebben en in het bijzonder voor hen, die met het gewone kind werken, om te behouden, te voorkomen.

Het spreekt vanzelf, dat de leerkrachten der school niet klaar zijn met de dagtaak van hun collega's in de andere scholen. De jongens gaan in het middaguur niet naar huis, om ze zooveel mogelijk aan ordelijke gewoonten te wennen en de aartsspijbelars niet te veel in verzoeking te brengen. Er is een badgelegenheid aan de school, daar lichaamsreinheid van groote, genezende beteekenis is voor deze knapen.

In de groote vacantie, bron van verwildering voor kinderen, die geen behoorlijk tehuis hebben in de groote stad niet haar steenen straten en al haar verleiding, trekken leider en leerkrachten erop uit

om te kampeeren, fietstochten te maken en te genieten, van al het heerlijke van het zomerhuis met tententerrein in Oud-Leusden.

Er wordt dus een band gelegd tusschen kind en onderwijzer. De laatste is niet meer voor den eerste de gehate volwassene, die gesard of ontvlucht moet worden.

Tusschen deze school en het tehuis der kinderen dient een brug te zijn. De onderwijzer moet de omgeving kennen, waaruit het kind komt, om zijn leerling te begrijpen en in de weegschaal van zijn oordeel het gewicht te kunnen leggen van het waarnemen.

De jongens worden niet los gelaten, als zij van school af zijn.

Een paar avonden in de week wordt hun vervolgonderwijs gegeven. Voor bijzondere bijeenkomsten is er een groot lokaal, waar lichtbeelden kunnen vertoond worden, de jongens gezellig rondom tafels in groepjes bij elkaar zitten en het rooken dan niet verboden is.

Voorts is er de nazorg, door de leerkrachten op zich genomen om niet het contact te verliezen met den grooten knaap, die in de werkplaats arbeid verricht of ander betaald werk doet. De patroons mogen geen vreemden zijn voor de schoolopvoeders. De besprekingen en het toezicht eischen bijzondere tact, ook om niet op den knaap, die straks in het volle leven gaat, het odium te doen rusten, dat er wat steekjes aan hem los zijn.

Wie aan deze school werkt, moet zich ten volle in algeheele toewijding aan zijn taak geven. Al wordt wellicht straks de inrichting onder het buitengewoon onderwijs opgenomen, wat betere salariering voor hen beteekent, die aan de school werkzaam zijn en het mogelijk maakt, het aantal leerkrachten te vergrooten, zonder liefde en roeping is het werk er niet te verrichten.

Ook niet in de internaten der vereeniging, omdat men daar te werken heeft met de moeilijkste gevallen, met die kinderen, wier ouders uit de ouderlijke macht ontzet zijn of voor wie een andere omgeving zonder vonnis van den voorschrijvende rechter noodzakelijk is.

De twee internaten bevinden zich in huizen, gelegen in de mooiste gedeelten van Rotterdam, tusschen woningen van rijke inwoners. Als onwillekeurig symbool, herinneren zij eraan, dat geen welvaart en geen gezondheid van eenige stad, eenige gemeenschap mogelijk zijn, wanneer karakterzwakke kinderen opgroeien tot beklagenswaardige volwassenen, voor wie op kostbare wijze later toch gezorgd moet worden.

Het August Hermann Franckehuis bevindt zich in het oude Westen der stad, waar ondanks den groei van Rotterdam, die gansche gedeelten doorploegt met zijn rusteloos verkeer, toch nog prachtige heerenhuizen zijn met groote oude tuinen.

In zoo'n huis is het internaat voor de jongens gevestigd. Voor heett men er het uitzicht op een der mooiste singels. Achter is er het wijde van groote tuinen. Maar van een woonhuis, al is het nog zoo mooi, is zelden iets te maken, waar velen een onderdak kunnen vinden. Acht jaar geleden, toen het werk der inrichtingen betrekkelijk jong was, was het een uitkomst in dat huis met de jongens te kunnen en mogen werken. Nu moet er ruimte gevonden worden voor „den vader en de moeder“, de vier inwonende helpsters, en de meer dan dertig jongens, van zes jaar tot aan de grens van het mondig zijn. Die hebben er te eten, te spelen, ook te werken en brengen er de Zondagen en veel vacantedagen door.

Ruimte ontbreekt dus en gekibbel is het gevolg daarvan, omdat de jongens elkander in den weg loopen en zitten. Daardoor ook, omdat er niet plaats gewoerd moet worden, moest men zich met de inrichting tot het primitieve bepalen.

De „vader“ leidde mij rond. Hij zou liever met zijn jongens heelemaal buiten zijn, waar de jongens niet telkens in verzoeking gebracht worden en een knaap, dien men genezen dacht, in een particuliere woning niet aan het stelen zijn gegaan, gelijk hij het deed.

Het wil mij echter voorkomen, dat het nu bijtijds bleek, dat de jongen zichzelf nog niet in zijn macht had. Nu kan hij onder scherper toezicht komen de jaren, dat hij nog niet mondig is.

Het internaat heb ik gezien overdag. Dus waren er slechts een paar jongens thuis. De andere waren op school of aan den loonarbeid. Maar in het gezellige babbeloogenblikje met „den vader, de moeder“, de helpsters kreeg ik den indruk, dat al de volwassenen daar werkelijk van het geheel een groot gezin trachten te maken, het zeker nog meer kunnen doen, wanneer er meer ruimte is. Daar bestaat kans toe, omdat de grootste jongens in afzienbaren tijd een ander tehuis krijgen, en... en... er is nu de vergelijking met het tehuis voor meisjes Vredestein, die voor dat voor jongens een prikkelende, gezonde ontevredenheid moet doen ontstaan.

Dit Vredestein bestaat uit een veranderde villa met een nieuwen vleugel, geheel ingericht voor het doel en gebouwd naar de meest modern hygienische eischen.

Reeds schreef ik, dat ik de stichting zien mocht vóór de officieele opening. Er waren nog niet alle meubelen, alle versiering. Toch kwam ik diep onder den indruk van den humanen geest, die zóó de woning voor de meisjes koos, zóó reeds aan het inrichten ging.

De zuster, de diacones, onder wier leiding het geheel staat, liet mij alles zien. Voor is er de drukke weg, de toegang tot Hillegersberg. Achter is er het prachtige uitzicht over het Rotte-landschap,

nog een der ongerepte plekjes van Rotterdam's omgeving. Een groote tuin is er voor de meisjes, een gedeelte ervan is voor spel bestemd, een ander voor het kweken van planten en groenten. Maar binnen is er ook ruimte, waardoor de kinderen er zich bewegen, spelen en flink werken kunnen, zonder elkander in den weg te loopen.

Allervriendelijkst zijn de eet- en zitkamers.

Het schoolvertrek, waar het twaalfstal leerplichtige kinderen, op wie men rekent, onderwijs zullen ontvangen, ziet met drie wijde ramen op den tuin uit.

Elk kind, elk meisje krijgt een eigen slaapkamertje, dat van buiten kan afgesloten worden, maar zoo gebouwd en zoo gelogen, dat de wachthebbende dadelijk merkt of er hulp noodig is. Er zijn, onder het onmiddellijk bereik van de diacones-directrice, een paar slaapkamertjes, waar nieuwelingen ter observatie zijn, of zieke kinderen kunnen liggen.

Natuurlijk rijst de vraag of, dat afsluiten der kamertjes van buiten voor den nacht een goede maatregel is.

In de Hermann Francke-school las ik, gelijk ik reeds mededeelde, een paar rapporten uit het archief over kleine, heel kleine meisjes. Ik luisterde ook naar verhalen van mijn geleidster over een der kinderen, aan haar zorg reeds toevertrouwd. Die meisjes, waarmee Vredestein te werken krijgt, moeten tegen zichzelf, tegen misdadige volwassenen beschermd worden. Voor haar dreigen nog andere gevaren dan voor de jongens. Daar moet rekening mee gehouden worden. Voorkomen, waakzaam zijn, is hier plicht.

Al het mogelijke wordt echter gedaan om die menscheplantjes, naar deze aarde van barmhartigheid aangebracht, te steunen, te bewaren voor algeheele verwildering.

Het gezinsprincipe zal ook hier gevolgd worden. Niet meer dan vier en twintig meisjes zullen en kunnen er opgenomen worden.

Kinderen van welke godsdienstige richting ook, kunnen er komen, doch de leiding is van protestant-christelijke beginselen doordrongen. Men zal echter een te nauw contact tusschen de kleine en groote meisjes vermijden, om moreele besmetting zooveel mogelijk tegen te gaan.

Ik luisterde naar alles wat de directrice mij vertelde, die met vast vertrouwen en jong enthousiasme het moeilijke werk begint, met liefde reeds aan het zorgen en verzorgen is, het een voorrecht vindt zelf de gordijnen te naaien, te versieren, de meubelen te kiezen, de slaapkamertjes in te richten, zoo, dat de bewoonster dadelijk voelt het liefdevol vriendelijke der omgeving.

Heel gauw, denk ik, zal ook Vredestein al de kamertjes in gebruik zien genomen door kinderen van de groote stad en daar buiten.

Want onze maatschappij lijdt aan veel wonden.

En weer drong zich de gedachte aan mij op, dat, indien voor de maatschappelijke gezondheid beter gezorgd werd, elk kind behandeld en verzorgd, zooals het nu geschiedt voor zoo veel misdeelden, wij maatschappelijke kwalen in hun oorzaken zouden aantasten en kunnen bestrijden.

De August Hermann Franke inrichtingen zoeken met onvolprezen toewijding het verlorene om het te behouden, verrichten een onmisbaren arbeid, geven een schoon voorbeeld.

Mochten echter wij allen, die met het gezonde kind werken, er ons steeds dieper van doordringen, dat het zoo heel dikwijls onze schuld is, wanneer straks dat kind ook tot de massa der „verlorenen” is gaan behooren.

De onderwijzersopleiding in het buitenland

door L. C. T. BIGOT.

I.

We verkeerden in Nederland, wat betreft de opleiding tot onderwijzers(es), nog altijd in een toestand van overgang.

De Wet op het Lager Onderwijs van 1920 bracht in Titel VI § 2 en § 3 art. 139—171 een reeks van bepalingen, regelende de opleiding, maar deze zijn nog altijd niet in werking getreden. De regeering heeft daarmede, volgens de wet, den tijd tot 1935. In afwachting van de in werking treding dezer regeling zijn er in 1923 enkele bepalingen gemaakt, die wel eenige verbeteringen hebben gebracht, maar een nieuwe regeling van de opleiding hebben we nog niet. We leven wat dit onderdeel betreft nog onder de L.O.-Wet van 1878.

Natuurlijk is de opleiding ook een onderwerp van bestudeering geweest voor de Commissie-Rutgers en daar het rapport dezer commissie — laten we hopen — weldra verschijnen zal, komt ook de onderwijzersopleiding in de pers en in de volksvertegenwoordiging aan de orde. In verband daarmede kan het zijn nut hebben eens te onderzoeken, hoe deze materie in het buitenland is geregeld.

We ontleenen onze gegevens in hoofdzaak aan Educational Year-book 1927, dit is een uitgave van het International Institute of Teachers-college, Columbia University te New-York. Dit instituut is gesticht in 1923 en heeft in 't bijzonder ten doel voorlichting te geven omtrent onderwijs en onderwijzers in het buitenland. Het jaarboek 1927 is samengesteld door I. L. Kandell M. A. Ph. D., hoogleraar in Paeda-

gogiek aan het Teachers-College van de Columbia-Universiteit. Met de verschijning van dit deel is nu een overzicht gereed van het onderwijs in 43 landen; het geeft in een afzonderlijk gedeelte gegevens over de opleiding. Verder hebben we geraadpleegd: Lance Jones: *Training of Teachers*, (Garton Foundatron, Humphrey Milford London), Wesen und Werth der Erziehungswissenschaft (Congres verslag, Leipzig Quelle und Meyer), Prof. Dr. Weidel: *Die neue Lehrerbildung in Preussen* (Erfurt Strenger). Deze gegevens zijn in het volgende artikel verwerkt en aangevuld met de kennis, bij persoonlijk bezoek of langs particuliere correspondentie verkregen.

Alvorens tot ons eigenlijk onderwerp over te gaan, geven wij voor niet-ingelichten hier een kort overzicht van de huidige regeling van de onderwijzers-opleiding in ons land.



De opleiding in ons land heeft plaats op kweekscholen en normaallessen.

Er zijn in ons land 104 kweekscholen, waaronder 30 van het rijk en 5 van de gemeenten, de overige zijn bijzondere scholen, nl. 44 R.K., 22 Prot. Chr. en 3 Neutraal. Volgens de opgave door den minister verstrekt in de Memorie van Antwoord bij de laatste begrooting (na-jaar 1929) hebben de 30 rijksscholen samen 1780 leerlingen, de 5 gemeentescholen 663, de 44 R.K. 3526, de 22 Prot.-Chr. 2243 en de 3 neutrale scholen 275 leerlingen. Totaal: 8487.

Verder zijn er nog 3 rijksnormaallessen, waarvan 2 misschien nog kweekscholen worden met samen 125 leerlingen en 23 bijzondere normaallessen met 472 leerlingen. Totaal: 597. Onder deze laatsten zijn ook begrepen de zgn. stoomcursussen in enkele van onze groote steden.

In de praktijk komt het dus hierop neer, dat de onderwijzersopleiding geschiedt aan kweekscholen.

Deze scholen bestaan in den regel uit twee afdelingen. Ten eerste: een vierjarige afdeling A — op enkele scholen driejarig — tot opleiding voor de akte van onderwijzer(es); de leerlingen krijgen den geheelen dag onderwijs en oefenen zich in de hoogste klassen ook in 't les geven. Ten tweede: een tweejarige afdeling B, ter opleiding voor de akte van hoofdonderwijzer; de leerlingen, allen in 't bezit van de onderwijzersakte en voor 't meerendeel als leerkrachten werkzaam in de lagere school, krijgen buiten de gewone schooluren 6 à 8 uur per week les in Opvoedkunde, Ned. Taal en Letterkunde, Geschiedenis, Aardrijkskunde, Natuurkunde en soms Wiskunde.

Het examen voor onderwijzer is een school-eindexamen, het examen voor hoofdonderwijzer is een staatsexamen. Het staatsexamen voor

onderwijzer is alleen voor hen, die een normaalles hebben gevolgd of op andere wijze hebben gestudeerd.

Zij, die op de kweekschool komen, moeten 14 jaar zijn, zij hebben meestal na de lagere school een paar U.L.O.klassen gevolgd of wat in de grootere plaatsen vaak voorkomt, een paar klassen van de H.B.S. Gedurende de 4 jaren van hun kweekschooltijd krijgen zij 30 à 40 lessen per week. De officiële tijdverdeling, voorgeschreven voor de rijkskweekscholen, wordt in hoofdzaak ook gevolgd aan de andere kweekscholen en ziet er aldus uit:

	I	II	III	IV	Totaal
Ned. Taal, Lett. en Lezen	6	4	4	4	18
Fransch, Duitsch en Engelsch	6	6	6	6	24
Rekenen en Wiskunde	5	5	4½	4½	19
Schrijven	1	—	1	1	3
Geschiedenis en Staatsinrichting . .	2	2	2	2	8
Aardrijkskunde	2	1	2	2	7
Kennis der Natuur en Gezondheidsleer	3	4	4	4	15
Zang	1½	1½	1½	1½	6
Teekenen	2	2	2	2	8
Lichamelijke oefening	2	2	3	3	10
Opvoedkunde	1	2	2	2	7
Handenarbeid ¹⁾	2(1)	3(1)	3(1)	3(1)	11(4)
Nuttige Handwerken ¹⁾	(2)	(2)	(2)	(2)	(8)
	33½	32½	35	35	136
	(34½)	(32½)			(137)

De uren voor de practische vorming, de oefening dus in de praktijk van het lesgeven, moeten op de een of andere wijze gevonden worden zonder het onderwijs op de kweekscholen al te veel te schaden: deze puzzle wordt op de verschillende scholen ook op verschillende wijzen opgelost. Op het laatste Kerstcongres van de Prof.-Chr. Kweekscholen is deze kwestie ampel besproken. Aanbevolen werd de volgende regeling:

a. de leerlingen der hoogste kweekschoolklas gaan van elke 5 weken een heele week naar de oefenklassen. Telkens gaat het halve aantal leerlingen; de andere helft is op de kweekschool en heeft een repetitieweek met het oog op de naderende eind-examens. Na einde Mei gaan de kweekelingen niet meer naar de oefenklasse. Elk kweekeling behoudt van September tot eind Mei dezelfde oefenklas. Hij wordt verantwoordelijk gesteld voor zijn weekarbeid in de oefenklas.

b. gedurende de drieweekelijke periode dat de leerlingen der hoogste kweekschoolklas niet naar de oefenklasse zijn, gaan de leerlingen der hoogste klas op één na, bij toerbeurt (één of twee tegelijk)

¹⁾ De tusschen haakjes geplaatste uren voor meisjes.

een heelen dag naar de oefenklassen. Om de drie maanden verwisselen ze van oefenklas. Ze brengen nauwkeurig verslag uit van hun arbeid.

Ongetwijfeld is deze regeling een van de beste, die te maken is. En toch ook hier blijkt duidelijk, dat de practische opleiding niet tot haar recht komt en het overige onderwijs in 't gedrang.

De rijksscholen zijn streekscholen, d.w.z. ze trekken hun leerlingen uit de omgeving; de leerlingen blijven dus in 't gezin hunner ouders. Zoo is 't ook met de gemeentescholen en vele bijzondere kweekscholen. Tal van R.K. kweekscholen, enkele Protestant-Christelijke benevens twee der neutrale bijzondere kweekscholen hebben internaten.

Ook komt 't op enkele bijzondere kweekscholen voor, dat de leerlingen, die niet woonachtig zijn in de plaats, waar de kweekschool is gevestigd, in gezinnen onder toezicht van de school worden ondergebracht.

Beurzen of toelagen worden slechts bij hooge uitzondering verleend. Het schoolgeld bedraagt gemiddeld f 50 per jaar.

Behalve aan de gemeentelijke inrichtingen te Amsterdam en Rotterdam zijn aan de kweekscholen nergens parallelklassen; ze zijn dus niet alleen 4-jarig, maar in 't algemeen ook 4-klassig.

Het onderwijs aan de kweekscholen wordt gegeven door een staf van 5 vaste leeraren, waaronder de directeur, terwijl meestal ook nog 3, 4 of 5 leeraren aan de school verbonden zijn voor enkele uren. De leeraren moeten in 't bezit zijn van akte M.O. (behalve natuurlijk voor die vakken, zooals Paedagogiek, Handenarbeid, Handwerken, waarvoor geen officiële akte M.O. bestaat). Aan dezen bevoegdheidseisch voldoen in dezen tijd van overgang nog lang niet alle leerkrachten.

Wat de salarissen betreft zijn de Kweekschoolleeraren ingedeeld in de schaal van de leeraren H.B.S. met 5-jarigen cursus.

Wie onderwijzer wordt volgt dus dezen gang: de Lagere School van 6—12 jaar, de U.L.O. of H.B.S. van 12—14 jaar, de Kweekschool van 14—18 jaar, dan treedt de onderwijzer de maatschappij en de school in en zal in de meeste gevallen gaan studeeren voor de hoofdakke.

Op een drietal nadeelen aan deze regeling verbonden, moet noodzakelijk gewezen worden:

a. De leeftijd, waarop de jonge menschen de bevoegdheid verwerven (18 jaar) is te laag. De combinatie: overdag les geven en 's avonds studeeren voor de hoofdakke en cursus loopen is zeer ongewenscht. Gebroken moet worden met het 2 akten-stelsel. De op-

leiding ook voor de hoofdkate moet getrokken worden binnen den kweekschooltijd.

b. De practische vorming en de algemeene vorming kunnen moeilijk allebei tegelijk tot hun recht komen. Het vrij zware programma van het examen van onderwijzer — waar de practische bekwaamheid *niet* op voorkomt — is oorzaak, dat deze practische vorming in 't gedrang komt. Er moet een scheiding komen: eerst een periode van uitsluitend of in hoofdzaak algemeene vorming en daarna een periode van uitsluitend of in hoofdzaak practische vorming. Bij het examen moet de practische bekwaamheid een belangrijk onderdeel worden.

c. De tijd, uitgetrokken voor de theoretische voorbereiding van het beroep (paedagogiek en aanverwante vakken) is belachelijk kort.

Zoo is de toestand bij ons.

Gaan we nu naar het buitenland.

We beginnen met Frankrijk.

Frankrijk.

De onderwijzersopleiding in Frankrijk wordt in het zooeven genoemde Yearbook beschreven, door Félix Pécaut, inspecteur général de l'instruction publique en directeur l'école normale supérieure te St. Cloud.

Het Lager Onderwijs in Frankrijk omvat 3 soorten van scholen:

a. de école maternelle van 2—6 jaar, onze bewaarschool.

b. de école primaire élémentaire van 6—13 jaar, aan welke scholen vaak, als er geen école maternelle ter plaatse is, classes enfantines voor kinderen van 4—6 jaar zijn verbonden.

c. de école primaire complémentaire van 12—16 à 17 jaar, een soort van U. L. O. klassen ¹⁾.

De leerkrachten aan deze scholen hebben alle dezelfde opleiding.

Ook bestaat er in Frankrijk een école primaire supérieure, d. i. een soort van middelbare school. Voor hen, die onderwijzer willen worden aan deze inrichtingen, bestaan afzonderlijke akten.

Wanneer de a.s. onderwijzer de école primaire complémentaire of een paar klassen van de école primaire supérieure heeft afgeloopen, komt hij na een toelatingsexamen op de école normale, onze kweek-

¹⁾ Bij voldoende aantal leerlingen heeft men in Frankrijk afzonderlijke scholen voor jongens en voor meisjes; op 't platteland is de school gemengd: ze heeft meestal vrouwelijk personeel. De verhouding van openbaar tot bijzonder lager onderwijs, is uitgedrukt in de aantallen leerlingen als 49:1.

school. Er zijn in Frankrijk 88 rijkskweekscholen voor jongens en even zooveel voor meisjes, ze zijn over 't heele land verspreid ¹⁾).

De cursus duurt er 3 jaar, van 16—19 jaar. Er wordt geen schoolgeld geheven; zoo noodig krijgen de leerlingen beurzen voor kost en inwoning, enz. Dekweekscholen worden, wat gebouwen en leermiddelen betreft, bekostigd door de departementen; de Staat betaalt de salarissen van de leerkrachten en de onderhoudskosten van de leerlingen. In 1926 werd alleen aan deze laatste post ruim 30 miljoen francs uitgegeven. De leerlingen verbinden zich om na 't behalen van de akte 10 jaar het onderwijs te dienen, of de kosten van hun opleiding terug te betalen.

De leerlingen van de école normale zijn gehuisvest als regel in de aan de school verbonden Internaten.

Hier geven we een dagverdeling van een école normale.

5.45. Opstaan en kamer in orde maken.

6.15—7.15. Studie.

7.15—7.30. Ontbijt.

7.30—7.55. Kamer schoonmaken.

8—12. Lessen op school.

12. Lunch.

12.30—1.30. Ontspanning.

3 uren les

of 2 uren les + 1 uur studie

} Donderdag en

} Zaterdag

} namiddag vrij.

4.30—5. Ontspanning en 2e lunch.

5—7.30. Studie.

7.30—8. Middageten.

8.30—9.30. Studie.

9.30 Naar bed.

Het aantal leerlingen dat tot de école normale wordt toegelaten, wordt door den Minister naar de behoefte aan onderwijskrachten vastgesteld.

Een overzicht van het onderwijs geeft dit lessenplan van een école normale.

¹⁾ De vraag is ernstig besproken, of dit aantal niet beperkt moet worden. Als men hiertoe overging, zouden de kweekscholen grooter en beter toegerust kunnen zijn, en ook konden zij dan gelegen zijn in grootere steden, of universiteit-centra, wat een aanmerkelijk voordeel zou beteekenen. Aan den anderen kant wordt naar voren gebracht, dat de organisatie van de kweekscholen door de departementen meer geschikt is, omdat het hoofd nu gemakkelijker met scholieren, die voor een kweekschool in aanmerking komen, in aanraking komt en een goeden invloed op ze uitoefent.

VAKKEN	1e jaar	2e jaar	3e jaar	Totaal
Opvoedkunde en aanverw. vakken	2	2	2	6
Fransche taal en Letterkunde	4	4	4	12
Geschiedenis en Aardrijkskunde	3	3	2½	8½
Moderne talen ¹⁾	2	2	2	6
Wiskunde	3	3	2	8
Natuurwetenschap en hygiëne	4	4	4	12
Landbouwk. theorie	1	1	1	3
Teekenen en boetseeren	2	2	2	6
Meetkundig teekenen	1	1	1	3
Zang en muziek	2	2	2	6
Gymnastiek	2	2	2	6
Handen- en tuinarbeid	4	4	4	12
	30	30	28½	88½

Voor meisjes is de handenarbeid beperkt. De vrijkomende tijd wordt besteed aan nuttige handwerken, verstellen, koken; bij hygiëne komt voor hen de kinderverzorging.

Het personeel van een école normale bestaat uit een directeur, die philosophie, psychologie en paedagogiek onderwijst, twee leeraren voor de wis-, natuur- en scheikundige vakken, twee voor talen, geschiedenis en aardrijkskunde en bovendien nog leeraren voor vakken als teekenen, landbouw, muziek, enz. Tot directeur zijn alleen benoembaar zij, die na als leeraar aan een école normale te hebben gewerkt, eenige jaren inspecteur van het lager onderwijs zijn geweest. De meeste leeraren zijn in 't bezit van een diploma, dat recht verleent onderwijs te geven aan de écoles primaires complémentaires en de écoles normales; enkele leeraren hebben bevoegdheid, om aan middelbare scholen les te geven.

Ook is aan elke école normale een économe verbonden (het Engelsch spreekt van een bursar, tevens regelaar en ook ordehouder). De salarissen van kweekschoolleeraren in het departement van de Seine zijn van 20.000 tot 32.000 fr., in de andere departementen van 14.000 tot 26.000 fr.

De practische opleiding van de kweekelingen geschiedt aan leerscholen (écoles annexes). Elk jaar moet elk van de leerlingen 50 halve dagen in de leerschool doorbrengen; hij ziet er toe en geeft er les onder leiding van den onderwijzer. Op nagenoeg alle scholen worden demonstratielessen gegeven. Elke week, gewoonlijk Zaterdags, komt een klas van de leerschool naar de kweekschool. In 't bijzijn van medeleerlingen, alle docenten en den directeur, moet een leerling uit de hoogste klasse der kweekschool een les geven. Na afloop wordt de les door het geheele gezelschap beoordeeld en bediscussieerd.

Aan het eind van de école normale (d. i. op 18- à 19-jarigen leef-

¹⁾ Onderwezen wordt één moderne taal: Engelsch, Duitsch, Italiaansch of Spaansch. De keuze geschiedt naar de geografische ligging.

tijd) behaalt de kweekeling zijn brevet supérieur. Nu volgt voor hem een stage van 2 jaar. In dien tijd is hij werkzaam aan verschillende scholen en daarna moet hij een in hoofdzaak praktisch examen afleggen voor een commissie, waarin de inspectie grooten invloed heeft, — hij moet dus toonen te kunnen onderwijzen.

Met het verwerven van dit certificat d'aptitude pédagogique, is zijn opleiding afgelopen; nu komt hij pas voor een vaste benoeming in aanmerking. Hij is dan op zijn jongst: 21 jaar. Wenscht hij andere bevoegdheden te halen, dan kan dit door eigen studie gebeuren.

Engeland.

In het Yearbook wordt over de opleiding in Engeland gerapporteerd door Prof. T. Percy Nunn. M. A. DSc. D. Litt. directeur van het London Day Training College.

Hij begint met een historisch overzicht, waarin wordt vermeld, hoe omstreeks 1840 op initiatief van James Kay in Engeland een vorm van onderwijzersopleiding werd ingevoerd, „inspired bij a Dutch precedent”; het was de opleiding door het hoofd der school: de één-persoonsoopleiding.

Daarna in de 2de helft der 19de eeuw is men in Engeland begonnen met de kweekschoolopleiding. Deze duurde van 14 tot 18 jaar; het was een vorming zoo ongeveer als wij nu hebben.

Thans is daarin heel wat verbetering gebracht. Percy Nunn zegt daarvan:

„Als men bedenkt, dat 25 jaar geleden een leertijd van 4 jaar voor opleiding tot het beroep voldoende was, dan zal het duidelijk zijn, dat geweldige veranderingen hebben plaats gegrepen.

Vroeger was de a.s. onderwijzer tot zijn ambt bevoegd, niet lang nadat hij de kinderschoenen ontvassen was en op zijn 18e jaar werd hij geacht een goed vakman te zijn. Zijn opleiding op de kweekschool hield wel is waar ook beroepsvorming in, maar meer belangrijk was toch algemeene vorming.

De opvatting, die mede door de praktijk meer en meer veld wint, is, dat de a.s. onderwijzer(es) tot den leeftijd van 18 jaar gelijk aan de andere jongens en meisjes moet zijn en niet aan een bepaalde bestemming gebonden. De kweekschool zou dan de algemeene ontwikkeling in de gewenschte banen leiden en de verdere opleiding zou speciaal op de praktijk gericht moeten zijn.”

In de grootere plaatsen is de opleiding aldus ingericht.

Wie onderwijzer wil worden, moet naar de middelbare school; hij volgt die 4 jaar, dus van 12—16 jaar en is dan twee jaar halve dagen op de middelbare school en halve dagen kweekeling (pupil teacher) of hij volgt de middelbare school 5 jaar en gaat dan 1 jaar lang kweekeling worden, (student teacher). Tijdens deze praktijkperiode ontvangt de kweekeling een toelage van $\pm$ 40 £ per jaar. Daarna op 18-jarigen leeftijd gaan de a.s. onderwijzers naar de kweekschool, het College. Zoo heeft ieder, die daar komt, reeds een praktijkperiode doorgemaakt; het oordeel hierover is zeer verschillend. Er zijn er, die dit vooropzetten van de praktijk, uitstekend vinden: de a.s. kweekelingen komen van heel wat zaken op de hoogte, die later niet behoeven besproken

te worden. Percy Nunn is van een tegenovergestelde meening; hij zegt: Het lijkt geen twiifel, dat hoewel er een sterke minderheid tegen is, de nieuwe opleiding de instemming heeft van de meest vooruitstrevende onderwijzers, leeraren en paedagogische autoriteiten.

De leerling, die nu direct van een middelbare school op de kweek-school komt, is veel beter ontwikkeld dan de oude kweekeling; zijn geest is elastischer en als hij niets over den zakelijken kant van zijn beroep heeft geleerd, dan heeft hij ook niet die gewoonten aangenomen, die reeds bij velen van zijn voorgangers op 18-jarigen leeftijd waren ingeburgerd.

Om zich voor de praktijk voor te bereiden komt hij in scholen, waar de toestanden sinds vroeger geweldig verbeterd zijn; men beweert, dat de ondervinding leert, dat hij tegen het einde van zijn leertijd minstens zoo goed in de praktijk staat als de vroegere kweekeling en dat hij een grootere intellectuele veerkracht heeft.

Bovendien is hij niet aan het onderwijzersambt gebonden, voor hij oud genoeg is er zelf een oordeel over te kunnen hebben.

Er zijn in Engeland universitaire kweekscholen en gewone kweekscholen; de eerste zijn 4-jarig (18—22), de tweede 2- tot 3-jarig (18—20 of 21). Er zijn in 't geheel 93 kweekscholen; 21 verbonden aan universiteiten, 22 zijn council-scholen (gem. inr.) en 50 zijn voluntary-schools (= bijzondere scholen), waarvan 30 uitgaan van de Church of England, 8 van de R.K. kerk en 12 niet van een bepaald sekte. Van de 93 Kweekscholen zijn 54 dagscholen (day-colleges), 69 scholen met internaten (residential colleges); 17 zijn alleen voor jongens, 50 alleen voor meisjes en 26 zijn gemengd.

Een gewone, d.w.z. een niet-universitaire, kweekschool heeft meestal drie of vier klaslokalen, een vergaderzaal, een zaal voor muziek, een voor teekenen, voor bibliotheek en laboratoria, voor physica en natuurlijke historie, een gymnastiekzaal en een speelveld. Is de school een residential training-college, d.w.z. dat de ouders van de leerlingen niet ter plaatse wonen, dan zijn er aan de school verbonden twee of meer kleine internaten (max. 30 leerlingen) — men kent in Engeland niet het systeem der kosthuizen en niet dat der groote internaten. Die internaten zijn zóó ingericht, dat elke „student“ een eigen kamer heeft, gemeubeld als studeer-slaapkamer; bovendien zijn er groote eet- en conversatiezalen en een groot speelterrein. Zulk een inrichting is dan een „eenvoudige“ Kweekschool; de cursus duurt er twee of drie jaar.

De jonge menschen zijn dus 20 of 21 jaar als ze de Kweekschool verlaten.

Er zijn twee vakken verplicht: Engelsch en Opvoedkunde. Van de tweede groep vakken: muziek, handenarbeid, teekenen en nuttige handwerken zijn er twee verplicht en van de derde groep: geschiedenis, aardrijkskunde, biologie, physica, wiskunde en Fransch is één vak verplicht.

Gewoonlijk heeft elk der leerlingen maar vijf vakken. In dit opzicht is echter veel verschil tusschen de verschillende kweekscholen.

Aan elke training-college is een debating-club, een reciteerclub en zijn er clubs voor verschillende sporten: korfbal, tennis, enz.

Voor de orde op de school is op de meeste scholen een regeling getroffen, waarbij docenten en leerlingen samenwerken. De docenten stellen eenige algemeene regelen vast; de leerlingen kiezen uit hun midden er twee of drie, die voor handhaving dezer regels zorgen. Straffen worden door de docenten opgelegd, vaak op voorstel van den leerlingenraad. Afzonderlijke leerlingen-commissies beheeren de bibliotheek, de spelbenoedigheden, enz.

Het examen voor onderwijzer(es) is voor de meeste kweekscholen 'n „external examination", d.w.z., een eindexamen, dat afgenomen wordt door eenige inspecteurs, die specialiteiten zijn in een der vakken van de kweekschool, met de docenten. Andere kweekscholen hebben een schooleindexamen met inspecteurs als gecommiteerden.

Het bestuur eener kweekschool mag kiezen, welke vorm van eind-examen het wensch. Bij dit eindexamen is het practisch lesgeven het hoofdvak.

De practische opleiding heeft plaats aan een leerschool: demonstration of practising school geheten en aan de hulpleerscholen: additional practising schools. Op groote kweekscholen, zooals b.v. de University day training-college, een gemeentelijke kweekschool in Londen (Southampton Row), zijn voor enkele vakken (aardrijkskunde b.v.) lokalen, waar vooraan een klas leerlingen der demonstration-school kan plaats nemen en daarachter op amphitheatersgewijze gebouwde banken de kweekelingen. De docent kan zoo op aanschouwelijke manier de a.s. onderwijzers leeren, hoe zijn vak of hoe bepaalde onderwerpen uit zijn vak met leerlingen der lagere school moeten worden behandeld.

Op de Engelsche kweekscholen is de vakdocent ook belast met het geven van onderwijs in de methodiek van zijn vak voor de lagere school.

De Universitaire kweekscholen zijn natuurlijk veel grooter en grootscher ingericht dan de „eenvoudige" kweekscholen.

De school te Londen, die zooeven genoemd werd, staat onder leiding van Dr. Nun, hoogleeraar in wiskunde en paedagogiek aan de Londensche universiteit. Ze telt niet minder dan 650 leerlingen; van een classificatie is natuurlijk geen sprake. De school is geheel universitair ingericht. Onderwijzers en onderwijzeressen, die een „eenvoudige" kweekschool hebben afgeloopen, volgen vaak daarna nog een of twee jaren de lessen aan een University-college. Zij leven dan eenigen tijd het studentenleven mee; de groote studenten-organisatie in Engeland, de N.U.S. heet volledig: National Union of Students of the University and the University Colleges.

Voor het volgen van de lessen op de training-colleges wordt geen schoolgeld geheven; op de kweekscholen met internaten moet door elke leerling betaald worden 75 pCt. van de per leerling gemaakte kosten voor woning, voeding, enz.

Van alle leerlingen wordt een belofte gevraagd, dat ze later als onderwijzer(es) in dienst zullen treden.

(Wordt vervolgd.)

INHOUD VAN AFLEVERING 9.

	Bladz.
Organisatieproblemen der Engelsche Onderwijs-hervorming, door Dr. Philip J. Idenburg	265
Paedagogische Zwerftochten VI, door Ida Heijermans . . .	277
De onderwijzersopleiding in het buitenland I, door L. C. T. Bigot	287



Vacant.

Vacant.

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.

VOLKS ONTWIKKELING

TB3869

**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 onderwijzersopleiding in het buitenland

door L. C. T. BIGOT.

II.

Duitschland.

Voor den grooten oorlog had Duitschland een stelsel van onderwijzersopleiding, dat in 't kort aldus kon worden weergegeven: eerst 7 à 8 jaar lager onderwijs en dan een kweekschoolopleiding van 5 jaar voor de onderwijzeressen en 6 jaar voor de onderwijzers. De onderwijzeressen konden op hun 19e jaar, de onderwijzers op hun 20e als leerkracht in de lagere school optreden. Deze seminare waren, zooals de berichtgever in het Yearbook, Prof. H. Th. Becker te Hamburg, zegt, „a remarkable compromise,” immers ze moesten tegelijkertijd twee doeleinden nastreven: algemeene kennis en ontwikkeling bijbrengen en vakopleiding geven. Bovendien had het onderwijs aan deze kweekscholen geen gelijken tred gehouden met het leven en konden de daar opgeleiden niet meer voldoen aan de hogere eischen van paedagogische leiding, die het zich ontwikkelende sociale leven stelde. De onderwijzers zelf waren degenen, die het hardst en 't meest ijverden voor een verbeterde opleiding; op de algemeene vergadering van de Deutsche Lehrerverein, in 1904 te Koningsbergen gehouden, werd als eisch de Universitaire vakopleiding van onderwijzers gevraagd.

Welke waren de fouten van de Lehrerseminare van voor den oorlog? Onze berichtgever vat ze samen in drie punten:

- a. de totaal verkeerde vermenging van algemeene en beroepsvorming, waarbij noch het eene noch het andere tot zijn volle recht kon komen;
- b. de beroepskeuze geschiedde te vroeg; op 14-jarigen leeftijd;
- c. de kweekscholen waren in 't onderwijssysteem geïsoleerd; overgang van de kweekscholen naar inrichtingen van hooger onderwijs was uitgesloten, waardoor de onderwijzers van de Lagere School werden tot een afzonderlijke kaste.

De Federal Educational Conference van 1920, die de lijnen trok van het nieuwe onderwijs in het Duitschland van na den oorlog, heeft

ook het vraagstuk van de onderwijzersopleiding aangepakt. De toestand is nu aldus:

Er zijn in Duitschland 18 staten.

4 t.w. Lübeck, Bremen, Schaumburg-Lippe en Mecklenburg-Strelitz hebben hun kweekscholen gesloten en er niets voor in de plaats gesteld; zij zullen waarschijnlijk met hun grootere naburen een regeling treffen om daar hun onderwijzers te doen opleiden.

2 t.w. Anhalt en Lippe-Detmold hebben zulk een regeling getroffen met Thüringen.

1 t.w. Waldeck heeft dat gedaan met Pruisen.

1 t.w. Württemberg heeft de zaak bij het oude gelaten.

9 t.w. Pruisen, Thüringen, Saksen, Hessen, Brunswijk, Hamburg, Baden, Mecklenburg-Schwerin en Oldenburg hebben een nieuwe regeling in werking gesteld.

1 t.w. Beieren bereidt een regeling voor als die in Pruisen is ingevoerd.

Van de 18 staten hebben dus, als Beieren gereed is, 13 een nieuwe onderwijzersopleiding.

Deze ziet er aldus uit:

De toekomstige onderwijzer volgt eerst de Grondschool van 6 tot 10 jaar; daarna een of andere inrichting van middelbaar onderwijs van 10—19 jaar: een realschule, realgymnasium; meestal echter de zgn. Deutsche Oberschule.

Zij, die op 10-jarigen leeftijd geen middelbaar onderwijs kunnen krijgen — op 't platteland b.v. — gaan, als ze 12 jaar zijn, naar de zgn. Aufbauschulen.

Op 19-jarigen leeftijd is dan de algemeene vorming beëindigd en vangt de beroepsopleiding aan.

In die nieuwe beroepsopleiding zijn twee typen te onderscheiden:

1. Een tweejarige vakopleiding, die gegeven wordt

a. aan instituten van hooger onderwijs, paedagogische Academies geheten, zooals ze zijn opgericht in Kiel ¹⁾, Elbing ¹⁾, Breslau ¹⁾, Bonn ²⁾, Frankfort a/ M. ³⁾, Karlsruhe, Freiburg, Heidelberg en Oldenburg.

b. aan zgn. Paedagogische Instituten, die in los verband staan met andere inrichtingen van hooger onderwijs.

Die te Darmstadt en Mainz zijn verbonden met de Technische Hochschule in Darmstadt; die te Mecklenburg-Schwerin met de hoogeschool te Rostock.

¹⁾ Deze academie is „evangelisch”.

²⁾ Deze is R.-Kath., geopend in 1926.

³⁾ Deze is neutraal, geopend in 1926.

II. Een driejarige vakopleiding, die gegeven wordt

a. aan bestaande universiteiten of technische hoogeschoolen met daaraan verbonden Paedagogische Instituten. Zulke inrichtingen heeft men te Leipzig, Jena en Brunswick;

b. aan bestaande universiteiten, zooals te Hamburg en aan de Technische Hoogeschool te Dresden; aan deze laatste is een afzonderlijke paedagogische faculteit voor dit doel gesticht, waar 4 hoogleraren en eenige assistenten voor dit werk zijn aangesteld.

De opleiding genoemd onder 1b, IIa en IIb geschiedt dus aan twee inrichtingen.

De universiteit geeft de theoretische paedagogiek met aanverwante vakken; de practische vorming, zoowel als de oefeningen in muziek, teekenen, handenarbeid en de methodiek der vakken van de Lagere School geschiedt op het paedagogisch instituut.

De opleiding onder Ia is de Paedagogische Academie.

Over deze laatste het volgende:

Behalve dat enkele docenten van de Universiteit ook op de Academie onderwijs geven, heeft de academie met de universiteit niets uit te staan. Zij is een nieuw type van hooger onderwijs met eigen doel en eigen organisatie. Zij moeten volgens het woord van Spranger ¹⁾ universiteiten zijn voor opvoeders, elk met hun eigen bijzonder stempel.

De studenten aan de Academie mogen niet tegelijkertijd de universiteit bezoeken ²⁾.

Wanneer alle jonge onderwijzers in Pruisen, die nu geen betrekking hebben — en dat zijn er ± 30.000 — aangesteld zijn, en een regelmatige gang van zaken is ingetreden, zullen er 30 à 35 van zulke paedagogische academies noodig zijn.

De staf van een volledige academie bestaat uit 21 à 24 leerkrachten; aangezien voorloopig niet meer dan 100 studenten op een academie worden toegelaten, behelpt men zich met de helft (± 12). De salarissen der docenten staan gelijk met die aan de universiteiten.

Schoolgeld wordt niet geheven; beurzen worden, indien noodig, verstrekt. Er zijn geen kosthuizen, maar wel studenten-tehuizen, die gesticht worden door de academies.

Het onderwijs beweegt zich op vier terreinen:

a. de wetenschappelijke beoefening van paedagogiek en aanverwante vakken;

b. de theoretische inleiding tot den practischen arbeid in de school;

c. het verwerven van de speciale onderwijzersbekwaamheden (teekenen, handenarbeid, zingen, enz.);

¹⁾ E. Spranger. Gedanken über Lehrerbildung 1919.

²⁾ Een heldere uiteenzetting van doel en wezen van de Paedagogische Academie geeft het boekje van Prof. Weidel. (Zie hiervoor).

d. de practische arbeid; hiervoor zijn aan elke academie een of meer leerscholen verbonden. Bovendien hebben de studenten toegang tot allerlei scholen (bewaarscholen, vakscholen, enz.).

Hier volgt een lessenplan van zulk een paedagogische academie, verdeeld over 4 semesters, d.i. dus 2 jaar, ingedeeld naar deze 4 terreinen.

SEMESTER 1	Uren	2	Uren	3	Uren	4	Uren
a)							
Inleiding tot de wijsbegeerte	2	Inleiding tot de wijsbegeerte	2			Schoolhygiëne	2
Physiologie en anatomie	1					Schoolbestuur	1
Psychologie	2	Psychologie	2	Psychologie	2	Schoolbestuur	1
Psych. practica	1	Psych. practica	1	Psych. practica	1	practica	1
Theorie der opvoeding	3	Geschiedenis van opvoeding	2	Geschiedenis van opvoeding	2	Paed. sociologie	2
Opvoedk. practica	1	Gesch. opvoedk. practica	1	Gesch. v. opv. practica	2	Paed. sociologie practica	1
b)							
Inleiding tot het godsdienstond.	2	Godsdienst	2	Godsdienst	2		
Topographie der omgeving	1	Duitsch	2	Duitsch	2		
Locale dier- en plantkunde	1	Geschiedenis en staatsinrichting	2	Muziek	1		
Folklore	1	Rekenen en wiskunde	2	Teekenen	1		
Inleiding tot de maatschappijleer	2	Natuurkennis	2	Lich. oefeningen	1		
		Aardrijkskunde	1	Nutt. Handw.	1		
c)							
Teekenen bord	1	Teekenen	1	Muziek	5	Muziek	5
Muziek	5	Spreekond.	1	Lich. oefeningen	3	Lich. oefeningen	3
Lich. oefeningen	3	Muziek	5			Handenarb. en nutt. Handw.	1
Handenarb. en nutt. Handw.	2	Lich. oefeningen	3				
		Handenarb. en nutt. Handw.	1				
d)							
Eerste inleiding tot het practische werk (observatie)	3	Schoolbezoek in verband m. d. behandelde vakken	2	Schoolbezoek en practisch werken Discussies	8	Schoolbezoek en practisch werken Discussies	8

1) De uren voor Nutt. Handw. voor de meisjes worden gevonden op de uren van Muziek en Handenarbeid.

2) Deze uren worden gevonden op den tijd onder b aan de vakken gewijd.

Aan het eind van den 2-jarigen cursus is een examen geplaatst, dat afgenomen wordt door de docenten van de academie en een door den Minister benoemd deskundige, onder presidium van een eveneens door den Minister aangewezen schoolautoriteit.

De candidaat krijgt 2 maanden om een verhandeling in te dienen over een paedagogische stelling; van hem wordt de verklaring gevraagd, dat hij deze verhandeling zelfstandig heeft bewerkt.

Het mondeling onderzoek omvat de vakken:

- a. Opvoedkunde en Psychologie.
- b. Een van de vakken: Geschiedenis der Paedagogiek of Philosophie.
- c. Een van de vakken: schoolinrichting, schoolhygiëne of sociale paedagogiek.
- d. Methodiek van Duitsch, rekenen, meetkunde.
- e. Methodiek van een der vakken: Geschiedenis, Aardrijkskunde, Natuurkunde.
- f. Een der vakken: Muziek, Teekenen, Handenarbeid (Nuttige Handwerken), Lichaamsoefening.

Dit examen is het eerste onderwijzersexamen: de zgn. *Reifeprüfung*; het wordt dus afgelegd op z'n vroegst op 21-jarigen leeftijd.

Een dergelijke gang van zaken wordt ook gevolgd op de tweejarige Paedagogische Instituten, en bij de driejarige opleiding hetzij aan de Instituten, hetzij aan de Universiteiten.

Nu volgt voor den onderwijzer een stage van 2 tot 4 jaar.

Een vaste aanstelling toch kan eerst verkregen worden na het tweede examen, dat moet worden afgelegd na minstens tweejarige en hoogstens vierjarige werkzaamheid als onderwijzer. De commissie voor dit tweede examen bestaat uit een onderwijsinspecteur als voorzitter, een Academieleeraar en een onderwijzer of schoolhoofd. Het is uitsluitend gericht op de praktijk en dient om te onderzoeken of de candidaat zich na zijn *Reifeprüfung* tot een goed onderwijzer heeft ontwikkeld.

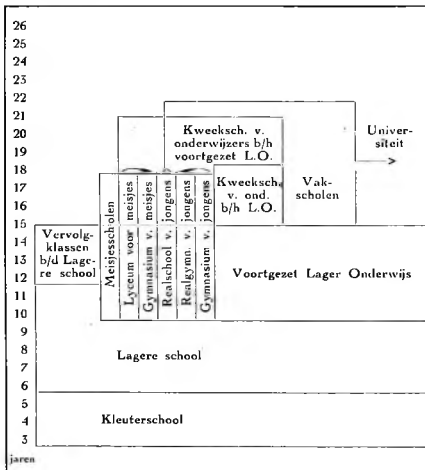
Het examen heeft plaats in de school, waar de candidaat werkzaam is; de inspecteur legt daarbij zijn rapporten over omtrent den candidaat. Deze moet eenige lessen geven in verschillende klassen naar keuze van de examen-commissie, terwijl daarna een mondeling onderzoek uitmaakt, of de candidaat ook de theoretische gronden van zijn practisch werk kent.

Dit examen verleent de definitieve bevoegdheid van onderwijzer.

Er is geen verschil in de eischen gesteld aan de onderwijzers en die van de onderwijzeressen.

Hongarije.

De rampen, die Hongarije getroffen hebben in den wereldoorlog — het werd tot op $\frac{1}{3}$ van zijn grondgebied verkleind, van een volk van 22 miljoen werd het er een van 8 miljoen en na den oorlog had het twee revoluties te doorstaan — hebben het onderwijs ook gedesorganiseerd. Een groep van krachtige jonge idealisten heeft zich op de verbetering van het onderwijs geworpen en een organisatie uit het bestaande opgebouwd, die er aldus uitziet.



Uit dit schema blijkt, dat er twee soorten lagere scholen zijn; die voor kinderen van 6—10 jaar, grondschoolen en die voor kinderen van 10—15 jaar, voortgezette lagere scholen.

De opleiding van onderwijzers aan de laatste soort scholen schijnt geen bezwaren op te leveren; deze kweekscholen zijn 3-jarig voor hen, die een gymnasium of H.B.S. hebben afgeloopen of 2-jarig voor hen, die de bevoegdheid hebben om onderwijs te geven aan de grondschool. De leerlingen zijn 18 of 19 tot 21 jaar; het onderwijs is er beperkt tot paedagogiek en aanverwante vakken en enkele speciale vakken als teekenen, zang, handenarbeid, enz.

De opleiding van de onderwijzers aan de grondschool is op het oogenblik erg in besprek. De wensch is vrij algemeen naar een regeling als die op de academies in Pruisen.

Thans zijn de kweekscholen nog 5-jarig van 14—19 jaar. Voor plaatsing komen in aanmerking zij, die 4 jaar de voortgezette lagere school of de middelbare school hebben bezocht. De Staat betaalt de helft van de bedragen, die de leerlingen hebben te betalen voor kost, inwoning, schoolgeld, enz. De leerlingen zijn gehuisvest in internaten.

Hier volgt het lessenplan,

	I	II	III	IV	V	Totaal
Godsdienst	2	2	2	2	2	10
Biologie	—	2	—	—	—	2
Psychologie	—	—	3	—	—	3
Methoden opv. en onderwijs	—	—	—	4	—	4
Gesch. der Opv.	—	—	—	—	3	3
Schooladministratie	—	—	—	—	1	1
Praktijk	—	—	—	2	7	9
Hongaarsche taal en Letteren	4	3	3	2	2	14
Duitsch.	2	2	2	2	2	10
Gesch.	2	2	2	2	—	8
Staatsinrichting	—	—	—	—	2	2
Aardr.	2	2	2	1	—	7
Wiskunde	3	3	2	2	2	12
Physiologie	3	3	3	2	—	11
Physica	—	—	2	3	—	5
Hygiëne	—	—	—	—	2	2
Landbouw	2	2	2	2	1	9
Teekenen	3	2	2	2	2	11
Zang en Muziek	3	3	2	2	2	12
Lich. opvoeding	2	2	2	2	2	10
Nutt. handw. en handenarbeid	2	2	1	—	—	6
Totaal	30	30	30	30	30	150

Een zeer belangwekkende maatregel heeft de Hongaarsche regeering getroffen inzake de na-opleiding, de Weiterbildung, van de onderwijzers, die reeds in functie zijn.

Om bevorderd te worden moet elk onderwijzer ééns in een periode van 5 jaar — en dat 4 keer — een cursus volgen van 6 maanden; hij krijgt dus zoo'n cursus een keer tusschen zijn 19e en 24e levensjaar, een keer tusschen 24e en 29e levensjaar, enz., tot 4 keer toe, zoodat hij over deze periode 20 jaar doet. Deze cursussen worden in de groote steden gegeven voor een deel in de vacantes. De Staat geeft toelagen voor reis- en verblijfkosten. In Buda-Pest is aan een der kweekscholen (die op het Maria Theresiaplein) verbonden het Institut für Weiterbildung der Lehrer in Buda-Pest, dat belast is met het geven van deze cursussen voor Weiterbildung.

Schrijver dezes had het voorrecht dit instituut te bezoeken. De Oberdirector Dr. Ozoray, een man van groot organisatorisch talent, is zeer geestdriftig voor dit werk; hij verwacht er heel veel van voor verheffing van het onderwijs op de volksschool.

Deze cursussen zijn theoretisch en practisch. De theoretische lessen, driemaal in de week van 4—7 uur worden gegeven door professoren van de Universiteit; tot de inrichting behooren laboratoria voor Physica, Biologie en Psychologie. Bij dit werk wordt zooveel mogelijk zelfwerkzaamheid betracht; er is gelegenheid tot zelf proeven doen, zelfonderzoek, enz. Het onderwijs in Psychologie wordt gegeven door Prof. Nagy László, wiens psychotechnisch werk inzake beroepskeuze ook in den cursus voor Weiterbildung wordt betrokken.

Verder zijn er lokalen voor handenarbeid, en wordt er onderwijs gegeven in land- en tuinbouw, hygiëne, teekenen, zang, *etc.*

Een belangrijk deel van den tijd wordt gegeven aan de opvoedkunde en de aanverwante vakken.

Voor de practische Weiterbildung zijn aan de inrichting twee leerscholen verbonden, een voor jongens en een voor meisjes (de scholen in Hongarije zijn nooit coëducatief); op deze scholen worden tal van nieuwe ideeën toegepast. Er zijn lokalen voor proeflessen, waar de cursisten amphitheatersgewijze achter de klas kunnen zitten. Deze proeflessen worden ingewijd door een bespreking en gevolgd door een critisch debat.

Oostenrijk.

In Oostenrijk vinden we veel, dat met 't bovenstaande overeenkomt.

Daar is een vrij hevige strijd gaande tusschen de oude en de nieuwe opleiding; de jongere leerkrachten en vooruitstrevende politici willen

de laatste en tal van schoolautoriteiten zijn voor 't behoud van het oudere systeem.

Die oudere opleiding — thans nog overal in werking — kent 5-jarige kweekscholen van 14—19 jaar; in Weenen zijn 8 van zulke scholen — met klassen van 40 à 50 ll. —, waarvan 3 rijksinrichtingen zijn en 5 R.K. Aan al deze scholen zijn internaten verbonden; de leerlingen krijgen zoo noodig heele of halve beurzen.

Aan het eind van den cursus heeft een schoolexamen plaats onder presidium van den rijksinspecteur; dit examen verleent een diploma voor een voorloopige aanstelling.

Na twee jaar practijk komt het tweede examen tot aflegging waarvan de inspecteur verlof moet geven. Drie maanden voor het examen moet de candidaat een soort dissertatie, 30 à 40 blz. inleveren over een paedagogische stelling. Wordt deze goedgekeurd, dan legt hij verder examen af in paedagogiek en aanverwante vakken en moet hij eenige proeflessen geven. Na gunstig gevolg ontvangt de candidaat een akte, waarop hij een vaste benoeming kan aanvragen.

De nieuwe opleiding gaat in de richting van de universiteit.

Een beetje Latijn en wat Engelsch toevoegen aan de oude Kweek-school brengt geen verbetering, zoo meenen de voorstanders van de universitaire opleiding. Ook hier is men vast met die nieuwe opleiding begonnen door het geven van Hochschulmässige Lehrerbildungskurse in Weenen. Het paedagogisches Institut der Stadt Wien (Burggasse 14—16) onder leiding van Prof. Fadrus, werkt zeer intensief aan deze verbeterde opleiding. Ze moet zich echter voorloopig aanpassen aan de bestaande wettelijke regeling.

België.

Het lager onderwijs omvat in België het bewaarschool-onderwijs van 3—6 jaar, het lager onderwijs van 6—14 jaar en het voortgezet lager onderwijs van 12—15 jaar. Het Middelbaar onderwijs omvat scholen voor leerlingen van 12—18 jaar.

Voor de opleiding der bewaarschool-onderwijzeressen bestaan er zgn. écoles normales gardiennes. De leerlingen moeten de lagere school hebben doorloopen, ze zijn dus 14 jaar.

De cursus duurt 3 jaar. Hier volgt het lessenplan.

	1	2	3
Godsdienst en zedelee.	1	1	1
Moedertaal	4	4	4
Rekenen	1	1	—
Kennis der natuur	3	2	—
Opvoedkunde en practisch werken	6	8	15
Geschiedenis	1	1	—
Aardrijkskunde.	1	1	—
Hygiëne	—	1	—
Muziek	3	3	3
Lichamelijke opvoeding.	3	3	3
Teekenen.	3	3	3
Handenarbeid)	4	4	4
Nutt. handw.)			
Tuinarbeid)			
Totaal.	30	32	33

De école normale voor onderwijzer(essen) bij het lager onderwijs omvat na de 14-jarige volksschool 1 jaar voorbereidende klasse en 4 jaar kweekschoolonderwijs. Als de onderwijzers in functie treden, zijn ze dus 19 jaar. Het lessenplan van de kweekschool ziet er aldus uit:

	I	II	III	IV
Godsdienst of Moraal	2	2	2	2
Opvoedkunde	—	2	4	8
Moedertaal	5	5	4	3
Tweede taal	4	4	3	3
Schrijven	$4\frac{1}{2}$	$\frac{1}{2}$	—	—
Wiskunde	4	3	3	—
Handelskennis	—	—	—	4
Kennis der Natuur	2	2	—	1
Landbouwkunde	—	—	2	1
Hygiëne	—	—	—	1
Aandr. en Gesch.	3	3	3	1
Handenarbeid	2	2	$1\frac{1}{2}$	2
Teekenen	2	2	$1\frac{1}{2}$	1
Gymn. en spel	4	4	$4\frac{1}{2}$	2
Muziek	1	1	1	1
Koorzang	1	1	1	1
Individueel werk	2	2	3	—
Nutt. handw. huish.kunde	1	1	2	2
Totaal	$33\frac{1}{2}$	$34\frac{1}{2}$	$35\frac{1}{2}$	33

Aan elke kweekschool is een tweejarige vervolgcursus verbonden, gesplitst in een letterkundige en een natuurkundige sectie, die opleidt tot onderwijzer bij het voortgezet lager onderwijs.

Aan de universiteiten te Gent en Luik zijn instituten verbonden, die opleiden tot doctor in opvoedkundige wetenschappen.

Denemarken.

De opleiding voor onderwijzer aan de lagere scholen geschiedt aan Kweekscholen; deze zijn 19 in getal, sommige van den Staat, andere zijn bijzondere en worden door den Staat gesubsidieerd.

Om toegelaten te worden tot de Kweekschool moet de candidaat zijn 18e jaar hebben voleindigd, 1 jaar als Kweekeling-onderwijzer werkzaam zijn geweest onder leiding van een schoolhoofd en voldoen aan de eischen van een toelatingsexamen.

De cursus aan de kweekschool telt 3 jaren; er wordt onderwijs gegeven in alle vakken van de lagere school; het laatste leerjaar is in hoofdzaak gewijd aan paedagogiek en aanverwante vakken. De praktische oefening geschiedt aan leerscholen.

De onderwijzer, die zijn loopbaan begint, is dus 21 jaar minstens.

Vereenigde Staten van Noord-Amerika.

Over de opleiding tot onderwijzer in de Vereenigde Staten wordt in het Yearbook gerapporteerd door W. C. Bagley, Ph. D. hoogleeraar in Opvoedkunde aan de Columbia-Universiteit te New-York.

Het vraagstuk is in Amerika buitengewoon samengesteld en daarvoor zijn verklaarbare oorzaken.

De onderwijzersopleiding kon en kan nog niet de snelle toeneming van de bevolking bijhouden.

Tot 1911 was het aantal niet-opgeleide onderwijzers heel groot; zij vormden verreweg de overgrootste meerderheid. Een statistiek van 1913 laat zien, dat, de groote steden uitgezonderd, $\frac{1}{3}$ was gediplomeerd.

Van 1910—1917 kwam er eenige verbetering, die echter door den oorlog weer verloren ging.

Hoe hard er aan de opleiding gewerkt wordt, bewijzen enkele cijfers; in 1910 waren er, behalve de universiteiten, 264 opleidingsinrichtingen met 88561 leerlingen en in 1926: 402 inrichtingen met 270206 leerlingen. Toch is er nog een belangrijk tekort aan opgeleide leerkrachten.

De behoefte aan leerkrachten was oorzaak, dat in verschillende Staten van de Unie gegrepen is naar verschillende middelen, om in dit tekort te voorzien.

Zoo hebben verschillende Staten aan de High-school, de middelbare

school tot 18 jaar, verbonden zgn. High-school training classes. Een 2-jarige cursus na afloop van de High-school; een jaar daarvan moet besteed worden aan practisch werk.

De aldus opgeleiden (minimum leeftijd: 20 jaar) mogen alleen lesgeven in de rural schools (de plattelandsscholen).

Andere staten hebben zgn. normal schools gesticht, waar de cursus theoretisch en practisch is, aansluitend bij de High-school en 2 of 3 jaar duurt.

Verder zijn er in tal van staten State Normalschools, op dezelfde wijze ingericht.

Een uitgebreider leerplan hebben de teachers-colleges, ofschoon een scherpe lijn tusschen teachers-colleges en normal-schools niet te trekken is.

Ten slotte zijn er tal van teachers-colleges verbonden aan de universiteiten, terwijl die universiteiten zelf ook tot onderwijzer (meestal voor de High-school) opleiden. De laatste opleiding is uitsluitend vakopleiding.

De meerderheid van de onderwijzers zijn opgeleid óf op de State Normal-schools óf op de City Training-colleges.

Op deze scholen worden de vakken in vier groepen verdeeld:

1. Opvoedkunde.
2. Practisch werk.
3. Handenarbeid, teekenen, muziek.
4. De vakken van de lagere school.

Elk dezer groepen krijgt in elke klasse $\frac{1}{4}$ van den leertijd per week.

Aan alle opleidingsinrichtingen zijn leerscholen verbonden en practische bekwaamheid is de eerste eisch op de examens.

* * *

Tot zoover ons overzicht.

Wie nu de regeling bij ons vergelijkt met die in andere landen, moet wel tot de gevolgtrekking komen, dat er bij ons ernstige achterstand is.

In geen enkel land moet het 18-jarige kind zelfstandig voor de klasse optreden, zooals dat bij ons het geval is; overtalrijk zijn dan ook de gevallen, dat deze jonge menschen, als het werk niet goed gaat, zich beklagen en er zich op beroepen, dat ze zoo alleen en zonder daadwerkelijke hulp zijn¹⁾.

¹⁾ De secretaris van het Paedagogische Instituut te Weenen, wien ik op zijn verzoek iets vertelde over onze opleiding, zeide mij: En dan durft men nog te klagen over de tuchteloosheid van de Nederlandsche jeugd. De oorzaak is aangewezen.

In geen enkel land krijgt men een akte van onderwijzer zonder voor de klasse geschiktheid en bekwaamheid te hebben getoond; het is wel erg gek, maar in ons land is dat regel zonder uitzonderingen.

In geen enkel land is de practische vorming zoozeer in de verdrukking als bij ons. Op de Kweekschool moet men maar zien, hoe men zoo tusschen het andere onderwijs door de opleiding voor het beroep, wat toch de hoofdzaak is, zoo'n beetje laten we zeggen: verzorgt.

Wij hebben geen stage, waarna het schooltoezicht rapporteert over de practische bekwaamheid en daarmee beslist over mogelijkheid tot vaste aanstelling; wij hebben geen na-examen, dat gericht is op de practische en theoretische paedagogische ontwikkeling. Wij hebben alleen een heel zonderling op twee gedachten hinkend hoofdaktestamen, waar in het programma van geschiedenis en aardrijkskunde van keuze-onderwerpen van den candidaat wordt gesproken, maar daarnaast toch een overzicht van het geheel wordt gevraagd.

Onze onderwijzers en hoofdonderwijzers moeten veel weten, heel veel van geschiedenis, heel veel aardrijkskunde, heel veel natuurkennis en heel veel anders en dan is er ook nog paedagogiek, dat op geen enkele kweekschool, noch practisch, noch theoretisch tot zijn recht kan komen. Wij houden nog altijd hier in Nederland vast aan het denkbeeld: de opvoedkunde is een vak als aardrijkskunde of geschiedenis; je moet er wat van weten om je examen te doen.

Het inzicht, dat er voor den onderwijzer aan de Lagere School, maar één vak is, dat is de wetenschap van het beroep van onderwijzer met de toepassing daarvan, — dat inzicht is er nog lang niet. En in orde komt het niet, voor men een scheiding maakt in de opleiding; eerst een periode van voortgezette algemeene vorming en daarna een periode van theoretische en practische vakopleiding. Zooals dit blijkens het voorgaande, bijna overal zoo is.

Wil Nederland, wat de opleiding van zijn onderwijzers betreft, zich weer plaatsen in de rij van de beschaafde naties, dan zullen er zeer ernstige maatregelen moeten genomen worden.

Een algemeen gedeelde opinie bestaat er over de nieuwe opleiding in ons land niet.

Door onderwijzersverenigingen is vrij algemeen het indertijd ook door het Nut uitgesproken denkbeeld aanvaard: volgens welk de onderwijzersopleiding zou zijn een 3 of 4-jarige cursus, nadat de H.B.S. 5-jarige cursus of het Gymnasium was afgelopen. Een volledige scheiding dus tusschen de algemeene ontwikkeling en de beroepsopleiding.

Ook de S.D.A.P. heeft zich voor een zoodanige opleiding uitgesproken.

In de Kweekschoolbonden meent men, dat de oplossing moet worden gevonden door invoering van de opleidingsparagraaf uit de wet 1920.

Welke oplossing thans voor ons land de beste is, is een vraag welker beantwoording buiten het kader van dit artikel valt.

In elk geval zal een nieuwe opleiding moeten brengen: *a.* geheele of gedeeltelijke scheiding van algemeene vorming en beroepsopleiding en *b.* een intrede in de school op ouderen leeftijd dan 18 jaar en *c.* een toekennen van de onderwijsbevoegdheid na gebleken praktische geschiktheid.

Gelijk men gezien heeft, zijn deze drie eischen in tal van buitenlandsche regelingen vervuld.

Lijnen en Stroomingen in de Amerikaansche Opvoeding

door Dr. ARIE QUERIDO,

DAT Amerika sinds eenigen tijd een jeugdcrisis beleeft, veel sterker en ernstiger in haar gevolgen dan waar ook, hieraan bestaat geen twijfel. Wanneer men zou trachten, hiervan de oorzaken aan te geven, staat men voor een zeer moeilijke taak, en het is ook de vraag, of het wel veel nut heeft, de tegenstrijdige meeningen der Amerikaansche schrijvers, al of niet gemengd met datgene, wat men door eigen aanschouwing heeft meenen waar te nemen, weer te geven. Het spreekt van zelf, dat men elkaar de schuld geeft, en interpretatie van psychologische verschijnselen in economische termen is een gevaarlijk en onzeker werk. Of het de oorlog is, zooals de pacifisten zeggen, de kleine gezinnen, volgens de meening van de anti-geboortebeperkers, de prohibitie, zooals de „natten” willen, onze „zenuwachtige tijd”, wat dat ook zijn mag, het heeft weinig nut, dergelijke generalisaties weer te geven, die niet meer zijn dan persoonlijke meeningen, berustend op anecdotische waarneming en op overtuigingen, langs inductieven weg verkregen. Wij moeten ons voorloopig tot de feiten en de cijfers bepalen; ik zal hier een aantal gevallen noemen, verkregen van het Bureau of the Census te Washington, die aantoonen, dat in toenemende mate een gebrek aan aanpassing is waar te nemen van het individu aan zijn omgeving. Deze toename bestaat over de geheele wereld, maar nergens sterker dan in Amerika. Ik geef verschillende verschijnselen van deze gebrekkige aanpassing door elkaar, juist om te laten zien, dat zij analoog zijn.

In 1928 gaven op 100.000 kinderen, die de lagere school bezochten,

12.500 speciale moeilijkheden, die niet binnen het schoolverband konden worden opgelost; 400 gevallen waren ernstig genoeg voor den politierechter, 1200 voor den psychiater, 4000 waren niet in staat, het onderwijs te volgen. Van deze 4000 kinderen hadden 90 pCt. hun afwijkingen te wijten aan andere factoren dan erfelijkheid of organische zenuwziekten. Een derde der kinderen van immigranten-arbeiders in een groote stad zijn crimineel; hiervan is weer een derde duidelijk geestelijk abnormaal; 10 pCt. der families, die op de een of andere manier maatschappelijke steun krijgen, hebben geestelijk abnormalen. Het aantal zelfmoorden nam in 50 jaar toe van 4.9 tot 19.7 per 100 000; het aantal echtscheidingen van 26 tot 68.

In één generatie zal volgens de waarschijnlijkheidsrekening 10 pCt. der totale bevolking of ruim 10 miljoen individuen zoodanig geestelijk abnormaal worden, dat zij hulp van buiten behoeven. De gewone ziekenhuizen zijn gemiddeld tot 67 pCt. hunner capaciteit bezet, de krankzinnigengestichten tot 130 pCt. Voor iederen tuberculose-lidder worden zeven geestelijk abnormalen verpleegd. Volgens Pollock en Malzberg zullen in één generatie per honderd inwoners vier in een gesticht voor geesteszieken komen.

Men bedenke echter, dat dit slechts een zijde van deze quaestie is. Deze getallen betreffen gebrekkige aanpassing, als geestelijke abnormaliteit herkend en als zoodanig behandeld. Maar het aantal in gevangenissen gedetineerden nam in vier jaar toe van 66.6 tot 84.1 per 100 000, de gevangenen zijn tot 230 pCt. van hun capaciteit bezet, en — volgens de onderzoeken van Glueck en anderen zijn 67 pCt. der gedetineerden geestelijk abnormaal; bovendien is het land overstroomd met onmaatschappelijken, landloopers, zwervers, vagebonden, voor wie nergens, ook niet in de gevangenissen, plaats is.

En nu is deze geweldige toename van gebrek aan maatschappelijke aanpassing niet te wijten aan de z.g. „groote psychosen” (schizophrenie, melancholie, manie, etc.), de ziekten waarvan wij de oorzaken in de eerste plaats in erfelijkheid en aanleg zoeken; deze nemen niet meer toe, dan de groei der bevolking doet verwachten, maar bij de studie van bovengenoemde patiënten blijkt, dat hoofdzakelijk uitwendige omstandigheden, hetzij in gezin of wijder sociaal milieu gegeven, de afwijkingen bepalen; of een individu dan onder die omstandigheden psychotisch dan wel crimineel zal worden — ten slotte een onderscheid van weinig belang — is dan weer hoofdzakelijk een quaestie van innerlijken structuur.

Door de groote snelheid waarmede deze symptomen toenemen en door hun groote gecompliceerdheid is de maatschappij niet in staat om meer dan een tiende deel op juiste wijze te behandelen. Het is

karakteristiek voor onze samenleving, dat een typhus- of pokken-epidemie op snelle en adaequate wijze bestreden kan worden, maar dat er in New York een achterstand van dertig jaar bestaat in de behandeling der geesteszieken.

Om eens op monsterachtige wijze te generaliseeren, zou men kunnen zeggen, dat Amerika sinds een tiental jaren verkeert in de positie van een vader, die, in het aangenaam besef dat hij „moeite noch kosten” heeft gespaard voor de opvoeding van zijn kinderen, die kinderen steeds hemelhoog geprezen heeft, om dan, op een goeden dag thuis komend, te vinden, dat zij de ruiten hebben stuk geslagen, den tuin vernield, en bezig zijn de boel in brand te steken. Een dergelijk vader zal zich eens aan overpeinzingen overgeven, betreffende de juistheid van zijn opvoeding; en wanneer hij, als Uncle Sam, beschikt over ongelimiteerden onderzoekingslust, groote hulpmiddelen, energie, de ernst en de overtuiging dat er een oplossing te vinden moet zijn, en bovendien over 50 miljoen individuen van opvoedbaren leeftijd, dan zijn er interessante en belangrijke dingen te verwachten.

Op het Congres voor Geestelijke Hygiëne, van 5 tot 10 Mei te Washington gehouden, was de opvoeding in ruimeren zin een van de voornaamste punten van bespreking, en het ligt geheel in de lijn van het voorafgaande, dat het andere groote onderwerp de verpleging en behandeling van geesteszieken was.

Wat betreft de opvoeding was dit congres als een wapenschouw, waarop zij, die zich in het bijzonder met deze onderwerpen bezig houden, de middelen en methoden bespraken, die zij persoonlijk gebruiken.

Hoezeer deze methoden ook onderling mogen verschillen, zij hebben allen dit gemeen, dat zij preventief willen zijn. Dit is onder de gegeven omstandigheden volkomen logisch. Wanneer de statistiek leert, dat er nu een miljoen kinderen op de lagere en middelbare school zijn, die in een bepaalde periode van hun leven in een gesticht zullen komen, en nog zoo heel veel meer, die door hun psychische moeilijkheden de maatschappij zullen belasten, dan moet het pogen er op gericht zijn, dien stroom te stuiten, dan moet de opvoeding leiden tot betere adaptatie.

Preventief dus. De oorzaken der afwijkingen opsporen, die oorzaken bloot leggen en bestrijden. Evenzeer als een lichamelijke ziekte niet rationeel bestreden kan worden wanneer wij den verwekker niet kennen, evenmin kan dit met een psychische afwijking.

Doch het zoeken naar en het vinden van deze oorzaken leidt rechtstreeks naar de groote moeilijkheden, die deze problemen aankleven. Want het blijkt dat deze oorzaken in het algemeen niet zijn gelegen in het kind zelf, maar in de opvoeders.

Het is in betrekking tot de opvoeding een der belangrijkste vondsten der psychoanalyse geweest, dat de mensch een z.g. „herhalingsdwang” in zich heeft, die hem er toe brengt, bepaalde situaties in zijn leven telkens weer te herhalen, omdat hij er aanvankelijk niet in geslaagd was, deze situaties op bevredigende wijze op te lossen. Een bepaalde situatie, ten opzichte van den vader b.v. wordt herhaald tegenover den onderwijzer eerst, later tegenover een ouderen vriend, een chef, enz. Zoo zullen ouders er toe komen te trachten, situaties van hun eigen jeugd af te reageeren op hun kinderen.

Het doel der opvoeding is in die gevallen slechts schijnbaar; in werkelijkheid wordt compensatie gezocht voor eigen conflicten, die onopgelost bleven; het kind is slachtoffer. (Vergel. Freud, *Jenseits des Lustsprinzips*; Bernfeld, *Sisyphos*, oder die Grenzen der Erziehung). De tweede groep der stoornissen, voortkomend uit den onbewusten inhoud der ouders, vindt haar oorzaak in de verhouding tot de wederheft. Het kind verpersoonlijkt de(n) ander tot op zekere hoogte en onder bepaalde omstandigheden. „Mijn jongen”, als hij door zijn examen komt; „Jouw jongen”, als hij liegt. Gevoelens jegens de(n) ander, in het dagelijksch leven onderdrukt, kunnen op het kind worden afgeregeerd: zowel gevoelens van liefde als van haat.

Op deze wijze „infecteeren” dus de ouders hun kinderen met hun eigen conflicten; het is zeer wel mogelijk, uit bepaalde typen van afwijkingen bij kinderen, de diagnose van de ouders te maken. Wij hebben hier te doen met een wijze van besmetting, die ongetwijfeld belangrijker is en verstrekkender in haar gevolgen dan de overbrenging van tuberculose of syphilis van ouders op hun nakomelingen.

Het is merkwaardig, dat blijkens de voordrachten op het congres, de Amerikanen zeer wel van deze feiten doordrongen zijn. Merkwaardig, omdat in Europa een dergelijke erkenning nog lang niet zoo algemeen is, hoewel de psychoanalyse, waaraan deze erkenning te danken is, langer in Europa wordt beoefend. Maar, voor zoover ik heb kunnen nagaan, is de houding tegenover de psychoanalyse bij de Amerikaanse psychologen anders. In Europa nemen de psychoanalytici scherp stelling tegenover andere scholen, een houding, die wederkeerig is; ook in Amerika is een groep van „orthodoxe analytici”, die zich scheidt van de anderen, maar het lijkt mij, dat andere richtingen veel van de psychoanalyse hebben overgenomen, termen gebruiken en begrippen aanvaarden, die zuiver analytisch zijn, met een vrijheid, zooals wij in Europa nooit zien.

Waarschijnlijk is het hieraan toe te schrijven, dat eigenlijk alle Amerikaanse inleiders onmiddellijk tot de ouders terug gingen ter verklaring van de moeilijkheden der kinderen en de opvoeding der

ouders" een der beste waarborgen voor een goede opvoeding der kinderen werd genoemd.

Dit is een buitengewoon belangrijk ding; hierdoor wordt de oude, statische zienswijze verlaten; door deze opvatting verliezen de aangeboren eigenschappen hun belang tegenover den invloed van het milieu; ten slotte leidt het er toe, dat het individu niet meer wordt beschouwd als een mozaik van eigenschappen, die naar behoeven kunnen worden onderdrukt of ontwikkeld, maar de psychologische grondslag wordt dynamisch, de mensch is een samenstel van krachten, door uitwendige invloeden geïnduceerd en gericht.

"De opvoeding der kinderen moet bij de ouders beginnen." Dit was het refrein der meeste voordrachten, zooals dat ook te vinden is in de moderne Amerikaansche geschriften over opvoeding ¹⁾.

Natuurlijk is de meening, omtrent de wijze, waarop zij die opvoeding wenschen, en de grenzen, waartoe zij willen gaan, bij de vertegenwoordigers der verschillende richtingen geheel anders.

Aan den eenen kant staan de „behaviourists", leerlingen van Mc. Dougall, de vertegenwoordiger van de „psychologie zonder ziel." Een individu wordt geboren met de volgende geestelijke attributen: een aantal strevingen van rhythmischen aard, nl. honger, dorst, het verlangen om stoffen uit te scheiden, verlangen naar rust, naar verandering en naar sexuele bevrediging. Ten tweede met het vermogen tot een positieven of negatieven gevoelston (lust of onlust); ten derde met een neiging tot zelfbehoud. Uit het samenstel van deze krachten op elk gegeven oogenblik volgt zijn „houding": afwijzend of aanvaardend tegenover wat hem door de buitenwereld geboden wordt. Dit samenstel van krachten is echter niet het gevolg van den inwendigen toestand van het individu, maar wordt aanvankelijk geheel door de buitenwereld bepaald: het is niet, dat wij droef zijn en daarom huilen, maar onder invloed van den prikkelingstoestand onzer traanklieren voelen wij ons droef; wij eten niets iets, omdat wij het lekker vinden, maar wij vinden het lekker omdat wij het eten. Later worden dan de associaties van het „lekkervinden" weer opgewekt bij de voorstelling van de spijs, en wij verlangen er naar. Het is duidelijk, dat, wanneer men er eenmaal kan toe komen om de werking van de psyche niet anders te zien dan als een combinatie van onveranderlijk aflopende reflexen, door uitwendige prikkels in werking gezet, de taak der opvoeding, in

¹⁾ Vergel. Lawson Lowrey, *Hospital Social Service*, 1926, xiv, 259. Goodwin Watson, *Journal of Educational Psychology*, 1930, xxi, 79. Healy en Bronner, *Criminal and Delinquents*, New York, 1928. Thomas en Thomas, *The Child in America*, New York, 1928. Joseph K. Hart, *Social Interpretation of Education*, New York 1929, en vele anderen.

theorie althans, zeer eenvoudig moet zijn. Emotioneele ontladingen b.v. kunnen voorkomen worden, door nooit een emotioneele ontlading tot een eind te brengen door een bevrediging. Als het kind huilt, omdat het hongerig is, mag het niet gevoed worden voordat het weer stil is. Wat men moet doen, wanneer het kind huilt omdat hem een speld prikt, staat er niet bij. De taak der ouders is dan als van den god in de machine; onbewogen, nooit salend, scheppen zij reflexbanen, verwekken zij „houdingen” en regelen zij emoties.

Een middenpositie neemt een groote groep van opvoedkundigen in, waaronder zich de experimenteel-psychologen bevinden en vertegenwoordigers van de Montessori-gedachte (in wijderen zin), en bij wie men, in moderne versie, de opvattingen van Jean Jacques Rousseau terug vindt. Hun streven is, zoo nauwkeurig mogelijk de natuurlijke ontwikkeling der capaciteiten van het kind te leeren kennen, opdat de opvoeding aan deze ontwikkeling zal kunnen aansluiten en zich juist met datgene kan bezig houden, wat op een bepaald oogenblik groeiende is.

De methoden, volgens welke deze kennis verkregen wordt, kunnen geheel verschillend zijn, en kunnen berusten op het experiment, op de individuele waarneming, op de statistiek, enz. Ook hier speelt de opvoeding der ouders, hoofdzakelijk bestaande uit voorlichting betreffende de geestelijke ontwikkeling der kinderen, een groote rol. Op deze wijze hoopt men een goede adaptatie te verkrijgen van het kind aan de buitenwereld, beginnende met een juiste verhouding van zintuigontwikkeling tot motorische uitingen (met het spel als voornaamste hulpmiddel) en eindigende met een juiste beroepskeus.

De aanpassingen, die van het kind in den loop van zijn ontwikkeling geëischt worden, en die de opvoeding moet bewerkstelligen en tot een goed eind brengen, zullen des te beter slagen naarmate er meer rekening wordt gehouden met de natuurlijke ontwikkeling der vermogens van het kind. Het kennen van de ontwikkeling dezer vermogens in het algemeen en van elk kind in het bijzonder is voor deze groep van opvoeders de fundamenteele taak.

De derde groep wordt gevormd door de psycho-analytici. Zij beschouwen het strevingsleven als de drijvende kracht van het mensche lijke gedrag, en in de eerste plaats is de kennis noodzakelijk van de ontwikkeling van de strevingen bij het kind. Stoornissen kunnen ontstaan wanneer de strevingen op een gegeven oogenblik niet in harmonie zijn met de (lichamelijke en sociale) organisatie van het kind, waardoor zij niet bevredigd kunnen worden en onderdrukt worden; dat de disharmonie optreedt kan zijn oorzaak vinden in een abnormale ontwikkeling van het kind door foutieven aanleg, maar dit is

niet de regel; gewoonlijk komt het, omdat op een uiting van een normale streving op abnormale wijze door de omgeving wordt gereageerd. Om dit te voorkomen moeten de opvoeders dus niet vreemd staan tegenover de kinderlijke strevingen en haar ontwikkeling; d.w.z. zij moeten zich van hun eigen ontwikkeling bewust zijn, of althans, moeten die ontwikkeling op normale wijze, zonder onderdrukking, hebben doorgemaakt.

Voor een goede opvoeding zijn conflict-vrije ouders noodig.

In de praktijk zal deze wensch echter dikwijls onvervuld moeten blijven. De directeur van de New-Yorksche „Child Guidance Clinic”, die deze problemen besprak, stelde wel is waar den eisch dat ten slotte „parents must face themselves as well as their children”, maar ziet ook zeer wel de nadeelen en gevaren in, en ik geloof niet, dat voorloopig een bevredigende oplossing te bereiken is. Tot deze — zoo ooit — gevonden wordt, moeten ook de analytici zich met een „opportunistic” opvoedingswijze tevreden stellen, waarbij de aanpassing van strevingen aan uitwendige omstandigheden hoofdzakelijk in deze laatsten moeten worden gezocht.

In dit opstel heb ik gepoogd, eenige der grondgedachten en leidende beginselen weer te geven, die moderne Amerikaansche opvoeders volgen.

Onder den druk der omstandigheden — omstandigheden, die met onze verhoudingen niet vergeleken kunnen worden — zijn zij er toe gekomen om in praktijk en op groote schaal toe te passen, wat elders nog niet veel verder dan de studeerkamer is. Ook bij hen zijn het nog experimenten, al zij het dan op een grootscher plan. Het is voor ons van het meeste belang, van deze experimenten kennis te dragen en er de uitkomsten van te volgen.

Juni 1930.

Vervolgonderwijs ten Plattelande.

Voorloopig verslag van de Nuts-Commissie voor bestudeering van dit onderwijs, uitgebracht op de 144ste Algemeene Vergadering van de Mij. tot Nut van 't Algemeen

door M. J. F. EHRBECKER.

Toen Minister Wazink in 1927 de Staatscommissie voor het Aanvullend Onderwijs van de Rijpere Jeugd installeerde, zeide Z. Exc. o.a. dit: „Van de vele duizenden, die jaarlijks na volbrachten leerplicht, de lagere school verlaten, genieten enkele honderden slechts

het voorrecht, over te gaan naar scholen voor volledig dagonderwijs. Tegenover het vraagstuk van de technische opleiding, de verstandelijke ontwikkeling en de zedelijke vorming der overigen — de groote massa, die op jeugdigen leeftijd reeds met de vaak harde practijk des levens in aanraking komt — kan noch mag de Overheid onverschillig staan."

En inderdaad, het vraagstuk van het onderwijs aan de leerplichtvrije, 14—18-jarige jeugd, die in loondienst geheel of gedeeltelijk, reeds in eigen onderhoud voorziet, is zeer belangrijk. De stelling zou te verdedigen zijn, dat belangrijker nog dan de verbetering van het bestaande L.O. en van het M.O. is: de organisatie van een doeltreffend V.O.

Voor een commissie, daartoe in het leven geroepen, is het buitengewoon verleidelijk haar taak ruim op te vatten en daarbij niet gebonden te achten aan de bestaande toestanden, aan financiële en andere mogelijkheden. De Nuts-commissie voor het V.O., die U op de vorige jaarvergadering rapport uitbracht bij monde van den heer Bigot, zette dan ook richtlijnen uit, zeker voldoende voor eenige tientallen van jaren: de commissie achtte een verplicht vervolgonderwijs noodig voor 14—16-jarigen gedurende minstens 150 daguren 'sjaars, en voor 16—18-jarigen evenveel onderwijs in de avonduren. Deze conclusie wijst m.i. in de juiste richting, er moet komen leerplicht voor het V.O.

De Staatscommissie voor het Aanvullende Onderwijs aan de Rijpere Jeugd was aan handen en voeten gebonden door de bepaling, dat hare voorstellen zoodanig moeten zijn, dat de regeering er niet door in meerdere kosten zou vervallen. De overheid vroeg deze commissie uit het gebouw van het Nederlandsche onderwijs een oude muffle kast weg te breken en er een nieuwe, bruikbare voor in de plaats te stellen, zonder dat dit een cent mocht kosten.

Ondertusschen, d.e.h., is mij nu verzocht, U voorloopig verslag te doen van de werkzaamheden der „Nuts-commissie voor het V.O. ten plattelande" en deze commissie heeft tot taak aan te geven, hoe dit onderwijs het best is te organiseren, *onder de gegeven omstandigheden*, waarvan ik U slechts noem de geringe kans op overheids-subsidie en de weinig gunstige economische toestanden; ik moet mij dus wel met beide mijn beenen op den vasten grond houden; ik be loof U, daarnaar te streven en zal mij bij mijn betoog houden aan de toelichting van een aantal mededeelingen, voor een deel stellingen, waarvan de eerste luidt:

Het V.O. zal moeten worden gegeven aan dat deel der leerplichtvrije jeugd, dat in loondienst is en versloken is van volledig voortgezet onderwijs

(75 % van de 14—18-jarigen), jongens zoowel als meisjes; om meer dan een reden zal coëducatie bij dit onderwijs niet gewenscht zijn.

Hier wordt dus het probleem gesteld: 75 % van de rijpere jeugd is verstoken van volledig onderwijs. Een deel van hen (11 % van het totaal) ontvangt in avondscholen onderwijs, blijven dus over 64 %, die na de lagere school verstoken blijven van alle onderwijs.

Na al het voorafgaande behoef ik de belangrijkheid van het probleem niet te belichten. Ik noemde in Volksontwikkeling (Oct. 1928, Leerplicht voor de niet-leerplichtigen), deze 64 % de „misseelden“; daar neem ik nog steeds geen letter van terug. Hun aantal is groot: in 1925 waren er plm. 600.000 op een bevolking van ruim 7 miljoen, dus 8½ %; in een gemeente van 10.000 inv. zijn er dus plm. 850.

Wij allen, zooals wij hier zitten, zullen wel ons best doen, onze eigen kinderen meer dan L.O. te doen genieten, laten wij dan als bestuurders van nuts-departementen overwegen, of wij voor de 64 % „misseelden“ in onze woonplaats iets kunnen doen.

Aan het slot van de eerste stelling komt — misschien wat voorbarig — een stukje paedagogiek om den hoek gluren: „om meer dan een reden zal coëducatie bij dit onderwijs niet gewenscht zijn“.

Ook besliste voorstanders van coëducatie zullen toegeven, dat gemeenschappelijke opvoeding van jongens en meisjes in de puberteitsjaren den opvoeders groote verantwoordelijkheid oplegt; alleen in 'n zuivere sfeer en onder leiding van geschikte, doelbewuste opvoeders zal coëducatie in die jaren haar zegenenden invloed kunnen hebben; waar verkeerde voorbeelden zich aan de jongeren opdringen, waar de sfeer niet deugt door 't domineeren van een paar verkeerde elementen, daar waar het toezicht slap is, daar heeft coëducatie van 14—18 jarigen groote gevaren; en waar bij het V.O. vogels van geheel diverse pluimage, staande onder zeer verschillende, vaak zeer slechte invloeden, gedurende slechts enkele uren per week zullen samenkomen, lijkt ons coëducatie voor het V.O. niet aan te bevelen.

Naast paedagogische zijn er ook onderwijskundige bezwaren: het meisje krijgt na het 10e, 12e jaar geheel andere interesses dan de jongen, en steeds méér gaat het geestelijk leven van beiden verschillen, zoodat men bij gecombineerd onderwijs aan 14—18 jarigen steeds zou moeten kiezen uit leerstof, die óf voor de eene, óf voor de andere sekse geschikt zou zijn.

Voor het V.O. bevelen wij dus gesplitst onderwijs aan; het gezin en de goed geleide jeugdorganisatie zijn de terreinen waar de seksen elkaar moeten leeren kennen, waar gemeenschappelijk onderwijsbelang is ook de school, maar niet de straat, niet het bedrijf en ook o.i. ook niet de school voor V.O.

2. Het V.O. zal voorloopig moeten worden gegeven buiten den werktijd, meestal in de avonduren, door leerkrachten, die overdag bij het onderwijs of in een andere functie hun hoofdbestaan vinden.

Komende tot punt 2 moet ik beginnen met U erop te wijzen, dat de overgang van de school naar de werkplaats of naar den landbouw voor de 14-jarige jeugd een zeer groote overgang is; 26 uur in school leeren, nog onderbroken door speelkwartieren is kinderenwerk, vergeleken bij 48 uur voor je broodje werken net als een groote kerel. Herhaaldelijk heb ik dan ook inzinkingen in 't uiterlijk en in 't wezen van jongens, die pas het fabrieksleven waren ingegaan, kunnen constateeren; en niet 't minste daárom durf ik te vragen om verplicht V.O. onder werktijd, in mindering dus op de 48 werkuren; de avonduren blijven dan voor vakonderwijs, gymnastiek- of muziekvereniging, voor de jeugdorganisatie in het algemeen. Maar ik zou mij houden op den bodem van de werkelijkheid, en deze is: het V.O. zal voorloopig moeten worden gegeven *buiten* den werktijd, meestal in de avonduren.

Deze omstandigheid zal zonder twijfel het nuttig effect van het V.O. verminderen; 14—18-jarigen hebben minstens 9 uren slaap noodig en moeten dus 's avonds om 9 uur naar bed gaan, willen zij 's morgens 6 uur frisch kunnen opstaan; met de keuze van onze lesuren moeten we daarmede vooral rekening houden; als het even kan, moeten de lessen nooit na 8 uur eindigen; op 't platteland zal men daartegen (althans 's winters) zeker geen bezwaar maken en zullen de lessen soms zelfs wel overdag kunnen worden gegeven; dat is dan een groot voordeel. Of desnoods, 's morgens vroeg van 7—8½ uur; onze fabrieksjongens bij Stork krijgen voor een deel les van 7—9, voor een deel van 10—12 of later op den dag; maar de vroege ochtenduren zijn de allerbeste. Vroeger kregen de hoogste klassen 's avonds van 7—9 les, maar daaraan heb ik vele onaangename herinneringen: een jongen, die 8 uur in de fabriek heeft gewerkt, heeft 's avonds niet meer de opgewektheid om nog 2 uur flinke mondelinge lessen te volgen; slechts bij uitzondering mag dat worden verwacht.

Zoolang het V.O. moet worden gegeven buiten, dus meestal na den werktijd, is dit een geweldige handicap, waarmede terdege rekening moet worden gehouden.

De tweede stelling wijst er verder op, dat het V.O. voorloopig zal moeten worden gegeven door leerkrachten, „die overdag bij het onderwijs hun bestaan vinden”. Ook dit is geen ideaal-toestand, ook daar schuilt een groot gevaar, want onderwijs aan de rijpere jeugd stelt geheel andere eischen aan lestoon en leerstof dan lager onderwijs, ook zelfs dan het u.l.o.

Dagelijksche omgang met jonge kinderen geeft aan den onderwijzer

een bepaald cachet; hij is gewend, dat wat hij zegt zonder meer wordt aanvaard, hij eischt absolute en oogenblikkelijke gehoorzaamheid. Dat past geheel bij den lageren schoolleeftijd, maar dat sluit niet aan bij de psyche van den puberteitsleerling; en mag deze op de u.l.o. of op de m.o. zich nog min of meer laten „beschoolmeesteren” — als ik het zoo eens zeggen mag — zoodra hij in het volle leven staat en al in loondienst is, raakt hij ontwend aan den schoolschen toon en verzet hij zich tegen veel, dat een schooljongen doodleuk zou aanvaarden.

Voor de Staatscommissie voor het Onderwijs aan de Rijpere Jeugd als „deskundige” gehoord drukte ik mij aldus uit: „De leerkrachten moeten zijn menschen met veel routine, echter met voldoende frisheid, om zich een minder schoolschen leertoon eigen te maken, andere leerstof te verzamelen, meer aanpassend bij de behoeften en de geaardheid van de rijpere jeugd. Een mij bekend schoolgaand meisje onderscheidt de onderwijzers in „stijve meneertjes” en „niet-stijve meneertjes”. al haar onderwijzers behooren volgens haar tot de eerste soort, behalve een, die zich ook inderdaad door een zekere soepelheid in zijn persoon van zijn collega's gunstig onderscheidt. Al die „stijve meneertjes” nu zijn niet geschikt voor den omgang met grootere jongens, voor wie een losse toon noodig is. Men moet betrekkelijk jonge menschen hebben, die beschikken over een lager-schoolroutine, die hen evenwel niet mag hebben verstokt in leerstof en leertoon.”

De leerkracht bij het V.O. zal zich dan ook moeten kunnen losmaken van vele gewoonten, die hij zich misschien in den loop der jaren in den omgang met kinderen eigen maakte, hij moet veel van den modernen jeugdleider in zich hebben, wil hij erin slagen op zijn lessen een sfeer te scheppen, die voor vruchtdragend onderwijs aan leerplichtvrije, reeds loontrekkende jongemenschen noodig is.

En dan — doordat „de leerkrachten overdag bij het onderwijs hun hoofdbestaan vinden,” dreigt het gevaar, dat het V.O. als „bijwerk” wordt beschouwd, als werk van secundair belang. Ik zeg dit niet om bij voorbaat een blaam te werpen op de collega's, die dit nieuwe V.O. zullen geven, maar ik weet uit ervaring, dat de doorsnee-mensch zijn hoofdwerk uit den aard der zaak met de grootste toewijding verricht, omdat daarin de hoofdfactor van zijn bestaan is gelegen. En V.O. mag niet als 'n „bijwerkje” worden opgevat, want dit onderwijs aan oudere, de school-ontwende leerlingen eischt den heelen mensch, eischt voor betrekkelijk weinig uren een groot deel van zijn energie voor de voorbereiding van zijn lessen, voor de frisheid in zijn leetoon.

Verder laat onze 2e stelling de mogelijkheid open, dat ook personen, die in een andere functie dan het onderwijs hun hoofdbestaan vinden, aan de vervolg-cursussen les geven.

De onderwijzersstand is door de wettelijk vereischte bevoegdheden, waarvoor een zeer bijzondere opleiding noodig is, een gesloten kaste geworden, die bijna alleen openstaat voor 18 à 20-jarigen speciaal opgeleide menschen; ouderen — hoe knap en geschikt ook — wordt de toegang tot het onderwijs zeer moeilijk gemaakt. Dit is een nadeel, want buiten de school ontpoppen vele „leeken” zich, eenmaal vader of moeder geworden, als uitstekende opvoeders, blijken vele niet-onderwijsmenschen uitstekende jeugdleiders. Niet, dat wij te kort schieten in waardeering voor de routine en voor het inzicht van ervaren schoolmeesters, wij wenschen slechts de mogelijkheid open te laten, dat het V.O. profiteert van de geschiktheid van die „leeken”, die in hun persoon en in hun vakbekwaamheid veel aantrekkelijks hebben voor de rijpere jeugd. Vooral ter aanvulling van de lessen door de vaste onderwijzers verwachten wij veel van hen:

de burgemeester of de gemeente-secretaris van Uw dorp kan en wil waarschijnlijk wel voor de oudste jongens een paar avonden praten over belastingen of over de aanstaande volkstelling;

de architect of bouwkundige ter plaatse is misschien bereid, een paar uur te spreken over de eischen van goeden woningbouw;

de vrouw van den dokter, die vroeger verpleegster was, wil wellicht aan de meisjes een serie lessen geven over ziekenverpleging en anderen inwijden in de eerste hulp bij ongelukken;

een radio-deskundige, misschien de electricien ter plaatse, kan zeer geschikt zijn, om met de hoogste klas een ontvangtoestel te bouwen.

Tot dit alles moet de mogelijkheid worden vrijgelaten, en daarbij zou ik den onderwijzer niet willen uitschakelen; zijn tegenwoordigheid, ook op de lessen van die tijdelijke-lessgevers, zal nuttig zijn; hij is de organisator, hij is de gastheer. En bij een beetje uitgebreiden cursus voor V.O. acht ik het heel niet onmogelijk, dat het gewenscht blijkt, b.v. een techniker aan den cursus te verbinden voor natuurkunde- en techniek-onderwijs met wat practische handenarbeid.

De organisatie van dit nieuwe, dit herboren, dit bezielde V.O. moet niet zijn een stijve, een ambtelijke; soepelheid zij het kenmerk, in alles, tegenover de leerlingen, ten opzichte van de leerstof, ook ten opzichte van de keuze der leerkrachten.

* * *

3. Het V.O. zal dus gedurende slechts enkele uren per week kunnen worden gegeven; de leerstof zal daarom zoo worden gekozen, dat elk onderdeel waarde heeft of later zal kunnen hebben voor den leerling als mensch, als burger of als arbeider; men zal niet kunnen streven naar volledigheid. Doel moet niet in de eerste plaats zijn, parate kennis bij te brengen; belangrijker

is, de hersenen mobiel te houden en belangstelling te wekken. Ook de methode van onderwijs zal rekening moeten houden met de beperktheid van tijd. Elk onderwijsvak vormt een afgerond geheel: de vaderlandsche geschiedenis pleegt te beginnen 50 j. v. Chr., toen „Germaansche stammen zich in ons land vestigden” en eindigt op den dag van heden; het aardrijkskunde-onderwijs begint bij het klassielokaal en omvat via Nederland en Europa na enkele jaren de heele aarde. Zoo streeft men bij het onderwijs steeds naar een afgerond geheel; dat dit slechts schijn is, dat veel wordt weggelaten, dat minstens evenveel recht had om te worden genoemd als andere feiten, die zich nu eenmaal burgerrecht hebben weten te verschaffen in onze schoolboekjes, zal ieder die wat dieper doordenkt moeten erkennen; en dan daalt zijn waardeering voor de volledigheid der leervakken.

Bij het V.O. zal de leerkracht het streven naar volledigheid ten eenenmale moeten laten varen, de beschikbare uren zijn te gering in aantal, dat ook maar één ervan terwille van de volledigheid mag worden verspild; neen, van elk vak zullen alleen dit onderdeelen worden behandeld, waarvoor men kans ziet belangstelling te wekken en die waarde hebben (of later zullen kunnen hebben) voor de leerlingen.

Hiermede is de eerste helft van de derde stelling toegelicht.

Maar niet alleen het streven naar volledigheid zal men bij het V.O. moeten laten varen, er is nog een typeerende noodzaak voor het parttime-onderwijs. Ieder die toegewijd onderwijs geeft, stelt zich tot taak zijn leerlingen een zekere hoeveelheid *parate kennis* bij te brengen, al weet hij dan ook wel, dat de vormende waarde van zijn onderwijs er ook is zonder dit concrete resultaat. En juist ter wille van die parate kennis (het uit het hoofd leeren van de eigenschappen v. planten-families, het vastleggen v. jaartallen, reeksen vulkanen en dgl. voor de levenspraktijk meestal waardeloozen hersenballast) wordt veel les-tijd besteed aan overhooren van lessen en aan repeteeren, vooral als de schooltijd wordt afgesloten door een examen.

Bij het V.O. moet „men” geen „parate kennis” eischen; en als ik zeg „men”, dan bedoel ik daarmede de leerkrachten en de autoriteiten. Want meermalen is den onderwijzers verweten, dat hun herhalings- en hun vervolgonderwijs te schoolsch was, maar de inspecteurs, die zoo-veel uren herhaling van het in de lagere school geleerde eischten, die nagingen of de gewone breuken er nog wel inzaten en of de *d- en dt-geschiedenis* niet was veronachtzaamd, dwongen door hun inspectie tot een teruggrippen naar voor leerplichtvrijen ongeschikte leerstof.

Daarmede moet bij het nieuwe V.O. absoluut worden gebroken: *parate kennis* wordt zeer sterk bijzaak, de *vormende waarde* treedt op den voorgrond. Onze Commissie-Voorzitter, de heer Bigot, drukte dit vorig jaar voor U aldus uit: „dit onderwijs heeft als ideaal de

vorming van de leerlingen tot menschen, wier denken logisch, wier gevoelen zuiver en wier willen goed is.

Wij drukten ons in de 3de stelling aldus uit: „doel moet niet in de eerste plaats zijn, parate kennis hij te brengen; belangrijker is, de hersenen mobiel te houden en belangstelling te wekken”.

De hersenen mobiel houden, wij bedoelen daarmee dit: wanneer iemand na de lagere school niets meer leert, raakt hij niet alleen alle parate kennis kwijt, houdt hoogstens als onvergankelijk bezit het vermogen om te schrijven, technisch te lezen en wat te cijferen; de rest raakt hij kwijt. Maar 't ergst is: het „rust roest” doet zich op 't denkvermogen gelden.

Het V.O. moet zijn leerlingen telkens weer voor problemen en probleempjes stellen, eischen van hen, een gedachtegang te volgen, hun belangstelling te concentreren en deze hersenarbeid (onverschillig op welk onderwerp die is gericht) houdt de hersenen mobiel. Dat moet de groote waarde zijn van het V.O.; en daarmee wordt meteen dit bereikt, dat belangstelling wordt gewekt voor gebeurtenissen van den dag, voor brandende kwesties, waarvoor geen beschaafd mensch zich onverschillig mag betoonen.

De sfeer van het V.O. moet een goede zijn; de krachtige, zuivere persoonlijkheid van den leerkracht moet er zijn stempel op drukken en haar maken tot een goede sfeer, die een tegenwicht is tegen de neerhalende invloeden van straat en bedrijf.

Doordat het V.O. over slechts weinig tijd beschikt, zal men niet kunnen streven naar volledigheid, zal men niet mogen eischen veel parate kennis, maar zal de vormende invloed dus hoofdzaak zijn. De beperktheid van lestijd heeft ten slotte ook dit gevolg, dat men méér dan bij het L.O., maar ook misschien nog meer dan bij het U.L.O. en M.O., waar men ook thuis kan laten werken, moet woekeren met den tijd, moet zoeken naar de *meest-economische werkmethoden*.

Waar men bij het L.O. eene invuloefening uit een boekje zou laten overschrijven, moet men bij het V.O. een blaadje, met dergelijke oefeningen bij de hand hebben, en op die blaadjes zelve de letters laten invullen; men verwerkt dan veel meer leerstof. Na een les over Engeland en zijn koloniën moet wel tijd zijn voor een praatje over 't behandelde, (hoe meer de leerlingen loskomen, hoe beter), maar er mag geen tijd worden besteed aan het maken van aantekeningen; die moeten op een geëctografeerd blaadje worden verstrekt. Zoo zal dus — zooals St. 3 aan het slot zegt — ook de *methode* van onderwijs rekening moeten houden met de beperktheid van tijd.

* * *

4. De leeftijd van de leerlingen bij het V.O. en de omstandigheden, waaronder zij leven ('t bedrijf) eischen, dat de leerstof veel meer dan bij het huidige lager onderwijs het geval is, aansluit bij het volle leven en bij de belangstellingsfeer van de leerlingen; ook de behandeling ervan zal zoo weinig mogelijk schoolsch moeten zijn.

Dat „aansluiten bij het volle leven en de belangstellingsfeer van de leerlingen” zijn in de onderwijswereld bekende klanken: elk onderwijs moet aan dezen eisch voldoen.

Toch zijn deze termen hier meer dan een gemeenplaats, want meer, oneindig veel meer dan bij het L.O. moet aan dezen eisch worden voldaan bij het V.O.

Kinderen van de lagere school kan men desnoods nog wijsmaken, dat het van belang is, dat je alle zijrviertjes van de Maas kent, maar 14—18-jarigen zijn veel kritischer, vooral als zij al 48 uur per week in het *volle leven* staan, en reeds aan de lijve ervaren, hoe weinig *de traditioneele schoolsche kennis* dit volle leven eigenlijk eischt.

Maar wie zich verplaatst in het bedrijfsleven van de jongens, de meisjes, die daar voor hem zitten, en dit neemt als uitgangspunt van zijn onderwijs, zal daardoor boeien; ik noem onderwerpen als: scheepvaart in IJmuiden, visscherij in Vlaardingen, werk van de Ned. Heide Mij. in Ede, buitenlandse markten voor zuivelproducten in Waterland;

men kan een opstel laten maken over „spaarzaamheid” en de verveling ten top jagen, maar ook samen een rekest opstellen aan H.M. de Koningin om vrijstelling van militairen dienst voor een van de jongens wegens kostwinnerschap, en dan heeft men de aandacht als vanzelf.

Aansluiten moet men dus bij wat de leerlingen interesseert, en dan komt men tot andere dan de gewone confectie-lessen van de bestaande leerboeken, dan ontstaat de behoefte aan „kleeding naar maat”, naar de maat van deze halstarrige, eigenwijze, kip-zonder-kopsche, schijnbaar onverschillige 14—18-jarigen.

Niet, dat wij zouden moeten afdalen tot hun wereldje; dan zouden wij komen tot de vergelijking van sigarettenmerken en beschouwingen over den stand van de voetbalcompetities. Neen, wij moeten hun denken trachten op te voeren tot een hooger niveau, en dat opvoeren eischt van de leerkracht, dat hij is een goed lesgever, die zijn stof niet al te schoolsch behandelt, die zijn leerlingen eens af en toe hartelijk kan laten lachen; dit laatste vooral, zin voor humor, is een kostbaar bezit voor den opvoeder.

Zoo stelt dus de eigenaardige psychische gesteldheid van de leerlingen bij het V.O. den leerkracht zeer hoge eischen.

5. Dergelijk V.O. zal moeten worden gegeven door leerkrachten, die de behoeften van de rijpere jeugd kennen en die zich bij de speciale eischen van dit V.O. kunnen en willen aanpassen. Speciale studie en liefhebben van de leerkrachten moeten hun nut kunnen afwerpen bij dit onderwijs; daartoe zal een groote vrijheid noodig zijn voor de leerkrachten; een bindend leerplan zoowel als een tot in onderdeelen bindende lesrooster is dan ook voor het V.O. ongewenscht; wel kan worden geëischt, dat in verslagen wordt vastgelegd, hoe de lesuren zijn besteed.

Het V.O. zal moeten worden gegeven aan 14—18 jarigen; hun leeftijd is voor ons, ouders en opvoeders, de allermoeijkste, kleine kinderen kleine zorgen, groote kinderen groote zorgen, ieder, die kinderen heeft in dezen leeftijd, zal dit uit ervaring weten. Zij hebben niet meer den eenvoud, de aanhankelijkheid en het vertrouwen van het jongere kind, en zijn nog niet toe aan de zelfstandigheid, de kracht en het inzicht van den volwassene. Hun oogen gaan open voor de wereld om hen en hare gebreken, en zij voelen zich de nieuwe krachten van wie de verbetering moet komen, vandaar hun overmoed, hun stoute beweringen. Zij ontdekken, dat wij, hun ouders en opvoeders, tegen wie zij in kinderlijk vertrouwen altijd hoog opzagen, niet eens volmaakt zijn, en zij durven *hun inzicht* te plaatsen tegenover het onze, *hun wil* tegenover die van ons, en er ontstaan tournooien, waarin zij hun wapens leeren hanteeren.

Wee den opvoeder, die deze verschijnselen niet kent als normaal, als behoorend bij den leeftijd; wee den opvoeder, die alle uitingen der blagen au serieux neemt, die niet de kunst verstaat hen met wat humor den mond te snoeren als dit noodig is, hij leeft voortdurend op voet van oorlog met hen.

Het V.O., zegt dan ook de vijfde stelling, zal moeten worden gegeven door leerkrachten, die de behoeften van de rijpere jeugd kennen en die zich bij de speciale eischen van dit V.O. kunnen en willen aanpassen.

Heeft men zulke menschen gevonden, leg hen dan niet aan de banden van een leerplan en een lesrooster; laat de leerkracht, laten de leerkrachten bij het begin van den cursus 'n plan de campagne mogen indienen, maar laat hun de vrijheid daarvan te mogen afwijken. Het V.O. eischt ervaren, doelbevuste, plichtsgetrouwe leerkrachten; welnu, geef deze menschen *carte blanche*!

Dit onderwijs eischt meer dan het scherp omljnde l.o., en het in zijn examenresultaten *eischen* te controleeren u.l.o. zelfstandige werkers; geef hun de gelegenheid zich te ontplooiën!

Daarom vragen wij in de vijfde stelling voor hen groote vrijheid, veel grooter dan elders wordt en kan worden verleend; wel, meenen wij echter, kan getischt worden „dat in verslagen wordt vastgelegd, hoe de lesuren zijn besteed.”

In deze verslagen zal de leerkracht verantwoording moeten afleggen van zijn arbeid; om daartoe zich zelf te dwingen, zich te realiseeren in welke richting zijn onderwijs zich ontwikkelt, om anderen van zijn ervaringen te kunnen laten profiteren, om de autoriteiten anders dan door persoonlijk bezoek een kijk te geven op zijn onderwijs.

* * *

6. Bij het V.O. zal men zooveel mogelijk rekening moeten houden met de individuele behoeften van de leerlingen; het klassikaal onderwijs zal dus vaak in hoofdelijk onderwijs moeten overgaan.

3 In den loop van de 19e eeuw heeft het klassikaal onderwijs burgerrecht verkregen, algemeen beschouwde men dezen vorm van onderwijs de meest doeltreffende; pas de laatste jaren, na den ietwat luidruchtigen intocht van het Dalton-stelsel, zijn de oogen opengegaan voor de bezwaren van het klassikale onderwijs, is men gaan inzien, dat het *duwaas* is veertig in aanleg en belangstelling, in tempo en in gemoedsgesteldheid geheel verschillende kinderen uniform onderwijs te geven. De zegening van het nieuwe stelsel kan m.i. dit zijn, dat men meer dan vroeger zal rekening houden met individuele verschillen; maar men moet vooral de waarde van de mondelinge lessen, waarbij de onderwijzer vertelt, verklaart, betoogt, en de klasse luistert in gespannen aandacht, dus actief is, men moet 'de waarde van deze lessen niet onderschatten door smalend te spreken van een „luisterschool“; 'n „doe-school“ kan een dergelijke klas zijn, want goed luisteren is 'n geestelijke actie.

Zoo zal het V.O. klassikaal worden gegeven, maar men zal — zie Stelling 6 — zooveel mogelijk rekening moeten houden met de individuele behoeften van de leerlingen.

Waar een leerling een zeer speciale belangstelling aan den dag legt — zeg voor bijenteelt, naar aanleiding van een les over bijen — zal de onderwijzer hem boeken aanwijzen over dit onderwerp, ze hem misschien leenen; als een meisje na een les van de onderwijzeres over opvoeding komt vragen, hoe die boekjes van Jan Ligthart dan wel heeten, en hoe die te krijgen zijn, zal de onderwijzeres met haar napraten;

als een jongen buitengewoon slecht schrijft en daar erg 't land over heeft, zal de onderwijzer hem helpen met daarvoor geschikte cahiers, waarin hij voorbeelden vindt en waarin hij zich thuis kan oefenen.

Kortom, hoofdelijk onderwijs zal het klassikale systeem moeten aanvullen.

* * *

7. Het V.O. ten plattelande zal aan *develde* beginselen moeten voldoen als dat in steden; plaatselijke omstandigheden zullen de keuze van leerstof evenwel sterk moeten beïnvloeden.

Onze commissie heeft zich speciaal bezig te houden met de vraag, hoe het V.O. ten plattelande het best zou zijn te organiseeren; ten plattelande dus; zoolang ik evenwel de algemeene voorwaarden aan-geef, waaraan dit V.O. zal hebben te voldoen, kunnen mijn woorden algemeene waarde hebben, en gelden voor de stad zoowel als voor het platteland.

De keuze van leerstof evenwel moet aan het V.O. zijn aanpassend karakter verleen. Wie doordrongen is van de beginselen, die ik hier voor u verdedigde, en tegelijk de behoeften van zijn streek kent, zal V.O. kunnen geven, dat geschikt is voor de jeugd, die ervan zal komen profiteren.

8. Onder meer acht de commissie de volgende leerstof geschikt:
- taal, lezen en rekenen*: weinig klassikaal onderwijs in deze vakken, alleen waar noodig aanvullend en dan meestal hoofdelijk;
 - aardrijkskunde*: het lezen van reisbeschrijvingen; economische aardrijkskunde, vooral in verband met de plaats van inwoning, cosmografie;
 - geschiedenis*: enkele hoofdpersonen en tijdperken uitvoerig behandelen, zoo mogelijk er over lezen;
 - staatsinrichting*: bestuur van gemeente, provincie en land;
 - plant- en dierkunde*: speciaal wat voor den plattelander van waarde is;
 - natuurkunde*: vooral wat noodig is ter verklaring van verschijnselen, die ieder in zijn omgeving kan opmerken; verder dat wat toepassing vindt in de meest bekende technieken; deze technieken zelve: stoommachine, motoren, electriciteit en hun toepassingen;
 - algemeene-zakenkennis*, onder dezen naam wordt allerlei belangrijke en geschikte leerstof samengevat, die niet bij een ander schoolvak is onder te brengen (rechtspraak, belastingen, geldbelegging, vereenigingsleven, burger-rechten en -plichten, statistiek en grafieken).
 - speciaal voor meisjes*: de woning (hygiëne, versiering), de kleding (doel-matigheid en andere eischen), *practisch* handwerken enz.

Bij de samenstelling van dit lijstje is niet meer dan een greep ge-daan uit de overstelpende hoeveelheid leerstof, die zich opdringt, als men zich afvraagt, wat men bij het V.O. moet onderwijzen. Ik meen dan ook te mogen voorspellen, dat de commissie in haar rapport een berg leerstof zal geven, waaruit ieder zal mogen en kunnen kiezen:

- a. in verband met de belangstelling van zijn leerlingen.
- b. in verband met zijn eigen belangstelling en ontwikkeling.

Het rapport zal dus inzake de leerstof naar verhouding uitvoeriger zijn dan ik was; voorloopig moest m.i. de nadruk worden gelegd op de voorwaarden, waaraan V.O. in 't algemeen moet voldoen, wil het een succes worden.

Ik vertolkte daarmede niet alleen mijn persoonlijke meeningen, doch die van alle commissie-leden.

Moge deze uiteenzetting de inzichten van de afgevaardigden in de eischen van goed V.O. hebben verhelderd. Goed V.O. te geven *onder de huidige, weinig gunstige omstandigheden*, is zeer moeilijk; begint men er aan, dan moet men weten, waarop te letten, en dan moet men vooral trachten, de door ons gesignaleerde klippen te ontzeilen.

Persoverzicht.

M.O. en „algemene ontwikkeling”.

In de Maart-aflevering van *De Opbouw* schrijft de inspekteur van 't m.o., de heer G. Belkstein, 'n tweede artikel over „Middelbaar onderwijszaken”. Na de grote betekenis van Thorbecke's wet op 't m.o., vooral voor 't derde kwart van de 19e eeuw te hebben aangeduid, belooft de schrijver dat de behoeften van onze tijd anders zijn dan die van bijna 70 jaar geleden. Onze tijd vraagt naar synthese van onze kennis: 'n synthese die konzentratie en verdieping behoeft — waarnaast ook individualisatie nodig is, terwijl van konzentratie termindering van 't aantal vakken 'n onvermijdelijk gevolg zal zijn, en tevens voor elk vak inperking en besnoeiing. „Konzentratie onderstelt een centrum, een kern. Individualisatie... onderstelt, dat men meer dan één centrum, meer dan één kern van vakken aanneemt.” Met 't oog hierop geeft de schr. 'n verdeling van de kennis in drieën: „van de geest, van de natuur, van de maat-

schappij.” Deze verdeling — waarbij natuurlijk gemeenschappelijke grensgebieden zijn — leidt tot drie schooltypen: één met de geestelijke, één met de natuurwetenschappelijke, één met de maatschappelijke vakken als kern. Dan zal ook de nodige vakkenbeperking mogelijk worden. Bovendien bepleit schr. soepelheid van wetgeving, zodat ook afwijkende schooltypen gesteund kunnen worden. Voorts wordt erop gewezen, dat met steun van 't tegenwoordige art. 21 van de wet op 't m.o., 't ook nu al mogelijk is om 'n middelbare school „die dit kan doen en dit wenst, haar aandacht ook kan geven aan „vakken”, die niet eenzijdig intellektuele kennis willen bijbrengen” — zodat elke middelbare school weer 'n individu kan worden, i. pl. v. 't „nummer van een eenvormig type.” Schr. pleit dan ten slotte voor 'n betere lichamelijke oefening op school; voor godsdienstonderwijs; voor betere verzorging van 't schoonheidselement in 't onderwijs.

v. E.

INHOUD VAN AFLEVERING 10.

	Bladz.
De onderwijzersopleiding in het buitenland, door L. C. T. Bigot (II) Slot	297
Lijnen en stroomingen in de Amerikaansche opvoeding, door Dr. Arie Querido	310
Vervolgonderwijs ten Plattelande, door M. J. F. Ehrbecker .	316
Persoverzicht.	
M.O. en „algemene ontwikkeling”, door v. E.	316



Vacant.

Vacant.

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.